



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DIRCEU CARNEIRO DE ARAUJO

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E OS SABERES
ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS
PROFISSIONAIS DA ÁREA:
**UM ESTUDO POR MEIO DA
METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Londrina
2009



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**Londrina
2009**

DIRCEU CARNEIRO DE ARAUJO

O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E OS SABERES
ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS
PROFISSIONAIS DA ÁREA:
**UM ESTUDO POR MEIO DA
METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel

Londrina

2009

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

A663p Araujo, Dirceu Carneiro de.

O professor de ciências contábeis e os saberes envolvidos na formação de futuros profissionais da área : um estudo por meio da metodologia da problematização / Dirceu Carneiro de Araujo. – Londrina, 2009.
216 f. : il.

Orientador: Neusi Aparecida Navas Berbel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

Inclui bibliografia.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Metodologia da problematização – Ensino superior – Contabilidade – Teses. I. Berbel, Neusi Aparecida Navas. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13:657

DIRCEU CARNEIRO DE ARAUJO

**O PROFESSOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E OS SABERES
ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO DE FUTUROS
PROFISSIONAIS DA ÁREA:
UM ESTUDO POR MEIO DA
METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Neusi Aparecida Navas Berbel
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Marlene Rosa Cainelli
UEL – Londrina - PR

Prof^a. Dr^a. Silvia Pereira de Castro Casa Nova
USP – São Paulo – SP

Londrina, ____ de _____ de 2009.

*A ti. Grande Arquiteto do Universo,
Pela certeza de que eras Tu quem me conduzia, quando eu já não tinha mais por
onde caminhar.*

*A Rosalina, Vitor Hugo e a Isadora
Esposa, companheira de todos os momentos e filhos amados.
Pelas inúmeras vezes que deixei de estar presente em momentos especiais;
[...] e vocês, quando tinham todo o direito de se magoarem, mostravam
compreensão e retribuíaam com amor. Obrigado pelos abraços fora de hora. Eles
foram revigorantes e com certeza, a sustentação para que eu pudesse chegar até
este momento. Amo vocês.*

*Aos meus pais
Pelos exemplos de coragem, honestidade, perseverança e pelo extremo amor*

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Neusi Aparecida Naves Berbel.

Todos nós temos exemplos de pessoas em que se espelham nossas ações.

Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, os exemplos de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL.

Pelas contribuições valiosas, disponibilidade e colaboração, fundamentais para a consecução deste trabalho.

Aos Profs. Drs. Paulo Arnaldo Olak (UEL) e Hamilton Luiz Favero (UEM).

Pela gentileza de fazerem parte deste momento especial e pelos incentivos para a realização desta investigação.

Aos amigos e irmãos.

Pelas palavras de apoio, críticas, ensino, companheirismo, paciência, enfim, pela amizade.

Aos colegas do mestrado.

Pela honra de ter compartilhado momentos tão intensos de alegrias, frustrações e sucessos.

ARAUJO, Dirceu Carneiro de. **O professor de Ciências Contábeis e os saberes envolvidos na formação de futuros profissionais da área:** um estudo por meio da Metodologia da Problematização. 2009. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RESUMO

Este estudo nasce das inquietações decorrentes da demanda de novos saberes de professores com a mudança da LDBEN/96 e de sua regulamentação pela Resolução CNE/CES nº 10/04. Busca-se compreender como as mudanças no eixo legal da educação superior de Ciências Contábeis impactaram os saberes dos professores que exercem o magistério superior e apontar um conjunto de saberes que possam subsidiar o desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis, para o aperfeiçoamento da formação dos futuros profissionais de Contabilidade. Utiliza-se das cinco etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Inicia-se pela observação da realidade: com o resgate de experiências profissionais do autor, professor de Contabilidade; com estudo exploratório na literatura a respeito das mudanças no ensino superior de Contabilidade; com pesquisa exploratória com especialistas da área e que estão no magistério superior há mais de vinte anos; e, por fim, com análise da legislação aplicável ao ensino superior de Contabilidade. Após a colheita e análise das informações iniciais das diferentes fontes, elegeu-se o problema: Diante das novas orientações legais para o curso superior de Ciências Contábeis, que saberes podem contribuir para a atuação do professor em sala de aula, na formação do futuro profissional? Após a reflexão a respeito do problema, definiram-se três pontos-chave para o estudo, que foram alvo de investigação na etapa da teorização. O primeiro deles está relacionado às implicações da legislação atual para o ensino. Fez-se análise documental, pesquisa bibliográfica com resgate da evolução do ensino superior de Contabilidade no Brasil, tratou-se da construção das definições das políticas educacionais do ensino de Contabilidade, analisou-se a influência que os organismos internacionais tiveram na elaboração das DCNCC, e como as mudanças interferem no fazer pedagógico dos professores de Contabilidade. Como segundo ponto-chave, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de contribuições de autores reconhecidos no estudo dos saberes docentes, tais como Tardif, Lessard e Lahaye, Gauthier et al., Pimenta e Vasconcelos, que forneceram subsídios teóricos para a investigação da existência de um repertório de saberes pedagógicos e procurou-se determinar quais estariam associados aos professores do ensino superior. Como terceiro ponto-chave, investigou-se, por meio de entrevista semiestruturada, quais as percepções dos professores de Contabilidade a respeito do impacto das mudanças na legislação do ensino superior de Contabilidade para sua atuação no magistério. Com os resultados da investigação, foram elaboradas as hipóteses de solução para o problema, envolvendo-se os órgãos de classe dos Contadores, vários setores da educação, assim como a divulgação deste trabalho, com o intuito de provocar a reflexão acerca da necessidade do desenvolvimento de novos saberes por parte dos profissionais liberais que não tiveram a devida formação para o magistério superior, dando-se, assim, contribuição para a melhoria do ensino de Contabilidade. Entre as hipóteses elaboradas, algumas foram assumidas como compromisso de aplicação à realidade, como contribuição para o aperfeiçoamento da qualidade do ensino de Contabilidade.

Palavras-chave: Saberes docentes. Ensino superior. Ensino de Contabilidade. Metodologia da Problematização. Formação Profissional

ARAUJO, Dirceu Carneiro de. **The Accounting Sciences Teacher and the knowledge involved in the formation of future professionals in the field: a study through the Methodology of Problematization.** 2009. 216p. Essay (Master Degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

This work comes from the inquietude originated in the demands for new knowledge for teachers with the change of LDBEN/96 and its regulation by Resolução CNE/CES #. 10/04. It tries to understand how the changes in the legal core of superior education of Accounting Sciences have impacted the knowledge of professors who practice mastership; to point out a set of knowledge that may contribute for the development of Accounting Sciences course; to improve the formation of future Accounting professionals. The five steps of the Methodology of Problematization are used, with the Maguerez Arch. It's started by the observation of reality: with the rescue of the author's professional experiences as a teacher of Accounting; with the exploratory study in the literature about the changes in the superior education on Accounting; with the exploratory research with experts in the area that are in the mastership for more than twenty years; and finally with the analyses of the legislation applicable to the superior education on Accounting. After the ingathering and analyses of the initial information from different sources, it was elected one problem: in the face of new legal orientations for the superior course of Accounting Sciences, which knowledge could contribute for the acting of the teacher in the classroom, in the formation of a future professional? After the consideration about on the problem, three key-points were defined for the study, which were targets for investigation in the theorization stage. The first of them is related to the implications of current legislation to the superior education. It was made the documental analyses, bibliographical research with the rescue of the evolution of the superior education on Accounting in Brazil, it was considered the construction of the definitions of educational policies for Accounting teaching, it was analyzed the influence that international organisms have had in the elaboration of DCNCC, and how the changes interfere in the pedagogical deal of Accounting teachers. As a second key-point, it was made a bibliographical research of the contributions from acknowledged authors in the study of academicians knowledge, such as Tardif, Lesser and Lahaye, Gauthier et al, Pimenta e Vasconcelos, which offered theoretical contributions for the investigation for the existence of a repertoire of pedagogical knowledge, and we tried to determine the ones that would be associated to the superior education teachers. As the third key-point, it was investigated, through semi-structured interviews, what were the Accounting teachers' perceptions on the impact of the legislation changes of superior education on Accounting on their acting on mastership. With the results of the investigation, we could elaborate hypothesis for a solution to the problem involving the representative union of Accountants, several education sectors, as well as the divulgation of the work, with the intention of provoking a reflection about the necessity for the development of new knowledge for the liberal professionals who weren't properly formed for mastership performance, this way contributing for the improvement of Accounting teaching. Among the hypothesis elaborated, some were taken as commitment for the application to reality, as a contribution for the quality improvement of Accounting teaching.

Key-Words: Knowledge academicians. Superior Education. Accounting Teaching. Methodology of Problematization. Professional Formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapa conceitual da organização do relato de investigação.....	28
Quadro 2 - Curso de Comércio	51
Quadro 3 - Curso Técnico de Guarda-Livros	55
Quadro 4 - Curso Técnico de Atuário.....	55
Quadro 5 - Curso Técnico de Perito-Contador.....	55
Quadro 6 - Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais	58
Quadro 7 - Curso de Ciências Contábeis na Lei 4.204/61	60
Quadro 8 - Categoria I: Conhecimentos de Formação Geral de Natureza Humanística e Social.....	62
Quadro 9 - Categoria II: Conhecimentos de Formação Profissional	63
Quadro 10 - Categoria III: Conhecimentos ou Atividades de Formação Complementar	63
Quadro 11 - Blocos de conhecimento definidos pelo ISAR/UNCTAD.....	71
Quadro 12 - Comparação entre Currículos Mínimos (Lei 4024/61) e as DCNs (Lei 9394/96	78

LISTA DE SIGLAS

BIRD	- Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior
CF	- Constituição Federal
CFC	- Conselho Federal de Contabilidade
CFE	- Conselho Federal de Educação
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	- Conselho Nacional da Educação da Câmara da Educação Básica
CNE/CES	- Conselho Nacional da Educação da Câmara da Educação Superior
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COSUPI	- Comissão Supervisora do Plano de Institutos
DCN(s)	- Diretriz(es) Curricular(es) Nacional(is)
DCNCC	- Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Contábeis
FCEA	- Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
FEA	- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FORGRAD	- Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras
IBRACON	- Instituto de Auditores Independentes do Brasil
IES	- Instituição(ões) de Ensino Superior
IFAC	- International Federation of Accountants (Tradução livre: Federação Internacional de Contadores)
ISAR	- Intergovernmental Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting (tradução livre: Grupo Intergovernamental de Especialistas em Padrões Internacionais de Contabilidade e Divulgação)
ISAR/UNCTAD	- Ver ISAR e UNCTAD
ITA	- Instituto Tecnológico da Aeronáutica
LDBEN/61	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61
LDBEN/96	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96
MEC	- Ministério da Educação
MIGA	- Organismo Multilateral de Garantia de Investimento
OMC	- Organização Mundial do Comércio
ONG(s)	- Organização(ões) Não Governamental(is)
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetro(s) Curricular(es) Nacional
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	- Projeto Pedagógico
SEMTEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESu/MEC	- Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UNCTAD	- United Nations Conference on Trade and Development (tradução livre: Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento)
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância
WCEFA	- World Conference on Education For All (tradução livre: Conferência Mundial sobre Educação para todos)

SUMÁRIO

PARTE I - DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS ÀS DEFINIÇÕES MAIORES DO ESTUDO	11
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 OBJETIVOS	15
1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	16
1.3 O CAMINHO METODOLÓGICO	18
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	27
1.5 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE	29
1.5.1 Definição do Problema	42
1.6 DELIMITAÇÃO DOS PONTOS-CHAVE DO ESTUDO	44
PARTE II - MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: LEIS, LITERATURA E ATORES	47
2.1 ATUALIDADES PARA O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	48
2.1.1 Apresentação da Evolução do Curso de Ciências Contábeis no Brasil.....	49
2.1.2 As Influências dos Organismos Internacionais na Formação das DCNs do Curso de Contabilidade	65
2.1.2.1 Ensino de Contabilidade no cenário internacional	66
2.1.2.2 A influência de Jomtien	72
2.1.3 O Que Realmente Mudou?.....	76
2.1.3.1 Organização curricular: novo paradigma.....	81
2.1.3.2 Competências e habilidades.	85
2.1.3.3 Componentes curriculares integrantes – interdisciplinaridade	101
2.1.3.4 Integração entre teoria e a prática.....	108
2.2 SABERES DOCENTES..	114
2.2.1 Saberes pedagógicos: aproximação às tipologias.....	116
2.3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE: A QUESTÃO QUE ENVOLVE O ENSINO DE CONTABILIDADE.....	126
2.3.1 Análise Descritiva e Interpretativa das Entrevistas.....	128

PARTE III - ENSAIO DE CONCLUSÕES FINAIS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO	164
3.1 DA DISCUSSÃO FINAL DA INVESTIGAÇÃO AO RECONHECIMENTO DE SEU SIGNIFICADO.	165
3.1.1 Discussão Final.....	166
3.1.2 Construindo Hipóteses de Solução Para o Problema da Investigação	184
3.1.3 Compromisso de Retorno à Realidade Investigada.....	194
3.1.4 O Que Representou a Investigação Realizada.....	196
REFERÊNCIAS	198
APÊNDICES	209
Apêndice 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido para docentes na etapa de observação da realidade.....	210
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista semiestruturada com docentes doutores	211
Apêndice 3 – Roteiro para elaboração do instrumento de pesquisa	212
Apêndice 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido para o professor na etapa da teorização.	214
Apêndice 5 – Roteiro de entrevista semiestruturada com professores.....	215

**PARTE I - DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS
ÀS DEFINIÇÕES MAIORES DO ESTUDO**

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, ocorreram mudanças nas estruturas sociais de maneira mais acelerada e de forma descontínua, impulsionadas, principalmente, além de outros fatores, pela evolução das novas tecnologias de informação, que promoveram interferências diretas no comportamento das pessoas e nas organizações, transformando o esforço da aquisição de conhecimentos por meio da formação acadêmica em algo permanente e necessário, com o objetivo de enfrentar um ambiente de concorrência cada vez mais desafiador.

É possível percebermos esse movimento nos meios de comunicação, em publicações científicas, nos discursos de órgãos governamentais e de intelectuais, no campo da economia etc., que o anúncio dessas mudanças tornou-se lugar comum. Da mesma forma, podemos notar que as dimensões das mudanças daí decorrentes ainda não são totalmente conhecidas e, por consequência, é difícil estabelecer suas reais implicações na sociedade e nas relações de trabalho.

Na sociedade, identificamos que grande parte das famílias está disposta a investir na formação de seus membros, para responder às demandas decorrentes das mudanças. Nas relações de trabalho, é possível verificarmos a exigência de profissionais com maior autonomia, capacidade de atuação com independência, de trabalho em grupo, de um profissional que seja mobilizador dos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e disposto a continuar adquirindo novos conhecimentos.

Em decorrência dessas demandas, percebemos que as pessoas estão numa busca constante por maior qualificação pessoal e profissional, no sistema formal de ensino, na esperança de que, pelo contato com grandes mestres e especialistas em suas respectivas áreas, possam adquirir os conhecimentos teóricos necessários e se habilitar para as suas aplicações práticas.

Nesse contexto, governos, empresários e famílias depositam no sistema educacional a responsabilidade de preparar as pessoas, inclusive os profissionais de Contabilidade, área em que atuamos e para a qual desejamos contribuir, para compreender os desafios e atuar diante daqueles que ora se apresentam.

Nosso estudo concentra-se, portanto, em uma parcela do sistema educacional, o ensino superior, especialmente o ensino superior de Contabilidade.

A primeira sensação que temos ao abordar esse tema é que esta é uma tarefa irrealizável. São tantos e tão complexos os elementos a serem considerados que não nos

parece possível, enfrentá-los com suficiente extensão e profundidade num só trabalho. Por esse motivo, não buscamos, nesta investigação, uma fórmula válida para qualquer realidade do ensino superior, pois nem toda nossa experiência e conhecimento, associados aos que buscamos dariam conta de uma pretensão tão elevada.

Temos como ponto de referência o ensino superior de Contabilidade, no qual, direta ou indireta, estivemos trabalhando, estudando e/ou pesquisando ao longo de mais de vinte anos e graças ao qual tivemos contato com muitos professores, alunos e profissionais da área. Nesse contexto, tivemos contato com as informações a serem aprofundadas nesta investigação por meio de leitura da bibliografia existente, de análise da legislação, entrevistas e reflexões.

Ao refletirmos a respeito da formação de professores de Contabilidade, observamos que há profissionais oriundos de cursos técnicos, que passam de quatro a cinco anos nas faculdades, fazem especialização e retornam às faculdades como docentes, nem sempre com uma preparação mínima para trabalhar no ensino superior, ou seja, sem estudar as disciplinas pedagógicas ou outras formas de orientação para a docência no ensino superior.

Masetto (2003), ao descrever a docência no ensino superior, afirma que se exige do professor não só o domínio de sua área de conhecimento, mas também a integração de outros conhecimentos, entre os quais os pedagógicos.

Ao analisar diversas pesquisas em educação, Gauthier et al. (1998) afirmam que elas revelam a presença de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino e, a partir desta constatação, concebem o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (2002, p. 36), o saber docente é a reunião dos diversos conhecimentos que, juntos, formam “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos [...]” de diversas fontes.

Encontramos em Gauthier et al. (1998) vários questionamentos recorrentes na bibliografia relacionada a saberes docentes: Será que conhecer os conteúdos basta para ser professor? Ou será que basta ter talento? Outros dizem que basta ter bom senso, mas será o suficiente? Ou basta seguir a intuição? Será que se aprende a dar aulas dando aula e assim adquirindo o chamado saber experiencial? Ou ainda basta ser uma pessoa culta para ser professor?

Como fruto da reflexão que fazemos a partir desses questionamentos e também com base nos que fazemos a respeito da formação do professor de Contabilidade, percebemos

um descompasso entre o discurso modernizante dos profissionais de Contabilidade e sua visão a respeito do ensino de Contabilidade.

Se, por um lado, os profissionais de Contabilidade são atualizados pelas tecnologias disponíveis em sua esfera profissional, o mesmo não ocorre em sua atuação como professores de Contabilidade no ensino superior. Supomos que tais profissionais ainda não perceberam a importância da profissionalização do professor de Contabilidade, pois entendemos, que ao escolherem o magistério superior como campo de atuação, os profissionais da Contabilidade devem estar dispostos a acompanhar as mudanças que ocorrem também na área pedagógica, como um dos saberes pedagógicos necessários para oferecer um ensino que atenda às demandas atuais da área.

Com essa percepção, nossa investigação está voltada para a identificação de saberes de professores, como resposta às exigências legais para os cursos de Contabilidade, instituídas pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) e Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Ensino Superior (CES) nº 10/2004, que traçaram um perfil curricular por competências e habilidades que, pensamos, exigem dos professores uma melhor compreensão de seu fazer pedagógico em sala de aula.

Assim, para a concretização deste estudo, anunciamos nossos objetivos.

1.1 OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar como as mudanças no eixo legal da educação superior de Ciências Contábeis impactaram os saberes dos professores que exercem o magistério superior e apontar um conjunto de saberes que possam subsidiar o desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis, para o aperfeiçoamento da formação dos futuros profissionais de Contabilidade.

Objetivos específicos

- Identificar, no eixo legal do ensino superior, as demandas para uma nova postura pedagógica dos professores;
- Identificar, na literatura, as contribuições existentes acerca da formação dos saberes pedagógicos dos docentes de Contabilidade;
- Verificar a percepção de professores a respeito do impacto das mudanças na legislação para a sua atuação docente no curso de Ciências Contábeis;
- Identificar e analisar a percepção de professores a respeito dos elementos que compõem os saberes pedagógicos de professores do ensino superior de Contabilidade e as possíveis consequências de sua atuação na formação de futuros profissionais de Contabilidade;
- Apontar um conjunto de aspectos a serem levados em conta na atuação pedagógica de professores, e que contribuam para a educação formal de profissionais de Contabilidade.

1.2 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A opção pela realização de uma pesquisa desta natureza justifica-se pela importante contribuição que o ensino superior tem dado para a formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, com aptidão para a inserção em diferentes setores profissionais e, principalmente, para a participação no desenvolvimento de uma sociedade equânime.

Procuramos diferenciar este estudo dos demais relatados na área de Contabilidade em razão do recorte metodológico, que parte de uma pequena parcela da realidade a fim de questionar, pesquisar e retornar à mesma realidade para transformá-la em algum grau. Nesta pesquisa, damos ênfase em analisar como as mudanças no eixo legal da educação superior de Ciências Contábeis impactaram os saberes dos professores que exercem o magistério superior e apontar um conjunto de saberes que possam subsidiar o desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis, para o aperfeiçoamento da formação dos futuros profissionais de Contabilidade.

O Sistema Educacional é constantemente questionado e repensado, no sentido de sua incapacidade de preparar profissionais para as demandas da profissão de sua escolha. Especificamente no ensino superior de Contabilidade, o problema da deficiência do ensino é antigo e passa por vários fatores, entre os quais temos a atuação pedagógica do professor.

O estudo justifica-se também por possibilitar uma melhor atuação profissional do pesquisador, na área de Contabilidade, tanto pelos conhecimentos adquiridos e elaborados quanto pelas habilidades investigativas exercitadas.

Outra relevância do estudo é a possibilidade de uma reflexão mais profunda que as que têm sido experimentadas pela maioria dos professores das IES, colaboradoras da pesquisa, quando o trabalho for disponibilizado, como um retorno à realidade, e também um estímulo à reflexão de coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, com vista das novas decisões e posicionamentos para atender as demandas da formação profissional dos contadores.

Como justificativas teóricas para este estudo fizemos a análise do currículo estruturado por meio de competências e habilidades, da proposta de flexibilização curricular, da busca de mudança do ensino centrado no professor para o ensino centrado no aluno, do desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, da inserção dos cursos de graduação na comunidade e da preparação dos graduandos para sua inserção no mercado profissional.

Elaboramos também um estudo a respeito do conceito de saberes docentes, em especial do professor de Contabilidade.

Verificamos a existência de grande preocupação das entidades reguladoras internacionais com a estruturação conceitual da formação do professor de Contabilidade e a estruturação do currículo ideal para a formação do próprio profissional da Contabilidade.

Esta pesquisa torna-se, portanto, relevante por utilizar uma abordagem conceitual ampla e não somente uma visão normativa do curso de Ciências Contábeis e de seus professores, procurando identificar evidências empíricas na análise descritiva das percepções que os próprios professores têm do seu fazer pedagógico, para analisarmos como as mudanças no eixo legal da educação superior de Ciências Contábeis impactaram os saberes dos professores que exercem o magistério superior e apontar um conjunto de saberes que possam subsidiar o desenvolvimento do curso de Ciências Contábeis, para o aperfeiçoamento da formação dos futuros profissionais de Contabilidade.

Há grande quantidade de escritos a respeito dos problemas do ensino de Contabilidade, principalmente sobre a formação de professores, contudo, poucas pesquisas empíricas têm sido realizadas com vistas a demonstrar qual o impacto das mudanças legais sobre o fazer pedagógico dos professores, bem como questionar as possíveis soluções para atenuar esse distanciamento entre a graduação esperada e a realizada.

1.3 O CAMINHO METODOLÓGICO

Este tópico tem como finalidade descrever o tipo de abordagem adotado e a metodologia utilizada para a construção da investigação.

Abordagem da pesquisa

O objeto de estudo de nossa investigação são as mudanças no eixo legal da educação superior de Ciências Contábeis que apontam para um conjunto de novos saberes para os professores que exercem o magistério superior.

Levando em conta que as políticas educacionais, a educação de um modo geral, e as definições políticas, que ocorrem nas instituições de ensino superior (IES) enquanto práticas sociais, nas quais o conhecimento e o fenômeno educativo estão situados e são “marcados pelos sinais de seu tempo, comprometidos com a sua realidade histórica” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2), não estando soltos, mas existindo dentro do real, são historicamente construídas, é que optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa.

A abordagem qualitativa de pesquisa é descrita por André (1995, p. 17), como “o estudo de um fenômeno em seu acontecer natural, [...] defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa [...] envolve a obtenção de dados descritivos, colhidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Para esses autores, este tipo de pesquisa considera a forma como os participantes lidam com as questões que estão sendo investigadas, capturando suas perspectivas de diferentes pontos de vista.

Bogdan e Biklen (1994) descrevem a existência de cinco características na abordagem [investigação] qualitativa, destacando que nem todos os estudos apresentam todas as características concomitantes nem guardam a mesma importância entre si, o que resulta em diferentes graus de uso da abordagem qualitativa.

A primeira característica refere-se ao local do estudo. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47), “[...] a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Nesse sentido, contamos com uma experiência em cursos de Contabilidade, em diferentes IES, por mais de 20 anos, e que tem possibilitado o contato com o ambiente natural e as inquietações essenciais que deram origem ao foco desta pesquisa.

Como forma de examinar com atenção nossas observações anteriores, retornamos ao ambiente do ensino de Contabilidade para realizar entrevistas com professores. A aproximação efetuada por esse procedimento possibilitou-nos entender como os professores constroem seus saberes docentes e quais as suas percepções em relação às mudanças ocorridas nas políticas educacionais no Brasil.

Ser descritiva é outra característica da abordagem qualitativa, pois os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens, não priorizando os números. Ao ser descritivo, o investigador qualitativo aborda a realidade investigada de forma minuciosa, o que leva Bogdan e Biklen (1994, p. 49) a destacar a importância da palavra escrita “[...] tanto para registro dos dados como para a disseminação dos resultados.”. A escolha pela análise documental, bibliográfica, e a realização de entrevistas deram-se com o cuidado necessário para que fossem preservados os detalhes de cada documento, cada citação, cada fala, pois, para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), na abordagem qualitativa “[...] nada é trivial, tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do [...] objeto de estudo”.

Outra característica descrita por Bogdan e Biklen (1994) é o interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos. Buscamos analisar os aspectos históricos mais recentes da legislação e identificar como os saberes docentes foram construídos pelos professores consultados, assim como as influências que tiveram com a mudança no sistema educacional.

Uma quarta característica da abordagem qualitativa é a orientação para a análise dos dados de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para os autores, a coleta de dados não busca a confirmação ou a negação de hipóteses préestabelecidas. Os agrupamentos dos dados recolhidos por meio de vários procedimentos de coleta passam a ser o material necessário para as abstrações e formulação das hipóteses de pesquisa.

Por fim, na abordagem qualitativa, o significado é de importância vital (BOGDAN; BIKLEN, 1994), podendo ser obtido pela análise do modo como diferentes pessoas vivenciaram um fato. Nesse caso, buscamos a contribuição de professores de

Contabilidade a respeito de como eles percebem as mudanças ocorridas no eixo legislativo educacional e em sua própria prática pedagógica.

Considerando que este estudo busca investigar como o profissional de Contabilidade, na vivência do magistério, percebem as mudanças nas legislações do curso de Contabilidade, neste tópico, procedemos a descrição da coleta de dados empíricos por meio de entrevista, que é considerada por Lüdke e André (1986, p. 34) um meio privilegiado de recolha de dados, destacando que a entrevista apresenta grande vantagem sobre outras técnicas, pois ela “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante”.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Tendo em conta os objetivos que elaboramos para a pesquisa de campo, utilizamos a entrevista semiestruturada, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 36), para quem, na pesquisa em ensino, “é preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos, seguindo certa ordem lógica e também psicológica”, e com Bogdan e Biklen (1994, p. 135) que defendem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos”.

Lüdke e André (1986, p. 36) chamam a atenção para vários cuidados que se devem ter durante a preparação e a realização de qualquer entrevista. Esses cuidados somam-se ao respeito que todos os entrevistados devem merecer do entrevistador, pelos seus valores, quadros de referência e opiniões pessoais, devendo o entrevistador, por isso, não distorcer assuntos, mas saber ouvir com atenção, “evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada; esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado”.

Bogdan e Biklen (1994, p. 137) referem-se às mesmas preocupações, salientando que não existem propriamente regras que se apliquem indiferentemente a todas as entrevistas, a não ser “a necessidade de ouvir cuidadosamente”. É importante, segundo esses autores, que o entrevistador tenha em conta que os respondentes podem ter opiniões conflitantes com as suas, sendo, então, fundamental que este tenha presente “o seu papel, enquanto investigador, não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los”.

Tendo como referência o modelo para entrevistas semiestruturadas, elaboramos um roteiro com o objetivo de explorar as percepções dos professores a respeito da LDBEN/96 e da Resolução CNE/CES n° 10/04 e dos saberes necessários para seu trabalho no ensino superior de Contabilidade. Para tanto, dividimos nossas perguntas em dois eixos temáticos: Eixo I – mudança legal pelo qual buscamos explorar como os professores tomaram conhecimento do conjunto de leis que norteiam a atividade do ensino de Contabilidade; Eixo II – saberes de professores pelo qual buscamos verificar como os professores percebem os saberes necessários para o exercício do magistério superior de Contabilidade.

O instrumento elaborado foi submetido a três professoras do Programa do Mestrado em Educação da UEL que o analisaram e deram as suas sugestões quanto à validade das questões em relação aos objetivos propostos e quanto à clareza das perguntas (Apêndice 3). A partir das contribuições recebidas das professoras, reformulamos algumas questões em sua redação, dando maior objetividade aos questionamentos do instrumento (Apêndice 5).

O cenário escolhido para a realização de nossa investigação de campo foram as Faculdades de Ciências Contábeis, da cidade de Londrina, Estado do Paraná. A escolha desse cenário deveu-se ao fato de Londrina ser uma cidade de porte médio-alto, e ter uma instituição pública e cinco instituições privadas de ensino superior de Contabilidade, com sete cursos de Ciências Contábeis credenciados pelo MEC, o que representa uma boa amostra das Faculdades de Ciências Contábeis do Estado do Paraná. No Estado do Paraná existem 85 (oitenta e cinco) cursos de Ciências Contábeis credenciados, conforme informações constantes no Cadastro das IES do MEC (BRASIL, 2009).

A metodologia da pesquisa

Para a realização dos objetivos propostos neste trabalho, optamos pela adoção de uma metodologia que permite uma abordagem qualitativa do nosso foco de investigação.

Dentre os diversos caminhos de pesquisa para esse desiderato, escolhemos a *Metodologia da Problematização* (BERBEL, 1998a, p. 25) com o *Arco de Maguerez* (BORDENAVE; PEREIRA, 1991) como caminho a seguir, por ela ter sido considerada adequada nesse momento de busca de uma aproximação com a realidade, em vista da participação dos sujeitos envolvidos com a temática da pesquisa e pela garantia da proposição de alternativas exequíveis para a superação do problema em estudo.

A *Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez* distingue-se de outros métodos de pesquisa, exatamente pela perspectiva da transformação, ou seja:

[...] na ideia de que se deseja ultrapassar a forma já existente de tratar as questões do conhecimento e da vida em sociedade, através de uma nova ação, subsidiada pela reflexão metódica e informada cientificamente [...] (BERBEL, 1998a, p.32).

A Metodologia da Problematização parte, portanto, de uma crítica do ensino tradicional e propõe um tipo de ensino ou/ pesquisa cujas características principais são a problematização da realidade e a busca de solução dos problemas detectados. A autora sinaliza, em seus textos, que essa metodologia tem o potencial de desenvolver o pensamento crítico de seus participantes.

Segundo Berbel (1998a), a Metodologia da Problematização pode ser utilizada no ensino, na pesquisa, em estudos, além de outras atividades, desenvolvidas pelo Arco de Maguerez. Esse Arco foi “aplicado e explicado, pela primeira vez no Brasil”, por Bordenave e Pereira, em 1977, na 1ª edição de “Estratégias de Ensino – Aprendizagem” (BERBEL, 1998a, p. 25), a respeito do qual segue uma breve descrição.

O esquema do *Arco*, composto por cinco etapas, é assim representado:



Figura 1 - Arco de Maguerez.
Fonte: Bordenave; Pereira (1991, p. 10)

A **OBSERVAÇÃO DA REALIDADE** é a primeira etapa desse processo, e teve, como ponto de partida, a realidade na qual o objeto de estudo está inserido e da qual, por meio da vivência e observação, serão identificados os pontos que se mostram problemáticos e deles será extraído um a ser estudado. Afirma Berbel (1999, p. 3): “ao observar a realidade de uma maneira atenta podemos identificar aquilo que está se mostrando carente, inconsistente,

preocupante ou necessário”. Portanto, é partindo dessa observação da realidade concreta que se elege o problema da investigação.

Para esse trabalho, a observação da realidade possibilita ao pesquisador um entendimento de aspectos pertencentes ao recorte definido, tanto do tema quanto do meio em que ele se desenvolve, esta primeira etapa da pesquisa se completa com a seleção de um problema que ao ser formulado, pode estar impregnado da subjetividade de seu autor, com o desejo de objetivá-lo para a realização do estudo.

Definido o problema a estudar/ investigar, passa-se à segunda etapa, a dos **PONTOS-CHAVE**, que se inicia pela reflexão a respeito de possíveis fatores associados ao problema, ou seja, aqueles aspectos que possuem maior proximidade com o mesmo, podendo, por isso, influenciá-lo diretamente. Procuram-se, também, suas possíveis determinantes maiores, que são elementos mais complexos, mais distantes, contextuais, extrapolando os aspectos facilmente observáveis e lembrados do nosso dia a dia, mas que também interferem no problema em estudo e nos próprios fatores antes elencados.

A partir dessa reflexão, serão definidos os aspectos que precisam ser conhecidos e compreendidos com profundidade, ou seja, o que vai ser estudado com relação ao problema, em busca de uma solução.

A terceira etapa, denominada **TEORIZAÇÃO**, é o momento de estudar cada um dos pontos-chave, buscando-se informações onde quer que elas se encontrem, como, por exemplo: na legislação, na literatura disponível, com professores, profissionais ou outras fontes. Essa é a etapa da investigação propriamente dita, para a qual se lança mão de técnicas e instrumentos comuns da pesquisa científica, tendo-se como finalidade reunir elementos e reflexões que ajudem a responder ao problema e a preparar para a etapa seguinte. Ao final dessa etapa, na discussão de todas as informações colhidas e analisadas, o investigador realizará o confronto das hipóteses explicativas iniciais, elaboradas no início da segunda etapa da metodologia, com as descobertas realizadas pela teorização, para apresentar as propostas de superação do problema.

A quarta etapa é a das **HIPÓTESES DE SOLUÇÃO**. Para sua realização, além de uma teorização bem fundamentada, é necessário o uso de criatividade e de originalidade, por ser o momento de elaborar as alternativas para as ações de transformação da realidade estudada. O problema investigado foi extraído da realidade próxima do investigador, e este deverá pensar e agir de modo inovador, para provocar sua superação, daí a elaboração das hipóteses de solução ou de encaminhamento para a superação do problema estudado.

Trata-se de uma confrontação entre ideal e o real, o que é considerado por Bordenave apud Berbel (1998a, p. 39) como outra vantagem dessa metodologia, pois “usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la”.

A **APLICAÇÃO À REALIDADE** é a última etapa da *Metodologia da Problematização*. É essa etapa que torna possível colocar em prática a intenção de intervenção na realidade de onde se extraiu o problema. Uma ou mais hipóteses das elaboradas devem orientar essa ação de intervenção, transformando-se em algum grau a parcela da realidade ou desencadeando-se um processo para a sua transformação. Assim se completa o *Arco de Magueréz*.

Com apoio em Vazquez, Berbel (1998b, p. 24) percebe a ocorrência da práxis na utilização da Metodologia da Problematização, ao afirmar que “é a partir da prática social, vivida, que se busca sentido, explicação, justificativa e os próprios meios para transformá-la”.

A denominação de Metodologia da Problematização aos trabalhos desenvolvidos seguindo os passos do Arco de Magueréz pode ser encontrada em textos publicados por Berbel (1996 e 1998), que destaca o Projeto Especial de Ensino – PEEPIN, iniciado em 1992, na área da saúde, como a primeira experiência de utilização do Arco de Magueréz de que temos notícia no ambiente acadêmico da UEL.

Segundo Berbel (1996), o Arco de Magueréz é a base para a aplicação da Metodologia da Problematização. “Possui uma lógica bastante próxima do Método Científico, mas não se confunde com ele. Assemelha-se em muitos pontos com o Método de resolução de problemas (PBL), mas dele se distingue em vários pontos importantes” (BERBEL, 1996, p.11).

Após sua aplicação inicial no Projeto PEEPIN, a Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, vem sendo aplicada na área da educação da UEL em diferentes situações, tais como disciplinas de Didática na graduação e da pós-graduação, na área de Direito, em estágios, como caminho metodológico tanto de ensino quanto de pesquisa. No programa de Mestrado em Educação, só entre 1994 a 2000 foram realizados 88 trabalhos com a Metodologia da Problematização (BERBEL, 1999), abrangendo diferentes temas, diferentes níveis de ensino como objeto de estudo, assim como diferentes usos, tais como ensino, pesquisa, solução de problemas de trabalho.

Colombo, Moraes e Berbel (2008), em trabalho de Iniciação Científica realizado no curso de Pedagogia da UEL, sob a orientação de Berbel, realizaram pesquisa para analisar, compreender e refletir a respeito dos possíveis usos da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz a partir de informações disponíveis na internet.

Relatam as autoras que encontraram 679 sites que fazem referências à MP, dos quais foram selecionados 62 sites válidos para análise. Destacam também que alguns endereços apresentam resultados favoráveis e contribuições significativas para os usuários da MP, mas que encontraram em outros sites interpretações equivocadas do termo MP, o que ocasiona desvios na interpretação e uso dessa metodologia. Como resultado dessa pesquisa as autoras destacam o grande potencial metodológico da Metodologia da Problematização que pode ser usado em trabalhos dos mais diversos ramos de conhecimento.

Também recentemente, Colombo e Berbel (2007) publicaram artigo em que analisam a relação da MP com os saberes de professores e também fazem uma análise das ações a serem realizadas em cada etapa da MP, o que pode auxiliar aqueles que desejam realizar ou orientar trabalhos com essa metodologia.

A partir de 1999, a Metodologia da Problematização foi utilizada como caminho de pesquisa para estudos de alunos do mestrado em Educação e em Dissertações, assim como também em Dissertações em que foi experimentada no ensino, em áreas distintas e relatados os seus resultados. Foi também criada uma disciplina no Programa de Mestrado, que é trabalhada com os alunos como uma espécie de laboratório. Os trabalhos produzidos por alunos e pela Prof^a. Neusi Aparecida Navas Berbel têm sido publicados, colocando-se à disposição da comunidade acadêmica, por meio do portal da Metodologia da Problematização www.uel.br/pessoal/berbel/metodologia_da_problematizacao e livros. Em síntese, são 17 anos de intensa experiência e produção.

Dessa forma a *Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez* pode, portanto, ser utilizada como uma abordagem de pesquisa predominantemente qualitativa, com algum grau de intervenção na realidade investigada.

Nossa investigação partiu de questionamentos a respeito da prática do ensino superior de Contabilidade em face das alterações no cenário educacional brasileiro e mundial, que culminaram na reforma da estrutura legislativa educacional.

Buscamos, por meio de análise documental, os parâmetros regulatórios e a formação de novos conceitos do curso considerado para o estudo.

Mas, como o discurso elaborado e disponível nem sempre é suficiente para a compreensão do que ocorre em um determinado contexto, consideramos necessário dar vez à manifestação do pensamento dos professores que vivem o curso de Ciências Contábeis.

A vivência anterior no ambiente de trabalho desses cursos permitiu-nos tornar, por vezes, objeto da própria investigação, apresentando aspectos reveladores desse recorte, desde as primeiras inquietações na etapa da **Observação da Realidade** até na análise das propostas

pedagógicas dos cursos, na localização e abordagem dos professores, em pelo menos dois momentos importantes do desenvolvimento do trabalho.

Diversos tipos de manifestações são reveladores das características dos cursos e também do objeto desta investigação, pois sabemos que o pensamento dos sujeitos é muito influenciado pelo contexto do curso, das IES e da sociedade. Dessa forma, a apresentação das informações sintetizadas, para revelarem suas tendências, é mais descritiva, tanto em relação às ideias de autores, contidas na literatura, quanto as obtidas por meio de entrevista junto aos sujeitos. Buscamos muito mais o sentido dessas informações do que as frequências com que se manifestam, embora ajudem a revelar o que permeia as práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos.

A perspectiva dos participantes da pesquisa é, portanto, um componente essencial da compreensão do que ocorre nos cursos.

A indagação maior desta pesquisa está ligada à possibilidade de ocorrência de construção ou reconstrução dos saberes docentes de professores da área durante sua atuação, segundo a percepção de alguns deles, com o interesse de investigar como as mudanças no eixo legal da educação superior de Ciências Contábeis impactaram os saberes dos professores que exercem o magistério superior.

Essas características descritas podem ser observadas pelo caminho da *Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez*, utilizada para a investigação.

Será portanto, possível perceber, não apenas a coerência do método, mas o quão completo ele é, pois parte da realidade passa pelas etapas propostas e retorna a essa mesma realidade para transformá-la em algum grau. Com tais características, ficam claras suas possibilidades de uso na pesquisa.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O relato da investigação foi estruturado em 3 partes.

Na Parte I, apresentamos a introdução, demonstrando nosso ponto de partida e as inquietações iniciais a respeito da temática que escolhemos. Destacamos os objetivos gerais e específicos que elaboramos para a investigação, a justificativa do tema. Descrevemos a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que elegemos como método de pesquisa a ser utilizado, especificando os procedimentos e instrumentos de coleta de informações para o estudo de cada um dos pontos-chave da pesquisa, de caráter, preponderantemente, qualitativa. Essa introdução permite identificar como a pesquisa foi realizada e fornecer informações capazes de possibilitar sua reaplicação. Por fim elaboramos a estrutura de organização do relato de investigação como um todo.

A Parte II abrange os três capítulos que compõem a teorização do problema de pesquisa (Capítulos 2.1, 2.2 e 2.3). Com o Capítulo 2.1, damos início à pesquisa propriamente dita, com uma análise documental da legislação a respeito da educação superior de Contabilidade, com o intuito de demonstrar como a evolução legal interferiu diretamente no fazer pedagógico dos professores de Contabilidade no Brasil.

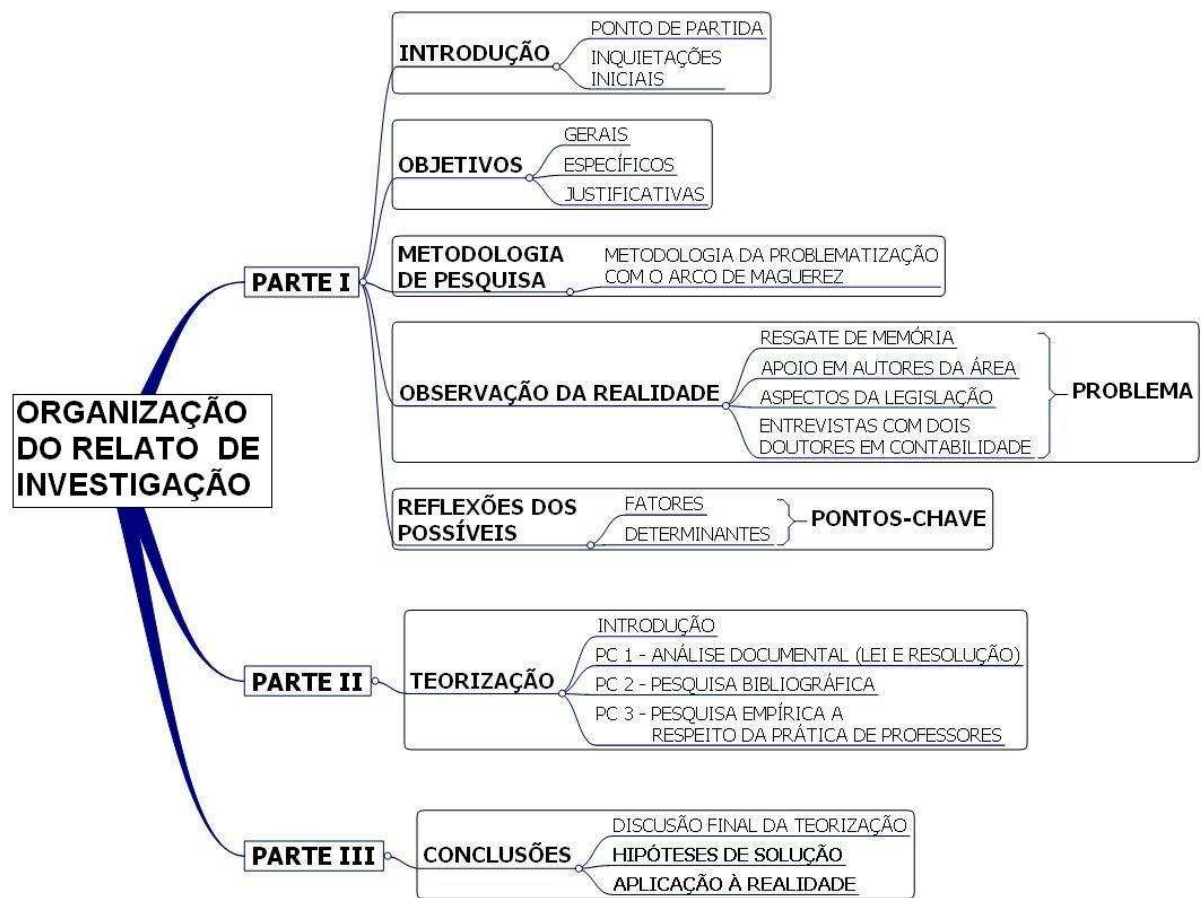
Em seguida, no Capítulo 2.2, identificamos e discutimos os conceitos de saberes de docentes em pesquisa bibliográfica realizada junto a autores nacionais e internacionais. Havendo analisado as produções, partimos de dois enfoques: primeiro, buscamos apreender como os autores apresentam os saberes docentes numa perspectiva conceitual e tipológica; segundo, buscamos identificar indícios de alternativas de natureza teórica e prática para a formação pedagógica de professores de Contabilidade.

No Capítulo 2.3, voltado para a busca de informações relativas à prática pedagógica de professores de Contabilidade, a partir da percepção que alguns professores têm da mudança no eixo legislativo do ensino de contabilidade e de sua própria atuação, trazemos elementos empíricos para analisar que saberes pedagógicos estão presentes nessas práticas.

A Parte III do relato de investigação está destinada às conclusões da investigação, que se iniciam pela discussão final da teorização. Nesse momento apresentamos as relações entre os objetivos do estudo, o problema investigado e as descobertas relativas ao estudo de cada um dos pontos-chave, visando responder ao problema.

Na sequência, descrevemos as reflexões dos achados na Parte II – *Teorização*, bem como apresentamos as duas últimas etapas da metodologia da problematização, quais

sejam, as *Hipóteses de solução*, que representam todas as alternativas elaboradas, para a solução do problema, podendo ser elas atribuídas a diferentes dimensões relacionadas ao ensino de Contabilidade, e a indicação do compromisso de *Aplicação à realidade*, de uma ou mais hipóteses, aquela ou aquelas com as quais temos a condição de atuar de modo transformador. Ao final da Parte III, manifestamos que sentido ou contribuições a investigação realizada nos trouxe.



Quadro 1 – Mapa mental da organização do relato de investigação.

1.5 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE

Nesta parte do trabalho, descrevemos a problematização da realidade focalizada para o estudo, a fim de elegermos o problema central da investigação. Para isso, partimos do relato de experiência do autor a respeito da temática, e passamos para a exploração de pensamentos de autores da área de Educação e de Contabilidade, relacionados ao foco de estudo, enfatizando as mudanças ocorridas nas exigências da LDBEN/96 atual, para o ensino superior de Contabilidade. Por fim, apresentamos duas entrevistas realizadas com profissionais da área que trabalham no ensino superior.

Buscamos encontrar, na observação de uma parcela da realidade do ensino de Contabilidade, da qual fizemos parte, os motivos para pesquisar, identificando dificuldades que precisam ser superadas, para atuarmos em relação a uma delas. Assim, passamos a fazer a investigação partindo de nossa própria vivência e dos significados que a ela atribuímos, e que, também, são motivos de nossas inquietações.

Resgate da experiência profissional do autor¹

Refletir a respeito de minha atuação como docente foi de fundamental importância, pois, por meio dela, adquiri consciência das dificuldades de ser professor e das possíveis necessidades dos alunos.

Tendo concluído o curso superior de Ciências Contábeis numa Faculdade Particular, no noroeste do Paraná, fui convidado a ser professor no mesmo curso. Em julho de 1988, comecei a minha carreira docente.

Foram dois anos e nove meses de adaptações e muito aprendizado. Concomitantemente à atuação no ensino superior, cursei a especialização em Metodologia do Ensino Superior, curso oferecido aos profissionais que necessitavam ministrar aulas no ensino superior, sem formação em Pedagogia ou outra licenciatura para o magistério. Já, naquela oportunidade, iniciaram minhas inquietações. Estava complementando meus conhecimentos

1. Por se tratar de um relato de experiência e reflexão do autor da pesquisa, vários trechos serão escritos em primeira pessoa do singular.

disciplinares, com conteúdos pedagógicos para o exercício do magistério, mas não me sentia satisfeito com a qualidade de meu fazer pedagógico e, comparando-o com as aulas que tivera na graduação, sentia o quanto um professor deve se preparar para tal função.

Deixei o magistério para fazer outro curso superior, o de Direito. Com minha experiência no magistério superior, não podia deixar de analisar os fazeres pedagógicos de meus professores e os meus questionamentos aumentavam, pela falta absoluta de preparo daqueles que estavam por anos no magistério. Logo ao terminar o curso de Direito, fui novamente convidado para retornar às aulas de Contabilidade. Dessa vez, foram mais dois anos e dez meses. Minha readaptação foi difícil, porque procurava me distanciar daquilo que julgava inconveniente para o meu fazer pedagógico e aproximar-me mais daquilo que acreditava ser o melhor para a função de um professor/orientador de futuros profissionais. Minhas inquietações aumentavam porquê, ou os alunos se surpreendiam com minhas atitudes ou meus pares manifestavam sua preocupação com a minha didática fora dos padrões do curso.

Naquela época, ainda não se conheciam os pensamentos de Gadotti (2002, s.p.) que, inspirado em Paulo Freire, viria a afirmar: “o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”.

No ano de 2001, retornando ao magistério superior de Contabilidade, numa universidade pública no norte do Paraná, por um contrato de um ano e dez meses, qual não foi minha surpresa ao ver que, apesar da vigência da nova LDBEN/96 e não obstante estar o mundo em grandes transformações tecnológicas, o ensino de Contabilidade continuava nos moldes de minhas aulas iniciais. Minhas inquietações a respeito da preparação pedagógica dos professores de cursos técnicos, em especial os de Contabilidade, se ampliaram. Outro fator importante foi o de ter-me deparado com as dúvidas dos alunos no trabalho de conclusão de curso, que ou se sentiam despreparados para a realização do estágio, ou culpavam os professores por trabalharem anos no quadro negro e passarem a exigir que o trabalho de conclusão de curso fosse elaborado em programas informatizados. E relatavam que os conteúdos trabalhados durante o curso eram muitos diferentes dos práticos.

Terminado meu contrato na Universidade Pública, fui convidado a trabalhar em um Instituto de Ensino Superior, na mesma cidade. Foram mais dois anos de adaptações e aprendizado. Adaptações porque, nesse Instituto, as disciplinas eram semestrais, diferenciando-se do sistema dos outros cursos em que havia trabalhado, nos quais as disciplinas eram anuais. Em dois anos, trabalhei com seis turmas, compostas dos mais

diferentes profissionais. O aprendizado foi consequência da necessidade de buscar dar mais sentido ao meu fazer pedagógico, pois reconheci que somente o saber teórico em um curso de especialização *lato sensu* em Metodologia de Ensino Superior não dá conta de resolver todas as situações enfrentadas pelo professor em sala de aula. O professor tem um papel fundamental na mediação entre o conhecimento e o aluno. Seu papel consiste, também, em analisar os conteúdos próprios de sua disciplina e considerar os conhecimentos, as experiências e os significados que os alunos trazem para a sala de aula.

Olhando a problemática com contribuições advindas da literatura

Os profissionais do ensino não podem ignorar que as novas tecnologias criaram novos espaços de conhecimento. Além do ambiente educacional, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social são espaços educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa, pois podem ter acesso ao ciberespaço da formação e da aprendizagem à distância, buscando, nas redes de computadores interligados, serviços que respondam às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, as sociedades civis (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) estão se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como de difusão e de reconstrução de conhecimentos. Assim, os estudantes por vezes têm acesso às informações, antes mesmos de seus professores. (GADOTTI, 2002).

Nota-se cada vez mais a insatisfação dos discentes, que se queixam de tantas informações e exigências da vida diária e não querem mais ficar por anos aprendendo conteúdos cuja aplicação desconhecem. Os discentes querem entender e participar da construção de sua aprendizagem. Também se percebe a insatisfação e ouvem-se queixas de professores, cujos alunos não se concentram ou não se empenham nos estudos. Ambos, discentes e docentes estão insatisfeitos e buscam alternativas para melhorar.

As instituições de ensino estão vivendo momentos críticos. Se, por um lado, existe a necessidade de adaptação em razão das tecnologias modernas, por outro lado, houve mudanças na legislação que regula o ensino superior. Diante de tantas novidades no campo educacional superior, devemos avançar nas discussões a respeito de nossos posicionamentos em sala de aula, e isso nos provoca muitas inquietações, e suscita questionamentos e reflexão a respeito da prática pedagógica que está sendo desenvolvida no curso de Contabilidade.

Por outro lado, também os professores e os discentes se mostram inquietos, o que nos leva a questionar de que modo devemos atuar para desenvolver o espírito crítico e reflexivo nos alunos, porque compreendemos, com apoio em Freire (1998, p. 52), que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.”

Tais reflexões nos levam a realizar este estudo com a intenção de também subsidiar, de alguma forma, os colegas que atuam no curso de Contabilidade, para um repensar de sua prática pedagógica.

Na continuidade de aproximação do recorte da realidade que tomamos como foco da investigação, ainda na etapa de Observação da Realidade, consultamos alguns autores que tratam do fazer pedagógico dos professores de Contabilidade e também manifestaram sua preocupação, ou relataram o descontentamento de discentes ou docentes de Contabilidade, em relação ao resultado final do curso, ou seja, o profissional formado.

Marion (1996), logo na apresentação de seu livro que trata do ensino da Contabilidade, relatou sua frustração de ter concluído uma boa faculdade, com bons professores, e também não se sentir apto para o exercício profissional. Passados mais de dez anos, a realidade dá pistas de que os cursos de formação superior ainda não conseguiram atender as expectativas dos estudantes em relação a sua preparação para o exercício de sua profissão.

Zanão e Castro (2005) realizaram uma pesquisa para Monografia apresentada à Universidade Católica Dom Bosco, no curso de pós-graduação *lato sensu* em Administração Financeira e Controladoria, cujos resultados apontam que 73% dos acadêmicos consultados responderam que não se sentiam preparados para as exigências do mercado de trabalho.

Favero apud Nossa (1999) comenta que a contratação de docentes sem qualquer experiência em magistério e sem cursos de metodologia de ensino superior causa impactos negativos na qualidade do ensino e na preparação do futuro profissional da área contábil.

Para Franco (1999), a deficiência na preparação dos profissionais de Contabilidade deve-se, entre outras razões, à carência de bons professores, em virtude de sistemas distorcidos para sua preparação e remuneração.

Nossa (1999, p. 61) afirma que para um aluno, futuro profissional, sair da universidade com ampla visão, das demandas de sua profissão, é necessário que as IES tenham uma estrutura adequada funcionando, um currículo compatível implantado e principalmente um corpo docente capaz de contribuir para essa formação.

É necessário, também, que os professores de Contabilidade compreendam que a sociedade se encontra em rápida evolução. Devem “compreender a realidade em que vivem, integrando diariamente os diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e jurídicos”. Para o exercício da profissão de professores, “devem ter conhecimentos técnicos da Contabilidade e de áreas afins, de aspectos pedagógicos para a atuação docente, de metodologia de ensino, de cultura geral e aptidões sociais”.

O que estaria contribuindo para que as expectativas dos discentes não fossem atingidas? Será que os discentes estariam mais exigentes? Estariam os docentes menos preparados? O mercado, cada vez mais competitivo, estaria demandando novas condições do profissional? O que estaria impedindo os cursos de Contabilidade de formar profissionais que se sintam qualificados para o desempenho de sua profissão?

Outra aproximação possível ao nosso recorte de realidade diz respeito à legislação que regula o ensino superior de Contabilidade. Nela buscamos compreender a atuação dos docentes e das IES quanto à organização curricular, como passamos a descrever.

Um olhar a respeito da legislação

A denominação de “contabilista” aparece oficialmente no Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, promulgado logo após a revolução de 1930, sendo esse o primeiro estatuto legal, que organizaria o ensino comercial e regulamentaria a profissão de contador. Com esse decreto, é estabelecida a formação dos profissionais em nível de ensino médio. O ensino de contabilidade de nível superior originou-se em 1945, pelo Decreto-lei nº 7.988, que, naquela oportunidade, criou dois cursos de nível superior, o 1º curso, de Ciências Econômicas e o 2º curso, de Ciências Contábeis e Atuárias. Nessa oportunidade o referido decreto distribuiu os cursos em quatro anos, com o conteúdo curricular estabelecido em disciplinas obrigatórias. No curso superior de Contabilidade, podia observar-se a focalização do curso em seu caráter eminentemente prático e o privilégio da formação para o trabalho. Ou seja, um ensino de Contabilidade sem uma visão humanística, pois na época somente eram exigidos conhecimentos técnicos requeridos para a evolução da organização social e econômica do país.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional (LDBEN/61), no Brasil, recebeu o nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ao criar o Conselho Federal de

Educação (CFE), a lei gerou transformações tanto no nível médio, como no nível superior do ensino brasileiro, pois ela delegou ao CFE a competência para fixar os currículos mínimos dos cursos, bem como sua duração. A primeira regulamentação fixou o currículo mínimo e a duração mínima para o curso de Contabilidade foi regulada pelo Parecer n° 397/1962 ratificado pela Resolução s/n°, do dia 8 de fevereiro de 1963, que foi alterada somente em 1992, por meio da Resolução n° 3, de 05 de outubro de 1992. Nesse ínterim, a Contabilidade sempre acompanhou a legislação societária e comercial, ficando ancorada sua concepção de sociedade nos ditames que têm o capital como eixo e totalidade da vida humana. Pode-se perceber que a Contabilidade, desde a sua primeira regulamentação no ensino brasileiro, inicialmente no *ensino comercial* e, mais tarde, no ensino superior, sempre esteve orientada a formar técnicos, prontos para ocupar cargos nas empresas, sem a preocupação de formar o cidadão multidimensional.

Em 21 de dezembro de 1996, foi promulgada a LDBEN/96, Lei n° 9.394/96, e, em sua composição está o Capítulo IV, que trata da Educação Superior, prescrevendo, nos artigos 43 a 57, desde a finalidade da educação superior até o mínimo de horas aula semanais para os professores das instituições públicas.

A LDBEN/96, que tem a flexibilidade e a avaliação como eixos articulados da reconfiguração curricular da educação superior no Brasil, traz novidades para o ensino, em especial ao ensino superior, quando, no inciso I e II do seu artigo 43, enuncia algumas finalidades da educação superior, ao estabelecer:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
 - II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- [...].

Com a aprovação da nova LDBEN/96, saímos de um regime de currículos mínimos que, desde o princípio, estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional e inibiam, de certa forma, a inovação e a criatividade das IES. Com a promulgação da atual LDBEN/96, no inciso II do artigo 53, as universidades teriam autonomia para fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes. Na parte final do referido inciso, criou-se a necessidade de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação, permitindo-se a eliminação dos chamados currículos mínimos, o que tornava os currículos mais flexíveis.

A Lei nº 9.131, de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação, dispôs sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação quando tratou das competências deste órgão na letra “c”, do parágrafo 2º de seu art. 9º:

§ 2º São atribuições da Câmara de Educação Superior:

c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação.

A fixação das diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis (DCNCC) deu-se por meio da Resolução CNE/ CES nº 10/2004. A sua construção foi resultado da convocação das IES efetuada por meio do edital nº 04/97 o CNE/ CES buscou, além das contribuições das IES e de intelectuais que participaram dessa convocação, a sua validação.

A interpretação do próprio CNE/CES, das DCNs a diferenciaram do sistema de currículos mínimos por meio do Parecer 776/97 nos seguintes termos:

Convém lembrar que a figura do currículo mínimo teve como objetivos iniciais, além de facilitar as transferências entre instituições diversas, garantir qualidade e uniformidade mínimas aos cursos que conduziam a um diploma profissional. A LDBEN/96, no entanto, em seu art. 48, pôs termo à vinculação entre diploma e exercício profissional, estatuidando que os diplomas constituem-se em prova da formação recebida por seus titulares. Isto propicia toda uma nova compreensão da matéria. Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei nº 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino (BRASIL, 1997).

As DCNs determinaram que a formação dos graduandos seja sólida, e capaz de prepará-los para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. Propõe a instrumentalização de um profissional adaptável a situações novas e emergentes e, ainda, facilita às IES a adaptação das propostas pedagógicas às necessidades regionais ou locais.

A LDBEN/96 e as DCNs reservaram à educação superior um conjunto de princípios que indicam alterações para esse nível de ensino, reafirmando os conceitos de competências e habilidades, tão alardeados nas pesquisas acadêmicas da última década, e definindo, de forma exemplificativa, as competências e habilidades no artigo 4 das DCNCC (Resolução CNE/CES nº 10/04). As novidades de flexibilização dos currículos, eixo norteador/ transversal da nova regulamentação do ensino de Contabilidade, não podem ser enfrentadas pelos professores com pedagogias transmissoras, responsáveis em grande parte,

pela passividade aos alunos. Pelo contrário, aos professores é reservado um papel de grande importância, o de conduzir necessariamente o desenvolvimento de um profissional motivado para continuar o seu aprendizado e para refletir crítica e analiticamente a sua própria condição profissional.

Paradoxalmente, enquanto a LDBEN/96 prega a descentralização e a flexibilização do ensino superior, traz novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandarizados.

Cury (1997) chama a atenção para as diferentes vozes, presentes na legislação, cujos sons não são uníssonos. Ao mesmo tempo, o autor indica os eixos balizadores da LDBEN/96, tais como a flexibilidade e a descentralização de competências, que têm como contraponto a regulamentação dos órgãos normativos articulados à implementação do sistema nacional de avaliação.

Ao analisar as mudanças propostas pela nova LDBEN/96 e as DCNs para o curso de Ciências Contábeis, fixadas, estas últimas, pela Resolução CNE/CES nº 10/2004, podemos constatar, entre as vozes diferentes, que, com bastante sutileza, inseriram expressões que, abandonando a formação “técnica” e focalizando o “exercício de profissões”, e agora buscam a formação do cidadão integral. São exemplos de tais expressões: “demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar”; “a liderança entre equipes multidisciplinares”; “organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania”; “capacidade crítico-analítica”.

Como já relatado, ao retornar ao exercício do magistério em 2001, deparei-me com as mudanças e prescrições propostas pela nova LDBEN/96 que implicam em desenvolver um trabalho diferenciado. Qual não foi minha surpresa, ao perceber que a quase totalidade dos professores, inclusive os iniciantes, estavam utilizando velhas propostas de ensino, como se estivéssemos na vigência dos Currículos Mínimos. Será que, para os acadêmicos desenvolverem as habilidades propostas nas novas DCNCC, não seria necessário que os professores os estimulassem ao exercício de novos campos de saberes?

É possível supor que toda a dificuldade que os professores têm em trabalhar com uma nova proposta pedagógica esteja centrada na sua própria formação, em geral fragmentada e reducionista. A sua formação especializada, na área profissional, não lhes permite visualizar e entender o sistema educacional mais amplo, como o proposto na LDBEN/96. Entre os questionamentos que fui levado a fazer, um me parece crucial: Será que o professor tem ideia de que sua formação continuada, neste momento de transição, é de fundamental importância para o seu fazer pedagógico?

A dificuldade de perceber que houve mudança nas concepções de ensino leva os docentes, neste caso os do curso de Contabilidade, a continuar a transmitir aos seus alunos o mesmo modelo fragmentário de ensino que lhes foi transmitido, não se dando conta de que os mecanismos de comunicação de massa estão bombardeando os alunos com todos os tipos de informações. Não seria mais interessante ajudar os alunos a organizar e a interpretar tais conhecimentos ao invés de apenas transmitir-lhes mais informações?

Apesar de possuir conhecimento específico da área de atuação profissional, sou levado a afirmar que a orientação pedagógica, adquirida em cursos de pós-graduação *lato sensu* de formação profissional foi, senão precária, no mínimo insuficiente. É idêntica a preocupação de outros colegas docentes quando alegam que não há, nesses cursos de especialização, a oferta de uma disciplina pedagógica que os capacite melhor para o processo de ensino/aprendizagem de Contabilidade.

Então, como esperar que o professor de Contabilidade, mesmo tendo buscado especializar-se em sua formação profissional, esteja preparado para atender às novidades previstas pela nova legislação no que diz respeito à sua atuação pedagógica?

Uma rápida consulta a professores especialistas

Para ampliar um pouco mais nossa observação, recorreremos à entrevista (Apêndice 2) com dois doutores em Contabilidade, que estão no magistério superior há mais de vinte anos. Eles são avaliadores do Ministério de Educação e Cultura (MEC) para os cursos de Contabilidade e também avaliadores de trabalhos científicos para serem publicados e ou para serem apresentados em eventos de Contabilidade. Nas entrevistas, buscamos identificar suas percepções a respeito da profissão do professor de Contabilidade e como a nova LDBEN/96 e as determinações das DCNs da área de Contabilidade têm modificado a forma de estruturar os cursos dessa área e a forma dos professores ensinar.

Para mantê-los no anonimato, passaremos a nos referir a eles como P1 e P2. De início, indagamos como os entrevistados se descobriram professores de Contabilidade. O P1 diz, “não se descobre professor”. Afirmou que iniciou suas atividades por acaso, pelo convite de um amigo; acabou gostando e está no magistério há mais de 24 anos. Para P2, que nunca teve a intenção de ser professor. Mas, pelo convite de um parente, iniciou suas atividades em uma universidade e descobriu uma grande oportunidade de trabalho.

A situação dos entrevistados coincide com nossa experiência de professor: os profissionais de Contabilidade geralmente não escolhem ser professores, mas, em determinado momento, tornam-se professores, pelos mais diversos motivos.

Na sequência, procuramos saber qual foi a formação que tiveram para ser professor. Como nos relatou P1, no início “eu procurei olhar os outros professores e ver como eles davam aulas e tentar aprender com eles”. Afirmou que chegou a aprender de fato no curso de mestrado e doutorado. O P2 confirmou que iniciou sem nenhuma formação específica, e que adquiriu alguma base na especialização, no mestrado e no doutorado.

Essa é uma característica dos bacharéis, que iniciam no magistério sem a devida formação: em sua grande maioria vão desenvolvendo seus saberes pedagógicos pela prática e pela imitação de outros professores.

Em relação às mudanças da nova LDBEN/96 no ensino de Contabilidade, o P1 acredita que ela ajudou a aumentar a distância entre o conteúdo e sua prática, já que estabeleceu várias mudanças, mas não explicitou como atingir a integração da teoria da sala de aula com a prática do mercado. Por exemplo, o P1 menciona que as DCNCC de hoje dizem “nós temos que discutir noções de Atuária. Eu pergunto a você: tem algum curso orientando para noções de Atuária?” Continua o professor:

As DCNCC dizem que tem discutir Contabilidade Internacional. Onde nossos professores estudaram Contabilidade Internacional? Então, os professores compram os livros, estudam e vão transmitir para os alunos sem ter nenhuma experiência [...] o caos está estabelecido.

O P2 entende que o principal avanço da atual LDBEN/96 em relação à legislação anterior “é a parte que trata da autonomia universitária e, conseqüentemente, a flexibilização em relação à construção dos projetos pedagógicos”.

Encontramos nas respostas diferentes ângulos de observação. Enquanto o P1 viu uma dificuldade na explicitação das propostas da nova LDBEN/96, o P2 enxergou uma possibilidade de flexibilização na construção dos projetos pedagógicos das IES. As distintas percepções dos entrevistados reforçam nossa preocupação quanto ao entendimento de tais mudanças por parte dos profissionais e dos cursos, o que pode estar gerando diferentes encaminhamentos para a formação profissional. Conseqüentemente, as propostas da nova LDBEN/96 estão sugerindo a necessidade de muita discussão na esfera científica.

Outro questionamento que buscamos esclarecer com nossos entrevistados foi o referente ao desenvolvimento de competências e habilidades previstas pelas DCNCC, para o curso de Contabilidade (questão nº 5, Apêndice 02). Sobre isso, o P1 afirmou que as

mudanças ainda estão numa fase embrionária, já que as DCNCC, introduzidas pela Resolução nº 10/2004 do CNE/CES, iniciaram sua implantação no ano de 2007. Na continuidade, o P1 afirmou que será necessário abrir uma discussão com a área da Pedagogia para se estabelecerem os conceitos de competências e habilidades, visto que os professores de Contabilidade são *práticos em educação*. Além disso, o P1 não tem visto nenhum curso que ensine aos professores as competências e habilidades enunciadas nas DCNCC. Disse ele: “você viu algum curso explicando sobre como trabalhar habilidades e competências para professores? Como é que o professor vai desenvolver isso nos alunos?”.

O entrevistado P2 reafirma que as mudanças proporcionaram uma flexibilidade nos currículos das IES.

Enquanto o currículo mínimo pretendia, como produto final, um profissional preparado para o mercado de trabalho, as Diretrizes sinalizam para um profissional adaptável a situações novas, ou seja, um profissional capaz de adaptar-se. De certa forma, pela LDBEN/96 não há mais, necessariamente, o vínculo entre diploma e exercício profissional, ou seja, as Diretrizes ensinam variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa. Com base nessas considerações, entendemos que deverá haver mudanças profundas nas metodologias de ensino da Contabilidade, especialmente em função do perfil profissional que as IES esperam formar: mais reflexivo, criativo, apto à adaptabilidade etc.

Os entrevistados dão-nos pistas de que muito precisa ser esclarecido a respeito dos conceitos introduzidos pelas DCNs de Contabilidade, para a perfeita compreensão do papel dos professores dessa área, em relação seja do novo perfil delineado para o profissional da área, seja às próprias *performances* dos professores para desenvolverem competências e habilidades em seus alunos. No entanto, podemos questionar: O que a sociedade está requerendo do profissional de Contabilidade, hoje?

Na sequência, buscamos saber dos entrevistados se eles percebem que tem ocorrido a formação de profissionais críticos e reflexivos, conforme proposto pelas DCNCC. O P1 lamenta que os cursos de Contabilidade, sofreu redução de sua duração de 5 para 4 anos, ou seja, para 3.000 horas, e com isso a grade curricular, segundo ele:

[...] perdeu o seu foco gerencial e os alunos perderam um pouco da sua visão crítica, porque a preocupação está em conter, [...] toda essa discussão de habilidades e competências parece que ficou um pouco travada quando você tem que trabalhar todos aqueles conteúdos em 3.000 horas.

Outra preocupação manifestada pelo P1 é em relação à baixa idade de grande parte dos acadêmicos que ainda “não concluíram seu ciclo de adolescência”, não estando preparados, portanto, para a formação crítica.

Outro fator que hoje dificulta, e esse talvez seja o mais sério na transferência de uma formação crítica, é que a adolescência chega até os seus vinte e seis anos e os alunos que estão entrando na faculdade estão com 17, 18 anos, e então, eles terminam a faculdade antes de ter cumprido o seu ciclo de adolescente.

O segundo entrevistado (P2), no que se refere à formação crítica e reflexiva dos alunos de Contabilidade, manifestou sua preocupação com as metodologias de ensino que deverão ser modificadas. Atentemos para sua fala:

As metodologias predominantes, até então, centralizadas no professor, devem ser modificadas. O aluno passa a ser sujeito ativo do processo, com um aprendizado para o ambiente de trabalho que ele vai encontrar no mercado, ou seja, alguém que cria, participa, reflete, propõe soluções, interage com todo o processo de gestão empresarial. As mudanças já começaram a acontecer, mas são muito tímidas, incipientes. Prova disso são as inserções dos acadêmicos em trabalhos de investigação e disseminação do conhecimento, via participações em projetos de pesquisas, principalmente. O acadêmico passou a participar mais de eventos científicos e a revelar o seu potencial.

Analisando as falas dos entrevistados, é possível notar que o conceito de profissional crítico e reflexivo ainda é pouco compreendido no âmbito pedagógico. Enquanto o P1 lamenta a diminuição de horas para trabalhar todos os conteúdos e a baixa idade dos alunos, o P2 preocupa-se em colocar o aluno como um sujeito ativo do processo e afirma que a sua tímida inserção nos eventos científicos é uma forma de revelar o seu potencial. É possível então questionarmos: Será que mais tempo na graduação é suficiente para transformar os alunos em profissionais críticos e reflexivos? Parece-nos que não. Se não houver a intencionalidade de trabalhar os conteúdos de forma crítica e reflexiva, apenas mais tempo não vai dar conta da formação. Será que todos os alunos de baixa idade são imaturos? Não é possível generalizar, pois sabemos que as turmas são sempre heterogêneas. Percebemos da parte de um dos entrevistados (P2) a preocupação com metodologias que colocam os alunos como sujeitos ativos do processo. Talvez essa fosse a alternativa para resolver parte das preocupações do P1, mas sabemos que ainda é uma realidade distante do ensino de Contabilidade.

Como última questão, solicitamos aos entrevistados que nos revelassem suas maiores preocupações com relação ao ensino de Contabilidade. Para P1, uma das preocupações é a expansão dos cursos de Contabilidade, para a qual não se teve tempo de

preparar novos professores. Acrescentamos a isso a desvalorização dos professores pela baixa remuneração. Sendo assim, os profissionais mais qualificados vão para as empresas e não ficam no magistério. Não houve ampliação dos cursos de mestrado e doutorado na área para atender a demanda atual de professores, e a baixa formação ajuda a baixar a qualidade dos professores em exercício.

Na fala do P2, vemo-lo concordar que a falta de investimento no ensino superior é responsável pela falta de professores qualificados, e que os melhores profissionais têm melhores oportunidades fora do ambiente acadêmico. Explicou ele:

Existem problemas estruturais como, por exemplo, a falta de investimento no ensino superior e, conseqüentemente, falta de professores qualificados. Isso é muito comum nas áreas sociais aplicadas, incluindo Contabilidade, área na qual os profissionais têm mais oportunidades fora do ambiente acadêmico. Privilegiam, por razões óbvias, a atividade profissional original, não acadêmica e transformam o ensino em uma atividade complementar.

A falta de preparação dos professores para a área não chega a ser novidade. No entanto, quando se fala de ensino de Contabilidade, a preocupação é pertinente, visto que o curso de Contabilidade não prepara professores, mas profissionais de Contabilidade.

O P2 manifesta ainda a preocupação de que as universidades não estão desenvolvendo conhecimentos para as organizações empresariais. Pelo contrário, o que está acontecendo é que o conhecimento é desenvolvido fora do ambiente acadêmico, sem a necessária comprovação científica.

Não é o caso de discutirmos aqui o papel das universidades, ou seja, de desenvolver ou não conhecimentos para as organizações empresariais. Todavia, podemos questionar: Até que ponto professores e alunos das universidades, dos cursos de Contabilidade, estão envolvidos com a pesquisa como forma de construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para lidar com eles?

Analisando o resultado das entrevistas, notamos que os profissionais de Contabilidade geralmente não escolhem o magistério, mas em determinado momento se tornam professores e, em sua grande maioria, vão desenvolvendo seus saberes pedagógicos pela prática e pela imitação de outros professores.

Com relação às mudanças introduzidas pela nova LDBEN/96, houve a possibilidade de flexibilização na construção dos projetos pedagógicos das IES. Entretanto, a introdução de conceitos abertos, tais como competências, habilidades, interdisciplinaridade,

entre outros, acaba por gerar uma variedade de compreensões/ interpretações em relação à proposta.

Nesse sentido, os conceitos de competência e habilidade, introduzidos pelas DCNs de Contabilidade, necessitam ser profundamente estudados para que haja perfeita compreensão do papel dos professores dessa área, em relação ao novo perfil delineado para esse profissional, seja às próprias competências dos professores para desenvolver competências e habilidades em seus alunos.

Existe ainda o conceito de profissional crítico e reflexivo, que é pouco compreendido no âmbito pedagógico do ensino de Contabilidade. A preocupação com a formação pedagógica dos professores de Contabilidade e a falta de valorização profissional constam das preocupações dos dois professores entrevistados.

Os entrevistados contribuíram, portanto, para a nossa observação da realidade, confirmando a necessidade de preparação pedagógica dos professores de Contabilidade para um melhor desempenho em sala de aula. Outro aspecto que evidenciaram é que as mudanças introduzidas pela nova LDBEN/96 vão exigir novas atitudes e novos saberes dos professores diante dos desafios impostos pela própria modernidade.

1.5.1 Definição do Problema

Em nossa experiência no magistério superior vivenciamos as dificuldades de ser professor no ensino superior, no que se refere tanto às limitações da formação dos profissionais técnicos quanto aos conhecimentos pedagógicos e habilidades para a docência. Tais dificuldades são também constatadas pelas inquietações e manifestações dos profissionais que entrevistamos e que exercem o ofício de professor. Nossa experiência profissional no magistério superior foi determinante para a formação de uma consciência a respeito da necessidade de buscar qualificação pedagógica mais apropriada para a condução de qualquer disciplina no ensino superior, quer na gestão de conteúdos quer na gestão de classe. (GAUTHIER et al., 1998)

Em nossa pesquisa junto a autores que escreveram a respeito da formação de professores de Contabilidade, pudemos encontrar inquietações e questionamentos que, apesar de levantados, ainda não foram devidamente esclarecidos. Entre eles podemos citar: Marion e Zanão e Castro que questionam por que os alunos terminam o curso de Contabilidade e não se

sentem aptos ao exercício da profissão; Favero e Franco que expressam sua preocupação com a falta de preparação dos professores para o curso de Contabilidade; e Nossa cuja reflexão faz ver que o professor de Contabilidade tenha uma clara percepção de que a sociedade hodierna, está em rápida evolução, e que o professor deve ser um profissional preparado para essas mudanças.

Ao analisarmos a evolução dos cursos de Contabilidade, chegamos à nova LDBEN/96, que apresenta em sua redação mudanças na forma estrutural dos cursos superiores e nas DCNs (Resolução nº 10/04) para o curso de Contabilidade, que em vez de um profissional pronto para o mercado de trabalho passa a propor um profissional adaptável às mudanças, em um mercado em constante evolução. Nesse conjunto de mudanças, são inseridos conceitos que merecem uma reflexão dos profissionais da educação, por exemplo, acerca do real significado de competências, habilidades e de profissional crítico-reflexivo, o que demanda, novos saberes (pedagógicos) dos professores da área.

Por fim, na busca de estabelecermos um problema de relevância para investigação a respeito do ensino na área, consultamos profissionais do magistério superior de Contabilidade, que corroboraram nossas inquietações, quando manifestaram que os professores de Contabilidade ainda estão sem uma preparação para as mudanças propostas pela nova LDBEN/96 e pela DCNCC e que ainda não existe valorização do docente do ensino superior.

A partir destes aspectos observados no recorte de realidade e consciente de que são muitas as possibilidades de estudos e reflexões que o assunto sugere, e, ainda, considerando as reais condições para atingir nossos objetivos neste trabalho, elegemos como foco de estudo o seguinte *problema*:

Diante das novas orientações legais para o curso superior de Ciências Contábeis, que saberes podem contribuir para a atuação do professor em sala de aula, na formação do futuro profissional?

Em vista das mudanças ocorridas na legislação que regula o curso de Ciências Contábeis e que possivelmente ocorrerão impactos nos fazeres pedagógicos dos professores, no próximo passo refletiremos a respeito das causas e das determinantes dessas mudanças.

1.6 DELIMITAÇÃO DOS PONTOS-CHAVE DO ESTUDO

Com a finalidade de delimitarmos a nossa investigação, definimos os pontos-chave do estudo e iniciamos uma reflexão “primeiramente sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo. Por que será que esse problema existe?” (BERBEL, 1998a, p. 143) A autora sugere que nos preocupemos em responder a questões como: “ – quais os possíveis fatores com ele associados? – quais seus possíveis determinantes contextuais? – quais seus componentes e seus desdobramentos?” (BERBEL, 1998a, p. 17). Na mesma autora, lemos que essa reflexão inicial dará origem:

[...] à construção de uma lista de preocupações que merecem respostas, uma lista de novas perguntas a serem respondidas, um conjunto de tópicos a serem investigados ou ainda outras formas de elaboração. O que importa é que esses pontos-chave constituirão a orientação para a continuidade do estudo, que acontece com a Teorização. (BERBEL, 1998a, p. 17-18).

No que se refere aos fatores associados ao problema, ou seja, aqueles elementos que possivelmente estejam interferindo diretamente para que ele ocorra, a etapa de *Observação da Realidade* confirmou que os docentes de Contabilidade são profissionais liberais que, em determinado momento, são convidados a exercer o magistério superior de Contabilidade, sem estarem preparados para a prática pedagógica.

Outro possível fator, este de fundamental importância, parece ser o fato de que a maioria das instituições de ensino superior ainda não despertou, para a necessidade de promover periodicamente cursos de capacitação dos professores quanto aos saberes pedagógicos, a fim de lhes despertar a consciência de que não é suficiente, apenas, saber os conteúdos técnicos de sua área. Concordamos com Zabalza (2004, p. 108) quando afirma que “os professores, como qualquer outro profissional, necessitam de uma preparação especializada para que desempenhem adequadamente as suas atribuições”.

Percebemos que os cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, foco da presente pesquisa, não têm a vocação de preparar o profissional durante a graduação para ser professor. Quando contratados para a docência, os profissionais que necessitam de complemento em sua formação deveriam procurá-la na própria IES, a fim de estar apto à formação de outros profissionais. Parece, portanto, que à falta de clareza sobre a atuação pedagógica do professor dessa área soma-se, também, à falta de investimento das IES na formação dos docentes para a docência.

Por outro lado, levantamos a hipótese de que os docentes de Ciências Contábeis que procuram, espontaneamente, sua formação continuada nos cursos de especialização, *lato* ou *stricto sensu*, estão buscando um aprofundamento de seu conhecimento específico da área. O complemento pedagógico desses cursos são insuficientes em uma disciplina de 30 ou 40 horas, para dar conta de uma preparação pedagógica adequada.

Sendo assim, podemos afirmar que um dos principais fatores possivelmente associados ao problema de pesquisa é: que grande parte dos professores dos cursos de Ciências Contábeis não teve a oportunidade de desenvolver os saberes pedagógicos para o exercício do magistério superior.

Podemos, ainda, perguntar por que ocorrem esses possíveis fatores. Isso nos leva a refletir a respeito das determinantes contextuais do problema para o qual se busca resposta. Tais determinantes são aqueles elementos da realidade que estão mais distantes de seu dia a dia ou de sua vista, mas que também interferem no questionamento.

Primeiramente, temos de analisar as mudanças no sentido social do ensino superior, que de um bem cultural, o ensino superior, passou a ser um bem econômico. De lugar reservado a uns poucos privilegiados, tornou-se lugar destinado ao maior número possível de cidadãos. De um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade. Entre as muitas mudanças, o ensino superior transformou-se em mais um recurso de desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas que os demais recursos, às mesmas incertezas que gravitam no âmbito político, econômico ou cultural e afetam qualquer das outras realidades e instituições sociais.

Como consequência deste fenômeno social, constata-se que as estruturas políticas e sociais foram alteradas, em nosso caso, especialmente com o fim do regime militar e a promulgação da Constituição de 1988 e suas emendas. O sistema educacional também sofreu alteração com a Lei nº 9.394/96 (LDBEN/96), que introduziu conceitos na vida diária dos professores do ensino de todos os níveis, interferindo no seu fazer pedagógico diário.

Fruto das mudanças políticas dos governos, o ensino superior está sendo disponibilizado ao maior número possível de cidadãos, causando o fenômeno chamado de massificação do ensino. É inegável o direito ao acesso ao ensino superior a todos aqueles que não o possuam e tenham condições de frequentá-lo, mas também não podemos esquecer que, para atender a essa demanda, são necessários locais apropriados e professores preparados.

A forte orientação profissionalizante da educação superior, o que significou a introdução, na legislação, de uma abordagem que se trabalha com competências e habilidades,

dando-se preferência à aplicação dos saberes e não a sua mera acumulação ou ao seu mero desenvolvimento teórico.

Decorrente dessa mudança houve forte pressão nos fazeres pedagógicos dos profissionais da educação, deslocando-se o ensino que se apoiava no centralismo do professor, para a inclusão do aluno como agente central da aprendizagem. Alguns profissionais da educação não se deram conta dessa nova perspectiva social da formação.

Assim sendo, a ruptura do marco puramente acadêmico da formação do ensino superior exige hoje dos professores uma formação orientada para o mercado de trabalho, com a devida competência para o exercício profissional.

Portanto, podemos afirmar que duas das determinantes contextuais que possivelmente estão associadas ao problema de pesquisa são: a política de educação superior, resultante da correlação de forças entre os atores sociais e os, econômicos presentes na sociedade, e a concepção de profissionalidade que permeia a formação do professor de Contabilidade.

Com as preocupações indicadas acima como possíveis determinantes do problema deste estudo e empenhado em compreendê-las melhor e dar-lhes uma explicação mais aprofundada, elegemos alguns *pontos-chave* como objeto de continuidade da investigação.

Inicialmente, consideramos necessário um estudo mais acurado a respeito das implicações que as alterações legais trouxeram para o ensino superior, especialmente de Contabilidade. Tal entendimento dará subsídios importantes para a fundamentação teórica da investigação. Delimitamos o ponto-chave com esta frase: As implicações da legislação atual para o ensino de Contabilidade.

Como segundo *ponto-chave*, elegemos os saberes docentes, decidimos investigar na literatura a existência de um repertório de saberes pedagógicos procurando compreender dualidades e quais estariam associados aos professores do ensino superior, ficando assim formulado: Saberes docentes.

O terceiro *ponto-chave* busca relacionar os saberes docentes, encontrados na literatura, e os saberes que os professores de Contabilidade percebem a respeito do impacto das mudanças na legislação a respeito do ensino superior de Contabilidade para a sua atuação no magistério, e fica assim formulado: Percepção de professores de Contabilidade.

Como resultado de nossas reflexões a partir desses ângulos, acreditamos na possibilidade de encontrarmos respostas para o problema definido, cuja investigação é descrita na etapa da Teorização, que corresponde à Parte II deste trabalho.

**PARTE II - MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS: LEIS, LITERATURA E ATORES**

2.1 ATUALIDADES PARA O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Uma vez estabelecido nosso ponto de partida, o problema, e caracterizados os aspectos fundamentais de nosso estudo, definindo os pontos-chave, iniciamos a busca sistematizada de informações, na tentativa de compreendermos as várias dimensões que envolvem o problema. Na Metodologia da Problematização, esta etapa é chamada de Teorização, como explica Berbel, ao expor:

[...] diferentes ângulos do problema são analisados a partir de informações colhidas em diferentes fontes, compondo assim a melhor forma possível de explicá-lo e ao mesmo tempo justificar as definições que se seguirão na próxima etapa, quando serão elaboradas as hipóteses de solução para o problema. (BERBEL, 1998a, p. 18).

Dessa forma, por este caminho metodológico, a investigação segue o processo de coleta de informações, com a utilização de instrumentos de pesquisas, documentais, ou bibliográficos, que será ultimada com exploração empírica, e entrevistas efetuadas no campo junto a professores, na tentativa de fornecer elementos de confrontação para finalmente discutir, conhecer quais são os saberes que os professores de Ciências Contábeis devem desenvolver para o enfrentamento das novas exigências de formação profissional de seus alunos.

Assim, nossa intenção é compreender, ancorada na discussão com a literatura, com a legislação e com pesquisa a de campo junto a professores de Contabilidade na cidade de Londrina, um pouco mais como os autores e atores têm percebido a chegada das novas exigências para o exercício do trabalho dos professores.

Como já anunciado, a Parte II da investigação está organizada pelos pontos-chave definidos: no primeiro momento, apresentamos as implicações da legislação atual referente o ensino de Contabilidade. Nesta parte procuramos delinear a evolução da Contabilidade no Brasil; no segundo, explicitamos o que a literatura entende serem as novas exigências para o ensino superior, que constituem os saberes docentes, as competências e habilidades, para finalizarmos o capítulo, apresentamos informações de campo com as percepções dos professores de Contabilidade a respeito de sua prática docente.

As IES vivenciam, atualmente, situações complexas que se traduzem, por um lado, em exigências, cada vez maiores, da sociedade e, por outro, em uma política de ensino superior fundada em ponto de vista imediatistas, quantitativistas e utilitaristas, cuja discussão apresentamos no decorrer deste tópico.

Desafiadas, as IES não parecem preparadas para enfrentar esta nova realidade, em razão de se exigirem transformações profundas e não pequenos ajustes para atender as mudanças legais (AKEL, 2009; MOREIRA, MOREIRA e PALMEIRA, 2008; PORTO e RÉGNIER, 2003).

2.1.1 Apresentação da Evolução do Curso de Ciências Contábeis no Brasil

Antes de discutirmos a respeito das implicações da legislação atual no ensino de Contabilidade, apresentamos, de forma rápida, a evolução do ensino de Contabilidade no Brasil e as concepções que foram atribuídas a este ensino, que é o foco de nossa investigação.

Segundo os historiadores, a criação do curso de Contabilidade, posteriormente reconhecido como Ciências Contábeis, se deu no século XIX, com a vinda da Família Real portuguesa, em 1808, fato que alterou a situação econômica, política e social da então Colônia e, entre as mudanças provocadas, realçou a preocupação do governo com os negócios públicos e privados. Como consequência, em 23 de fevereiro de 1808, foi criada uma cadeira de ensino público de Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, atribuída a José da Silva Lisboa, Visconde de Cairu. Em 1809, foram criadas as aulas de Comércio, por meio de alvará emitido em 15 de julho desse ano, ponto de partida para o curso Comercial no Brasil. Ainda, conforme Schmidt (2000, p. 205):

Os estudos do comércio tiveram seus passos iniciais na obra de Visconde de Cairu (José Antônio Lisboa) publicada em 1804, intitulada *Princípios de Economia Política*. Em 1809, ele tornou-se o primeiro a apresentar um sistema de direito comercial e a realizar os primeiros estudos de economia política no Brasil.

Saes e Cytrynowicz (2001) citam a existência de registros sobre a ocorrência de aulas de Comércio e Ciências Econômicas no Rio de Janeiro, referindo que essas formas de ensino atendiam aos negócios públicos e privados. Relatam ainda que, a partir da década de 1840, as informações permitiam identificar de modo mais claro o que eram as aulas de Comércio. Relatam também que o Decreto nº 121, de 31 de janeiro de 1842, estabeleceu os critérios a serem utilizados para a seleção de docentes, demonstrando a preocupação do governo imperial com a lisura na escolha e nomeação dos docentes.

Podemos perceber que o curso de Contabilidade nasce com uma visão essencialmente utilitarista, e teve como ponto principal a formação de mão-de-obra para

atender a transferência da Coroa Imperial de Portugal para o Brasil. O currículo da aula de Comércio continha disciplinas de caráter prático, dirigidas para as necessidades diárias da administração da Fazenda Imperial, do comércio e dos negócios bancários, que sofreram forte incremento com a transferência da Família Imperial para o Brasil

O ensino Comercial na década de 50 do século XIX foi incrementado com a fundação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, que tinha como objetivo promover a formação de profissionais para os registros do comércio, devido ao desenvolvimento da cultura do café, a expansão das estradas de ferro, e de empresas de serviços urbanos e a ampliação dos investimentos estrangeiros no Brasil, considerados como indicadores de crescimento da complexidade da economia naquela época, além da promulgação do Código Comercial, em 1850 (CONSENZA, 1999). Esses eventos culminaram com uma significativa reorganização do ensino Comercial durante a década de 1860.

O Decreto nº 2.741, de 9 de fevereiro de 1861, estabeleceu que os estudos do Instituto Comercial do Rio de Janeiro formariam dois cursos, um preparatório e outro profissionalizante. Nesse decreto, verifica-se, em seu art. 1º, que o curso profissional possuía quatro cadeiras, sendo a segunda destinada aos estudos de Escrituração Mercantil e Legislação de Fazenda. No art. 10, constava que, para todas as aulas oferecidas no curso profissional, não seria exigida habilitação anterior, exceto para a de Escrituração Mercantil, cuja matrícula dependia de aprovação na cadeira de Aritmética completa.

Saes e Cytrynowicz (2001) mencionam que o governo imperial identificou a necessidade de maior atenção à gestão dos negócios, e isso se traduziu na promulgação do Decreto nº 3.058, de 11 de março de 1863, que reorganizou o ensino do curso Comercial e definiu novos estatutos para o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. A duração do curso foi alterada de dois para quatro anos, sendo permitida a admissão de maiores de 13 anos de idade, aprovados em exame de Gramática Nacional e Caligrafia. As disciplinas do curso foram distribuídas em quatro anos.

Segundo os autores, as primeiras aulas de Comércio no Rio de Janeiro tiveram sua regulamentação no Decreto nº 456, de 6 de julho de 1846. A duração estabelecida para esse curso foi de dois anos. As disciplinas eram ministradas por um único professor a cada ano; no primeiro ano estudavam-se Aritmética e Geometria, Geografia Geral, Comercial e do Brasil, Juros Simples e Compostos, Desconto, Cálculo de Anuidades, Amortização, Regras de Companhia e de Liga, Moedas e Câmbio, Pesos e Medidas Nacionais e Estrangeiras. No segundo ano, cursavam-se as disciplinas de História Geral do Comércio, Comércio Marítimo e Terrestre, Prática de Letras de Câmbio, Seguros, Falências e Concordatas, Bancos e suas

Operações e Arrumações de Livros. Para a aprovação final os candidatos eram submetidos a exame final que abordava as disciplinas de Matemática, Geografia, Economia Política, Direito Comercial, Prática das Principais Operações e Atos Comerciais.

Naquele momento, os critérios para cursar as aulas de Comércio eram os seguintes: ter mais de 14 anos de idade, obter aprovação no exame em Gramática da Língua Nacional, Aritmética e Língua Inglesa ou Francesa. O exame era dispensado para os bacharéis em Letras do Colégio Pedro II e os aprovados no primeiro ano da Escola Militar, como se observa no Quadro 2.

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano
<ul style="list-style-type: none"> • Francês; • Inglês; • Aritmética (aplicada às operações comerciais) • Álgebra 	<ul style="list-style-type: none"> • Francês; • Inglês; • Aritmética • Álgebra • Geometria • Geografia • Estatística comercial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alemão; • Geografia; • Estatística comercial; • Direito comercial (e legislação de alfândegas e consulados); • Escrituração mercantil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alemão; • Direito comercial; • Escrituração mercantil.

Quadro 2 - Curso de Comércio

Fonte: Adaptado a partir do Decreto nº 3.058 de 11 de março de 1863.

Sabendo-se que o critério de ingresso era o conhecimento de Gramática Nacional e Caligrafia. Sua grade curricular possuía três disciplinas de Língua Estrangeira (Inglês, Francês e Alemão), quatro disciplinas da área de exatas (Aritmética, Álgebra, Geometria e Estatística Comercial), é possível constatar a ênfase dada à formação com elementos instrumentais, associados aos componentes de uma cultura humanística.

Podemos nos questionar: O que realmente mudou? O ensino do Comércio passa de dois para quatro anos, o que pareceu uma tentativa de aprofundamento na formação profissional para o exercício do controle empresarial da época; a idade mínima para ingresso diminui de 14 anos para 13 anos, o que demonstra a preocupação de um ingresso mais rápido em uma profissão; a exigência de conhecimento em Aritmética e Língua Inglesa ou Francesa é abolido porque essas disciplinas são incluídas no currículo do curso.

O Instituto Comercial do Rio de Janeiro sofre profundas alterações com o Decreto nº 7.538, de 15 de novembro de 1879, com a extinção das cadeiras de Inglês, Francês, Alemão, Caligrafia e Matemática.

Os estatutos do Instituto Comercial são novamente alterados, por meio do Decreto nº 7.679, de 28 de fevereiro de 1880. A duração do curso foi reduzida para dois anos, e passaram a ser oferecidas as seguintes disciplinas: Geografia e Estatística Comercial, Direito Comercial e Legislação de Alfândegas e Consulados, Escrituração Mercantil e Economia Política. As disciplinas extintas pelo Decreto nº 7.538/1879 tornam-se pré-requisito para a seleção de ingresso no curso.

Podemos verificar a preocupação, naquele momento, com a formação técnica específica, mas a redução do curso de quatro para dois anos não dispensou uma formação geral completa, visto que o nível de exigência para nele ingressar aumentou, como pode ser constatado pela aprovação requerida nas seguintes disciplinas: Gramática Nacional, Caligrafia, Francês, Inglês, Alemão, Aritmética (aplicada às operações comerciais), Álgebra e Geometria, muitas das quais presentes nos dois primeiros anos até então oferecidos.

Com o advento da proclamação da República brasileira, no ano de 1889, o Brasil apresentou um crescimento econômico com o aumento da produção e da urbanização, principalmente da cidade de São Paulo. No mesmo período cresceu também os serviços públicos governamentais nos órgãos administrativos, aumentando a burocracia, o que exigiu maior qualificação dos funcionários para desempenhar suas funções. Como consequência, houve a necessidade de nova expansão do curso Comercial.

Saes e Cytrynowicz (2001) apontam grandes mudanças no ensino comercial brasileiro, a partir da Proclamação da República, entre as quais, a extinção do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, sendo criada em seu lugar a Academia de Comércio do Rio de Janeiro. Pelo Decreto nº 1.339, de 9 de janeiro de 1905, a Academia de Comércio do Rio de Janeiro é declarada instituição de utilidade pública, passando seus diplomas a terem reconhecimento oficial.

Os títulos dos diplomas concedidos pela Academia abrangiam dois níveis, uma vez que ela possuía dois cursos, o primeiro de formação geral, essencialmente prático, que habilitava para as funções de *guarda-livros*, as daquele profissional que cuidava do registro das transações dos estabelecimentos comerciais, conforme art. 77, Código Comercial de 1850, o perito judicial e para empregos na área da Fazenda.

Esse curso possuía as disciplinas de Português, Francês, Inglês, Aritmética, Álgebra, Geometria, Geografia, História, Ciências Naturais (incluído o reconhecimento de drogas, tecidos e outras mercadorias), Noções de Direito Civil e Comercial, Legislação de Fazenda (Erário Público) e Aduaneira, Prática Jurídico-Comercial, Caligrafia, Estenografia, Desenho e Escrituração Mercantil.

O segundo curso de nível superior, cujo ingresso considerava o curso geral como preparatório, habilitava os candidatos para exercer cargos de agentes-consultores, funcionários do Ministério das Relações Exteriores, atuários das companhias de seguros e chefes de contabilidade de estabelecimentos bancários e de grandes empresas comerciais.

Esse curso possuía as disciplinas de Geografia Comercial e Estatística, História do Comércio e da Indústria, Tecnologia Industrial e Mercantil, Direito Comercial e Marítimo, Economia Política, Ciência das Finanças, Contabilidade do Estado, Direito Internacional, Diplomacia, História dos Tratados e Correspondência Diplomática, Alemão, Italiano, Espanhol, Matemática Superior, Contabilidade Mercantil Comparada e Banco Modelo.

Martins, Silva e Ricardino (2006) destacam que no ano de 1893, por meio da Lei Estadual nº 191, de 24.08.1893, foi implantada a Escola Politécnica de São Paulo. Na ocasião, a Politécnica foi definida como uma escola superior de Matemática e Ciências Aplicadas às Artes e Indústrias. Foram instituídos dois tipos de cursos: o de formação de mão-de-obra técnica e o superior para formação de engenheiros. Um ano depois, em 20.11.1894, foi baixado o Decreto nº 270-A que instituiu o 2º Regulamento, no qual se criaram dois cursos fundamentais: o curso preliminar, com duração de um ano e o curso geral, com duração de dois anos. O objetivo de ambos era dar formação básica que permitisse melhor aproveitamento dos cursos superiores de Engenharia.

Santos (1985), apud Martins, Silva e Ricardino (2006), relatam que para incentivar a frequência aos cursos fundamentais, a Congregação definiu diferentes graus de profissionalização para os estudantes que cursassem esses três anos. Desse modo, os alunos habilitados no curso preliminar auferiam o título de contador (Decreto nº 270-A, art. 205).

O currículo do Curso Preliminar, em 1894, era composto das seguintes disciplinas: Matemática elementar (revisão e complementos); Trigonometria retilínea e esférica e Álgebra superior; rudimentos de Geometria analítica e Geometria descritiva; Escrituração mercantil; Desenho a mão livre e Geometria elementar.

Segundo os autores houve a equiparação da Escola a suas congêneres do Rio de Janeiro e Ouro Preto com o Decreto Federal nº 727, de 08.12.1900. Esse decreto foi importante, por reconhecer oficialmente os diplomas expedidos pela instituição. Assim, todos aqueles que concluíram o curso preliminar, desde a sua fundação, foram oficialmente reconhecidos como contadores, independentemente do exercício da profissão.

O Decreto nº 1.339/1905 estendeu essas disposições legais à Escola Prática de Comércio de São Paulo e à extinta Academia de Comércio de Juiz de Fora. A Escola Prática de Comércio, fundada em 1902, posteriormente denominada Escola de Comércio Álvares

Penteado e Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, passou a ser uma referência para o ensino comercial, ao lado da Academia de Comércio do Rio de Janeiro.

Porém, a regulamentação dos cursos profissionalizantes, denominados de Ensino Técnico Comercial, ocorreu com o Decreto nº 17.329, de 28 de maio de 1926, que aprovou o regulamento para os estabelecimentos de ensino que oferecessem esses cursos: um com formação geral, de quatro anos, e outro de nível superior, de três anos. O curso geral dava direito ao diploma de contador e o curso superior dava o título de graduado em Ciências Econômicas. Para ingresso no curso geral, a idade mínima era 13 anos e, no curso superior, 17 anos.

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, período conhecido como a “Era Vargas”, que teve um forte impulso na modernização do país, ocorreram ações relativas à exigência da assinatura do profissional de contabilidade em livros e documentos das empresas, assim como novas ações governamentais que buscaram a padronização da contabilidade. Ocorreu também a equiparação dos guarda-livros aos contadores em relação a direitos, e a criação dos principais órgãos de classe da profissão no país.

O Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, trouxe duas importantes mudanças para o ensino de Contabilidade: regulamentou a profissão de contador e reorganizou o ensino comercial, dividindo-o nos níveis propedêutico, técnico e superior. O propedêutico exigia idade mínima de 12 anos para ingresso e aprovação em exames de Português, Francês, Aritmética e Geografia. No nível técnico, o ensino comercial foi dividido em ramificações: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, com duração de dois anos, e atuário e perito contador, com duração de três anos. O mesmo Decreto regulamentou também o curso superior de Administração e Finanças, que concedia o título de bacharel em Ciências Econômicas, com duração de três anos, cujo pré-requisito era a conclusão do curso técnico de perito-contador ou atuário. Percebemos, então, o início de uma especialização de ensino para cada ramo profissional e, naquele momento, já havia a crença de que a inserção do cidadão no mercado de trabalho seria facilitada pela educação de nível técnico.

Especificamente, o curso técnico de *guarda-livros* trazia seus conteúdos curriculares organizados em dois períodos, como se observa no Quadro 3.

Primeiro ano	Segundo ano
<ul style="list-style-type: none"> • Noções preliminares de Contabilidade; • Matemática Comercial; • Noções de Direito Comercial; • Estenografia; • Mecanografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Mercantil; • Matemática Comercial; • Legislações Fiscais; • Técnica Comercial e Processos de Propaganda; • Estenografia; • Mecanografia.

Quadro 3 – Curso Técnico de Guarda-Livros

Fonte: Adaptado a partir do Decreto nº 20.158/31, Capítulo III, Art. 6º, letra b.

Com relação ao curso técnico de Atuário, seus conteúdos curriculares foram organizados em três períodos, como consta no Quadro 4.

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
<ul style="list-style-type: none"> • Noções preliminares de Contabilidade; • Matemática Comercial; • Noções de Direito Constitucional e Civil; • Estenografia; • Mecanografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Mercantil; • Matemática Comercial; • Noções de Direito Comercial Terrestre; • Economia Política e Finanças; • Merceologia e Tecnologia Merceológica; • Técnica Comercial e Processos de Propaganda; 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade dos Seguros; • Cálculo Atuarial; • Legislação de Seguros; • Estatística; • Seminário Econômico.

Quadro 4 - Curso Técnico de Atuário

Fonte: Adaptado a partir do Decreto nº 20.158/31, Capítulo III, Art. 6º, letra d.

Por fim, em relação ao curso técnico de Perito-Contador, seus conteúdos curriculares foram organizados em anos letivos (Quadro 5).

Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano
<ul style="list-style-type: none"> • Noções preliminares de Contabilidade; • Matemática Comercial; • Noções de Direito Constitucional e Civil; • Legislação Fiscal; • Estenografia; • Mecanografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Mercantil; • Matemática Financeira; • Noções de Direito Comercial Terrestre; • Merceologia e Tecnologia Merceológica; • Técnica Comercial e Processos de Propaganda; • Economia Política e Finanças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Industrial e Agrícola; • Contabilidade Bancária; • História do Comércio, Indústria e Agricultura; • Prática do Processo Civil e Comercial; • Seminário Econômico; • Estatística.

Quadro 5 - Curso Técnico de Perito-Contador

Fonte: Adaptado a partir do Decreto nº 20.158/31, Capítulo III, Art. 6º, letra e.

Analisando a composição dos conteúdos curriculares dos cursos técnicos, na área da Contabilidade, podemos constatar que a formação dos técnicos guarda-livros tinha a preocupação voltada para as atividades comerciais, pois oferecia somente as disciplinas de

noções preliminares de Contabilidade e Contabilidade Mercantil, tendo a formação específica da área e noções de Direito Comercial, Legislação Fiscal e Técnica Comercial e Processos de Propaganda como disciplinas de apoio à Contabilidade. Tinha a Matemática Comercial como disciplina instrumental e as disciplinas de Estenografia e Mecanografia para registro dos livros comerciais.

Para a formação do técnico atuário e perito contador, o currículo oferecia estudos complementares com noções de Direito Constitucional e Civil, noções de Direito Comercial e Terrestre, Economia Política e Finanças, Merceologia e Tecnologia Merceológica, Estatística e Seminário Econômico. Enquanto os que se preparavam para técnicos atuários aprofundavam seus estudos em Contabilidade dos seguros, tendo como apoio as especificidades da Ciência Atuária, a legislação de seguros e cálculo atuarial, e o perito-contador direcionava seus estudos para a Contabilidade Bancária e a Contabilidade Industrial e Agrícola e, como apoio específico, estudava História do Comércio, Indústria e Agricultura e Matemática Financeira.

O Decreto-lei nº 1.535, de 23 de agosto de 1939, alterou a denominação do curso de Perito-Contador para curso de Contador.

Finalizando as mudanças nos cursos profissionalizantes, o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino comercial, desdobrando-o em dois ciclos: o primeiro compreendia um curso comercial básico de formação (preparatório para o curso técnico) e um segundo ciclo era composto de cinco cursos de formação, denominados cursos comerciais técnicos, entre os quais o de Contabilidade. Na mesma data, o Decreto nº 14.373 regulamentou a estrutura dos cursos de Formação Comercial.

O Decreto-lei nº. 21.033/32 estabeleceu as novas condições para o registro profissional de contadores e guarda-livros e tornou obrigatória a assinatura dos livros comerciais, em cumprimento às determinações do Código Comercial e da Lei de Falências vigentes na época. As ações citadas, regulamentadas e equiparadas pelo Decreto-lei, permitiram a diversos profissionais atuantes, antes de sua promulgação, o direito de exercerem a profissão regulamentada de contador ou guarda-livros, sem a formação específica.

Após cem anos de ensino de Contabilidade, podemos perceber que este período foi marcado por uma forte preocupação em formar técnicos para o exercício profissional, que o setor produtivo brasileiro demandava. O que observamos é que a formação em Contabilidade, naquela época, estava centrada em cursos médios, eminentemente técnicos.

Entretanto, o desenvolvimento econômico do Brasil, a partir da década de 40, exigia que os profissionais de Contabilidade tivessem uma formação mais adequada, pois a formação em nível médio não possibilitava estudos aprofundados. O professor Frederico Hermann Júnior, em entrevista publicada na Revista Paulista de Contabilidade, em dezembro de 1943, descreve a sua percepção a respeito das exigências de formação dos profissionais de Contabilidade, afirmando:

[...] O elevado padrão de conhecimento necessário para o exercício de tais funções [da Contabilidade] não pode ser adquirido em curso secundário [...]. Somente a universidade, como indica a experiência de outros povos, oferecem o clima necessário para a formação de técnico [profissionais] com alta cultura científica. (HERMANN (1943) apud SILVA; MOURA, 2002, p. 3).

Para decepção dos defensores do ensino de Contabilidade em nível superior, foi sancionado o Decreto-lei nº. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, que versou sobre a lei orgânica do Ensino Comercial. A Seção II, Art. 5º desse decreto, situava o curso de Contabilidade como um curso técnico. Destacamos, ainda, que o Art. 3º desse Decreto-lei tratava do caráter do curso daquela época, considerando-o como um curso de continuação, que era antecedido por um curso Comercial Básico.

Para Vianna e Villela (2005, p. 41), o principal legado do período pós-guerra até a ascensão de JK, "[...] parece residir no reforço da industrialização baseada na substituição de importações e na continuidade do nacionalismo de cunho pragmático", pelo qual levou o desenvolvimento das forças produtivas locais em toda sua extensão técnica e administrativa. Nesse momento, existia uma forte pressão para a formação de pessoas qualificadas para ocupar cargos nas indústrias de diversos setores.

Para atender à necessidade de formação de pessoas qualificadas para os registros da indústria e do comércio, foi criado o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais pelo Decreto-lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945 que, em seu art. 7º, estabelecia:

A Faculdade Nacional de Política e Economia, criada pela Universidade do Brasil pela Lei nº 452, de cinco de julho de 1937, passa a denominar-se de Faculdade Nacional de Ciências Econômicas e funcionará como um centro nacional de ensino, em grau superior, de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais e bem assim, de estudos e pesquisas nesses ramos dos conhecimentos científicos e técnicos. (BRASIL, 1945).

O curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais conferia o grau de bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais àqueles que tivessem concluído o curso no prazo de duração pré-fixado. Conferia, ainda, o título de doutor em Ciências Contábeis e Atuariais ao candidato

que, no mínimo dois anos depois de formado, defendesse uma tese original e de excepcional valor.

O curso superior de Ciências Contábeis separou-se do curso de Ciências Contábeis e Atuariais com a promulgação da Lei nº 1.401, de 31 de julho de 1951, possibilitando aos concluintes receber o título de bacharel em Ciências Contábeis. Em relação aos dispositivos considerados nesta lei, vale ressaltar que o curso permaneceu com duração de 04 anos, embora pudesse ser concluídos em 03 anos.

Para o foco de nosso estudo, interessa-nos analisar como o Decreto-lei nº 7.988/45 estabeleceu a estrutura curricular do curso de Contabilidade, conforme apresentado no Quadro 6.

Primeira série	Segunda série	Terceira série	Quarta série
<ul style="list-style-type: none"> • Análise Matemática; • Estatística Geral e Aplicada; • Contabilidade Geral; • Ciências da Administração; • Economia Política. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática Financeira; • Ciências das Finanças; • Estatística Matemática e Demográfica; • Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola; • Instituição de Direito Público. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática Atuarial; • Organização e Contabilidade Bancária; • Finanças das Empresas; • Técnica Comercial; • Instituições de Direito Civil e Comercial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e Contabilidade de Seguros; • Contabilidade Pública; • Revisões e Perícia Contábil; • Instituições de Direito Social; • Legislação Tributária e Fiscal; • Prática de Processo Civil e Comercial.

Quadro 6 - Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais

Fonte: Adaptado a partir do Decreto-lei nº 7.988/45, Capítulo III, art. 3º.

Podemos notar que, seguindo a tradição dos cursos técnicos, o currículo do curso superior de Contabilidade foi organizado de forma inflexível, por meio da definição das disciplinas a serem estudadas nas respectivas séries.

Por outro lado, a emancipação do curso possibilitou um aprofundamento nos estudos de Matemática e de Contabilidade Prática e houve um avanço de disciplinas técnicas em detrimento da formação geral do profissional.

Favarin (1994, p. 9), analisando a estrutura curricular do curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais, estabelecida pelo Decreto-lei nº 7.988/45, expressa sua opinião afirmando que “O currículo original que se apresenta enxerga o contador de nível superior como um técnico em Contabilidade melhorado”.

Dessa forma, podemos concluir que a emancipação do curso superior de Contabilidade não foi capaz de romper com a estrutura curricular existente até então. No

entanto, não podemos deixar de reconhecer que a emancipação do curso de Contabilidade foi uma importante alavanca para o desenvolvimento teórico e científico da Ciência da Contabilidade, que viria refletir no avanço curricular, no início da década de 90.

Na esteira da implantação do ensino superior de Contabilidade, o governo do Estado de São Paulo instituiu, com o Decreto-lei nº 15.601/1946, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA), que, no mesmo ano, foi instalada como dependência da Universidade de São Paulo.

O surgimento da FCEA, posteriormente denominada Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), lançou as bases para o primeiro núcleo de pesquisa contábil no Brasil, com relevantes contribuições para o desenvolvimento da Contabilidade no país.

Para Iudícibus (2000, p.36), “este núcleo surgiu com professores dedicando-se em (*sic*) tempo integral ao ensino e à pesquisa, produzindo artigos de maior conteúdo científico e escrevendo teses acadêmicas de alto valor”.

Com ambiente econômico propício, durante a República populista, em virtude de uma ideologia desenvolvimentista, que ansiava por modernização e inspirados por essa ideologia, alguns atos contribuíram para a modernização e incremento da pesquisa no ensino superior, os quais são:

- a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947;
- a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1951, com o objetivo de promover a pesquisa científica e tecnológica;
- a criação, em 1958, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Comissão Supervisora do Plano de Institutos (COSUPI), cujo objetivo era realizar convênios com universidades para a instalação de institutos de pesquisas e aumentar a eficiência do ensino nas escolas de Engenharia. Em 1964, seis anos após sua criação, a COSUPI era incorporada à Coordenação de Apoio ao Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Costa apud Peleias et al. (2006, p. 30) aponta as mudanças ocorridas no ensino superior na década de 1960, que se fizeram sentir nos cursos de Ciências Contábeis. Tais mudanças foram decorrentes da aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da criação do Conselho Federal de Educação (CFE), que recebeu a atribuição de “fixar os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores destinados à formação de profissões, regulamentadas em Lei”.

Uma mudança significativa no ensino superior de Contabilidade se deu pelo Parecer CFE nº 397/1962, que dividiu os cursos de Ciências Contábeis nos ciclos de formação básica e de formação profissional. Tal parecer foi ratificado pela Resolução (s/n), do dia 08 de fevereiro de 1963, que apresentou as disciplinas por ciclos, conforme observamos no Quadro 7.

Ciclo de formação básica	Ciclo de formação profissional
<ul style="list-style-type: none"> • Matemática; • Estatística; • Direito; • Economia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Geral; • Contabilidade Comercial; • Contabilidade de Custos; • Auditoria; • Análise de Balanços.

Quadro 7 - Curso de Ciências Contábeis na Lei nº 4.204/61

Fonte: Adaptado a partir da Resolução de 8 de fevereiro de 1963, sem nº, que ratificou o Parecer CFE nº 397/62.

O estabelecimento do currículo mínimo pelo CFE, composto de matérias obrigatórias, não flexibilizou os currículos dos cursos, apesar da escolha de matérias complementares ficarem a cargo de cada IES. Essa orientação tinha como objetivo respeitar a necessidade e anseios do mercado e o perfil de profissional que cada instituição desejava formar. Na prática, isso não aconteceu, porque o currículo mínimo passou, em sua grande maioria, a ser o currículo básico dos cursos superiores.

No que diz respeito à duração do curso de Contabilidade, cada IES poderia reduzir ou aumentar essa duração, desde que respeitasse a carga horária mínima anual de 772 horas, e a do curso de 2.700 horas.

Durante um período da década de 1960 e durante a década de 1970, não houve outras alterações no ensino superior de Contabilidade, por determinação legal. Foi na década de 1980 que se iniciou um novo período de transição no sistema educacional, econômico, social e, principalmente, no campo político, com o retorno ao regime democrático no ano de 1985. Este fato desencadeou mudanças significativas na década de 1990, como as relatadas a seguir.

Iudícibus, Franco e Martins (1983, p. 56) destacam a realização do II Congresso Interamericano de Educadores da área Contábil, realizado no Brasil, no qual os autores apresentaram um trabalho intitulado “Currículo Básico do Contador: orientação técnica versus orientação humanística”, em que procuraram demonstrar que a experiência latino-americana de formação de contadores valorizava as disciplinas técnicas em detrimento das disciplinas humanísticas.

Naquela oportunidade, Iudícibus, Franco e Martins (1983, p. 58) justificavam a inclusão de disciplinas humanísticas com a seguinte proposição: “que nos ensinem a pensar, a disciplinar o nosso pensamento e a metodizar nossas pesquisas e indagações científicas”. Reconheciam que os contadores são profissionais que trabalham com números e valores, mas preocupavam-se com que estes profissionais atuassem em ambiente mais amplo, o social e o institucional. Argumentavam do seguinte modo: “que a habilidade para lidar com pessoas e grupos, e mesmo a cultura geral e humanística, são aspectos fundamentais para o sucesso de sua atuação” (p. 59). Por fim, sustentavam ainda que os contadores deveriam, num futuro, “ter condições de discorrer e trocar ideias, bem como experiências, sem dificuldades fundamentais de ordem terminológica e de conteúdos de contabilidade” (p.59).

Em continuidade aos debates iniciados no II Congresso Interamericano de Educadores da área Contábil, em 1985, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) instituiu um grupo de estudos para subsidiar a proposta de reforma do currículo do curso de Ciências Contábeis. Foram coletadas 2.549 respostas de chefes de Departamentos de Ciências Contábeis de diferentes IES, professores, egressos, contadores e empresários, que foram traduzidas em algumas constatações. A primeira delas é que existia um nível elevado de insatisfação no tocante à formação dos contadores; em segundo lugar, que uma das maiores deficiências residia no fato de os cursos ministrados serem excessivamente teóricos e, em alguns casos, estarem distanciados da realidade da profissão; outro aspecto foi o de que uma falha frequentemente mencionada refere-se à inadequada e desatualizada formação dos professores; constataram também um grande despreparo do corpo docente para a implantação da aplicação de computação no ensino das disciplinas técnicas.

Tendo como referência essa pesquisa, o CFC encaminhou ao Conselho Federal de Educação uma proposta de alteração curricular que contemplava, em síntese, dois eixos de propostas. A parte prática poderia ser ensinada: em escritórios-modelo; estágio supervisionado por professores; exigência de trabalho de conclusão de curso (TCC); realização de jogos de empresas e simulações. Para a formação do professor, propunha: a reciclagem do corpo docente, com a criação de novos cursos de pós-graduação nos níveis *lato sensu* e *stricto sensu* e a inserção de computadores no ensino das disciplinas técnicas. O curso deveria conter cento e oitenta créditos, com quatro créditos por disciplina, e o mínimo de 2700 horas/aula; o currículo mínimo deveria limitar-se a 2/3 do curso completo, de modo que 1/3 fosse flexível para atender às exigências locais e às dos próprios alunos.

Em 1992, com a aprovação da Resolução CFE nº 3/92, o curso de Ciências Contábeis passa por uma pequena reforma, atendendo parte das expectativas levantadas na

proposta curricular elaborada pelo CFC. Esta mesma Resolução, no seu artigo 5º, § 1º, dispôs os conhecimentos em três categorias específicas de formação do contador.

A Resolução CFE nº 3/1992 fixou os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de graduação. Para o curso de Ciências Contábeis, a duração estabelecida era de 2.700 horas aula, integralizadas no máximo em sete, e, no mínimo, em quatro anos para o período diurno, e cinco anos para o período noturno. Fixou também normas para que todas as instituições de ensino superior elaborassem os currículos para o curso de Ciências Contábeis, definindo o perfil do profissional a ser formado.

Para Robles Jr. e Marion (1998, p. 39), a Resolução nº 3/1992 trouxe significativas contribuições para o aprimoramento do ensino contábil no Brasil, com a introdução de várias novidades. De acordo com esses autores, os currículos plenos foram elaborados para estimular o conhecimento teórico e prático, e permitir o *competente* exercício da profissão, com vistas às atribuições específicas que serão conferidas pelo diploma, em âmbito nacional, assegurando, ao mesmo tempo, condições para o exercício com *competência* e ética perante a sociedade (grifo nosso).

A Resolução CFE nº 3/1992 distribuiu as disciplinas em três categorias de conhecimentos, a seguir apresentadas. Na Categoria I, foram reunidos os conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social, que abrangia de 15% a 25% do currículo, cuja distribuição observamos no Quadro 8.

Disciplinas obrigatórias	Disciplinas eletivas
<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa; • Noções de Direito; • Noções de Ciências Sociais; • Ética Geral; • Ética Profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noções de Psicologia; • Filosofia da Ciência; • Cultura Brasileira, e outras.

Quadro 8 – Categoria I: Conhecimentos de Formação Geral de Natureza Humanística e Social

Fonte: Adaptado a partir da Resolução nº 3/92, artigo 5º, § 1º.

Na Categoria II, foram reunidos os conhecimentos de formação profissional, que compreendiam de 55% a 75% do currículo, distribuídos em três grupos, conforme registro no Quadro 9.

Conhecimentos obrigatórios de formação profissional básica	Conhecimentos obrigatórios de formação profissional específica	Conhecimentos eletivos
<ul style="list-style-type: none"> • Administração Geral; • Economia; • Direito do Trabalho; • Direito Comercial; • Direito Societário; • Matemática; • Estatística. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Geral; • Teoria da Contabilidade; • Análise das Demonstrações Financeiras; • Auditoria; • Perícia Contábil; • Administração Financeira e Orçamento Empresarial; • Contabilidade Pública; • Contabilidade e Análise de Custos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Gerencial; • Sistemas de Contabilidade; • Contabilidade Agrícola e Pecuária; • Contabilidade de Seguros; • Contabilidade de Cooperativas; • Contabilidade Previdenciária; • Contabilidade Imobiliária; • E Outras Disciplinas.

Quadro 9 – Categoria II: Conhecimentos de Formação Profissional

Fonte: Adaptado a partir da Resolução n° 3/92, artigo 5°, § 1°.

Na Categoria III, foram reunidos os conhecimentos ou atividades de formação complementar, conforme Quadro 10, constituindo 10% a 20% do currículo.

Conhecimentos obrigatórios de formação instrumental
<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de Empresas; • Laboratório Contábil; • Estudo de Caso; • Trabalho de Conclusão de Curso; • Estágio Supervisionado; • E outras Disciplinas.

Quadro 10 - Categoria III: Conhecimentos ou Atividades de Formação Complementar

Fonte: Adaptado a partir da Resolução n° 3/92, artigo 5°, § 1°.

Uma das críticas, que podemos fazer à Resolução CFE n° 3/92, está relacionada à extensão para cinco anos do curso noturno de nível superior, sendo que o curso Técnico de Contabilidade, ainda não extinto, já permitia ao concluinte o exercício da profissão contábil, com apenas três anos de curso médio. O curso técnico profissionalizante, tão criticado pelos defensores do ensino de Contabilidade em nível superior, apresentava uma vantagem para o início profissional de seu concluinte, que o fazia em nível de segundo grau, não precisando frequentar o curso superior para ter as prerrogativas da função de contador.

Uma observação que fazemos é que tanto a elaboração da Resolução n° 3/92, quanto a proposta dos currículos mínimos contou com a colaboração de grupos de especialistas, recrutados nas universidades e nos institutos de pesquisa, além das contribuições advindas de pesquisa realizada pelo CFC. Dessa forma, é de se supor que o trabalho desenvolvido pelo grupo de especialistas, tendo como contribuição as propostas do órgão máximo de representação dos contadores, tenha refletido parte dos anseios dos envolvidos.

Sintetizando os elementos da evolução histórica dos cursos de Contabilidade, podemos perceber que as alterações ocorridas na legislação estiveram sempre voltadas para formar recursos humanos a fim de atender ao aumento de demanda do setor produtivo, como também o aumento da complexidade das operações desenvolvidas pelas empresas. Tais mudanças foram sempre estimuladas cada vez que o país apresentava momentos de crescimento econômico ou mudança de regime político.

2.1.2 As Influências dos Organismos Internacionais na Formação das DCNs do Curso de Contabilidade

Após descrevermos elementos dos caminhos percorridos pelo ensino de Contabilidade, partindo de sua implantação no período colonial até a LDBEN/61, podemos inferir que o desenvolvimento e a evolução da Contabilidade ocorrem em virtude do desenvolvimento socioeconômico. Notamos que as modificações curriculares procuraram atender este desenvolvimento, sofrendo diversas alterações, tais como: regulamentação da profissão, inclusão de novas disciplinas e alterações de ordem das disciplinas existentes, no intuito de aproximar os conhecimentos às necessidades de um profissional, de modo associado às exigências mercadológicas.

Para compreendermos o contexto político, econômico e social, no qual o mundo e, por consequência, o país estavam imersos no período em que se iniciaram os debates para as alterações legais do ensino superior de Contabilidade, é necessário descrevermos dois movimentos que ocorreram em fóruns distintos e convergem para o tema de nosso estudo. Em um primeiro momento, traçamos uma análise de como os organismos de classe contribuíram para a formação das DCNs do ensino superior de Contabilidade e, no segundo momento, exploramos como os fóruns mundiais de educação trouxeram novos conceitos para a elaboração da LDBEN/96.

Os dois eventos mencionados, tanto os fóruns dos organismos de classe dos contadores, como os fóruns mundiais a respeito da educação, segundo alguns pensadores como Anderson (1995), Batista (2001), Frigotto (1990, 1996a, 1996b), Fonseca (1998), Gentili (1996, 2000, 2001), Saviani (1996) possuem a mesma matriz, ou seja, passam pelo surgimento e consolidação de uma nova ordem mundial denominada de neoliberalismo, que provocou intervenções nas políticas públicas dos Estados Nacionais, bem como no campo educacional.

2.1.2.1 Ensino de Contabilidade no cenário internacional

A globalização da economia e a necessidade de inserção das empresas brasileiras no cenário internacional, como também a recepção de empresas transnacionais no solo pátrio, têm requerido a harmonização legislativa de diversos setores dos países aderentes ao modelo econômico vigente na atualidade, sem enfrentar a discussão do assunto, que, para alguns pesquisadores, é uma das vertentes do neoliberalismo.

Dessa forma, os países que seguem esse modelo econômico têm buscado, por meio de fóruns internacionais, conhecer as práticas utilizadas em outros países nos mais diversos campos, inclusive no educacional. A seguir são resumidamente apresentados alguns organismos internacionais envolvidos com o ensino superior de Contabilidade e a forma como atuam. Nosso objetivo neste tópico é demonstrar que parte da regulamentação do ensino superior de Contabilidade provém de participação de representantes do Brasil nos fóruns de natureza internacional, que pode ser tomado como um espaço facilitador da inserção do país na economia mundial.

Para entendermos como as mudanças no ensino superior de Contabilidade chegaram até nós, buscamos especificar nosso entendimento a respeito do papel da própria Contabilidade no cenário global. É possível perceber que a Contabilidade de cada país é um microsistema dentro de um subsistema formado pela Contabilidade dos demais parceiros econômicos dos países que, por sua vez, funciona inter-relacionando com os sistemas financeiros, econômicos, públicos, entre outros de todos os países ao redor do mundo (RICCIO; SAKATA, 2004). E, se olharmos com mais acuidade, notaremos que o próprio sistema de Contabilidade é formado por dois agrupamentos distintos, que são: a Contabilidade e a Auditoria que, por sua vez, têm regulamentação, estruturação, propagação do conhecimento e interesses coordenados pelas associações de profissionais, empresas, instituições públicas, órgãos regulamentadores, instituições de ensino.

Diante da necessidade de estabelecer um padrão mundial para os setores econômico, financeiro, comercial, etc., as instituições de ensino em todo mundo foram convocadas pelos centros de influências do ensino de Contabilidade e Auditoria a iniciarem um processo de reformulação das grades curriculares de Contabilidade nos diversos países, por meio da implementação de propostas harmonizadas pelos fóruns internacionais, resguardando-se as especificidades de cada país. Assim, “diferentes estratégias estão sendo criadas para lidar com essas questões” (KUMAR; USUNIER, 2001; KWIEK, 2001;

WALLACE, 2003 *apud* RICCIO e SAKATA, 2004). Isso inclui a convergência do currículo do ensino de Contabilidade, como se pode confirmar em Altbach e Teeichler, 2001; McCabe, 2001, Mendivil, 2002 *apud* Riccio e Sakata (2004).

Tendo como preocupação mundial o debate a respeito do ensino de Contabilidade, organismos internacionais de Contabilidade, como o Grupo Intergovernamental de Especialistas em Padrões Internacionais de Contabilidade e Divulgação (ISAR - Intergovernmental Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting)/ Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD - United Nations Conference on Trade and Development) (ISAR/UNCTAD), pertencentes à Organização das Nações Unidas (ONU) e outros grupos de estudos de órgãos de classe como Federação Internacional de Contadores (IFAC - International Federation of Accountants) (IFAC) têm contribuído para a formulação e disseminação de padrões para o ensino e aplicação da Contabilidade como analisamos na sequência.

ISAR/UNCTAD

O principal órgão internacional para regulamentação das normas contábeis é o *Intergovernmental Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR), que foi criado por meio da Resolução nº 67, de 1982, do Conselho Econômico e Social (*Economic and Social Council*). Este é o único grupo de trabalho das Nações Unidas dedicado à harmonização internacional das práticas e dos relatórios contábeis no âmbito corporativo.

Dos estudos e debates no ISAR/UNCTAD, no ano de 1999, resultaram a produção de um documento denominado Guia com exigências nacionais para a qualificação dos profissionais de contabilidade (*Guideline on national requirements for the qualification of the professional accountants*, tradução livre), que visa estabelecer um padrão de comparação para a qualificação do profissional contábil, possibilitando a acreditação/ reconhecimento dos certificados nos países aderentes. Este guia de qualificação de contadores é composto por duas partes principais. A primeira é um guia para os sistemas nacionais de qualificação de contadores profissionais e a segunda é a proposta de um currículo global para a educação profissional de contadores, e visa contribuir para a formação de um profissional capaz de

atuar em um mercado global, buscando a harmonização das competências [conteúdos] globais requeridas (UNCTAD, 1999).

O trabalho do ISAR/UNCTAD desenvolve-se em parceria com os órgãos da profissão contábil de diversos países, com a Federação Internacional de Contadores (*Internacional Federation of Accountants*, tradução livre) (IFAC) e objetiva promover a qualidade do ensino de Contabilidade através da definição de orientações que têm por fim à promoção da melhoria dos padrões aplicáveis à educação contábil em todo o mundo.

Federação Internacional de Contadores (IFAC)

A IFAC é uma organização de nível mundial para a profissão contábil. Os membros da IFAC representam 2,5 milhões de contadores atuantes nos setores público e privado (indústria e comércio e demais setores). No Brasil, os membros da IFAC, entre outros são: os representantes de classe, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), e o Instituto de Auditores Independentes do Brasil (Ibracon).

A missão da IFAC é servir ao interesse público, promovendo o contínuo fortalecimento da profissão contábil em todo o mundo, contribuindo para o desenvolvimento de economias internacionalmente fortes, por meio do estabelecimento de padrões internacionais de alta qualidade e da aderência a eles. O funcionamento do IFAC ocorre em comitês. Para nosso estudo, apresentamos, resumidamente, o Comitê de Educação (Education Committee), que tem como foco a educação, atuando nos elementos essenciais para a acreditação: a educação, a experiência prática e os testes de competência profissional; com a natureza e a extensão da educação continuada necessária aos contadores.

O Comitê de Educação, (Education Committee, tradução livre) proporciona guias de orientação em três tipos principais de publicações. Na primeira, traz os Padrões Educacionais Internacionais (International Education Standards), expressando os modelos que os integrantes dos órgãos componentes da IFAC devem atingir, na preparação e no desenvolvimento dos contadores. Esses padrões estabelecem os elementos essenciais do conteúdo e do processo de educação e desenvolvimento, em patamar que, ao ser atingido, permita reconhecimento, aceitação e aplicação internacional; na segunda estabelece e divulga Guias de Educação Internacional para Contadores (International Education Guidelines for Professional Accountants - IEGs): interpretam, ilustram, elaboram ou expandem os assuntos e

tópicos relacionados aos padrões educacionais internacionais. Esses guias auxiliam os membros da IFAC a implementar os padrões educacionais; e por último estão os *papers* a respeito de Educação Internacional para Contadores (International Education Papers for Professional Accountants - IEPs), que explicam, examinam, analisam e avaliam de forma crítica os temas e práticas educacionais. O propósito do Comitê de Educação com esses *papers* é encorajar a reflexão sobre temas mais avançados.

Sabemos da existência de outros organismos internacionais, mas neste momento procuramos identificar, nas propostas do ISAR/UNCTAD, os elementos que influenciaram a elaboração das grades curriculares nacionais com as DCNs para o curso de Contabilidade.

Proposta de um currículo mundial para o ensino de Contabilidade

A definição de uma proposta de currículo mundial para o ensino de contabilidade, como já explanado, é o resultado de uma tentativa de harmonizar as normas contábeis para a integração do ensino e das informações prestadas pelos contadores a diversos setores do sistema comercial, financeiro e econômico mundial.

Com relação às razões para a elaboração de um currículo global é preciso considerar, em primeiro lugar, os esforços da Organização Mundial do Comércio (OMC), com o apoio do ISAR/UNCTAD, IFAC, no que tange aos procedimentos de concessão de licenças, requisitos e procedimentos de qualificação e normas técnicas de contabilidade e auditoria. Tal órgão objetiva segundo Sá (2003), globalizar as profissões, tendo como primeiro objetivo a contabilidade, propiciando aos contadores trabalhar em subsidiárias brasileiras no exterior ou vice-versa.

Em segundo lugar, as crises financeiras recentes, tais como a crise da Ásia e Rússia, que foram consideradas de difícil percepção pelos analistas ocidentais por não compreenderem as demonstrações contábeis daqueles países, e a crise da Parmalat, Enrow, Wordcom, Xerox, dentre outras que foram consideradas pelos estudiosos como escândalos contábeis, as quais trouxeram à tona deficiências dos sistemas de contabilidade e auditoria, o que tem contribuído para aumentar a pressão para a utilização de normas internacionais de contabilidade, que conseqüentemente necessitará de profissionais aptos a trabalhar na perspectiva de harmonização das normas.

Então, a necessidade de melhorar a transparência na contabilidade é tarefa difícil quando associadas a tais escândalos mundiais, que afetaram diversos setores da sociedade.

Os organismos internacionais, como o ISAR/UNCTAD, com a colaboração do IFAC, fazem estudos objetivando a elaboração e o debate de um modelo curricular para os programas acadêmicos de contabilidade. A proposta de um currículo mundial publicado pelo ISAR/UNCTAD é sugerido como referência de pesquisa e modelo para os países que não possuem sistemas de qualificações similares aos padrões mundiais.

O detalhamento dos conteúdos contemplados nos currículos dos cursos de formação do profissional contábil pelo ISAR, representa apenas um guia de sugestões para cada país ou IES. Compete a estes estabelecerem as disciplinas a serem ministradas, bem como a carga horária de cada uma delas, observando as peculiaridades de cada país, as constantes mudanças no cenário econômico, as diferenças culturais e os avanços tecnológicos. Por fim, a proposta envolve a harmonização e qualificação dos profissionais contábeis, que são atualmente educados e certificados com base nos modelos de cada país (AGGESTAM, 1999 apud PIRES, OTT, 2008).

Dessa forma, nota-se que a demanda por uma postura ética e moral do contador virou um requisito obrigatório perante a sociedade. Pois, como afirma Jacomino (2000, p. 28):

Hoje, mais do que nunca, a atitude dos profissionais em relação às questões éticas pode ser a diferença entre o seu sucesso e o seu fracasso. Basta um deslize, uma escorregadela, e pronto. A imagem do profissional ganha, no mercado, a mancha vermelha da desconfiança.

Portanto, o profissional de contabilidade deve buscar a qualidade dos seus serviços, pela transparência das informações prestadas e da maneira como se relaciona, as questões éticas com os princípios norteadores de uma sociedade cada vez mais ativa e crítica para que o contador não trilhe pelo caminho da desconfiança e do fracasso.

Para coordenar as diretrizes das reformas necessárias foi no dia 16 de agosto de 2006, lançado oficialmente o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), com o encargo de estudar, preparar e emitir pronunciamentos técnicos, orientações e interpretações, além de centralizar e uniformizar a produção de procedimentos contábeis, com intuito de estabelecer um único conjunto de normas para aplicação no Brasil, aderentes aos padrões internacionais.

O CPC tem, além de outras, a missão de facilitar o processo de decisão dos investidores, contribuindo para a solidificação do mercado de capitais brasileiro, resultando em uma abertura ainda maior por capital estrangeiro, pois haverá redução de seu custo de

captação, aumentando o volume de investimentos e do comércio transnacional. Haverá a redução também do custo na preparação de demonstrativos para busca atender a diferentes procedimentos, como de fato ocorre.

Criado através da Resolução nº. 1.055, de 07 de outubro de 2005, do CFC, o Comitê reúne toda a comunidade afim ao assunto, desde profissionais da área contábil até usuários e acadêmicos.

No entanto, nota-se a ausência, na literatura contábil nacional, de estudos que abordam a influência das discussões internacionais na construção do modelo de ensino de Contabilidade local. Por outro lado, os textos descrevem o quanto nós já aderimos às propostas mundiais, não discutindo quais as implicações que esta aderência resulta no fazer pedagógico dos profissionais que exercem o magistério superior de Contabilidade.

Para este item da pesquisa, propomo-nos apontar os blocos de conhecimentos definidos como relevantes na formação dos futuros profissionais de contabilidade, pelo ISAR/UNCTAD, conforme apresentado no quadro 11.

<p>1. Conhecimentos administrativos e organizacionais</p> <p>1.1 Economia;</p> <p>1.2 Métodos quantitativos e estatística para as empresas;</p> <p>1.3 Políticas gerais da empresa e às estruturas organizacionais básicas;</p> <p>1.4 Funções e práticas da gestão, o comportamento organizacional, a função da comercialização na empresa e os princípios da atividade comercial internacional;</p> <p>1.5 Gestão e estratégia das operações.</p>
<p>2. Tecnologia da informação</p> <p>2.1 Tecnologia da informação</p> <p>2.1.1 Conceitos de tecnologia da informação para sistemas comerciais;</p> <p>2.1.2 Controle interno nos sistemas comerciais baseado em computadores;</p> <p>2.1.3 Normas e práticas para desenvolvimento de sistemas comerciais;</p> <p>2.1.4 Gestão da adoção, aplicação e emprego da terminologia da informática;</p> <p>2.1.5 Gestão da seguridade da informação;</p> <p>2.1.6 Inteligência artificial, sistemas expertos e lógica confusa, dentre outros; e</p> <p>2.1.7 Comércio eletrônico.</p>
<p>3. Conhecimentos contábeis e assuntos afins</p> <p>3.1 Contabilidade básica e preparação de relatórios financeiros;</p> <p>3.2 Práticas avançadas de contabilidade financeira;</p> <p>3.3 Princípios relativos a preparação de relatórios financeiros Avançados;</p> <p>3.4 Contabilidade Gerencial, conceitos básicos;</p> <p>3.5 Contabilidade Gerencial – planejamento, tomada de decisão e controle;</p> <p>3.6 Tributação;</p> <p>3.7 Legislação comercial;</p> <p>3.8 Auditoria;</p> <p>3.9 Auditoria: conceitos avançados; e</p> <p>3.10 Finanças e gestão financeira.</p>

Quadro 11 - Blocos de conhecimento definidos pelo UNCTAD (1999)

Fonte: Adaptado a partir do TD/B/COM.2/ISAR/6 de 1999. Tradução livre.

Embora a análise das alterações legais seja efetuada no final deste capítulo, podemos inferir que algumas indicações do currículo mundial estão presentes, especialmente

na distribuição dos eixos norteadores propostos nas DCNs, tais como: os conhecimentos administrativos e organizacionais, a tecnologia da informação e conhecimentos contábeis, além de assuntos afins. Destacamos essas evidências na presença do ensino de disciplinas relacionadas a assuntos internacionais e à observância às regras da OMC, que serão apontadas no momento de discussão das mudanças ocorridas na legislação pátria a respeito do ensino superior de Contabilidade, e seus reflexos nos saberes pedagógicos dos professores.

2.1.2.2 A influência de Jomtien

Analisar a influência dos fóruns mundiais a respeito de educação na elaboração e organização do modelo educacional do Brasil ajuda-nos a compreender que, igualmente em relação aos modelos adotados pelos organismos de contabilidade, existe uma grande tendência de troca de experiências para homogeneizar as discussões a respeito de educação no mundo. Foram tomados como ponto de partida os principais resultados da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990 – Ano Internacional de Alfabetização, assim declarado pela ONU/UNESCO - em Jomtien, na Tailândia, que teve como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todos os cidadãos do planeta. A Conferência, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, entre eles o Brasil, teve como patrocinadores e financiadores quatro organismos internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM).

A Declaração de Jomtien iniciou com uma leitura da realidade educacional daquele contexto. O documento declara:

[...] o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e de possibilidades. Hoje, testemunhamos um autêntico progresso rumo à dissensão pacífica e de uma maior cooperação entre as nações. Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levados em conta. Hoje, vemos emergir, a todo momento, muitas e valiosas realizações científicas e culturais. Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Estes conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender. Um efeito multiplicador ocorre quando informações importantes estão vinculadas com outro grande avanço: nossa nova capacidade em comunicar. **Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável.** (UNESCO, 1990, p. 2). (grifo nosso).

De acordo com a Declaração, a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, adquiriram conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento de requisitos para obtenção de diplomas (Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos – Art. 4.º, tradução livre).

As diretrizes e os objetivos para a educação mundial, decorrentes da Declaração de Jomtien, são frutos de discussões realizadas em diversas instâncias mundiais, notadamente as patrocinadas pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismo Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O Plano Decenal de Educação (1993 - 2003), a LDB (1996), os PCNs (1998) e as DCNs (2004) trazem indícios de que foram elaborados levando-se em consideração os pontos norteadores da Conferência de Jomtien (1990) e da Conferência de Nova Deli (1993), conforme artigo 87, que em seu § 1º da LDBEN/96 define:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Este fato surgiu convenientemente num momento de transição política nacional, ou seja, a saída de um regime militar ditatorial para um regime de redemocratização, com o retorno do país às eleições diretas e, no caso específico do Brasil, à filiação ao modelo político dominante no cenário internacional naquele momento - o neoliberalismo.

Os representantes do Brasil, ao participarem dos fóruns mundiais referentes a dos direitos humanos, segurança internacional, comércio e educação, postulando sua inserção na comunidade internacional, sinalizam-lhes sua intenção de seguir, de diversas maneiras, as resoluções hegemônicas emanadas em tais fóruns, demonstrando que a elaboração de documentos de proteção e promoção dos direitos, incluído o direito à educação, não se faz de forma linear, nem unidirecional, as influências são complexas, mútuas, circulam do internacional para o nacional e voltam para o internacional, seja pelos participantes da

elaboração desses documentos, seja pela ação da política das relações internacionais, com claro respeito às peculiaridades locais de cada participante.

É possível questionarmos se o Brasil tem procurado cumprir as diversas determinações dos centros de poder no mundo incondicionalmente. Ou, se de fato existe uma tentativa de ingresso nesses mesmos centros de poder pela participação de forma ativa nas discussões mundiais. O que parece certo é que as reformas da política educacional brasileira estão em consonância com as propostas firmadas nos fóruns mundiais.

Um aspecto importante de nossa análise está diretamente ligado à proposta mundial de proporcionar a educação fundamental para todos – em escola pública ou privada. No Brasil, isso já é sentido pela matrícula de crianças entre 7 e 14 anos que, em 1990, estava em 97% e, em 2002, apresentou uma taxa de conclusão do ensino fundamental de 85%, gerando, conseqüentemente, uma explosão de demanda pelo ensino médio. Desse percentual, apresentava-se uma taxa de concluintes de 53%, aproximadamente 1.884 mil alunos (CASTRO, 2007, p. 77). Aproximadamente 1.095 mil alunos, representando 58% dos concluintes do ensino médio, passavam a postular vagas no ensino superior (CASTRO, 2007, p.77). Outro aspecto relevante é a qualidade da formação dos alunos. Mesmo que se acusem as escolas de má formação, os alunos têm sido influenciados pelos modernos meios de comunicação, que lhes propiciam uma visão de mundo mais real, contraposta à formação livresca de outrora.

Nesse contexto, a educação superior também tem sido motivo de preocupação dos fóruns internacionais. De perfil neoliberal ou não, as políticas educacionais, fruto ou não da globalização/mundialização, estão chegando às salas de aulas, e isso tem refletido no trabalho dos professores. Por conta da grande demanda para esse nível de ensino, surge a necessidade de formar novos professores e novos espaços formativos.

Em artigo, o representante da UNESCO no Brasil, Werthein (2002), relata que a UNESCO, percebendo o impacto que o processo de globalização poderia causar nas “universidades e na educação superior em geral, deflagrou uma discussão mundial sobre o papel das universidades e da educação superior no século XXI”. Tal discussão culminou na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, que contou com a expressiva participação de mais de quatro mil pessoas, 180 países, 120 ministros de Estado, além de reitores, pesquisadores e representantes do setor privado e de organizações não-governamentais.

Dentre algumas das orientações emanadas naquele fórum, destacamos a introdução de inovações que permitem o desenvolvimento de uma nova visão e um novo

paradigma que tem seu interesse centrado no estudante. Nesse sentido, a política de acesso deve mudar para poder incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas; a formação de estudantes que sejam cidadãos bem informados e motivados, capazes de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar solucioná-los; o estabelecimento de políticas transparentes em relação ao pessoal docente e aos estudantes. Os professores devem estar, sobretudo, preocupados em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, em vez de serem unicamente fonte de conhecimento.

Após a descrição dos achados na literatura, é possível concluir que os fóruns mundiais de educação também contribuíram para a construção do modelo educacional brasileiro, expresso na LDBEN/96, nos PCNs, nas DCNs e em outras regulamentações a respeito da educação. Tais regulamentações incidiram sobre: a divisão da educação em níveis de responsabilidade entre municípios, estados e governo federal; a participação da comunidade na implementação das políticas educacionais; a mudança do paradigma da educação centrada no professor para uma educação centrada na aprendizagem do aluno; além da mudança na forma de acesso dos alunos ao ensino superior. Trata-se de uma proposta de formação cidadã, com capacidade de motivação, pensamento crítico e uma preocupação com a sociedade, bem como com a atuação dos professores, isto é, que de fato ensinem os alunos a aprender e a tomar iniciativas por conta própria.

2.1.3 O Que Realmente Mudou?

Como vimos anunciando, nossa intenção é discutir como as mudanças na legislação educacional brasileira a partir da LDBEN/96 e das DCNCC, refletiram nos fazeres pedagógicos dos professores, no exercício de suas atividades. Antes de analisarmos as implicações de tais mudanças, em especial as que regulam o ensino de Contabilidade, convém lembrar os princípios estabelecidos para a educação brasileira.

A Constituição Federal (CF) de 1988, no seu artigo 205, introduzindo os princípios que viriam a estruturar todo o sistema educacional brasileiro, colocam a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nota-se que o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho são marcos constitucionais, razão de ser da educação.

Em seguida, o artigo 206 da CF estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, a gratuidade do ensino em escolas públicas, a valorização dos profissionais do ensino, a gestão democrática do ensino público e a garantia de padrões de qualidade. Esses princípios marcariam a LDBEN/96 no título II, “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, em seus artigos 2º e 3º.

Para analisar o ensino superior de Contabilidade é necessário entender as finalidades do ensino superior na Lei 9.394/96 que, em seu artigo 43, traz um rol exemplificativo das finalidades, dentre as quais destacamos: o estímulo à criação cultural; o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; a formação de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais, para o desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar para a sua formação contínua; o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, para desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; a promoção da divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; o incentivo do desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional; o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, notadamente dos problemas nacionais e regionais; o estabelecimento de uma relação com a comunidade de reciprocidade; a promoção da extensão, aberta à participação da população, visando à disseminação dos conhecimentos gerados pelas pesquisas científicas.

Podemos perceber que o espírito legal, derivado da Constituição Federal e regulado pela LDBEN/96, tem como eixo central o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, visando preparar os acadêmicos para a vida, para o exercício pleno da cidadania e para sua adaptação ao trabalho na profissão escolhida, o que remete à necessidade da associação dos conteúdos à realidade do aluno.

As mudanças curriculares para o curso de Contabilidade fazem parte de uma ampla, longa e discutida reforma na organização dos cursos de graduação e na formação dos profissionais de nível superior no Brasil. A promulgação da nova LDBEN/96 – em dezembro de 1996, em seu artigo 9º, § 1º, atribuiu poder normativo ao CNE, ficando este, então, responsável pela deliberação das DCNs, com o auxílio de Comissões de Especialistas.

Com a divulgação do Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação – SESu/MEC – iniciou o processo de mudança curricular, convocando as IES a enviar propostas às comissões de especialistas de cada área que, após serem sistematizadas, serviriam de referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. O referido Edital trazia as seguintes orientações para as IES:

As Diretrizes Curriculares têm por objetivo servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas, ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade. (BRASIL, Edital nº 4, SESu/MEC).

Paralelamente à convocação das IES pela SESu/MEC, o CNE/CES aprovou o Parecer CNE/CES nº 776/97 que expressa orientações gerais a respeito do entendimento que aquele colegiado tinha para a formulação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, que deveriam constituir-se orientações para a elaboração dos currículos nas IES, ser respeitadas por todas as IES e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Para a realização desse feito, o CNE/CES recebeu o apoio de comissões de especialistas. No caso específico da Comissão de Especialistas de Ciências Contábeis da Secretaria de Ensino Superior (SESU/MEC), esta foi composta pelo Prof. Dr. Masayuki Nakagawa (presidente); Prof. Dr. Cesar Augusto Tibúrcio Silva; Profa. Dra. Ilse Maria Beuren e Prof. Dr. Paulo Schmidt. Em abril de 1999, após a realização de audiências públicas,

após ouvirem-se representantes dos órgãos de classe dos contadores, e ponderarem-se as contribuições recebidas das IES, a comissão apresentou a proposta das Diretrizes Curriculares do curso de Ciências Contábeis.

Decorrentes da aprovação do Parecer CNE/CES nº 146/02, as DCNs do Curso de Ciências Contábeis foram construídas até se chegar à estrutura curricular atual, que foi regulada pela Resolução CNE/CES nº 10/2004, merecendo destaque, dentre vários aspectos daquele documento, o entendimento que os conselheiros relatores do CNE/CES, Srs. José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer tiveram da mudança do sistema de currículos mínimos (LDBEN/61) para o sistema de DCNs (LDBEN/96), o que pode ser visualizado no Quadro 12, a seguir.

Currículos Mínimos (Lei 4.024/61)	Diretrizes Curriculares Nacionais (Lei 9.394/96)
Estavam comprometidos com a emissão de um diploma para o exercício profissional;	Não se vinculam a diploma e a exercício profissional, pois os diplomas, de acordo com art. 48 da LDB, se constituem prova, válida nacionalmente, da formação recebida por seus titulares;
Encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso;	Concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;
Inibiam a inovação e criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componentes curriculares e até com detalhamento de conteúdos obrigatórios;	Ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos;
Atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso;	Orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;
Pretendia como produto um profissional "preparado";	Pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;
Eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada.	Devem ensinar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

Quadro 12 - Comparação entre Currículos Mínimos (Lei nº 4024/61) e as DCNs (Lei nº 9394/96)

Fonte: Adaptado do Parecer CNE/CES nº 146/2002.

É possível identificar as tendências conceituais nas comparações efetuadas pelos relatores do referido parecer com as propostas dos organismos internacionais de contabilidade, como também dos fóruns mundiais para educação, tais como: a necessidade de desenvolver as competências e habilidades dos acadêmicos; necessidade de eles se

aperfeiçoarem ao longo de toda vida; reduzir o valor dos diplomas atribuindo-lhes valor somente para comprovação dos conhecimentos recebidos e não para exercício de profissões.

Portanto, os caminhos percorridos pelas várias modificações inseridas no ensino do país procuraram não representar o pensamento unilateral do MEC, mas sim a convergência de elaborações de todas as pessoas envolvidas no processo de formação dos futuros graduandos, conforme se observa no Parecer CNE/CES nº 146/02, que salienta que este foi resultante das orientações das comissões de especialistas, como se pode ler:

[...] Com efeito, é bom frisar que deste procedimento não somente advieram ricas e ponderáveis contribuições da sociedade, das universidades, das faculdades, de organizações profissionais, de organizações docentes e discentes, enfim, da comunidade acadêmica e científica, e com ampla participação dos setores públicos e privados em seminários, fóruns e encontros de debates [...] (BRASIL, 2002, p. 4).

No entanto, podemos visualizar as principais mudanças ocorridas na legislação educacional de ensino superior, quais sejam: as IES passam a ter liberdade de elaborar currículos flexíveis que atendam à necessidade do contexto em que a instituição esteja inserida, o ter competências e habilidades necessárias para cada profissão, as quais de modo, às vezes, direto, às vezes, indireto são sugeridas para elaboração das propostas curriculares. Os componentes curriculares devem ter componentes integrantes, que remetem à interdisciplinaridade e à relação entre teoria e prática, dois elementos com presença marcante na redação final das DCNs.

Esses apontamentos geram, de imediato, inquietações que se interconectam com o problema, razão desta pesquisa: como as IES determinaram as necessidades de cada contexto para definirem seus currículos? O que são competências e habilidades? Como um currículo poderia ser estruturado dentro de uma abordagem por competências? Como os professores serão inseridos neste novo contexto? Como e quando os professores irão se qualificar para desempenhar seus ofícios? Qual a melhor forma de tornar os componentes curriculares integrados? Como promover a interdisciplinaridade? É possível integrar teoria e prática no ambiente acadêmico?

Não temos a pretensão de responder a todos os possíveis questionamentos, pois a limitação do tempo para realização desta dissertação não nos permite. Também não temos como avançar em todas as outras problemáticas para as quais a discussão nos conduzirá. Por essa razão, nosso foco, neste momento, aponta para as alterações mais perceptíveis que são: flexibilização na estrutura de ensino superior e curricular (estruturado por competências e

habilidades), interdisciplinaridade, relação entre teoria e prática e, por consequência, suas implicações nos saberes dos professores.

Retomando nossa busca pelas mudanças ocorridas na legislação referente ao ensino superior de Contabilidade e de seus reflexos no fazer pedagógico dos professores, passamos a analisar o Parecer CNE/CES n° 0146/2002 revogado pelo Parecer CNE/CES n° 63/2003, que instituíram as DCNs para os cursos de graduação e, a Resolução CNE/CES n° 10/2004, que instituiu as DCNs para o curso de graduação em Ciências Contábeis - bacharelado.

Esclarecemos que o Parecer é o documento legal do CNE/CES, no qual os conselheiros formulam uma proposta de Resolução que, após aprovada pelo colegiado, será a regulação para qual o documento oficial se propõe.

No primeiro artigo da referida Resolução, o legislador determinou sua observância obrigatória por todas as IES que possuem o curso superior de Ciências Contábeis. Isso nos levaria a crer que todos os envolvidos nos cursos de Ciências Contábeis, em especial os professores, deveriam conhecer e discutir essa norma educacional. Por essa razão, ao elaborarmos o instrumento de pesquisa de campo, indagamos especificamente aos professores se conhecem a respectiva resolução.

2.1.3.1 Organização curricular: novo paradigma

Conforme expressamos, no item 2.1.1 e no item 2.1.3, os cursos superiores de Contabilidade tinham, na LDBEN/61, seus currículos fixados em termos de currículos mínimos, que eram definidos pelo CFE, cabendo às IES apenas a escolha de componentes curriculares complementares e a listagem de disciplinas optativas para os alunos, e, quando concebessem cursos experimentais, inovando e criando respostas para situações localizadas, ainda assim só poderiam colocá-los em funcionamento após prévia aprovação dos currículos e autorização dos cursos (BRASIL, LDB 4.024/61, art. 104).

Dessa forma, no quadro comparativo apresentado “Comparação entre Currículos Mínimos (Lei 4024/61) e as DCNs (Lei 9394/96)-(quadro 12)” os conselheiros reafirmavam o engessamento dos currículos mínimos de maneira geral, que davam direitos e prerrogativas asseguradas pelo diploma. Nem sempre o currículo pleno significou a plenitude de uma coerente e desejável proposta pedagógica, contextualizada, que se ajustasse permanentemente às emergentes mudanças sociais, tecnológicas e científicas. Em decorrência desse descompasso, os graduados, logo que colassem grau, por vezes, já se encontravam defasados em relação ao desempenho exigido no novo contexto, urgindo prepararem-se especificamente para o exercício da ocupação ou profissão.

Nesse quadro, a reforma educacional proporcionou a primeira mudança que é a flexibilização curricular das IES, permitindo, assim, que as IES atendessem, mais rapidamente as demandas, isto é, assumindo a responsabilidade de construir respostas às efetivas necessidades sociais - demanda social ou necessidade social -, expressões estas que soam com a mesma significação da sua correspondente “exigência do meio” contida no art. 53, inciso IV, da atual LDB 9.394/96. (BRASIL, 2002).

Alterar a rigidez curricular existente nos currículos mínimos, para alcançar a flexibilização curricular, instituída na LDBEN/96 e nas DCNs, foi objeto de estudos defendidos pelos reitores das universidades no XIII Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades brasileiras (ForGRAD), realizado na cidade do Rio de Janeiro, em maio de 2000, com a apresentação do documento “O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível”, que constituiu referência da noção de flexibilização assumida no ensino superior.

Para os organizadores daquele documento, a flexibilização curricular no ensino de graduação está associada à perspectiva da autonomia universitária, expressa no art. 207, da Constituição de 1988, e reiterada pela aprovação da LDBEN/96.

Autonomia universitária é entendida pelo ForGRAD como a “possibilidade de apresentar soluções próprias para os problemas da educação superior e não reproduzir fórmulas predeterminadas”, tendo como expectativas “experimentar novas opções de cursos e currículos, ao mesmo tempo em que alternativas didáticas e pedagógicas são implementadas” (FORGRAD, 2000, p. 8). No campo da liberdade e flexibilidade curricular e pedagógica, a autonomia universitária tem o papel de “contrapor-se tanto à tradição normativa e autoritária do Estado brasileiro em relação ao ensino superior, quanto à percepção tecnocrática e corporativa da sociedade” (FORGRAD, 2000, p. 9).

Nesse contexto, a flexibilização curricular passa a ser compreendida como “proposta de organização de conteúdos, a partir da realidade de cada instituição no exercício de sua autonomia” (Ibid, p.14). Consoante se encontra destacado no referido documento do ForGRAD, a flexibilização do currículo não pressupõe apenas alterar a carga horária das disciplinas ou permitir que o aluno monte ele mesmo o seu currículo. Requer, igualmente, alterações significativas quanto às metodologias adotadas para a apresentação dos conteúdos, às formas de avaliação e às práticas pedagógicas empreendidas pelo professor junto aos alunos.

Ademais, pressupõe “construir-se uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação presentes na realidade social”, as quais possibilitem que o aluno “busque a própria direção nesse processo formativo”, escolha “seu caminho e [o percorra] no ritmo que lhe seja possível”. Para tornar possível essa perspectiva, o documento sugere adotarem-se dinâmicas mais abertas e flexíveis de estruturação curricular de modo a valorizar “a diversidade de experiências” e “potencializar as conexões sociopolíticas (sic) e profissionais do processo formativo” (FORGRAD, 2000, p. 15-16).

Vemos, então, que essa perspectiva encontra-se em sintonia com a da formação de contadores, proposta no Parecer CNE/CES nº 146/2002. Nesse passo, destaca-se que tudo foi concebido com o propósito de que se pudesse estabelecer um perfil do formando no qual a formação em nível superior se constituísse em processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, observada a flexibilização curricular, a autonomia e a liberdade das instituições de inovar seus projetos pedagógicos de graduação, para o atendimento de diversos

perfis e das contínuas e emergentes mudanças, para cujo desafio o futuro formando deverá estar apto.

A flexibilização na organização curricular sugere, ainda, o redirecionamento hierárquico das tradicionais estruturas curriculares. Porém, isso não significa, necessariamente, a extinção completa das hierarquias curriculares, ou que a substituição de antigas formas de organização curricular possa tornar os cursos melhores, ou mais democráticos. Ainda que hierarquias tradicionais sejam substituídas, outras poderão ser produzidas.

Na visão crítica de Kuenzer (2002b), a noção de flexibilização adotada nas reformas educacionais, principalmente nas que vêm sendo propostas para o ensino superior, encaminha para uma reflexão em torno da relação entre a aula universitária e as demandas no mundo do trabalho. Nesse caso, a flexibilização curricular não seria aspiração apenas das IES.

Segundo argumenta a autora, o novo regime exige o deslocamento dos conteúdos para uma adequada relação entre conteúdo e método; sendo o papel dos conteúdos relativizado e no seu lugar apresenta-se a defesa do desenvolvimento de competências cognitivas superiores e de relacionamento, capazes de propiciar formação flexível e continuada de modo a atender o permanente movimento da sociedade, em substituição à formação acadêmica especializada e pouco dinâmica para um mercado relativamente estável. Desse modo, a “formação profissional passa a exigir capacidade para lidar com a incerteza, com a novidade e para tomar decisões rápidas em situações inesperadas” (KUENZER, 2002a, p. 18).

Conforme assevera a autora, a condição de laboralidade dos profissionais formados no ensino superior demandaria procedimentos cada vez mais coletivos, graças aos quais a autonomia intelectual e ética adquiriria centralidade na formação acadêmica. Nesse contexto, os currículos seriam expressos por diretrizes amplas, adequadas a cada curso e aos percursos daquele grupo, e não por currículos mínimos e uniformes, conforme destacamos.

O ponto central da organização dos percursos curriculares está fundado numa “base sólida de formação geral, de natureza interdisciplinar”, seguida da “possibilidade de escolha do que se tem chamado de ênfases” (KUENZER, 2002b, p. 19), ampliando-se as chances de laboralidade do acadêmico que pode complementar sua formação com escolha de “disciplinas complementares”. Esta trajetória seria “resultante da flexibilização dos percursos formativos” (p. 20).

Pela exposição de Kuenzer (2002b), é possível admitir como positiva a intenção de superar a fragmentação dos currículos que as IES estão sendo desafiadas a promover por

força das demandas do mundo do trabalho. Segundo expõe a autora, a “superação do conteudismo por uma adequada relação entre conteúdo e método, o deslocamento da memorização e da repetição para as habilidades cognitivas complexas” (KUENZER, 2002b, p. 27) exigem ir para além do instrumentalismo e tornam possível retomar as noções de conteúdo e método a partir de seus princípios dialéticos.

Ademais, se o ensino superior desenvolver propostas curriculares que efetivamente viabilizem a autonomia intelectual e ética na perspectiva do trabalho coletivo de destruição das condições de exploração – e, portanto, de construção de uma sociedade melhor -, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em suas dimensões contraditórias, terão permitido germinar a semente da transformação (KUENZER, 2002a).

Barreto e Leher (2003, p. 39) expressam sua percepção do conceito de flexibilidade da seguinte forma: “Quanto maior a flexibilidade, maior a competitividade no mercado”. A competição econômica sustenta a reivindicação de uma escola mais eficaz, flexível e dinâmica, na qual são questionados os objetivos próprios da educação formal, a cultura clássica de formação geral, a concepção do ofício do professor. Por isso, a noção de flexibilização suscita seu aspecto contraditório e pode revestir-se de negatividade se tomada exclusivamente numa perspectiva mercantilizada.

Dessa forma, temos como reflexo da primeira mudança no sistema educacional o abandono dos currículos mínimos e grades curriculares fechadas. Nessa nova perspectiva, as IES têm a autonomia e a liberdade para inovar seus projetos pedagógicos, flexibilizando sua organização curricular, desde que tenham como referencial as DCNs, e respondendo necessariamente pelo padrão de qualidade na oferta de seus cursos, o que significa, pelo que se lê no artigo 43 da LDBEN/96, preparar profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento, em seus diversos segmentos, econômicos, culturais, políticos, científicos, tecnológicos etc.

Depois de identificarmos aquela que, em nossa opinião, é o grande marco da reforma educacional, ou seja, a flexibilização da estrutura curricular no ensino superior, avançamos em nossa pesquisa na busca de demonstrar qual é o impacto dessa mudança e como ela pode ser identificada nas DCNs.

2.1.3.2 Competências e habilidades

Analisando o artigo 2º das DCNs, percebemos que as IES deverão estabelecer a organização curricular para o curso de Ciências Contábeis com a implementação do Projeto Pedagógico (PP), como se pode ler:

Art. 2º As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:
[...]

Verificamos que o artigo apresenta dois núcleos. O primeiro diz respeito à organização curricular e o segundo faz referência ao PP. Estando certo de que o primeiro deve estar contido no segundo, e, dessa maneira, trataremos do segundo que é o PP.

A introdução da importância do projeto pedagógico

Ao introduzir-se a regulamentação do curso superior de Ciências Contábeis, com sua organização curricular, alegando-se que isso se dará por meio de PP, pode indicar que o PP é uma novidade no sistema educacional. O PP existe de longa data, porém a grande maioria das IES conduzia a sua elaboração de forma centralizada e, em alguns casos, existia a delegação dessa tarefa a profissional de fora dos quadros das IES.

Refletindo-se a respeito das reformas do ensino, é possível perceber a tentativa do legislador para fazer do processo de elaboração do PP um momento de participação coletiva de toda comunidade envolvida no processo de ensino aprendizagem, transformando em exigência legal a participação dos professores na elaboração do PP, não fazendo distinção de nível de ensino e mudando sensivelmente o seu papel institucional de meros executores de projetos para construtores de parte de seu ambiente profissional (LDBEN/96, artigo 13, inciso I).

O PP é um elemento requerido para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES, conforme artigo 16, inciso II do Decreto nº 5.773/2006. Nele devem estar contidos os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização. Ele deve descrever e organizar as práticas pedagógicas das IES, para cada

curso, dando direção à gestão e às atividades educacionais. Dessa forma, sua elaboração requer um indispensável embasamento teórico-metodológico, que por vezes requer pesquisas, estudos, reflexões e consultas aos especialistas em educação, para uma construção coletiva dos professores e da comunidade acadêmica, não se admitindo, portanto, sua construção de forma unilateral, pois nesse caso, provavelmente, não haverá compromisso dos professores em sala de aula.

Giroux (1997), ao tratar de reformas educacionais de maneira geral, afirma que estas ameaçam e ao mesmo tempo desafiam os professores. Ameaçam porque transformam professores em meros objetos, que cumprem objetivos definidos por especialistas afastados da vida cotidiana da escola e da sala de aula. O desafio, por sua vez, passa a ser o engajamento em uma autocrítica a respeito da finalidade de preparação dos professores, em programa de treinamento em serviço e participação ativa no seu objeto de trabalho que é o PP.

Para melhor entendermos a elaboração do PP, podemos seguir parte das orientações de Pereira (2008?), as quais assinalam que o PP exige uma reflexão acerca da concepção e das finalidades da educação e de sua relação com a sociedade, bem como uma reflexão aprofundada sobre as questões: Qual é a concepção de homem e mundo que o PP trabalha? Qual a concepção de sociedade? Qual a concepção de educação? Qual a concepção de universidade? Qual a concepção de cidadão? Qual a concepção de profissional? Qual a concepção de conhecimento? Qual a concepção de currículo? Quais são os entendimentos e ações previstas para a relação entre teoria e prática?

Esse processo deve ser desenvolvido em espiral, num crescente dinâmico de integração entre todas as tentativas de respostas, que têm como ponto de partida a análise da prática social e, de chegada, a prática pedagógica na transformação da prática social, num entrelaçamento que valoriza tanto a cultura interna da instituição quanto a cultura externa. Entretanto, como um processo, ele está em contínua construção, avaliação e reelaboração (PEREIRA, 2008?).

Objetivando a atuação do egresso na profissão escolhida, o PP de seu curso, incluindo o curso de Ciências Contábeis, segundo Fink (2001, p. 51), deve:

- a) possibilitar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica do curso, no sentido de reformular o curso com vistas à melhoria do ensino;
- b) analisar o modelo do curso existente;
- c) reestruturar o currículo pleno do curso face às necessidades atuais;
- d) caracterizar o perfil docente, cuja atuação é necessária ao curso;
- e) caracterizar o perfil discente;
- f) criar mecanismos de avaliação permanente, no sentido da correção das distorções e da melhoria da qualidade do ensino;
- g) orientar a prática pedagógica da Instituição.

O PP, mais do que ser para as IES, uma necessidade de responder a uma solicitação formal/legal, deve ser lhes uma preocupação constante. Turra et al. (1988) consideram o resultado do PP uma contínua reflexão da coordenação, dos docentes e discentes a respeito da educação superior, da universidade e sua função social, do curso, do ensino, da pesquisa e sua relação com o ensino, da extensão e sua relação com o currículo e sobre a relação entre teoria e prática. Por ser uma contínua reflexão, será um desafio constante de todos os envolvidos no processo educacional, não existindo motivo para se excluir este ou aquele professor. Pelo contrário, todos deverão ter oportunidade de participar em sua elaboração ou em sua reelaboração.

Conforme podemos ler na afirmação de Baffi (apud PELEIAS, 2006, p. 185):

O projeto pedagógico não é somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência legal de ordem administrativa, pois deve expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do sistema nacional de educação, bem como as necessidades, locais e específicas, da clientela da escola; ele é a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade.

Assim, o PP é construído no contexto de fatos sociais de multicomplexidade e sua estruturação revela as características das inter-relações existentes na instituição, nos cursos e entre cursos, de disciplinas e entre as disciplinas, de interdisciplinaridade, no sistema educacional superior e no contexto social do qual faz parte. As possibilidades e os limites do PP retornam às questões do contexto externo e da natureza interna da instituição. (PEREIRA, 2008?).

Pensar o PP de uma instituição e/ou de um curso é pensar a construção de sua identidade, o que implica uma análise coletiva tanto da sua história (a que lhe deu as características que se apresentava naquele momento) quanto das direções intencionais que serão assumidas em razão das definições tomadas para o próprio PP. (PEREIRA, 2008?).

A Resolução CNE/CES n° 10/2004, no § 1° do artigo 2°, dispõe que o PP, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I – objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II – condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III – cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;

- IV – formas de realização da interdisciplinaridade;
- V – modos de integração entre teoria e prática;
- VI – formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII – modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII – incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX – concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X – concepção e composição das atividades complementares;
- XI – inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC).

Complementando as exigências a respeito dos conteúdos que devem ser privilegiados no PP, a Resolução CNE/CES n° 10/2004, no artigo 5º, estabelece que o PP do curso de graduação em Ciências Contábeis deve contemplar um perfil profissional que revele:

[...] conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais.

A construção do PP pelos cursos e pela universidade, como destacamos, concretiza um dos aspectos da autonomia da universidade, conforme a LDBEN/96 que, no seu artigo 53, incisos I, II, III e IV, atribui competência à universidade para fixar seus currículos, organizar seus programas, estabelecer os conteúdos programáticos de suas atividades/disciplinas, desde que observe as diretrizes gerais pertinentes relativas ao perfil do formando e este empreenda a estudos dos seguintes campos interligados de formação, conforme os incisos I, II e III, do artigo 5º, da Resolução CNE/CES n° 10/2004:

- I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;
- II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;
- III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Com isso, foi eliminada a obrigatoriedade do currículo mínimo e a rigidez na estruturação dos cursos, o que leva a necessidade de rever a forma de entender e organizar currículos, conceber conhecimento e desenvolver o ensino e a aprendizagem. Podemos notar

que não existe o estabelecimento de disciplinas específicas; o que se tem é um elenco de campos do conhecimento.

Além da autonomia para planejar a graduação, a LDBEN/96 aponta para o mais amplo entendimento da responsabilidade da universidade na formação do estudante. No Art. 43, § I, a lei estabelece que a educação superior tenha por finalidade “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. O inciso II aborda a participação do indivíduo no desenvolvimento da sociedade brasileira e a sua formação contínua.

Já o inciso III preconiza que o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica desenvolva “o entendimento do homem e do meio em que vive”. A amplitude da ideia de formação universitária continua no inciso VI, na qual se estabelece que a finalidade da educação superior é “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade”.

Como consequência da interpretação dos artigos 53 e 43 da LDBEN/96, combinados com o § 1º do artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 10/2004, temos a sinalização clara, de que os envolvidos na realização do planejamento curricular devem ter uma visão ampla do ensino superior de Contabilidade, para a perfeita definição das competências e habilidades requeridas dos profissionais a serem formados, com o melhor encadeamento e desenvolvimento de conteúdos, atividades, programas de disciplinas e demais elementos requeridos.

Entre esses vários saberes requeridos dos professores para participação na definição do PP, são elencados: o conhecimento da legislação educacional, das diretrizes instituídas nos PP e dos referenciais curriculares nacionais e internacionais, estudos de demandas de mercado, o conhecimento da realidade econômica, política e social da região e o perfil desejado dos egressos no que concerne competências e habilidades.

No momento da elaboração do PP, os professores deverão conhecer o que determina a legislação a respeito do ensino superior de Ciências Contábeis, partindo do estudo e debate da LDBEN/96, relacionados especificamente ao papel do professor quanto às concepções do ensino superior. Conhecendo a legislação referente ao ensino superior, os profissionais de contabilidade, que atuam no ensino, deverão ingressar no estudo e debate da regulamentação específica do ensino superior de Ciências Contábeis - Resolução CNE/CES nº 10/2004.

Como fruto desses debates os professores, com certeza, estarão se reconhecendo como profissionais do ensino, como bem relatam Pimenta e Anastasiou a respeito da atuação docente dos profissionais liberais:

[...] em se tratando do professor universitário que atua em áreas específicas e tem outra carreira, a profissão docente passa a ser também sua carreira, embora muitas vezes as instituições de ensino superior e o próprio profissional não atentem para isso (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 106).

Exercendo a atividade de professor, o profissional de contabilidade deveria aplicar a si, os mesmos princípios de formação de seus alunos, a saber: Utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis, agora, associada à Educação; demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil, substituída por atividade de ensino; aplicar adequadamente a legislação própria das funções contábeis seria utópico sugerir agora aplicar adequadamente a legislação própria das funções de educador. Esses princípios poderiam ser aplicados a todos os bacharéis que exercem a função de professor.

Mais do que ficarem cientes dos princípios norteadores do PP a serem adotados para o curso de Ciências Contábeis, os professores deveriam conhecer o real significado da formação profissional em nível superior em Contabilidade. Assim, os profissionais da contabilidade que atuam no ensino superior não ficariam à mercê de suas experiências pessoais, mas iniciariam a construção de uma base pedagógica orientadora e perceberiam que o processo de aprendizagem dos alunos, em muitos casos, está estritamente relacionado com seu próprio processo de planejar as atividades de ensino.

Nesse mesmo contexto, é essencial que os envolvidos conheçam os órgãos reguladores da profissão contábil, nacionais e internacionais, e as formas pelas quais eles têm contribuído para a formação, é com regulamentações da classe respeitantes à profissão, e seus desdobramentos práticos para o exercício profissional.

Uma vez construído o conhecimento do arcabouço legal da profissão, é necessário que os envolvidos identifiquem na proposta educacional da IES, que profissional pretendem formar, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 10/2004, artigo 2º, inciso I, considerando seus conhecimentos quanto a competências e habilidades. Assim, tem-se a definição dos princípios norteadores do processo de ensino aprendizagem no curso de superior Contabilidade na IES, o que refletirá de forma direta na formulação e no desenvolvimento de todas as práticas, no decorrer do curso.

Tendo como base os princípios norteadores do curso superior de Contabilidade e definidos todos os envolvidos no processo de aprendizagem, os professores devem apresentar

os cenários e tendências aos futuros profissionais de Ciências Contábeis, passando pelo panorama geral, identificando as matrizes ideológicas adotadas pelos organismos internacionais e pelo MEC, na formulação dos currículos e compreendendo a influência da tendência educacional dos currículos por competências e habilidades e a influência das novas tecnologias no processo educacional.

Outro aspecto importante que as IES devem estar atentas é o relacionado ao papel que deverão ter na localidade em que a oferta do curso é efetuada. Perguntas como: Qual o seu papel na inserção social do curso? Qual seu papel político? Qual a geografia de abrangência dos cursos oferecidos? Devem, principalmente, encarregar-se do estudo das reais necessidades da comunidade na qual o curso oferecido vai buscar resposta. A discussão dessas exigências levará as IES e os professores a romper os muros das universidades, mantendo um inter-relacionamento com a sociedade, com as associações de classes e com todos os envolvidos com o ensino de Contabilidade.

O envolvimento com a comunidade indicará as competências e habilidades requeridas para o futuro profissional. Diante desse levantamento, os responsáveis pelas definições dos cursos ou disciplinas irão verificar se é possível, com os recursos disponibilizados, atender às demandas do mercado, ou se serão necessários estudos e pesquisas adicionais.

Estudar o seu entorno vai também possibilitar o conhecimento de outras IES que atuam na localidade, o que permitirá a troca de experiências e compartilhamento de projetos de pesquisas para otimização de esforços. Parece-nos que tudo isto implica o desenvolvimento de novos saberes.

Construir um estudo que leve ao conhecimento da realidade da demanda local, em relação à realidade econômica, política e social, é fator fundamental para a inserção participativa das IES em seu entorno. A tudo isso agregam-se, duas dimensões do ensino superior que são a pesquisa e a extensão, na busca de identificar e apontar de que forma os cursos podem contribuir para transformar /e ou melhorar a realidade, elaborando projetos de pesquisas regionais a serem desenvolvidas pelos alunos com orientação de seus professores.

Na elaboração do PP, um dos aspectos que desperta muita expectativa é como um curso que sempre esteve formatado pela pedagogia da transmissão e foi acusado, como tantos outros cursos, de ter seus currículos fragmentados, passará a atender a exigências de realização da interdisciplinaridade.

Todas essas ênfases apontam para uma profunda modificação na estruturação dos novos projetos pedagógicos, com consequências importantes para a vida profissional dos

professores, ao desafiarem-lhes a conhecer e participar na elaboração do PP de seus cursos no ensino superior, o que inclui o curso de Ciências Contábeis.

Além de estabelecer os requisitos para o PP, o artigo 2º da Resolução CNE/CES nº 10/2004, em seus incisos, indica aspectos a serem observados em sua elaboração que, analisados, trazem novidades ao ensino superior de Contabilidade, o que discutimos na sequência.

Analisando o inciso I do artigo 2º das DCNs, encontramos, como aspecto primordial nas definições do PP, o perfil do profissional esperado do formando, com uma novidade para os cursos de Ciências Contábeis: o perfil profissional deve ser expresso “em termos de competências e habilidades”.

Percebe-se que a LDBEN/96 e as DCNs dos cursos de graduação e DCNs de graduação em Ciências Contábeis expõem que os currículos se pautem pelos perfis profissionais de conclusão, favorecendo uma delimitação mais clara de itinerários profissionais - os perfis profissionais esperados de cada profissão ao final do curso.

Na tentativa de aprofundarmos o debate a respeito do significado dos termos “competências e habilidades”, buscamos-os no conjunto normativo das DCNs dos demais cursos, já que a LDBEN/96 e a Resolução CNE/CES nº 10/2004 não esclarecem o que se entende por esses termos. No entanto, na Resolução nº 04/99 do Conselho Nacional da Educação da Câmara da Educação Básica (CNE/CEB), é possível constatar que a competência para o CNE, é a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999b).

Wittaczik (2008) refere que estudos realizados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC/MEC) e encaminhados à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, subsidiando a elaboração das DCNs contidas na Resolução CNE/CEB nº 04/99, nos dão conta de que:

[...] um currículo baseado em competências advém da análise do perfil esperado do egresso em um processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização curricular, adotando-se preferencialmente uma abordagem metodológica [...] [baseada em pedagogias ativas] (WITTACZIK, 2008, p. 35).

Para Ramos (2007), o foco da estrutura curricular proposto pelas DCNs está no desenvolvimento de competências e habilidades diante de um perfil profissional esperado, centrando-se, portanto, na pedagogia construtivista, excluindo a pedagogia centrada na

transmissão de conteúdos, quase sempre dissociados da prática concreta de sujeitos. Se entendermos dessa forma, teremos uma mudança significativa no paradigma de ensino aprendizagem, que passa de um ensino centrado na atividade do professor para um ensino centrado na aprendizagem dos alunos.

Como sugestão de perfil profissional dos egressos do curso de Ciências Contábeis, a Resolução CNE/CES n° 10/2004 propõe as competências e habilidades mínimas, a serem desenvolvidas durante o curso, como lemos no artigo 4º, I a VIII:

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

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

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

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

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

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

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

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

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Importa-nos destacar que o termo competência utilizado nas DCNs comporta vários significados. Conhecer o significado do termo é de fundamental importância para os profissionais que trabalham com educação. Entretanto, segundo Depresbiteris (2007), “[...] entender um conceito é apenas uma fase do processo”, sendo necessário conhecer, também, as outras faces que o constituem. Com base na autora, entendemos que, para o professor poder aplicar a abordagem por competências, é imprescindível que ele entenda o termo, bem como as estratégias de ensino e avaliação condizentes com essa modalidade de ensino.

Para melhor compreensão dos termos competência e habilidade que serão utilizados nesta pesquisa, buscamos na literatura parte do que tem sido produzido. Sabemos

que o tema é amplo e que não se tem consenso firmado a seu respeito, o que representa uma limitação em nosso estudo. No entanto, estamos convictos de que o tema, juntamente com a flexibilização curricular, apresenta-se como eixo norteador das reformas educativas em pleno desenvolvimento na atualidade. Dessa forma, é necessário enfrentarmos o tema se quisermos investigar que saberes os professores devem desenvolver para a atuação neste novo paradigma educacional que esses conceitos sinalizam.

Aproximação aos conceitos de competências e habilidades

Dutra, Hipólito e Silva (2000) referem que, ao longo dos últimos 30 anos, o termo competência teve múltiplas interpretações, o que gera grandes dificuldades para sua definição.

Para Manfredi (1998), a inexistência de um consenso quanto ao conceito de competência, em razão das divergências de caráter filosófico e ideológico, pode de igual modo, ser atribuída a sua adoção com diferentes enfoques, em diferentes áreas do conhecimento.

Segundo o dicionário eletrônico Houaiss (2001), a palavra competência tem origem latina – *competentia* -, e encerra diversos significados. Neste momento, nos concentraremos especificamente em:

[...] capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito do que é versado; idoneidade [...] soma de conhecimentos ou de habilidades [...] capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos.

Para Fleury e Fleury (2001), nos últimos anos, o termo competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a estas diferentes instâncias de compreensão: o referente da pessoa, ou seja, a competência do indivíduo; das organizações, as *cores competences*, e o dos países, isto é, os sistemas educacionais e a formação de competências.

Verificamos em Ducci (1997) que competência é a capacidade para enfrentar e resolver problemas com sucesso em situações de incerteza, novas ou irregulares, na vida do trabalho. É essa imprevisibilidade que diferencia a competência do conceito tradicional de qualificação.

Já Zarifian (2001) diferencia o modelo baseado em competências do modelo de qualificação, apesar de considerar que as definições atuais deste novo modelo possuem grande influência dos conceitos relacionados à qualificação. O modelo de competência não tem mais o posto de trabalho como fundamento e referência, conforme o modelo de qualificação.

Le Boterf (2003) observa que a competência não é um estado nem um conhecimento que se possuem; as pessoas podem aplicá-la ou não nas situações de trabalho. A competência se realiza na ação, não consiste, portanto, em recursos como habilidades e conhecimentos, mas na sua mobilização.

A competência é considerada como elemento contingencial, o que significa que é exercida em um contexto particular, mediada por limitações e suprida de recursos, sofrendo diretamente as interferências da situação (LE BOTERF, 2003). Nas palavras de Luz (2001, p. 46), "ser competente é saber transferir, saber combinar e integrar supõe a capacidade de aprender e adaptar-se".

Outro conceito de competência, defendido por alguns autores (LE BOTERF, 2003; PERRENOUD, 1999; REY, 2002), refere-se à capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diversas situações. As competências não são elas mesmas saberes, atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos. Ao observar as práticas vigentes, por maior mudança que se pregue, a educação continua apresentando resultados cada vez mais preocupantes em todo o mundo.

Com relação a isso, Depresbiteris (2007) explica:

Com relação às concepções de competências temos desde as mais amplas, como exemplo a que se refere ao bom desempenho dos papéis sociais, até as mais específicas, relativas a uma habilidade para desempenhar uma atividade, dentro de padrões de qualidade desejados [...] dependendo do campo de estudo, existem diferentes interpretações de competências. Os cientistas sociais, por exemplo, empregam o termo para designar conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Os psicólogos utilizam o termo às vezes como aptidões, outras como habilidades, outras vezes como capacidades. (não paginado)

Encontramos em Deluiz (2001) discussão com relação ao surgimento da palavra competência no contexto da passagem do modelo de organização taylorista/fordista, para um modelo flexível dos processos de produção e de trabalho marcados pela mundialização da economia, pela intensificação da competitividade nos mercados e pelas demandas relacionadas à qualidade dos produtos. A autora expressa seu entendimento no seguinte enunciado:

O modelo das competências profissionais começa a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo que se configura, nos países centrais, no início da década de setenta. Esta crise se expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; pela hipertrofia da esfera financeira na nova fase do processo de internacionalização do capital; por uma acirrada concorrência intercapitalista, com tendência crescente à concentração de capitais devido às fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; e pela desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, resultantes da crise da organização assalariada do trabalho e do contrato social (não paginado).

Brandão e Guimarães (2001) comentam que, na época do taylorismo, as habilidades necessárias para o desempenho da atividade específica restringiam-se às questões técnicas relacionadas ao trabalho. Depois, em decorrência de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar, no processo de desenvolvimento profissional de seus empregados, não somente questões técnicas, mas também aspectos sociais e comportamentais relacionados ao trabalho.

Na visão de Deluiz (2001), as empresas passaram a selecionar pessoas com níveis de escolarização mais altos, passando a utilizar as qualificações individuais, sobretudo de formação acadêmica, e requerendo que as formações estivessem direcionadas às suas demandas. Em decorrência disso:

A pedagogia das competências começa a ganhar forma nos anos 80, na Europa, e na França é definitivamente implementada na Charte des Programmes de 1992, que enuncia os princípios diretivos dos programas de ensino para todos os ciclos da educação geral. Este documento pode ser considerado como a expressão da passagem de um ensino centrado sobre os saberes disciplinares a um ensino definido para e visando a produzir competências verificáveis nas situações e tarefas específicas. (não paginado).

Para Fleury e Fleury (2001), a competência constitui uma ideia consideravelmente antiga, porém foi (re-)conceituada e (re-)valorizada no presente, em decorrência de fatores como os processos de reestruturação produtiva em cursos, da intensificação das discontinuidades e da imprevisibilidade das situações econômicas, organizacionais e de mercado, além das sensíveis mudanças nas características do mercado de trabalho, resultantes, em especial, dos processos de globalização.

Percebemos a grande dificuldade que os teóricos enfrentam para defender seus pontos de vista a respeito das competências, não obstante considerarem que com a utilização da lógica das competências possamos ultrapassar o modelo transmissivo de conteúdos existentes na pedagogia clássica.

Le Boterf (2003, p. 22) entende que a competência seja concebida como:

[...] a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para enfrentar uma situação complexa. A competência não reside nos recursos [conhecimentos, capacidades...] a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do ‘saber mobilizar’.

Guillevic apud Wittaczik (2008, p. 41) expõe que “[...] a noção de competência é tomada em seu sentido clássico (as potencialidades do indivíduo), contraposta à noção de ‘desempenho’, que é a tradução total ou parcial da competência em uma determinada tarefa”.

De outra parte, Gillet apud Wittaczik (2008, p. 41) trabalha com o conceito da seguinte forma:

Uma competência é definida como um sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma tarefa-problema de uma resolução por meio de uma ação eficaz.

Outro conceito é o de Perkins e Saloman (1998) apud Wittaczik, (2008, p. 41) os quais afirmam que competência é “uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensoriais-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.

Perrenoud (1999), ao defender suas posições teóricas a respeito do tema, destaca que o termo “competência” gera suspeita por estar associado ao mercado de trabalho e, portanto, ao utilitarismo, criticado por submeter o cidadão e a educação às empresas. Ao reconhecer o problema, o autor diz que o profissional, mesmo trabalhando com elementos técnicos de sua formação, usa, além disso, a inteligência, o raciocínio e as aquisições sociais que não podem ser desprezadas, quando aplicadas ao trabalho ou a qualquer atividade de sua vida.

Na perspectiva de Perrenoud (1999), a utilização do termo não faz parte exclusivamente do mundo empresarial, pertence à humanidade. Em sua visão, os conhecimentos são recursos a serem usados no momento de tomar decisões e a cultura é um instrumento para a ação.

Ainda conforme Perrenoud (1999, p.7), competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. As pessoas valem-se deles, estabelecem sua integração e mobilizam-nos no momento em que exercem determinada ação. “É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas, que se reconhece uma

competência”, esclarece o sociólogo (idem, p.32). Dessa forma, as competências vêm a ser aquisições ou aprendizados construídos, que necessitam dos recursos do conhecimento e de sua assimilação para mobilizá-los. Trata-se de um processo complexo, cujo significado não é simplesmente o de somar conteúdos de modo a usá-los. Envolve, também, o processo de selecioná-los, organizá-los e, especialmente, fazer conexões entre eles antes de empregá-los na ação solicitada.

Ruas (1999) considera, que o conceito competência, nos últimos anos, tem aparecido como uma forma de repensar as interações das pessoas, seus saberes e capacidades, e as organizações e suas demandas. O autor afirma:

[...] a competência não se reduz ao saber, nem tampouco ao saber-fazer, mas sim à sua capacidade de mobilizar e aplicar esses conhecimentos e capacidades numa condição particular, onde se colocam recursos e restrições próprias à situação específica. Alguém pode conhecer métodos modernos de resolução de problemas e até mesmo ter desenvolvido habilidades relacionadas à sua aplicação, mas pode não perceber o momento e o local adequados para aplicá-los na sua atividade. [...] A competência, portanto, não se coloca no âmbito dos recursos (conhecimentos, habilidades), mas na mobilização destes recursos e, portanto, não pode ser separada das condições de aplicação. (RUAS, 1999, p. 4).

O termo competência, para Levy-Leboyer (1996, apud TARDIF, 2002), são repertórios de comportamentos que fazem com que as pessoas se tornem mais eficazes em uma determinada situação. De acordo com Tardif (2002), a competência é um sistema de conhecimentos declarativos, condicionais e procedimentais que são organizados em esquemas operatórios, permitindo a solução de problemas. Conforme Le Boterf (2003), trata-se de um saber agir reconhecido. Segundo Toupin (1995, apud TARDIF, 2002), consiste na capacidade de selecionar e agrupar, em uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes. Para outros autores, as competências são esquemas geradores, forças simbólicas estruturadas e, além disso, por que não, hábitos.

Segundo Tanguy (1997), competência é um conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam o indivíduo para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne a um ofício e supõem conhecimentos teóricos fundamentados, acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas.

Conceituar competências e habilidades não é o suficiente para as IES, coordenadores de cursos, professores e alunos na atualidade. O desafio está no compromisso desses agentes que consiste em experienciar o currículo baseado em competências.

No intuito de contribuir para o entendimento do tema currículo baseado em competências, recorreremos a Burnier (2001) que sugere a reorganização das instituições de

ensino. Em seu ponto de vista, as instituições de ensino devem estar comprometidas com a formação em serviço de seus educadores, ampliando o campo de suas experiências culturais e propiciando-lhes tempo e espaços, para o planejamento, as avaliações coletivas, o desenvolvimento de atividades integradas, o compartilhamento de experiências e para a pesquisa acadêmica e de campo.

Ramos (2007) amplia este entendimento afirmando que se exigem novas instituições de ensino e novas organizações nas suas estruturas de funcionamento inclusive com relação ao contrato de professores. Ela precisa prever um orçamento diferenciado do gasto com uma pedagogia tradicional, pois, nessa modalidade, há que se prever investimento em pesquisa, em pagamentos aos professores para planejamento e aulas com mais de um professor atuando concomitantemente. A dinâmica de organização do próprio espaço físico se mobiliza, porquanto, a partir do princípio de que a atuação é por competência, os espaços institucionais passam a ser todos, espaços pedagógicos. O espaço institucional deixa de ser tão silencioso e com portas de salas de aula tão fechadas.

Essa mudança é necessária na abordagem curricular por competências, por parte das IES, visto que elas precisam propiciar um suporte básico imprescindível para que os professores desempenhem, com qualidade, as suas tarefas, dispondo de uma biblioteca equipada e atualizada e, de laboratórios com espaços e infraestrutura física adequada, com número reduzido de alunos por turma, ligação entre o mercado e a instituição para desenvolvimento de pesquisas, trocas e contatos diretos com profissionais, trocas de experiências com outras IES e um bom clima na organização.

O que se propõe, nesta abordagem, é possibilitar que os acadêmicos tenham ciência das incertezas profissionais, provocadas pelo atual modelo de organização da sociedade e dos negócios. Para Le Boterf (2003), o profissional moderno precisa decidir na incerteza e agir na urgência.

Os currículos no ensino superior precisam definir as suas competências para, posteriormente, serem definidos os conteúdos a abordar. No dizer de Perrenoud (1999, p. 35), “construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes”. A maioria das propostas curriculares do ensino superior encontra-se pautada numa educação centrada em conteúdos informacionais, uma vez que os alunos devem absorver fatos, conceitos e procedimentos fragmentados em disciplinas como verdadeiros depositórios de conteúdos; uma aprendizagem por absorção e conteúdos meramente informativos.

Diferentemente do que se possa imaginar, o modelo curricular por competências não pretende “dar as costas para as disciplinas” (PERRENOUD, 2001, p. 29). As competências devem ser entendidas como mobilizadoras de saberes, podendo, por vezes, mobilizar conteúdos, que serão disciplinares.

Lopes (2002) salienta que o currículo por competências tenta superar as limitações do currículo tradicional, introduzindo princípios mais humanistas, com vistas à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista.

Com relação ao entendimento do conceito de habilidade, este também varia de autor para autor, afirma Perrenoud (1999). Ele explica que as habilidades, em geral, são consideradas com menos abrangência que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não pertence à determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Por exemplo, uma pessoa, que domine a habilidade da expressão verbal (considerando-se que isso seja uma habilidade) pode utilizar-se dela para ser um bom professor, radialista, advogado, ou mesmo demagogo. Em cada caso, essa habilidade estará compondo competências diferentes. Vejamos, então, como os professores percebem as orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades.

A autora critica o modelo, denunciando sua continuidade no contexto do eficientismo social, ou seja, sem contestar o modelo de sociedade na qual estamos inseridos. Outra crítica que levantamos diz respeito à aplicação de todas as recomendações teóricas de um modelo para outros modelos de abordagem curricular. Então se aplicássemos as mesmas recomendações, não seria possível obtermos os mesmos resultados?

É possível concluirmos que a abordagem curricular por competências e habilidades sinaliza a mobilização de diversos saberes, exigindo uma prática de integração de conteúdos entre áreas ou campos do saber e trazendo para a organização curricular a positividade conferida à integração curricular. Não queremos com isso fazer aqui uma apologia messiânica direcionada à negação da disciplinaridade, pois já vimos em Perrenoud (2001) o contrário. Mas, temos de seguir nosso estudo da Resolução CNE/CSE nº 10/2004, que, após a organização curricular por competências e habilidades, remete-nos aos componentes curriculares integrantes, objetos do próximo tópico.

2.1.3.3 Componentes curriculares integrantes - interdisciplinaridade

Dentre as concepções predominantes no campo da flexibilização curricular, adotada nas DCNs, convém destacar os aspectos que demarcam a noção de currículo integrado e de integração curricular. Os componentes curriculares integrantes assumem papel de destaque como um dos pressupostos norteadores do PP, estando previstos no inciso II do artigo 2º das DCNs. Por isso, é relevante, neste momento, que nos aproximemos dos principais pontos desta perspectiva de organização curricular.

Desde os primórdios da Era Moderna, a tradição disciplinar tem sido predominante na organização do currículo escolar ainda que o termo disciplina, como matéria de ensino, não tenha adquirido esse sentido antes do início do século XX (CHERVEL, 1990).

Segundo nos expõe Veiga-Neto (2001), a organização disciplinar surgiu no século XVI, contra a disposição antiga e medieval centrada no *Trivium* (gramática, lógica e retórica) e *Quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música).

Críticas empreendidas à fragmentação dos saberes e ao fracasso do ensino têm sido imputadas à organização curricular disciplinar. Essas críticas decorrem do entendimento de que:

[...] organização do currículo por disciplinas não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sócio-cultural; não aborda questões práticas, bem como as questões mais vitais do ponto de vista social. Conseqüentemente, o currículo disciplinar inibe relações pessoais entre os alunos e professores, desvaloriza capacidades intelectuais acarretando problemas de aprendizagem, desestimula a crítica e a curiosidade, além de sustentar uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente. (LOPES, 2001, p. 148).

Se, de um lado, o currículo disciplinar é usualmente “entendido como consequência de princípios de organização curricular baseados na lógica das ciências ou na natureza do conhecimento”, do outro, temos os currículos integrados que “são entendidos como baseados nos interesses e necessidades dos alunos e na relevância social dos conhecimentos” (LOPES, 2001, p.148).

Dessa forma, percebemos a organização curricular integrada como mais participativa, visto que os conhecimentos estão afetos à vida cotidiana dos alunos, o que renderia maior acessibilidade a todos os participantes. Os critérios de organização da matriz curricular estão expressos, segundo Lopes (2001)

[...] em eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação do profissional [de contabilidade] e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores. (p. 52).

Tanto no Parecer CNE/CES n° 146/2004 como na Resolução CNE/CES n° 10/2004, pudemos verificar que predominam indicações de organização curricular em módulos ou créditos, num sistema seriado ou não, anual, semestral ou misto, desde que os conhecimentos sejam distribuídos ao longo de todo o curso.

A articulação das dimensões do conhecimento possui os seguintes eixos: i) eixo que articule a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio; ii) eixo de conteúdos de formação básica; iii) eixo de conteúdos de formação profissional; iv) eixo que articula os conteúdos de formação teórico-prática.

Como podemos constatar, esses eixos expressam dimensões de conhecimento em torno das quais devem ser organizadas as atividades educativas dos futuros profissionais de contabilidade. Os componentes curriculares são integrantes dos conteúdos relacionados no artigo 5° da Resolução CNE/CES n° 10/2004, como lemos a seguir:

Art. 5° Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

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

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

Tomando a noção de competências como nuclear da organização curricular, é necessário criarmos uma dinâmica em torno da formação de determinadas competências consideradas essenciais a certo perfil profissional. Os componentes curriculares terão,

necessariamente, de assegurar a constituição de tais competências de modo que serão elas a promover a integração. Os componentes curriculares integrantes devem ser selecionados e ordenados de acordo com as competências requeridas para o profissional de contabilidade.

Alguns estudos a respeito de integração curricular apresentam a concepção dominante segundo a qual as disciplinas desapareceriam, o que já vimos não ser totalmente possível, pois a solução apresentada para o problema da disciplinaridade aponta para a interdisciplinaridade. O termo interdisciplinaridade, faz-nos ver a condição existencial de disciplina como condição primeira, para que possa ocorrer uma perspectiva interdisciplinar. Assim sendo, não podemos negar o valor da disciplina para o processo de aprendizagem, sendo disciplina aqui entendida como “uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências de um determinado ângulo de visão.” (SANTOMÉ, 1998, P. 15).

Portanto, não se trata de eliminar as disciplinas, mas de estabelecer diálogos entre elas para que os alunos possam compreender, de maneira integrada com a prática, os saberes adquiridos, buscando a compreensão de que nada funciona isoladamente.

Porém, não há consenso sobre o significado desse termo, por tratar-se, sobretudo, de um conceito em construção. Aparece, assim, não só como solução dos problemas educacionais, mas também, como instrumento para a reconstrução da unidade do saber e, ainda, como solução para a fragmentação do conhecimento ou como um fenômeno de moda, circunscrito a uma perspectiva ideológica de seu uso. (SANTOMÉ, 1998)

Hilton Japiassu e Ivani Fazenda são considerados os precursores da veiculação do tema da interdisciplinaridade nos estudos educacionais brasileiros. No entanto, atribui-se ao primeiro a introdução de interdisciplinaridade no Brasil, a partir de sua participação no Congresso de Nice, realizado na França, no ano de 1976. É certo que as visões desses autores decorrem de uma perspectiva associada à filosofia idealista, numa concepção que atribui ao sujeito papel preponderante na construção do conhecimento. Porém, enquanto Japiassu se preocupa com as questões epistemológicas da interdisciplinaridade e “fornece elementos teóricos para a integração metodológica no campo interdisciplinar”, Fazenda aborda o aspecto pedagógico dessa noção acentuando a atitude do sujeito perante o objeto em estudo (ALVES; BRASILEIRA; BRITO, 2004, p. 141).

Para Japiassu e Fazenda, a disciplinaridade é doença que precisa ser superada pela prática interdisciplinar, a qual será efetivada, predominantemente, por meio de projetos de pesquisa realizados por equipes multidisciplinares. O que orienta o trabalho interdisciplinar

nesses dois casos é a visão comportamental ou psicológica da interdisciplinaridade. (ALVES; BRASILEIRA; BRITO, 2004).

Japiassu (1992, p.83) considera que o saber ensinado atualmente nas escolas encontra-se em processo de “cancerização galopante”. Sugere que a atitude interdisciplinar constitui o aspecto inovador do ensino, porquanto, apesar de emergir das interpretações disciplinares, “recusa o caráter territorial do poder pelo saber”.

Para o desenvolvimento de competências, os alunos precisam ser levados a resolver situações-problemas, tais como aconteceria na sua vida profissional, e a integração das disciplinas facilita esse processo. Como salienta Japiassu (1976, p. 74), “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa.”

Por seu lado, Fazenda (1999, p. 18) lembra que a interdisciplinaridade teve seu início na Europa, como oposição ao conhecimento excessivamente especializado e “a uma educação por migalhas”. Apoiando-se em Japiassu, essa estudiosa argumenta que a disciplinaridade, num contexto patológico, concebe a atitude interdisciplinar do professor como uma “transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar atual” (ibidem, p.63), a qual se baseia em “trocas intersubjetivas” (ibidem, p.79). Para a autora, a interdisciplinaridade “não é categoria de conhecimento, mas de ação” (ibidem, p.89).

Estudos de Demo (1998, p. 88) apontam, a um só tempo, para a horizontalidade e a verticalidade do conhecimento. Segundo ele, a interdisciplinaridade é “a arte do aprofundamento com sentido de abrangência”. Para o autor, a interdisciplinaridade é uma metodologia que tem por finalidade dar conta tanto da particularidade quanto da complexidade do real, no entanto não vê a necessidade de abandonar a disciplinaridade por completo.

Para Lopes, na maior parte das vezes, a interdisciplinaridade “traduz a mera superposição de disciplinas, correspondendo a uma perspectiva instrumental necessária, mas não suficiente”. Conforme destaca, esse tipo de interdisciplinaridade:

[...] é frequentemente praticada na ciência, quando se reúnem diferentes especialistas para, em nome de um problema prático a ser resolvido, trabalharem em conjunto. Nesse caso, nenhum pesquisador se apropria do modo de construção do conhecimento científico do outro. A incorporação de elementos de uma outra ciência se dá apenas no nível da informação necessária por um objetivo pragmático. (LOPES, 1999, p. 194).

Percebemos que as propostas contidas nas reformas da estruturação curricular integrante é uma tentativa de despertar as IES fazendo-as ver que a construção do

conhecimento acontece em um contexto dinâmico e não em uma perspectiva fragmentada, estática.

Alguns estudiosos da integração entre disciplinas apontam algumas possibilidades de interações disciplinares como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e apresentam as suas respectivas diferenças entre si. Trazemos aqui de forma resumida algumas características para diferenciar as diversas modalidades de interação.

Iniciamos pela multidisciplinaridade que, para Piaget (1979, apud SANTOMÉ, 1998, p.70), representa:

[...] o nível inferior de integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação.

A característica básica da multidisciplinaridade é um olhar solitário entre as disciplinas, em que apesar de uma precisar da outra, são independentes e a organização dos seus conteúdos, segundo Leite et al. (2003) apud Silva (2006), é apresentada por disciplinas. É a organização de conteúdos mais tradicional (ZABALA, 1998). Os conteúdos escolares apresentam-se por matérias independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas.

São atitudes predominantes na maioria das universidades, nas quais as diversas disciplinas são fechadas em seus ramos de conhecimento, sem estabelecer qualquer diálogo com as outras disciplinas ou áreas, fazendo do aluno um especialista em determinado assunto, desarticulado de outros conhecimentos.

Temos a integração curricular denominada de pluridisciplinaridade, que, segundo Zabala (1998), é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. É o caso das contribuições mútuas das diferentes contabilidades. Nessa modalidade de integração começa a existir pequenas comunicações entre as disciplinas (SANTOMÉ, 1998; JAPIASSU, 1976). Para Santomé (1998), é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos.

A integração disciplinar por interdisciplinaridade, objeto de nossa discussão, vem sendo questionada por uns e defendida por outros. A interdisciplinaridade é uma tomada de

posição em face da especialização que desintegra e contra as fragmentações que limitam e isolam.

Para Jantsch e Bianchetti (1999), a visão interdisciplinar respeita as diferenças e descarta as desigualdades. Piaget (1979), apud Santomé (1998, p. 70), afirma que “é o segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias disciplinas provoca intercâmbios reais; isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos”.

A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos. O professor é, nesse caso, o mentor e norteador do trabalho interdisciplinar, e é por isso que Fazenda (1999, p. 82) conclama para desenvolver

[...] uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo- ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida.

O professor que desenvolve ações interdisciplinares possui condição de revelar a sua potencialidade e sua própria competência, na busca da construção coletiva de um novo conhecimento prático ou teórico.

Por último, a integração curricular pela transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas, chegando a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador (ZABALA, 1998). Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de construir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações. Atualmente, trata-se mais de um desejo do que de uma realidade.

Essa possibilidade de integração curricular total, sem barreiras entre as disciplinas e os diversos campos dos saberes, é vislumbrada por Morin (2007, p. 77), na possibilidade da unidade da ciência: “evidentemente é impossível e incompreensível dentro do marco atual, no qual um número incalculável de fatos acumulam-se nos alvéolos disciplinares cada vez mais estreitos e estúpidos”.

Para Santomé (1998), a unificação da ciência só terá sentido se for capaz de apreender, ao mesmo tempo, a unidade e a diversidade, a continuidade e as rupturas.

As DCNs sugerem aos cursos superiores de Contabilidade que se contraponham à fragmentação e à linearidade do currículo e caminhem para ações interdisciplinares, neutralizando o individualismo.

Dentro de uma abordagem curricular por competências, com componentes curriculares integrantes, é imperiosa a utilização da proposta interdisciplinar. Sentimos a necessidade de sair de uma visão individualizada - a qual teoricamente afirma que, para conhecer o todo, é preciso entender as partes - por incapacitar os alunos para compreender a dimensão geral, devido a tanta fragmentação do conhecimento.

Por isso, é fundamental, no dizer de Kleiman (2001) apud Silva (2006), propor práticas alternativas baseadas na premissa de que a função primordial da escola não é informar o aluno, mas fornecer-lhe os instrumentos necessários para que ele consiga compreender as informações complexas do mundo atual, e possa assumir, aos poucos, o controle de sua aquisição de saber e de sua formação.

Entendemos que os bacharéis em contabilidade, no exercício do magistério superior, devem receber formação continuada em seu local de trabalho, para que, pouco a pouco, compreendam a interdisciplinaridade e dessa forma, possam superar a formação fragmentada do conhecimento que receberam. Como esperar que se sintam seguros quando são desafiados a trabalhar com a interdisciplinaridade dos conteúdos integrantes? O professor não consegue pensar interdisciplinarmente, pois durante toda a sua vida estudantil aprendeu só em contextos compartimentalizados.

O trabalho com componentes curriculares integrantes, como analisamos neste tópico, nos remete à utilização da interdisciplinaridade. No entanto, os reformadores do ensino superior, especialmente os de Contabilidade, atentos às demandas das profissões e aos resultados de inúmeras pesquisas que retratam o despreparo dos egressos, inseriram a necessidade da integração entre teoria e prática. Esse tema é de grande interesse para esta investigação, já que a integração entre teoria e prática é realizada em nível curricular e direciona os professores a novos saberes.

2.1.3.4 Integração entre teoria e prática

Elegemos investigar neste tópico as principais mudanças ocorridas no ensino superior de Contabilidade por determinação da Resolução CNE/CES nº 10/2004, que refletiu diretamente na atividade de magistério do bacharel em contabilidade. Trabalhamos até aqui a flexibilização curricular, a exigência da adoção da abordagem curricular por competências, a interdisciplinaridade. Restando a integração entre teoria e prática, conforme artigo 2º, § 1º, inciso V da Resolução CNE/CES nº 10/2004. Estipula a mesma Resolução, no artigo 7º, o Estágio Curricular Supervisionado; no artigo 8º, as Atividades Complementares; e no artigo 9º, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como maneiras de realização desta integração.

A integração entre teoria e prática nos cursos superiores, que apresenta o caráter de formação profissional, poderia parecer óbvia. No entanto, realizar análise a respeito do tema constitui verdadeiro campo minado. Isso se dá porque o termo apresenta dualidades semânticas: o estudo da teoria e sua aplicação, a formação teórica ou prática, a prática validada pela pesquisa teórica, entre outras.

Ao buscar compreender essas associações, vemos surgir outras discussões tais como: Não existe teoria sem prática, ou a prática não se comprova sem a teoria. Somente a teoria não consegue dar conta do saber fazer, somente a prática é empirismo baseado no senso comum, e assim por diante.

É diante dessas afirmações que acreditamos ser necessário o desenvolvimento de uma grande área de saberes acadêmicos. Esta área está intimamente ligada à discussão realizada no item currículo por competências, especificamente na sua inter-relação com a sociedade e na inserção dos cursos nos mais diversos ambientes sociais. Remetendo-nos ao meio, fora do ambiente acadêmico como objeto de pesquisa, transformando assim aspectos da vida cotidiana em elementos de estudos.

Na tentativa de conceituar o termo competência, observamos que um dos seus sentidos liga-se às novas demandas do mercado de trabalho. Para justificar as mudanças nos sistemas educacionais ao redor do mundo, o grande argumento utilizado nos diferentes discursos tem sido a necessidade dos diversos níveis de educação atender as novas demandas do mercado de trabalho, não obstante se percebe a grande preocupação de formar um cidadão integral.

Realizando-se o ensino mediante a integração da teoria com prática, estabelece-se a ligação entre o mundo acadêmico e o profissional. No dizer de Vasconcelos (1996), esse

processo tornaria o processo de ensino aprendizagem significativo para aquele que aprende, a partir do momento em que visualiza um elo entre o campo cognoscente e o mundo real.

Se existe a ligação da teoria com a prática nos cursos de formação de qualquer profissão, estabelece-se maior segurança na relação entre ensino aprendizagem, imprescindível para a formação profissional. Para que isso aconteça, no entanto, é necessário que os professores tenham pleno domínio dos conteúdos de sua área. Nesse sentido, Vasconcelos (1996, p. 24) ressalta que “não se admite um professor que não conheça o assunto que pretende ensinar”.

Não se discute a necessidade dos professores conhecerem os ramos científicos em que atuam e, de preferência, conhecerem-nos por meio da vivência profissional no ambiente de trabalho e de forma pormenorizada para exercerem o magistério, pois, como afirma Vasconcelos (1996, p. 26)

[...] não há dúvidas de que o docente que tem conhecimentos técnico-científicos e uma vasta experiência profissional no campo específico de atuação do curso será um profissional mais atualizado e, por consequência, com uma visão mais ampla da aplicação da teoria na prática ocupacional futura dos aprendizes.

A autora alerta-nos, no entanto, para o risco de “supervalorização do conhecimento prático, em detrimento do conhecimento teórico” (Ibidem, p. 39), o que transformaria os cursos de ensino superior em grandes centros de treinamento, com a desvantagem de não podermos atender a todos os requisitos elencados como ideais e necessários por todas as empresas, em geral, e por uma, em particular (VASCONCELOS, 1996).

Tal situação é identificada por Marion e Marion ao discutirem a importância da pesquisa no ensino superior de Contabilidade:

O que encontramos nas Instituições de Ensino Superior, principalmente, na área contábil, são verdadeiros centros de treinamento de recursos humanos, oferecendo diplomas de curso superior, atendendo ao ego da maior parte da população. Em outras palavras são feitas cópias do conhecimento alheio na transmissão dos professores para seus alunos. (MARION; MARION, 1999, p. 21)

Sá, refletindo a respeito do ensino superior de Contabilidade, admite que existe uma desvalorização da profissão quando os cursos permanecem somente com o ensino teórico.

[...] nem só teoria, nem só aplicação, mas um sistema organizado de ensinamento deve constituir a base educacional. Todavia, ensinar, em curso superior, sem doutrina, é uma maneira de formar corpo sem alma, é subordinar toda uma classe a atitudes limitadas e que só são convenientes aos que desejam utilizar-se dela e não fazerem com que ela seja útil. (SÁ, 1985, p. 8)

É possível perceber, na reforma educacional implementada pela LDBEN/96 e DCNs, a preocupação em atender os anseios dos educadores (Marion e Marion e Sá) e as demandas do mercado quando este estabelece que a relação entre teoria e prática integre os componentes curriculares para a formação de profissionais aptos a exercerem sua profissão, com competências técnicas e responsabilidade ética. Abre-se para os professores a oportunidade de conduzirem o processo de formação de seus alunos pelas matrizes ideológicas definidas no PP e atender ao mercado ao estabelecer os perfis profissionais de formação em consonância com suas demandas.

Chamamos a atenção para o surgimento de um possível paradoxo entre a matriz ideológica dos professores e as demandas do mercado. Entendemos que a solução desse impasse seja a formação de profissionais e a responsabilidade de formar cidadãos, não obstante sabermos que o termo é objeto de opiniões diversas.

As DCNs elegem como elemento de ligação entre a teoria e a prática estágio curricular supervisionado, atividades complementares e trabalho de conclusão de curso.

Em nosso entender, o Estágio Curricular Supervisionado deve ser concedido como conteúdo curricular implementador do perfil do formando, tendo em vista a consolidação prévia dos desempenhos profissionais desejados, segundo as peculiaridades de cada curso de graduação. Verifica-se a preocupação de vincular o estágio curricular supervisionado ao desenvolvimento do perfil do formando, pelo que a nossa discussão a respeito da necessidade do professor participar na elaboração do PP encontra justificativa.

Fazemos a ressalva de que o estágio curricular não se confunde com estágios realizados em empresas, na maioria das vezes como forma de contratação de mão-de-obra barata, ou até mesmo de exploração de mão-de-obra pela exigência da realização de serviços sem remuneração, com a alegação que o contratado está aprendendo uma profissão. As IES e setores da sociedade devem encontrar formas de resolver este paradoxo: empresas precisam de trabalhadores, estagiários precisam de locais para sedimentar os conhecimentos acadêmicos, mas não se pode admitir a exploração.

O estágio supõe atividades realizadas com vistas a implementar os desempenhos profissionais requeridos do formando, as quais ser realizadas em todos os momentos do curso e orientadas por todos os professores. É evidente que os resultados produzidos no estágio

serão verificados, interpretados e avaliados. O profissional em formação, consciente do perfil profissional desejado, ao concluir as atividades propostas como estágio, poderá ele mesmo, reconhecer a necessidade de novas aprendizagens ou ser reorientado pelos docentes.

As atividades complementares, por seu turno, devem possibilitar o reconhecimento, mediante avaliação, de habilidades e competências do aluno, inclusive as adquiridas fora do ambiente acadêmico.

Nessa experiência, espera-se que os acadêmicos, através de vivências, internas ou externas ao curso, ultrapassem o ambiente das salas de aulas, ampliando os conhecimentos curriculares que refletirão no seu perfil. Os professores devem estimular a prática de atividades e estudos independentes, como permanente e contextualizada atualização profissional específica, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, estabelecidas ao longo do curso, notadamente integrando-as às diversas peculiaridades regionais e culturais.

Os professores têm papel de grande importância na realização de atividades complementares, quer conduzindo, orientando, apoiando, quer na validação do desenvolvimento do acadêmico por meio de avaliação de novos desempenhos.

O Trabalho de Conclusão de Curso, conforme a redação do artigo 9º da DCNs, é um “componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso”.

Assim, a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação, que é também inerente ao próprio conhecimento, exigindo permanente capacitação profissional para o enfrentamento dos desafios próprios das demandas em qualquer tempo e local.

O curso superior deve propiciar ao aluno uma estrutura básica de conhecimento, que o capacite para iniciar uma carreira profissional. É de fundamental importância que o profissional se aperfeiçoe constantemente, aproveitando, todas as situações vividas. Depois da exposição a essas atividades integradoras, ele pode considerar-se realmente mais bem preparado.

Iudícibus e Marion (1986, p. 55) sugerem que as IES lhe propiciem “uma sólida base teórica, evidentemente com a maior exposição possível a exemplos reais ou simulados”. Hoje podemos ampliar a sugestão dos autores acrescentando as experiências vivenciadas pelos graduandos como a realização de estágios em empresas reais.

Franco e Coelho Neto apud Nossa (1999) também são de opinião de que a universidade não forma profissionais como produtos prontos, mas tão-somente cidadãos com base necessária para iniciar-se em uma profissão.

Enfim, é necessário que todas as experiências dos acadêmicos no ambiente educacional sejam contempladas no PP do curso e complementadas por outras experiências adquiridas pela forma extracurricular e que os professores trabalhem para dar significado aos planejamentos e formem cidadãos críticos, com formação humana e técnica. Essas experiências, conforme a Resolução CNE/CES n° 2/2007, devem ser efetivadas em uma carga horária mínima de 3.000 horas, com um limite máximo de 20% (vinte por cento) do total do curso para estágios e atividades complementares. Com a Resolução CNE/CES n° 3/2007, fixa a hora aula em 60 (sessenta) minutos para atividades acadêmicas e trabalho discente efetivo.

Sintetizando...

Neste tópico, nossa preocupação foi definir o caminho percorrido pelo ensino de Contabilidade e mostrar as possíveis implicações no trabalho dos professores. Constatamos na literatura que o sistema educacional brasileiro foi impulsionado pelos fatos políticos e econômicos, dos quais se destacam a chegada da Família Real ao Brasil, a proclamação da República, o forte crescimento da agricultura e pecuária e a expansão da industrialização. Coube ao sistema educacional a responsabilidade de formação de mão-de-obra demandada em cada período.

Este esforço teve seu ápice com a criação do ITA e de agências financiadoras e coordenadoras do desenvolvimento de pesquisas nacionais e com a criação do CNPq e da CAPES. O primeiro - o ITA - trouxe profissionais do exterior que contribuíram para o desenvolvimento de tecnologias ligadas ao sistema aeroespacial; o segundo - o CNPq - é destinado ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país; e o último - a CAPES - teve como objetivo "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (BRASIL, 1951) apoiando o incremento dos programas de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*).

Com a minirreforma do ensino de Contabilidade, ocorrida em 1992, já sob a influência dos debates para a mudança da LDBEN/61, temos uma aproximação do ensino, até

então eminentemente utilitarista, ao sistema de pesquisa científica, por influência do modelo norte-americano, fruto dos programas de intercâmbio cultural em nível de mestrado e doutorado, realizados nas décadas de 70 e 80 e também pela acentuada hegemonia da Contabilidade daquele país.

Como ponto relevante para as reformas ocorridas na LDBEN/96, destacamos a influência dos organismos internacionais nas definições do nosso sistema educacional, em duas frentes: pelos órgãos representantes da classe profissional e pelos fóruns de discussão mundial a respeito da educação no mundo. O primeiro, com o estudo e discussão de um currículo mundial para a formação de profissionais de Contabilidade e o segundo influenciando suas definições de políticas públicas a respeito de educação, sobretudo difundindo a flexibilização curricular e indicando a aprendizagem em forma de competências e habilidades.

Por dois séculos, o ensino de Contabilidade esteve ligado à formação utilitarista de mão-de-obra, como sinalizam os historiadores. Com a mudança da LDBEN/61, houve a flexibilização curricular, estabelecendo-se como forma de organização curricular a utilização de competências e habilidades, levando-se as IES à integração curricular, que tem na interdisciplinaridade, segundo a literatura, a sua melhor forma e, por fim, reforçando-se o ideal da integração das teorias acadêmicas com as práticas reais de cada curso.

É considerando esses elementos do contexto que investigamos os saberes necessários aos professores do ensino de Contabilidade, que não possuem formação específica para o magistério. As mudanças propostas levam a uma mudança de paradigma educacional, pois saímos da educação centrada nos professores e passamos para a educação centrada nos alunos. No próximo tópico, faremos uma síntese do que a literatura apresenta como saberes de professores, para expormos o que entendemos por mudanças perceptíveis para o exercício do magistério superior.

2.2 SABERES DOCENTES

Descrevemos no tópico anterior parte das mudanças ocorridas no ensino superior, devido às alterações na legislação do sistema educacional. Compreender que a remodelagem do ensino passa, necessariamente, pelos professores, pelo reconhecimento que estes devem ter em efetivar as ações para formar o contador, com a potencialidade de desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade, implica articular a universidade com as demais instituições sociais.

Pesquisas realizadas nos últimos anos para estudar o desempenho do ensino superior de Contabilidade apontam para a falta de preparação dos professores como causa da baixa qualidade deste nível de ensino, como pode ser visto em Nossa (1999, p. 39-44), destacado no item 1.5.

Cabe então indagar: Quem é esse professor? Por quais formações ele passou? Como se constituíram os saberes pedagógicos utilizados em sua atuação? E diante das mudanças ocorridas, como esses saberes pedagógicos foram reconstruídos?

Partindo desses questionamentos, nossa atenção será direcionada para a compreensão de quem é esse professor, sua formação, seus saberes pedagógicos e os saberes requeridos do professor, no caso o curso de Contabilidade - o foco central desta investigação.

O professor do ensino superior

Quanto à exigência de formação para o exercício do cargo de professor em nível superior, a Lei 9.394/06, no seu Art. 66, estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Diante dos números relativos à expansão do ensino superior, Cunha (2004) mostra que todo esse crescimento não foi acompanhado de mecanismo de formação de pessoal que pudesse dar conta das tarefas docentes, inclusive nas universidades públicas. Para ele, a causa de maior estranhamento, é o fato de que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério. Pimenta e Anastasiou (2002), analisando o

crescimento da demanda de professores e sua respectiva formação, expressam sua crítica da seguinte forma.

[...] profissionais de várias áreas (médicos, dentistas, engenheiros, advogados, economistas etc.) adentram o campo da docência superior como decorrência natural dessas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, na maioria das vezes não se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”, dormem profissionais e acordam professores! (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 104).

Observa-se que a lei não regula o processo de formação para a docência em nível superior, exigindo apenas titulação de pós-graduação. Isso é preocupante, pois os cursos de pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) voltam sua atenção para a verticalidade da área do conhecimento, privilegiando a formação de um pesquisador em detrimento do ensino. Remete à suposição de que o trabalho docente na educação superior é fundamentalmente identificado com a atividade de pesquisa, sendo essa sua principal fonte de prestígio acadêmico e também de valorização profissional. (VASCONCELOS, 1996).

Por outro lado, os profissionais liberais, ao tornarem-se professores “por via das circunstâncias” e, nem sempre, por opção ou escolha própria, antes de serem “transformados em docentes” precisam se reconhecer como um profissional da educação. A propósito dessa questão, ao falarem sobre a profissão e atuação docente, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 106) argumentam que “em se tratando do professor universitário que atua em áreas específicas e tem outra carreira, a profissão docente passa a ser também sua carreira, embora muitas vezes as instituições de ensino superior e o próprio profissional não atentem para isso”.

Assim sendo, os professores precisam perceber a dimensão de suas responsabilidades, indo além da apreensão do seu campo de conhecimento, passando pela formação complementar para a docência. Entretanto, esse processo não ocorre naturalmente. Para sua efetivação, faz-se necessário um processo de intervenção por parte das IES que, muitas vezes não colaboram nesse sentido. O professor é quem assume, de fato, essa responsabilidade (ou não).

A seguir, discutimos a construção dos saberes pedagógicos, apoiado em estudos do assunto para nossas reflexões.

2.2.1 Saberes pedagógicos: Aproximação às tipologias

O artigo “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente” publicado no Brasil em 1991, por Tardif, Lessard e Lahaye, é reconhecido como ponto de partida dos estudos mais recentes a respeito de saberes docentes em nossa realidade (NUNES, 2001; LÜDKE, 2001). Nesse artigo, os autores partem das contribuições da Sociologia do trabalho e das profissões para traçar um esboço da problemática do saber docente e suas relações com a prática pedagógica, identificando as características, os tipos de saberes, bem como a relação dos professores com esses saberes.

Os professores, no exercício diário de sua prática pedagógica, manejam uma pluralidade de saberes de forma integrada. Tardif, Lessard e Lahaye (2002, p. 33) afirmam que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”, existindo uma teia de relações complexas entre os vários tipos de saberes.

Dessa forma, a prática do professor “integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2002, p. 36). Por esse motivo, o saber docente é considerado pelos autores “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Ibidem, p. 36).

Gauthier et al. (1998) concebem o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório, no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas da situação concreta de ensino.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (2002), os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, as quais procuram garantir o acesso aos conhecimentos construídos pelas ciências da educação em seu interesse pelo ensino e pela aprendizagem.

Para esses autores, a prática docente não é apenas uma aplicação dos saberes de formação profissional advindos da ciência da educação, ela também mobiliza diversos saberes em ação, denominados por eles de saberes pedagógicos.

Decorrentes da ação docente, os *saberes pedagógicos* apresentam-se como “[...] doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa.” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2002, p. 37).

Esses saberes são desenvolvidos pelos professores por meio de formação inicial ou contínua na profissão de professores. Os professores advindos dos cursos de bacharelado não podem ser acusados de não possuir os conhecimentos da ciência da educação, não obstante desenvolverem, na ação docente, os saberes pedagógicos. É possível questionar como os professores práticos conseguem ter sucesso se não possuem formação específica para a profissão de professores.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (2002), os *saberes disciplinares*, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, são produzidos pelos pesquisadores e cientistas nos diversos ramos do conhecimento. Os saberes disciplinares também são transmitidos nos cursos próprios de formação de professores.

No entanto, os profissionais de contabilidade, durante a sua formação, estiveram expostos somente aos saberes disciplinares de conteúdos específicos do curso. Como se nota, os professores não produzem os saberes disciplinares, mas, para ensinar, extraem o saber produzido pelas pesquisas. É necessário conhecer o conteúdo a ser transmitido, pois não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina, mas os conteúdos disciplinares não são os únicos saberes necessários para o ensino.

Os *saberes curriculares* apresentam-se sob a forma de programas de ensino e correspondem às competências, conteúdos e métodos com base nos quais as IES organizam e apresentam os saberes sociais por elas selecionados para serem ensinados pelos professores.

No item 2.1.3, quando analisamos as propostas da LDBEN/96 e DCNs, apresentamos algumas mudanças que entendemos significativas, tais como: a estruturação curricular, pela sua flexibilização; a adoção das competências e habilidade como forma de estruturar o currículo; o estabelecimento de componentes curriculares integrados que supõe a interdisciplinaridade; e as formas de ligação da teoria com a prática. Há ainda indicativo da participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico que deve conter todos os elementos mencionados acima.

Os professores práticos, aqui entendidos os bacharéis sem formação para a licenciatura, durante sua vida acadêmica adquiriram conhecimento do funcionamento, de forma parcial, dos estabelecimentos de ensino. Por vezes tiveram noções de como é estruturado o sistema educacional, sabem que há diretoria, conselho de ensino, carga horária, em suma possuem um conjunto de saberes a respeito das IES, mas hoje insuficientes para as novas demandas do ensino. Dessa forma, os *saberes curriculares*, juntamente com os *saberes profissionais*, devem ser urgentemente desenvolvidos.

Em sua atuação, os docentes desenvolvem saberes específicos com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Tardif, Lessard e Lahaye (2002, p. 39) denominam *saberes da experiência*: “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”, e depois de validados transformam-se em *saberes da ação pedagógica*.

De acordo com os autores, na impossibilidade de controlar os saberes da formação profissional, das disciplinas e curriculares, os professores produziram ou tentariam produzir saberes por meio dos quais eles compreendem e dominam sua prática, distanciando-se ao mesmo tempo dos saberes adquiridos fora dessa prática. O que caracteriza estes saberes práticos ou da experiência é o fato de que eles se originam da prática cotidiana e são nela validados.

Assim, na prática docente, os professores podem transformar a ação docente em experiências, conforme descrição dos autores, em saberes da experiência, quando conseguem refletir a respeito de suas realizações práticas, articulando-as com as outras formas de saberes. Tardif, Lessard e Lahaye (2002, p. 49), referindo-se aos *saberes experienciais*, afirmam:

Estes saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Tardif, Lessard e Lahaye (2002) esclarecem que os condicionantes da prática docente são distintos dos problemas enfrentados pelos cientistas e pelos técnicos, pois enquanto estes trabalham a partir de modelos, a função docente está relacionada a situações reais que “não são passíveis de definições acabadas” (p. 49) e solicitam improvisação e recursos pessoais para enfrentar situações instáveis e variáveis. Essas situações são formadoras, do ponto de vista dos autores, porque permitem o desenvolvimento de *habitus* (disposições adquiridas na e pela prática real), que servirão para o enfrentamento das limitações e dificuldades da profissão.

Fixados em um estilo de ensinar, esses *habitus* expressam um saber pessoal e saber profissional referendado pelo trabalho cotidiano.

Existem diversos canais que interligam as pessoas, seus discursos, comportamentos e maneiras de ser, formando uma rede de interações na atividade docente.

Atuando nesta rede de relações humanas, os professores precisam “não de um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática”, mas a capacidade de atuar como sujeitos, “atores,” enfim, conforme as palavras de Tardif, Lessard e Lahaye (2002, p. 50), de “ser uma pessoa em interação com outras pessoas.”

Os saberes da experiência são compostos por “objetos-condições” nos quais estão inclusas as relações e interações que professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar; e a instituição como meio composto por diversas funções. Para os autores, “estes objetos não são objetos do conhecimento, mas objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. São as condições da profissão”. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2002, p. 50).

Pela ação pedagógica, os professores confrontam conhecimentos recebidos no período de formação com a prática, incorporando, modificando, alterando e recriando o que aprenderam em função das demandas da prática (MALDONADO, 2002 apud ZIBETTI, 2005). Os conhecimentos são valorizados de forma diferente, tendo maior valor aqueles que atendem à prática da profissão. A importância e a validade desses conhecimentos estão diretamente relacionadas às possibilidades que oferecem para atender as demandas da prática.

Para Tardif, Lessard e Lahaye (2002, p. 53), diante destes saberes, os professores passam a ser formadores de outros parceiros e isso não ocorre somente no contexto estruturado de formação, mas cotidianamente, quando os profissionais partilham seus saberes uns com os outros, por meio do material didático, das experiências que deram certo, na elaboração de atividades, dos modos de fazer determinadas atividades ou de organizar a sala de aula. Ocorre quando partilham uns com os outros “um saber prático sobre sua atuação”.

Tardif e Gauthier (2002, p.199) aplicam o termo “saber” unicamente a pensamentos, ideias, julgamentos, discursos, argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade. Ou seja, quando o sujeito “é capaz de oferecer razões para justificar seus atos.” Esta exigência de racionalidade não é normativa nem exige conteúdos específicos, estando mais relacionada à capacidade de explicitar as razões e os motivos que impulsionaram suas ações.

Por sua vez, Gauthier et al. (1998, p. 337) também defendem a ideia de que o saber está sempre ligado a exigências de racionalidade, mas uma racionalidade que foge à rigidez das ciências naturais: “O saber pode ser racional sem ser um saber científico”. Para os autores, as ciências da educação não podem prescrever diretamente a ação, principalmente em se tratando de situações de natureza complexa como são as de ensino, já que: “Em torno do

prático implicado na ação, cria-se uma espécie de espaço pedagógico, um espaço de saberes e de decisões, um espaço de liberdade e de jogo também, um espaço para investir e criar”.

Segundo Gauthier et al. (1998, p. 339), o saber dos professores é considerado sob o ângulo argumentativo e social. Eles propõem “encarar o saber como a expressão de uma razão prática. E essa razão prática depende muito mais da argumentação e do juízo do que da cognição e da informação.” Ou seja, o saber é resultado de uma produção social e, portanto pode ser revisto, reavaliado e inclusive refutado, sendo válido pela sua capacidade de persuadir e não por ser uma verdade absoluta, oriundo da interação entre sujeitos inseridos em um contexto.

A experiência dos professores elevada a saberes pedagógicos surge a partir dessa teia de relações, estabelecida na prática com seus pares, com os alunos, com o regimento da IES, além da confrontação com outras experiências tidas com outros saberes já mencionados.

Para os autores, o ensino é uma atividade complexa que obriga o professor a julgar, a agir e a tomar decisões em situações de emergência, as quais exigem a elaboração e a aplicação de regras assim como reflexão: “Esse julgamento se apoia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro.” (GAUTHIER et al, 1998, p.341). Por isso, os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho.

Para Gauthier et al. (1998, p. 342), o professor não é um mero aplicador do saber produzido por outros; ele constrói boa parte de seu saber na ação. Por isso, o professor “não busca o conhecimento puro, pois toda a sua atenção está voltada para a eficácia da ação a ser realizada”. Sua busca pelo conhecimento está voltada para a melhoria de sua ação e para o enfrentamento dos problemas da sala de aula.

A posição dos autores se afasta da visão cientificista radical que reduz o professor a um técnico, mas também discorda da postura que denominam de “reflexivismo” de Schön (1992, 2000), por defenderem que o professor, para formular e resolver um problema, não recorre apenas aos saberes oriundos da experiência, e sim a toda uma bagagem de saberes provenientes de sua formação profissional.

Em relação à crítica da exclusiva reflexividade do professor, defendida por Shön, Zabalza (2004, p. 126) reitera a ideia, ressaltando que “a prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e o hábito não for modificado poderemos passar a vida inteira cometendo os mesmos erros”. Nessa mesma linha de pensamento, defende o trabalho coletivo dos professores como novo saber na atualidade.

O saber docente, nessa perspectiva, pode ser definido como um tipo particular de saber: “aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino” (Gauthier et. al. 1998, p. 344), caracterizando-se por: 1) ser adquirido parcialmente em uma formação específica; 2) esta aquisição está relacionada também à socialização profissional e à experiência prática; 3) ser mobilizado em uma instituição específica, a escola e estar a ela ligado; 4) ser utilizado no âmbito do trabalho (o ensino); 5) basear-se na tradição.

Segundo os autores, a dimensão central da profissão docente está relacionada à estruturação de dois grandes grupos de funções de saberes docentes ligados ao trabalho do docente. O primeiro, ligado à transmissão da matéria (conteúdos, tempo, avaliação etc.), e o segundo, ligado à gestão das interações na sala de aula (a disciplina, a motivação, etc.). A prática docente volta-se exatamente para fazer convergir essas funções da forma mais adequada possível.

No segundo grupo, surgem outros saberes necessários que os profissionais liberais não possuem, ou se possuem não são saberes desenvolvidos para a gestão de sala, ficando no grupo das relações humanas individuais, como educação pessoal, bom senso, entonação de voz. É necessário que as IES, ao contratar esses profissionais, desenvolvam habilidades de trabalho em grupo, condução de reuniões, gestão de pessoas e projetos, para que a formação do profissional esteja em consonância com as competências e habilidades exigidas na atualidade.

No Brasil, encontramos em Pimenta e Anastasiou (2002) contribuições para o estudo a respeito de saberes docentes, as quais abordam a temática na perspectiva da formação e dos estudos a respeito da construção da identidade da profissão docente. Em sua perspectiva, a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados. Para isso, atribui ao trabalho de formação de professores a tarefa de desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores facultando-lhes uma construção constante de seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.

Trabalhando com a formação de professores nos cursos de licenciaturas as autoras trazem contribuições que poderiam distanciar-se de nossas afirmações, pois dão a ideia de que os professores do curso de Ciências Contábeis são práticos em educação e não teriam passado por um processo formal de preparação para a profissão de professor. Mas, isso não ocorre porque elas defendem uma formação complementar à profissão de contabilista para o exercício de magistério.

Em sua pesquisa, as autoras analisaram resultados de pesquisas a respeito de cursos de formação, constatando que a formação inicial dos licenciados, por basear-se num currículo cujos conteúdos e estágios estão distantes da realidade do ambiente de ensino, não tem dado conta de captar as contradições presentes na prática de educar e, por isso, não tem contribuído para o surgimento de uma “nova identidade do profissional docente.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 16).

Em relação à formação continuada, as autoras entendem que, o que tem sido visto é a realização de cursos (muitas vezes em forma de suplência) e/ou atualização dos conteúdos do ensino, os quais têm sido ineficientes para modificar as práticas e contribuir para a superação do fracasso educacional, uma vez que não tomam as práticas docentes contextualizadas como objeto de análise. A autora afirma que “ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar [as práticas docentes] individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.16).

Assim, as autoras corroboram com nossas inquietações, expondo, em seu trabalho, que, até mesmo aqueles professores, que recebem formação específica para a profissão de professor, têm dificuldades de relacionar a teoria a sua prática. Dessa forma, pode-se questionar esse trabalho realizado por professores práticos.

Em suas pesquisas, as autoras têm-se dedicado a estabelecer a identidade profissional do professor, enfatizando os aspectos relacionados à questão dos saberes que configuram a docência.

Uma identidade profissional se constrói, então, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições; da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. “Práticas que resistem às inovações, porque emanadas de saberes válidos às necessidades da realidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 19).

Nesse sentido, a ação pedagógica pode ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de construção da identidade dos professores, por possibilitar uma ressignificação de seus saberes. Defendem as autoras três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Para as autoras, os saberes da experiência são mobilizados durante a formação, são aqueles adquiridos pelos futuros professores em sua trajetória como alunos durante a vida escolar. Os formandos também trazem conhecimentos condizentes com o papel do professor,

da sua vivência social, experiências vividas nas diferentes escolas em que já tenham atuado. Os que já possuem outra formação trazem conhecimentos próprios dessa formação.

Outro tipo de saber necessário aos docentes são os saberes do conhecimento, que não se reduz em apenas à informação. As autoras afirmam que a informação é apenas o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. “O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 22). As informações precisam ser recebidas e trabalhadas para que se possa construir a inteligência.

Dessa forma, Pimenta e Anastasiou (2002) explicitam que, para o domínio de saber ensinar, não são suficientes os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, sendo necessários também os saberes pedagógicos e didáticos, os quais, de acordo com suas análises, foram os saberes que menos ganharam destaque na história de formação de professores, e devem ser construídos a partir das necessidades postas pelo real e superar esquemas concebidos *a priori* pelas ciências da educação. Segundo ela, “trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.” (p. 25). Esta é uma tarefa da didática, que deve ser realizada mediante uma leitura crítica da prática social de ensinar, com base na realidade existente, avaliando-se as iniciativas que já foram tomadas em relação à superação do fracasso escolar, e procurando-se responder aos desafios colocados no momento da terceira revolução industrial.

[...] a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela. O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 26).

Ao entrar em contato com os saberes próprios da educação e da pedagogia, os profissionais, inclusive os profissionais liberais, estarão tomando conhecimento de instrumentos que servirão para questionar e alimentar suas práticas, permitindo seu confronto. É nesse confronto que se produzem os saberes pedagógicos. “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 26).

Porém, para as autoras, as práticas pedagógicas reduzem-se a objeto de análise de várias perspectivas e não possuem um estatuto epistemológico. Para que os professores possam construir teorias com base em sua prática pedagógica é necessário que eles façam o registro sistemático da experiência, constituindo a memória da IES que, quando analisada e refletida, contribuirá tanto para a elaboração teórica quanto para o estímulo de novas práticas. As práticas pedagógicas são constituídas de elementos como: a problematização, intencionalidade para encontrar soluções, experimentação metodológica, enfrentamento de situações complexas que não estão estabelecidas como teorias, mas como documentação das práticas a serem realizadas pelos professores, juntamente com a explicitação das teorias que são praticadas, os quais podendo contribuir para melhorar a qualidade das práticas e a qualidade da teoria.

A teoria e a prática estão intimamente vinculadas com a integração das atividades de classe e com as atividades profissionais e, portanto, também devem estar presentes na formação inicial. Dessa forma, os cursos devem colocar à disposição dos alunos pesquisas a respeito da atividade profissional, seja inserindo-os no ambiente profissional, seja levando-os a realização de estágios ou pesquisas, e assim instrumentalizando-os para que possam fazer seu trabalho de forma adequada, ou de acordo com a autora "... trabalhando a pesquisa como princípio formativo." (Ibidem, p. 28).

A leitura das contribuições de Pimenta e Anastasiou (2002) permitem perceber, que as autoras, defendem a importância da prática e da experiência formativa na constituição dos saberes, inclusive os docentes e na constituição da identidade do professor. Porém, alerta para a necessidade de que essa prática e essa experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Como vimos nesse tópico, os professores do ensino superior de Contabilidade necessitam muito mais do que somente o conhecimento específico das áreas de ensino - os saberes disciplinares - necessitam da integração de outros saberes provenientes da ciência da educação e da psicologia. Encontramos também nos autores várias contribuições para nossa aproximação ao problema dos professores tornarem-se profissionais do ensino, antes mesmo de adquirirem maturidade profissional e experiencial de sua formação, tornando-se professor por diversas circunstâncias e, algumas vezes, não pela opção de sê-lo.

Propusemo-nos a realizar este estudo, com o intuito de contribuir para a formação docente com discussões que venham a ampliar as possibilidades de melhoria contínua do ensino superior de Contabilidade. A investigação das mudanças ocorridas no sistema

educacional, que levam a um novo fazer pedagógico dos professores, motivou-nos a ir a campo e ouvir uma pequena parcela dos professores para colher suas percepções a respeito das mudanças e das novas exigências pedagógicas, a fim de verificar se houve aproximações às novas demandas ou permanência nos velhos modelos de ensino.

No próximo tópico, descreveremos a pesquisa de campo, que foi realizada por intermédio de entrevistas a uma parcela dos professores de Contabilidade, na cidade de Londrina.

2.3 PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CONTABILIDADE: A QUESTÃO QUE ENVOLVE O ENSINO DE CONTABILIDADE

A presente investigação baseou-se numa abordagem preponderantemente qualitativa, caracterizada pelas ideias, reflexões e pelos intercâmbios ocorridos durante a realização dos levantamentos, que muito contribuíram para dar maior sentido aos fragmentos de informação advindos dos procedimentos utilizados, como descrito no item 1.4. O estudo foi desenvolvido com o uso da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, referido no item 1.4.2.

Nos itens 2.1 e 2.2 descrevemos as consultas a documentos legais e bibliográficos, uma das técnicas de suporte à análise de necessidades, que, para Lüdke e André (1986, p. 38) constitui-se numa, “fonte poderosa de onde podem ser retiradas as evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador”.

Com o objetivo de entendermos como as mudanças nas legislações podem impactar o trabalho dos professores, resgatamos a evolução das regulamentações dos cursos de Ciências Contábeis, por se tratar de algo fundamental para enquadrar melhor este estudo e perceber esta problemática de um modo mais abrangente.

De acordo com Lüdke e André (1986, p.38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Procurando entender como os saberes docentes são construídos e mobilizados no trabalho dos professores, consultamos alguns autores que escrevem a respeito de saberes docentes (GAUTHIER et al., 1998; PERRENOUD, 1999, 2001; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF, 2002; TARDIF; GAUTHIER, 2002, TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2002).

Por meio de contatos pessoais com mais de 30 professores do ensino superior do curso de Ciências Contábeis da cidade de Londrina, Estado do Paraná, aqueles que possuem formação específica na área e estavam atuando como docentes, conseguimos a colaboração de dez deles para nossa investigação.

Do número total dos professores entrevistados, três exercem suas atividades em IES pública, três trabalham em IES pública e também em IES privada e quatro trabalham em IES privada. Os professores que trabalham na IES pública foram contratados mediante concurso público.

Antes da realização das entrevistas apresentamos a todos os entrevistados colaboradores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o Docente na Etapa da

Teorização (Apêndice 4), assegurando-lhes o sigilo e o anonimato dos entrevistados. Por isso, em nossas descrições, passaremos a identificá-los como E1 (Entrevistado 1), E2, ... E10.

Descrição dos entrevistados

O E1 é professor de uma IES pública, é graduado em Ciências Contábeis há mais de vinte e cinco anos, ingressou no magistério superior há mais de dezessete anos, possui especialização *lato sensu* em Contabilidade e Controladoria;

O E2 é professor de uma IES pública, é graduado em Ciências Contábeis há mais de vinte e quatro anos, ingressou no magistério há pouco mais de vinte e um anos, possui especialização *lato sensu* em Estado e Políticas Sociais há vinte e quatro anos e mestrado em Contabilidade e Controladoria, pela UNOPAR-PR, há oito anos;

O E3 é professor de uma IES pública, é graduado em Ciências Contábeis há mais de dezenove anos, graduado em Administração de Empresas há mais de dezesseis anos, ingressou no magistério há pouco mais de dezessete anos, possui especialização *lato sensu* em Desenvolvimento Gerencial e Marketing, há quinze anos, em Contabilidade Societária e Gerencial, há treze anos, tem mestrado *stricto sensu* em Contabilidade e Controladoria, pela UNOPAR-PR, há oito anos, mestrado em Contabilidade e Controladoria, pela USP, há cinco anos, e está cursando doutorado pela FURB-SP em Ciências Contábeis e Administração;

O E4 é professor de uma IES pública e IES privada, é graduado em Ciências Contábeis há mais de vinte e dois anos, ingressou no magistério há pouco mais de doze anos, possui especialização *lato sensu* em Contabilidade e Controladoria, há quatorze anos;

O E5 é professor de uma IES pública e IES privada, é graduado em Ciências Contábeis há mais de vinte e oito anos, ingressou no magistério há pouco mais de quatorze anos, possui especialização *lato sensu* em Contabilidade Gerencial e Auditoria, há quatorze anos e em Contabilidade e Análise de Balanço, há treze anos, possui mestrado em Contabilidade e Controladoria, pela UNOPAR-PR, há oito anos;

O E6 é professor em duas IES privadas, é graduado em Ciências Contábeis há mais de sete anos, ingressou no magistério há pouco mais de cinco anos, possui especialização *lato sensu* em Controladoria e Finanças, há seis anos, possui mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais, pela PUC-SP, há dois anos;

O E7 é professora de uma IES privada, é graduado em Ciências Contábeis há mais de vinte e quatro anos, ingressou no magistério há pouco mais de onze anos, possui especialização *lato sensu* em Auditoria, há onze anos, possui mestrado em Contabilidade e Controladoria, pela UNOPAR-PR, há oito anos;

O E8 é professora de uma IES privada, é graduado em Ciências Contábeis há mais de dez anos, ingressou no magistério há pouco mais de sete anos, possui especialização *lato sensu* em Auditoria e Controladoria, há oito anos;

O E9 é professor de uma IES privada, é graduado em Ciências Contábeis há mais de dezoito anos, ingressou no magistério há pouco mais de nove anos, possui especialização *lato sensu* em Contabilidade Gerencial e Societária, há treze anos;

O E10 é professor de uma IES pública e IES privada, é graduado em Ciências Contábeis há mais de vinte anos, ingressou no magistério há pouco mais de onze anos, possui especialização *lato sensu* em Contabilidade e Auditoria, há quatorze anos, possui mestrado Contabilidade e Controladoria, pela UNOPAR-PR, há oito anos;

A média simples de anos de exercício do magistério no ensino superior é de doze anos e três meses. Em nossa amostra temos cinco professores com tempo de magistério superior acima de doze anos e cinco professores abaixo da média geral.

Quanto à titulação, podemos verificar que os professores possuem especialização *lato sensu*, cinco possuem mestrado em Contabilidade, um possui dois mestrados em Contabilidade e está cursando o doutorado em Contabilidade e Administração.

No grupo de professores entrevistados, oito são do sexo masculino e duas do sexo feminino, mantendo os homens a predominância no exercício do magistério superior nesta área. Conforme o CFC (2007), dados referente a novembro de 2006, as mulheres representavam 37% dos profissionais da Contabilidade e eram na época cerca de 145.500 mulheres contabilistas em plena atividade.

2.3.1 Análise Descritiva e Interpretativa das Entrevistas

Para a análise dos achados desta investigação, adotamos as fases propostas por Bardin (1977): a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação inferencial. Na pré-análise do material, realizamos sua organização; descrição analítica, submetemo-los a estudo aprofundado, buscando, neste momento, sínteses coincidentes e divergentes de ideias. Na fase

de interpretação inferencial, a reflexão possibilitou-nos o estabelecimento de relações, desvelando o conteúdo latente dos discursos.

Ao adotarmos as orientações desse autor, na fase de organização dos dados, fizemos a transcrição integral das entrevistas, com o objetivo de resgatar a percepção de todo o conteúdo gerado. Seguimos o roteiro previamente elaborado e, quando necessário, destacamos os acréscimos obtidos nas entrevistas. Posteriormente, realizamos interpretações analíticas das falas e relatos, interpretamos os temas levantados por meio de um processo reflexivo, o que possibilitou o estabelecimento de relações com o referencial teórico levantado nas fases anteriores da investigação.

Eixo I – Mudança legal

Temos como principal objetivo neste eixo explorar como os professores tomaram conhecimento a respeito do conjunto da legislação que norteia a atividade do ensino de Contabilidade. Com esse intuito, elaboramos seis questões a respeito da LDBEN/96, PCNs e DCNs, em especial a respeito das DCNs do curso de Ciências Contábeis, as definições do PP e as percepções de mudança no ensino de Contabilidade, passando a relatar as respostas, segundo o roteiro de entrevista (Apêndice 5).

No primeiro item efetuamos a seguinte pergunta: *O professor conhece a nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) (96)? Você sabe das alterações que ela propôs para o ensino superior?*

Ao estabelecermos o primeiro item da questão tínhamos como objetivo conhecer as percepções dos professores a respeito do seu conhecimento da LDBEN/96, o que atendia aos objetivos da formulação da questão. Com as respostas, constatamos que os professores entrevistados sabem da existência da LDBEN/96.

Em continuidade à 1ª questão indagamos aos entrevistados se haviam efetuado a leitura da Lei nº 9.394/96, para confirmarmos se conheciam a legislação e se realmente poderiam aprofundar informações/discussões a respeito do tema. Constatamos, pelas respostas obtidas com este item, que todos os entrevistados negaram ter efetuado a leitura; muitos jamais tiveram acesso ao texto da LDBEN/96.

Diante da contradição entre o item 1, em que todos afirmaram conhecer a LDBEN/96 e o item seguinte, em que todos negaram ter efetuado a leitura da LDBEN/96,

perguntamos: Como eles conheciam a lei se não tinham efetuado a sua leitura? Três responderam que ouviram falar a respeito em reuniões do departamento. Os demais apresentaram justificativas para o fato de não terem lido a LDBEN/96. Exemplificamo-las com as seguintes falas:

[...] nunca li. Acho isso um descuido de minha parte. (E2);

[...] na realidade eu sei que existe a LDBEN/96, mas não fiz a leitura dela. (E7);

[...] vou dar as minhas aulas, nunca li [LDBEN/96]. (E10).

Diante de tais respostas, o item 2 ficou prejudicado, pois buscávamos conhecer as percepções dos professores a respeito das alterações propostas para o ensino superior. Apesar disso, efetuamos o questionamento, e obtivemos respostas positivas de apenas dois entrevistados (E3 e E6), que disseram conhecer parte das mudanças:

[...] tenho conhecimento da existência dela [LDBEN/96] e de algumas alterações. Mas não com profundidade. (E3);

[...] a gente ouviu dizer que ocorreram mudanças, mas nenhuma faculdade em que a gente dá aulas tem interesse de chamar a gente para discutir e interagir para as mudanças. (E6).

O conhecimento da legislação que regula a profissão de qualquer curso de graduação é requisito elementar para a formação inicial dos profissionais. No caso dos professores que atuam no 3º grau, especialmente os bacharéis, como largamente explicitado por Vasconcelos (1996) e por Pimenta e Anastasiou (2002), não existe o processo de formação inicial para este grau de ensino; assim, tais professores devem buscar os conhecimentos a respeito da regulação de sua profissão em estudos complementares.

Vasconcelos (1996) relata ainda que os professores, quando são questionados a respeito de sua profissão, mesmo aqueles com dedicação em tempo integral, negam serem professores, preferindo o título de profissionais liberais ou identificando apenas sua profissão original, e conforme suas observações e entrevistas “para muitos, o exercício do magistério é, e será sempre, uma atividade secundária”. (p. 36-37).

As respostas à primeira pergunta da entrevista não nos causaram espanto, pois, apesar de várias pesquisas (como exemplos as de Vasconcelos, 1996, e de Pimenta e Anastasiou, 2002) retratarem este fato, ainda é possível encontrar professores que não se preocupam com a legislação do ensino superior. Nossas inquietações iniciais apontavam para este panorama, já que os professores de Ciências Contábeis, desde o primeiro dia de aula no

curso de graduação incentivam os alunos a aprenderem e aplicarem as Normas Brasileiras de Contabilidade, sob pena de sofrerem sanções disciplinares de seu órgão de classe. No entanto, para o exercício da profissão de professor de ensino superior, os professores não se reconhecem como profissionais do ensino e se descuidam de buscar uma formação continuada, inclusive quanto ao conhecimento da lei básica da educação nacional, mesmo quando esta traz consequências para sua atuação em sala de aula.

No item 2 do instrumento de entrevista, efetuamos um conjunto de perguntas organizadas da seguinte forma: *O professor conhece o Projeto Pedagógico de sua faculdade? O professor conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas para o curso de Contabilidade? De que forma tomou conhecimento das DCNs? Do seu ponto de vista, que mudanças esse documento trouxe para o ensino de Contabilidade?*

Com este conjunto de questões tínhamos como objetivos identificar quais conhecimentos os professores consultados têm a respeito dos PP das IES em que atuam, das DCNs de sua área de atuação, de que forma chegaram a conhecer as DCNs, e, finalmente, que percepções têm das mudanças que estes documentos trouxeram para o ensino de Contabilidade.

Tomemos a primeira questão: *O professor conhece o Projeto Pedagógico de sua faculdade?*

Nas respostas, três entrevistados (E1, E2, E10), oriundos de IES pública, afirmaram não conhecer o projeto pedagógico (PP) geral da IES, conhecem apenas os programas de suas disciplinas. Três entrevistados (E3, E4, E5) responderam que conhecem o PP do curso, porque participam de um grupo de estudos para a readequação do PP da IES pública. De quatro professores de três IES privadas, um (E6) informou que participou do programa de integração no momento da contratação, em que o PP da IES foi detalhado; dois (E7, E8) atuam na mesma IES privada que tem por política todo ano debater com os professores o PP da instituição; e um (E9) afirmou que recebeu o PP por *e-mail*.

Entendemos que os professores ingressam nas IES em cursos já estabelecidos e que o PP está pronto, mas podemos constatar, pelas respostas, que as IES elaboram seu PP e somente em alguns casos discutem com todos os professores.

Em relação à pergunta 1 do item 2 de nossa entrevista que interroga se é possível perceber a existência de professores que trabalham no magistério superior sem conhecer ainda o PP da IES em que trabalham. Professor com esse perfil foi retratado na pesquisa de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 107), que relatam: “ingressa em departamentos, de cursos já

aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individualmente e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce”.

Na pergunta 2 do item 2 indagamos: *O professor conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltados para o curso de Contabilidade?*

Obtivemos respostas negativas de dois entrevistados (E2 e E6); dois (E1 e E10) conhecem as DCNs por ouvirem dizer, em reuniões do departamento; três (E3, E4, E5) afirmaram participar do grupo de estudos para mudanças do PP de sua IES e, dessa forma, estão estudando as DCNs; dois (E7, E8) afirmaram que conhecem as DCNs e um (E9) afirmou que recebeu as DCNs por *e-mail*.

Nesta questão, 50% dos entrevistados (E3, E4, E5, E7, E8) conhecem as DCNs do seu curso de atuação, três deles estudam as DCNs para participar das mudanças exigidas e dois conhecem por receberem informações de seu departamento. Outros 50% (E1, E2 e E6, E9 e E10) afirmaram não conhecer o texto da DCNs. Os dados apresentados nesta questão demonstram que ainda temos muito que avançar para que os professores participem nos estudos das DCNs e assim ocorra a implementação das mudanças no ensino de Contabilidade.

Na pergunta 3 do item 2 indagamos: *De que forma tomou conhecimento das DCNs?*

Os entrevistados E2 e E6, coerentes com suas respostas negativas ao item anterior, afirmaram:

[...] Não tenho ouvido discussão a respeito do assunto. (E2);

[...] Não tomei conhecimento das DCNs. (E6).

Os entrevistados E3, E4, E5, que participam do grupo de estudos para mudanças do PP de sua IES, afirmaram:

[...] Primeiro pela leitura e depois pelas discussões do grupo de trabalho. (E3, E4);

[...] Participa do grupo de mudança da estrutura do curso, apenas com sugestões para adequação de disciplinas. (E5).

Dois entrevistados (E1 e E10) tomaram conhecimento das DCNs por debates nas reuniões do departamento. Encontramos nas respostas de outros dois entrevistados o seguinte:

[...] A coordenação faz reuniões e repassa para os professores. Com conversas individuais e passa por e-mail. (E7, E8).

Também E9 afirmou que recebeu as DCNs por *e-mail*.

Pelas respostas a esta questão pudemos observar um crescimento da participação dos coordenadores de curso na disseminação das DCNs entre os professores, o que chama a atenção no momento de analisar as respostas, pois, na pesquisa realizada por Pimenta e Anastasiou (2002), os professores foram identificados como aqueles que realizam o seu trabalho solitariamente e não recebiam qualquer orientação quanto a processos de planejamento ou aspectos metodológicos.

Na pergunta 4 do item 2 indagamos: *Do seu ponto de vista, que mudanças esse documento trouxe para o ensino de Contabilidade?*

Procuramos verificar como os professores perceberam ou percebem as mudanças na organização curricular e as novas orientações legais para o curso de Ciências Contábeis. Pudemos constatar que seis entrevistados não conseguiram perceber mudanças nos cursos em que trabalham, chegando a afirmar que as mudanças anunciadas demorarão a ser aplicadas em seu trabalho de professor.

Em suas respostas seis entrevistados dizem que as reformas propostas não chegaram às salas de aula, como podemos ler:

[...] Não, não se percebe mudança, nosso curso traz um pouco de história e conservadorismo dentro do ensino da Contabilidade. Eu também sou um pouco adepto do conservadorismo. (E1);

[...] Acredito que as mudanças vão demorar a chegar às salas de aulas. (E2);

[...] Na atualidade ainda não ocorreram mudanças nas aulas. (E5);

[...] Não consegui perceber mudanças ainda. (E8);

[...] Ainda não foi possível perceber mudanças. (E9);

[...] Do meu ponto de vista as mudanças só vão ocorrer quando mudarem o PP. (E10).

Nas respostas não-verbalizadas, ou nas entrelinhas, pudemos perceber que havia uma tentativa de responder, mas que alguns não encontravam sentido nas perguntas; outros manifestavam desconhecer as mudanças preconizadas pelas DCNs.

Para quatro entrevistados ocorreu algum tipo de mudança, como podemos observar em suas falas:

[...] Acredito que vai mudar o paradigma do ensino de Contabilidade com a inserção de novas disciplinas, que vai proporcionar uma reciclagem no curso. (E3);

[...] Estamos tentando fazer os alunos a pensar mais. Acredito que outras mudanças vão demorar. (E4);

[...] Acredito que as IES já passam o que precisa ser feito em sala. (E6);

[...] Sim. Nós tivemos que readequar as aulas para que os alunos ficassem mais críticos. Temos que estar preocupadas se os alunos aprenderam. (E7).

Entre aqueles que manifestaram a existência de mudanças no ensino de Contabilidade, podemos verificar que para o E3 o ensino de Contabilidade vai mudar de paradigma pela inserção de novas matérias. Para o E4 e o E7, a mudança está atrelada à capacidade dos professores levarem os alunos a pensarem mais ou serem mais críticos; e para o E6, as mudanças ocorridas já foram passadas aos professores pela IES, no entanto, não soube precisar quais foram essas mudanças.

Os professores oriundos dos cursos de bacharelado são, por vezes, apontados como responsáveis pela baixa qualidade do ensino superior de suas áreas, pois não possuem o preparo pedagógico necessário para o exercício do magistério superior. No item 2.2 discutimos que a lei não regula a formação para o exercício do magistério superior, remetendo aos cursos de especialização *stricto sensu* o processo de preparação para a docência nesse nível de ensino. Além das disciplinas dos cursos de especialização *stricto sensu*, resta para esses profissionais duas modalidades de preparação: treinamentos ou atualizações. Na primeira, em geral, temos a aplicação de técnicas para ensinar, na segunda temos a difusão de novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas científicas.

A utilização de disciplinas únicas nos cursos de especialização *stricto sensu*, treinamentos ou atualizações minimizam a participação dos professores nas decisões curriculares, restringindo-a basicamente ao espaço disciplinar, o que dificulta a compreensão das questões pedagógicas do ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A elaboração do PP por profissionais, por vezes alheios à IES, e o descuido das IES em não debater o conjunto de leis e resoluções que tratam do ensino superior com os professores, fazem com que os currículos concebidos por uma esfera e executado pelos professores, de diferentes áreas de formação, e com diferentes concepções de mundo, proporcionem “um caráter sincrético ao PP, dificultando a produção de conhecimentos significativos e críticos” (CAVALLET, 1999 apud PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 255).

No item 3 do instrumento de entrevista, perguntamos: *Na IES em que [o professor] atua, a questão das definições dos PCNs e DCNs foi tratada com os professores?*

Com esta questão tínhamos o objetivo de verificar se as IES em que os professores consultados atuam têm discutido as novas regulamentações com o seu quadro docente.

Em suas respostas todos os professores afirmaram que os departamentos têm-lhes passado as mudanças que estão sendo implementadas, mas demonstram ter características próprias em suas percepções.

Dois entrevistados (E1, E4), oriundos de IES pública, afirmaram que existe um grupo de professores encarregados dos estudos das novas regulamentações da DCNCC e que ficaram responsáveis de apresentar sugestões para implementação das novas exigências.

Quatro entrevistados (E2, E3, E5, E10) manifestam suas percepções da seguinte maneira:

[...] As mudanças são tratadas nas reuniões do departamento, mas é muito rápido, o grupo de estudos das mudanças só informa os rumos que estão conduzindo a reforma do projeto pedagógico. (E2);

[...] Nas reuniões do departamento o grupo responsável pela mudança do projeto pedagógico fala o que estão fazendo. E os encaminhamentos necessários para alteração do PP. (E3);

[...] As mudanças não foram tratadas com todos os professores. Somente o grupo que estudou a Resolução nº 10 tem todas as informações e passam as decisões para os demais professores. (E5);

[...] Nas reuniões do departamento o pessoal [grupo responsável] fala o que estão fazendo. (E10);

Como abordado no item 2.3, eixo I, questão 2, pergunta 4, já anunciamos que por vezes o PP é elaborado por profissionais estranhos à IES. Pelas falas dos entrevistados pudemos verificar que a reformulação do PP é deixada a cargo de um grupo de professores que ficam responsáveis pelos estudos e sugestões para as alterações necessárias para adaptação às exigências da DNCCC, deixando-se as discussões das mudanças ocorridas na legislação sem o debate com todos os envolvidos no processo educacional.

O entrevistado E6 afirmou que na faculdade em que trabalha, as DCNCC são discutidas com os professores abertamente, mas por enquanto nada foi abordado com ele, pois seu contrato de trabalho é recente.

Dois entrevistados (E7, E8) atuam na mesma IES privada e manifestaram suas percepções nas seguintes afirmações:

[...] A coordenação faz reuniões e transmite as estratégias da IES para adequação exigida pela Resolução nº 10. Tem também conversas individuais com o coordenador, o envio de e-mail para os professores, informando a respeito das regulamentações do ensino de Contabilidade. A IES promoveu curso de capacitação para adequação às exigências do ENAD. (E7);

[...] Para adequação necessária das aulas tiveram curso com profissionais da área de educação com o intuito de como preparar os alunos para o ENAD. Existe também

conversas com os professores. Quando é possível procura fazer cursos de reciclagem. (E8).

Pelas falas e pelas percepções dos entrevistados pudemos notar a preocupação das IES em dialogar com os professores a respeito das alterações no PP e a preocupação com a avaliação externa da IES, pois os entrevistados apontam para o cuidado na preparação dos alunos para o “ENAD”.

Um professor (E9) expressou suas percepções da seguinte forma: [...] o assunto é tratado na direção e coordenação. Os resultados são passados diretamente para os professores, existindo uma filtragem e interpretação das regulamentações.

Retomando parte de nossa discussão realizada no item 2.1.3, onde descrevemos parte das mudanças ocorridas na legislação educacional, em especial a respeito do ensino de Ciências Contábeis, pudemos observar, como reflexo das respostas obtidas no item 1, que a falta de leitura da legislação educacional pode contribuir para que os entrevistados deleguem a terceiros a construção de seu conhecimento a respeito da organização e estruturação do curso em que eles exercem sua atividade docente.

No item 4 da entrevista, efetuamos a pergunta: *Percebe algum impacto das DCNs na sua atuação docente? Pode indicar algum exemplo?*

Com esta questão tínhamos o objetivo de obter informações a respeito do impacto que a aprovação das DCNCC teve na atuação dos professores consultados.

Pelas respostas de quatro entrevistados (E1, E3, E6, E7) percebemos algum grau de mudança, manifestado em suas percepções da seguinte forma:

[...] Neste novo projeto pedagógico, nós estamos mudando o enfoque final do curso, antes o curso pregava pelo Contador generalista, ele ia sair de lá contador geral, e hoje estamos visando com a reformulação da grade fazer dele contador mais gerencial, voltado a um conhecimento específico e não mais generalista como se tinha em mente. Exemplos: Ainda estamos testando novas formas de aulas. (E1);

[...] Estamos realizando estudos em relação às possíveis mudanças. Exemplos: Vejo como positivo o incentivo para a educação continuada (mestrado e doutorado). (E3);

[...] Você tem que saber contabilidade, que é o foco central de suas aulas, mas você como professor tem que estar aberto às demais disciplinas, à multidisciplinaridade, você tem que estar aberto a conhecimentos gerais, não pode ficar restrito somente a sua formação técnica ou a sua disciplina. (E6);

[...] Percebo que os professores tiveram que estudar mais para levar os alunos a pensarem. Exemplos: Aulas mais críticas com análises de casos. (E7).

Vemos que quatro entrevistados percebem algum grau de mudança. No entanto, analisando as respostas pudemos verificar que os discursos estão mais no sentido de anunciar

mudanças. Com relação às alterações propostas pela nova DCNCC, somente o participante E7 sugere que os professores tiveram de estudar mais para levar os alunos a pensar, tiveram também de transformar as aulas para serem mais críticas.

Cinco entrevistados (E2, E4, E5, E8, E9) não perceberam impacto das DCNs em sua atuação docente. Vejamos o seu pensamento nas seguintes frases:

[...] Com sinceridade, não mudei minhas aulas. E não vejo mudança nos outros professores. (E2);

[...] Não percebo claramente essas alterações. O que se tem tentado é integrar as disciplinas. Mas não temos conseguido reunir os professores. (E4);

[...] Não mudou. Tenho notado ainda o uso dos livros de autores tradicionais e exemplos adaptados. (E5);

[...] Ainda não. As aulas são as mesmas. As atualizações em nosso caso são os necessários ajustes da legislação. (E8);

[...] Não. Vejo todo mundo querendo melhorar, mas cada um por si. (E9).

E, por fim, um entrevistado afirmou que não vê mudança nas aulas, mas tem procurado realizar algo nessa direção, como afirmou: “Independentemente das alterações eu procuro atualizar minhas aulas.” (E10). Manifestou ainda que para os ajustes necessários às novas aulas procura “analisar aquilo que foi positivo e traz novos casos reais, extraídos do seu trabalho de Contador”.

Com a aprovação da Resolução CNE/CES nº 10/04 os professores do curso de Ciências Contábeis estão diante da possibilidade de uma grande mudança no sistema de ensino superior que busca adequar a formação profissional à diversidade e complexidade do mundo contemporâneo, o que implica o enfrentamento de desafios, tais como o afastamento das práticas pedagógicas de abordagem tradicional, que nas últimas décadas vem sofrendo duras críticas, como em relação à baixa eficácia de aprendizagem dos alunos. Os conteúdos ministrados são, por vezes, muito distantes da realidade e das necessidades de aprendizagem, o que conduz ao prolongamento de tempo, de esforços e conseqüentemente à necessidade de (re)qualificação. Pelas respostas dos entrevistados é possível entendermos que os professores ainda não abandonaram o ensino centrado na figura do professor.

No item 5 da entrevista, efetuamos a pergunta: *Quando e como foi elaborado o projeto pedagógico do curso de Contabilidade em que o professor atua? O professor teve a oportunidade de participar de sua elaboração? Em caso positivo, o professor poderia explicar como isso se deu?*

Com esta questão tínhamos como objetivo obter informações a respeito da forma de participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico de seu curso.

Nas respostas obtidas, percebemos uma variedade de formas de participação e diferentes maneiras de perceber sua contribuição no processo de elaboração do PP.

Analisando os relatos dos professores em confronto com as questões anteriores, pudemos perceber claramente a participação de três entrevistados (E3, E4, E5) no grupo de professores de uma universidade pública encarregados de estudos, e sugestões para adequação do PP às exigências da DCNCC, como podemos ler em seus relatos.

[...] Fui chefe do departamento e tenho que participar da elaboração das propostas de mudança do projeto pedagógico. Todos os professores foram convidados, alguns aceitaram, outros não. Como em todos os lugares, existe esta condição, alguns professores se envolvem na estruturação do curso, outros ficam mais afastados. Temos um grupo que está discutindo o tema, coletando modelos de outras IES e trocando idéias com as outras IES, para elaboração da proposta de mudança de nosso projeto pedagógico. (E3);

[...] Estou participando da reestruturação do projeto pedagógico. Participo da comissão que estuda as alterações do projeto pedagógico. Como parte de minhas contribuições estão à análise da pertinência de disciplinas e cargas horárias e sua adequação aos professores. (E4);

[...] Participo em discussões da adequação das matérias e cargas horárias. (E5).

Três entrevistados (E1, E2 e E10), por problemas de agenda e outras atividades na iniciativa privada, preferem não participar do grupo de estudo ou declaradamente alegam não possuir tempo livre, como vemos em suas falas:

[...] Em nossa Universidade o projeto pedagógico está estruturado há muito tempo. No entanto a gente contribui, ou melhor, o mercado é o professor, particularmente, classifico assim, a convivência com o empresário faz com a gente assimile bastante às necessidades do mercado para que se forme o aluno para lá também. O pessoal está discutindo bastante, o que nós vamos mudar, pensamos em mudar horas para disciplinas. A forma como é que nós vamos romper ao modelo anterior, ainda estamos fazendo um apanhado geral. Assim acredito que vamos ter que descer em nível das disciplinas, que envolve os assuntos de cada disciplina. Tudo isso acompanhando a necessidade do mercado, o que ele está precisando. Eu particularmente não tenho tempo suficiente para participar das discussões. (E1);

[...] Eu vivo com a agenda lotada, deixo isso para os professores com dedicação integral. Tive oportunidade de participar da elaboração do projeto pedagógico atual, bem como da proposta de mudança para o novo modelo, mas não dá tempo. (E2);

[...] Não quis participar do grupo criado para discutir as alterações e sugerir as propostas de mudança. Mas sei que o grupo se reúne para discussões e redação de uma nova proposta curricular. (E10).

Dois outros entrevistados (E7 e E8) que trabalham numa universidade privada relatam que participaram das discussões para elaboração do PP e que a Coordenação tem por regra a participação coletiva na construção e avaliação do PP, como podemos ler:

[...] O projeto pedagógico foi elaborado com consultas aos professores quanto à estrutura curricular, disposição das disciplinas e conteúdos de abrangência dessas

disciplinas. A parte burocrática, como redação final, ficou a cargo do coordenador. (E7);

[...] Participei em partes, quando foi solicitada opinou a respeito de disciplinas e conteúdos. Existe muita discussão com o coordenador a respeito das alterações nas disciplinas. (E8).

O entrevistado E6 ressalta que a IES discute o PP, mas, por ele estar contratado recentemente e pelo fato do curso de Contabilidade estar em fase de reconhecimento, ainda não teve a oportunidade de participar nas discussões, como observamos em sua resposta:

[...] Na realidade quando eu fui contratado o projeto pedagógico já estava elaborado e o curso está em fase de reconhecimento, então, no momento, não é possível alterar, mas estamos discutindo a possibilidade de pequenas alterações. (E6).

Por fim, o entrevistado E9 participou da readequação das disciplinas do sistema seriado para o sistema de módulos, pois o PP já estava pronto quando de sua contratação, como lemos em sua fala:

[...] Peguei o PP pronto. Participei das mudanças da grade das disciplinas, de sistema seriado para sistema de módulos. Participei da readequação das disciplinas, de forma que as disciplinas pudessem ser cursadas sem pré-requisitos. (E9).

No item 6 da entrevista, efetuamos a pergunta: *O professor percebe diferenças entre o ensino de Contabilidade da época em que se graduou e o ensino que pratica agora no curso? Em caso positivo, quais seriam? Em caso negativo, a que atribui isso?*

Com esta questão tínhamos como objetivo conhecer a percepção de professores a respeito das mudanças na legislação (LDBN, PCNs e DCNs) e o impacto no ensino de Contabilidade.

Pelas respostas obtidas na questão 1 do item 6, verificamos que 100% dos entrevistados, comparando o ensino de Contabilidade de sua época com o ensino de Contabilidade da atualidade, percebem diversas mudanças, como podemos ler a seguir:

[...] Existe diferença no ensino de Contabilidade do ensino anterior com o de hoje, é claro. O que mudou é que o professor não pode ser ciente só das informações de que o professor tem na cabeça, porque as informações estão abertas e disponíveis em muitos lugares. Decorrente disso pode surgir perguntas de todos os lados da sala e para isso é necessário existir uma preparação muito grande dos professores. (E1);

[...] Existem mudanças, com certeza. (E2);

[...] Existem muitas mudanças. (E3);

[...] Percebo que a Contabilidade não tinha o aspecto gerencial. O aluno somente aprendia a fazer. (E4);

[...] Muitas mudanças. (E5);

[...] A mudança do ensino da Contabilidade, claro que mudou, porque o ensino da Contabilidade é dinâmico. No entanto acredito que não mudou muito não. O que de

fato mudou foram os conteúdos, mudou a legislação. Mas os métodos de ensino não mudaram muito não. Então tem algumas disciplinas que mudaram, mas têm outras que não, pois tem professores que continuam ensinando igual. (E6);

[...] Hoje tem mais pesquisas. Houve também uma evolução dos professores com os cursos de mestrado. (E7);

[...] Dá para perceber que houve grandes mudanças. No entanto, acredito que é para adequação da legislação. (E9);

Podemos verificar que dois entrevistados percebem mudanças, mas eles as atribuem essas mudanças aos ajustes da legislação comercial ou ao aspecto dinâmico da ciência e do ensino.

Na questão 2 do item 6, em que tínhamos como objetivo identificar aspectos positivos das mudanças ocorridas no ensino superior de Contabilidade, percebemos que, para três entrevistados, o avanço da tecnologia é fator de grande importância para o ensino, sendo esse aspecto verbalizado da seguinte forma:

[...] Como fator positivo menciono o crescimento dos recursos técnicos e tecnológicos que os alunos e professores têm hoje, isso facilita o ensino. (E1);

[...] A quantidade de informação hoje é maior em função dos meios de tecnológicos. (E3);

[...] O aluno hoje tem oportunidade ler tudo na internet. Eles [os alunos] não querem mais ficar fazendo lançamentos manuais, querem usar os sistemas informatizados. (E10).

Para outros três entrevistados, a mudança no currículo e o ensino do aspecto gerencial são elementos que diferenciam o ensino de Contabilidade na atualidade, como podemos verificar em suas falas:

[...] Como ponto positivo, posso destacar que o currículo se aproximou mais das exigências do mercado globalizado. (E2);

[...] Não se ensina a fazer, mas tentamos ensinar a interpretar os resultados. (E4);

[...] Hoje o curso está voltado para o gerenciamento. (E5).

Para um entrevistado (E7), “os alunos escolhem melhor o curso”, ou seja, acredita que os alunos fazem a opção pelo curso por vontade própria, já não é mais o curso de segunda opção. O mesmo professor entende que durante o curso os professores e alunos estão trabalhando para produzir mais publicações. (E7)

Para um dos entrevistados (E8), “positivo é exigir o mestrado dos professores, pena que em Londrina ainda não tem”.

Na questão 3 do item 6, em que tínhamos como objetivo identificar aspectos negativos que os entrevistados percebiam com as mudanças ocorridas no ensino superior de Contabilidade, quatro entrevistados expressaram os pontos negativos da seguinte forma:

[...] Como ponto negativo acredito que a velocidade da informação cresceu bastante e dificulta a organização de todas as informações. (E1);

[...] Como pontos negativos, acredito que o aproveitamento do aprendizado e o rendimento dos alunos têm caído. (E2);

[...] Negativamente, os alunos são acomodados, ou não conseguem absorver o excesso de informações. (E3);

[...] Negativo, a falta de comprometimento dos alunos. Com isso os professores não conseguem trabalhar os conteúdos e as IES não exigem. (E8).

As mudanças ocorridas no ensino superior de Contabilidade, como as demais mudanças ocorridas na atualidade, refletem nos fazeres pedagógicos dos professores que são percebidos de maneiras diferentes pelos envolvidos no ensino superior.

Com o advento da informatização dos processos de registros, cálculos e controles utilizados pelas ciências da Administração, Economia e Contabilidade, para fornecer informações gerenciais às atividades econômicas de fins lucrativos ou não lucrativos tiveram grande impacto no ensino superior, principalmente de Contabilidade.

Dessa forma, entendemos não ser mais necessário passar dias, meses, bimestres e, em alguns casos, até anos ensinando lançamentos contábeis, elaboração de demonstrações financeiras, cálculos de giro de estoques, índices de análises de balanços, margens de lucratividade, pois isso os sistemas informatizados fazem com maior velocidade e perfeição.

Pelas percepções dos entrevistados a respeito das mudanças pudemos verificar que o ensino da Contabilidade, na perspectiva gerencial, ocupou o lugar de centralidade (E1 e E4), o que é destacado por parte dos entrevistados como ponto positivo (E2, E4 e E5). Para alguns (E6 e E9), a percepção das mudanças ocorridas está nas adequações às mudanças na legislação.

Franco (1999), estudando o perfil profissional do contador, expôs que até os anos 60s do século XX o profissional estava voltado para ser um especialista que entendia tudo sobre uma coisa só. Nos anos 80s, esse perfil passou a ser generalista, ou seja, um profissional que entendia de tudo um pouco. Atualmente, as organizações exigem profissionais com competências e habilidades voltadas para a adaptação, ou seja, profissionais com capacidade de desenvolver novas competências e talentos; além de saberem muito, devem gostar de aprender sempre mais e rapidamente.

Como pontos negativos três entrevistados (E2, E3 e E8) apresentaram a falta de comprometimento dos alunos como uma grande dificuldade no ensino superior de Contabilidade. Um entrevistado (E1) vê a velocidade da geração e disponibilização das informações como grande dificuldade nos dias atuais.

Tendo explorado as percepções dos entrevistados a respeito dos aspectos legais do ensino superior de Contabilidade e da profissão de professor de Contabilidade no ensino superior, notamos a grande dificuldade que os profissionais da Contabilidade têm em conhecer a legislação aplicada no exercício da profissão de professor de ensino superior de Contabilidade.

O conhecimento do aspecto legal do ensino superior de Contabilidade é uma das dimensões da preparação do professor do ensino superior. Para avançarmos em nosso relato de pesquisa, exploramos a seguir as respostas a seis questões que mostram como os professores do ensino superior de Contabilidade percebem os saberes mobilizados no exercício do magistério.

Eixo II – Saberes de professores

Uma rápida revisão de literatura mostra que os conhecimentos docentes são considerados ao mesmo tempo desvalorizados, e paradoxalmente, reconhecidos como estratégicos, em termos sociais e políticos (TARDIF et al., 2002), como já discutido no item 2.2.

Há também a concordância de que são múltiplas as fontes desses conhecimentos, em que a formação escolar, pedagógica, quer a inicial, quer a continuada, adquirida em serviço, articulam-se, de forma inevitável, com experiências familiares, populares, culturais, comunicacionais, sociais e políticas.

No entanto, não é difícil identificar tendências oficiais em valorizar os conhecimentos docentes. Em geral, estes são concentrados em conjuntos de competências, que fazem confluir urgências da globalização e processos modernizantes, que exigem dos professores uma capacidade de relacionar um vasto repertório de conhecimentos, em sistematização e expansão, a um fazer pedagógico, que, por vezes, marginaliza as tradições locais e experiências pedagógicas consolidadas, sem uma devida preparação dos professores.

Existem, também, profissionais do ensino que mantêm preconceitos a respeito da formação de seus saberes contribuindo, no dizer de Gauthier et al. (1998), para manter a profissionalização do ensino em um estágio de estéril amadorismo (ver p. 14). O autor não nega que o bom senso, a experiência, a intuição, o talento, o carisma e a vasta cultura são elementos importantes para o ensino, mas critica os que baseiam o ensino somente nesses atributos, pois esses pontos de vista preconcebidos impedem a formalização de saberes e habilidades específicas ao exercício do magistério.

Dessa forma, objetivamos neste eixo verificar como os professores percebem os saberes de professores no exercício da profissão docente. Com esse intuito, elaboramos seis questões a respeito da construção de saberes de professores, em especial relacionadas ao seu entendimento do conceito de saberes, para saber como o professor adquiriu seus saberes docentes, e qual a sua percepção quanto às novas exigências constantes da LDBEN/96 e das DCNCC, tais como: organização curricular orientada por competências e habilidades, integração entre teoria e prática, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (Apêndice 5).

No primeiro item apresentamos a seguinte pergunta: *Quais tipos de conhecimentos / saberes o professor julga que lhe são exigidos para atuar como professor no curso de Contabilidade? Poderia explicar?*

Ao estabelecermos a primeira questão deste eixo tínhamos como objetivo conhecermos as percepções dos professores a respeito dos conhecimentos / saberes necessários para a sua atuação no magistério superior do ensino de Contabilidade, de que os professores fazem uso no exercício de sua profissão. Descrevemos a seguir o que obtivemos como resposta à pergunta do item 1.

Todos os entrevistados responderam que o professor que atua no ensino superior de Contabilidade deve conhecer o conteúdo e estar atuando na prática. É que nos parece um requisito necessário para o exercício do magistério superior de Contabilidade.

Três entrevistados (E2, E5 e E7) manifestaram a necessidade do conhecimento de metodologia de ensino, pesquisa, didática e o uso de psicologia da educação, como podemos ler em suas afirmações:

[...] Metodologia de ensino e de pesquisa, usando um pouco de psicologia. (E2);

[...] Conhecimento didático (organização da aula, planejamento). (E5);

[...] Ter didática, você precisa de exemplos práticos, E reconhecer que o professor não é um sabe tudo. (E7).

Encontramos na fala de quatro entrevistados (E3, E7, E8 e E10) algumas das características apontadas por Gauthier et al. (1998) como inibidoras do profissionalismo do magistério, como lemos a seguir:

[...] Relacionamento humano (E3);

[...] Ter boa comunicação, saber falar com os alunos, ter carisma. (E7);

[...] Tem que saber fazer. (E8);

[...] Depois ter vocação para o magistério. (E10).

Um entrevistado é de opinião que o professor necessita estar aberto as demais disciplinas, como podemos ler:

[...] Acho que hoje você tem que saber Contabilidade, claro, que é seu foco central, mas você como professor tem que estar aberto às demais disciplinas, à multidisciplinaridade, você tem que estar aberto aos conhecimentos gerais. (E6).

Três entrevistados (E1, E4 e E9) consideram que o professor deve conjugar os saberes de professor com os de contador, pois existem conhecimentos que somente quem atua na área possui e isto facilita o ensino, não obstante o bacharel em contabilidade tenha conhecimentos teóricos para ministrar aulas como lemos a seguir:

[...] Domínio de conteúdo é fundamental, conhecimento prático, conhecimento conceitual, tudo isto tem um grau de importância. Então, quando você fala assim, domínio de conteúdo, estou falando de você já ter atuado em sua área profissional com aquilo. Não adianta colocar um professor que nunca fez auditoria na vida para dar aulas de auditoria, ele pode até se dar bem, mas ele terá que sair em busca de informações. No entanto ele não vai ter aquilo que a gente diz exemplos práticos, e com fundamentação nestes exemplos práticos, histórias a serem relatadas para auxiliar na aprendizagem daquele conteúdo. (E1)

[...] Não pode ser simplesmente professor de profissão. Os professores têm que mesclar aulas com atividades da profissão de contador. Os professores de profissão são bons para pesquisas, mas perdem muito nos exemplos práticos, pois eles não têm a vivência profissional da Contabilidade. (E4)

[...] Depende do enfoque que o professor vai trabalhar. Existem questões que somente quem atua na área profissional da Contabilidade vai saber, mas existe parte da Contabilidade que é eminentemente teórica. (E9)

Na abertura deste eixo, descrevemos que os saberes são provenientes de diversas fontes de conhecimentos. No segundo item efetuamos a seguinte pergunta: *Quando se tornou professor e por quê? O colega se preparou de alguma forma para ser professor? Como foi? E depois que se tornou professor, tem buscado alguma formação continuada para a docência?*

Ao estabelecermos a primeira questão do segundo item tínhamos como objetivo identificar características a respeito do ingresso dos professores no magistério superior do ensino de Contabilidade.

Obtivemos de sete entrevistados (E3, E4, E5, E8, E9 e E10) respostas que retratam como alguns professores do ensino superior que são ao mesmo tempo profissionais liberais, que ingressaram no magistério e constatamos que o ingresso se deu por convites de colegas de profissão, de professores, ou do coordenador de curso, sem que houvesse planejamento ou mesmo sem qualquer intenção de sê-lo, como podemos verificar nas seguintes falas:

[...] Recebi um convite de um professor amigo que trabalhava comigo na empresa. (E3);

[...] Foi por meio de um convite de um profissional que trabalhava na empresa que era professor. (E4);

[...] Não tinha intenção de dar aulas. Depois da pós-graduação fui convidado para dar aulas e iniciei e não parei mais. (E5);

[...] Fui convidada pelo coordenador de uma faculdade, que me deu aulas na pós-graduação. Meu orientador de TCC me incentivou. (E8);

[...] Não pensava em dar aulas, apesar de vir de uma família de professores, mas após a especialização fui convidado e comecei a dar aulas. (E9);

[...] Eu nunca me imaginei sendo professor, mas fui convidado e deu certo. (E10).

Três entrevistados (E2, E6 e E7) manifestaram que tinham vontade de ser professor, nas seguintes afirmações:

[...] Eu tinha interesse pela profissão. Achava um bom campo de trabalho e gostava de ver meus professores dando aulas. (E2);

[...] Eu tinha intenção de dar aulas. Por quê? Acho que admirava os meus professores e é uma profissão para uma parte do seu tempo livre. (E6);

[...] Eu sempre sonhei em dar aulas, dava aulas para minhas bonecas. Fui convidada para dar aulas num Colégio Profissional e aceitei na hora. No primeiro dia eu não sabia nem o que falar para os alunos. (E7).

Pelas falas podemos notar que dois entrevistados nutriam interesse pela profissão, ou por admirarem seus professores, uma entrevistada sempre teve o sonho de dar aulas. No entanto, um deles já diz que o magistério seria para ocupar parte do seu tempo livre.

Um entrevistado manifestou seu interesse pelo magistério da seguinte forma:

[...] Comecei dar aulas em 1992. Tornei-me professor porque tinha em mente passar algum conhecimento para alguém. Acho que a gente não deve ser dono do

conhecimento, todo o conhecimento que a gente adquire na vida é importante passar para os jovens e vi no magistério essa oportunidade. (E1).

Para este nosso entrevistado, o magistério veio proporcionar a realização de um desejo pessoal de dar contribuição à sociedade. Não ficou evidenciado em sua resposta se ele tinha, desejo de exercer a profissão de professor antes de sua formatura ou se se tornou professor por convite.

Retomando parte do assunto tratado no item 2.2 a respeito dos profissionais liberais, alguns tornam-se professores “por via das circunstâncias”, nem sempre por opção ou escolha própria. Antes de serem “transformados em docentes”, necessitariam de se reconhecer como profissionais da educação e receber capacitação complementar para o exercício do magistério superior, como reconheceram Pimenta e Anastasiou (2002).

Ao estabelecermos a segunda questão do segundo item, tínhamos como objetivo identificar como os profissionais liberais se capacitaram para o início do exercício da profissão de professor no ensino superior de Contabilidade.

Seis entrevistados (E1, E2, E4, E7, E8 e E10) manifestaram que não se prepararam para ser professor, como podemos observar pelas suas expressões a seguir. Desses, apenas um revelou ter lido algo sobre metodologia de ensino:

[...] Não me preparei para ser Professor, talvez não tanto como devesse, estive sempre fazendo as duas coisas juntas. Defendendo o trabalho no escritório durante o dia normal e dando aulas à noite [...]. (E1);

[...] Nunca me preparei para isso. (E2);

[...] Não me preparei, fiz adaptações dos conhecimentos contábeis que eu tinha. (E4);

[...] Não tive preparação nenhuma, fui jogada na sala de aula. (E7);

[...] Não me preparei. Eu li um pouco de metodologia de ensino e adorei o livro Pais brilhantes, professores fascinantes. (E8);

[...] Não tive preparação não. (E10).

Quatro entrevistados (E3, E5, E6 e E9) manifestaram que se prepararam antes do início do exercício do magistério, como podemos observar pelas suas respostas:

[...] Quando iniciei como professor li um livro de metodologia de ensino para dar aulas. (E3);

[...] Fiz as disciplinas na pós-graduação, mas acredito que é pouco. (E5);

[...] Logo que terminei a faculdade fui fazer especialização para dar aulas. (E6);

[...] Na especialização fiz a disciplina de ação docente. (E9).

Vemos, pela resposta do E5, que, apesar de ter cursado disciplinas na especialização, acredita que sua preparação foi insuficiente.

Como podemos perceber a grande maioria dos professores entrevistados ingressam no magistério superior sem preparação pedagógica. Para suprir este conhecimento fazem adaptações dos conhecimentos adquiridos na graduação ou se limitam a leitura rápida em manuais de pedagogia acreditando que isso vá qualificá-los para o magistério.

Para a terceira questão do segundo item tínhamos como objetivo verificar como os profissionais liberais realizam sua *formação continuada* para o exercício da profissão de professor no ensino superior de Contabilidade.

Quatro entrevistados (E1, E4, E8 e E9) afirmaram que participaram de cursos de especialização *lato sensu* em sua área de formação e em cursos oferecidos pelas IES, o que contribuiu, em parte, para a sua formação continuada, como podemos observar nas seguintes falas:

[...] Fiz uma pós-graduação, com uma disciplina de Metodologia, achei interessante, para você mudar alguns conceitos de como analisar e quantificar aprendizagem. (E1);

[...] Atualmente o dia a dia é minha preparação, não me preparo especificamente para dar aulas. (E4);

[...] Na especialização avançou um pouco. (E8);

[...] Estou tentando entrar no mestrado para melhorar minha capacitação pedagógica. Participo de todos os cursos oferecidos pela IES. (E9).

Seis entrevistados (E2, E3, E5, E6, E7 e E10) afirmaram ter participado de cursos de especialização *lato sensu*, mas que aprofundaram sua preparação na especialização *stricto sensu* em sua área de formação e, também, participaram de cursos oferecidos pelas IES, o que contribuiu com sua formação continuada, como podemos observar nas seguintes falas:

[...] Participei de cursos rápidos na IES, troquei conhecimento com outros professores da área. No mestrado avancei um pouco na pesquisa. Estou tentando o doutorado em Educação. (E2);

[...] Acredito que a especialização ajudou (pós-graduação e mestrado). E toda vez que posso participar de cursos de reciclagem faço. Mas reconheço que tenho participado pouco. (E3);

[...] Acredito que as especializações ajudaram. Mas reconheço que a prática contribui muito para as minhas aulas. (E5);

[...] Na especialização *lato sensu* e no mestrado houve uma preparação teórica boa. Mas acho que ainda falta alguma coisa. (E6);

[...] Aprendi olhando para outros professores e lembrando como eram as aulas. Depois aperfeiçoei um pouco na especialização *lato sensu* e mestrado. (E7);

[...] Depois que iniciei minhas aulas eu fui fazer microensino na IES e especialização *lato sensu* e mestrado. (E10).

Como forma de capacitação continuada, os professores relataram que buscam cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu*. Analisando suas respostas, pudemos constatar que, mesmo cursando a especialização, alguns professores não se sentem preparados totalmente para o magistério superior, como manifestaram o E6 e o E2.

No terceiro item efetuamos a seguinte pergunta: Como a organização curricular do ensino superior, hoje, está orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades: a) como o professor percebe essas orientações? b) como o professor atua, para seguir essas orientações?

Ao estabelecermos a primeira questão, do terceiro item, tínhamos como objetivo verificar se os cursos nos quais os professores atuam seguem as orientações das DCNs em relação ao ensino por competências e habilidades.

Mas, afinal, o que devemos entender por competências e habilidades?

Perrenoud (1999), escrevendo a respeito do tema, afirma que não existe uma noção clara e partilhada das competências, entendendo o conceito de competência como a mobilização de conhecimentos com vistas a enfrentar determinadas situações na vida real.

Dessa forma, ter competência não é usar regrinhas aprendidas, mas ter a capacidade de lançar mão dos mais variados recursos adquiridos no processo formativo, de forma criativa e inovadora, no momento oportuno e do modo necessário.

Como já indicado antes, Perrenoud (1999) entende o conceito de competências como um conjunto de conhecimentos conceituais, que formam esquemas, em um sentido muito próprio. Seguindo a concepção piagetiana, Perrenoud informa que esquema é uma estrutura invariante de uma operação ou de uma ação. Não está, entretanto, restringindo a uma repetição idêntica, não significa repetir fórmulas, mas valer-se de pequenas variações diante de situações semelhantes.

Com relação ao entendimento do conceito de habilidade, este também varia de autor para autor, afirma Perrenoud (1999). Ele explica que as habilidades, em geral, são consideradas com menos abrangência que as competências. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não pertence à determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Por exemplo, uma pessoa, que domine a habilidade da expressão verbal (considerando-se que isso seja uma habilidade) pode utilizar-se dela para ser um bom professor, radialista, advogado, ou mesmo demagogo. Em cada caso, essa habilidade estará compondo competências diferentes. Vejamos, então, como os professores percebem as orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Por suas respostas vimos que sete entrevistados (E1, E2, E4, E5, E8, E9 e E10), ainda não estão trabalhando como recomenda a Resolução CNE/CES nº 10/04. As respostas assinalam que os entrevistados continuam ministrando as aulas como se estivessem no modelo do Currículo Mínimo; alguns relatam percepções que as exigências das DCNCC ainda não adentrou as salas de aula, como observamos nas seguintes expressões:

[...] Alguns conhecimentos sim... Mas eu não saberia comentar a respeito de competências e habilidades. (E1);

[...] Não percebo. O discurso é claro, mas a prática ainda está longe. (E2);

[...] O curso de Contabilidade forma um contador generalista. Na teoria é uma coisa na prática é outra. (E4);

[...] Não me vejo trabalhando com competências e habilidades. O curso de Contabilidade ainda não tem unanimidade de qual profissional quer formar, se generalista ou gerencial. (E5);

[...] Percebo que existe muito conceito a respeito do assunto e pouca prática. (E8);

[...] Não encontro unanimidade a respeito do conceito de competências e habilidades em Contabilidade. (E9);

[...] Formar pessoas com competência é o sonho de todo professor. Mas as aulas estão iguais há muito tempo. (E10).

A fala do E10 evidencia que a polissemia do termo “competência” sugere a formação de uma pessoa competente, na verdade a LDBEN/96 e as DCNCC quando se utilizam dos termos “competência e habilidade” remetem-nos para a organização curricular por competências e habilidades, não desprezando a formação de uma pessoa competente, até porque pessoas competentes foram formadas durante as mais diversas fases do sistema educacional.

Três entrevistados (E3, E6 e E7) manifestaram um posicionamento diferente, esquivando-se de dar respostas completas, mas passando a ideia de que estão tentando trabalhar de forma diferente, como se observa nas seguintes falas:

[...] Os cursos estão acompanhando o que o mercado está exigindo. (E3);

[...] O programa está alinhado com o que acontece na realidade profissional do formando, ou seja, o que eu percebo por habilidade e competência, se é que a gente tem definição clara do que é habilidade e competência, o programa do curso dá

condições para que o aluno, ao se formar, possa ter sucesso no trabalho dele, ele habilita para exercer a função de um Bacharel em Contabilidade. (E6);

[...] Estamos tentando trabalhar como determina a Resolução 10. (E7).

Para o E3 os cursos estão acompanhando o mercado e o E6 afirma que o programa do curso está alinhando-se com o que acontece na realidade profissional do formando. Pesquisa realizada por Machado e Nova (2008) evidenciou que existe uma variação entre o que os alunos declararam ter aprendido no curso de Ciências Contábeis e o que as empresas declaram esperar do profissional de contabilidade. A percepção dos pesquisadores realça a necessidade de esclarecer o conceito introduzido pela LDBEN/96 e pelas DCNs, pois sugerir disciplinas e conteúdos para atender as exigências do mercado sem abandonar as metodologias de ensino utilizadas pode não provocar os efeitos esperados.

Reafirmando o que dissera o E7 que tanto as IES como os professores estão tentando trabalhar em conjunto como determinam as DCNCC, mas não nos deu mais explicações.

Com a segunda parte da questão, do terceiro item, tínhamos como objetivo verificar se os professores atuam conforme as orientações da Resolução CNE/CES nº 10/04 em relação ao trabalho curricular por competências e habilidade.

Aparecem nas falas dos entrevistados E2, E7 e E9, dizeres relacionados com a preocupação de levar os alunos a raciocinar sobre o que, por que e não como fazer, como vemos em suas respostas. Dois deles passam a atribuir menor ou nenhum valor ao como fazer:

[...] No meu entendimento o professor deve exigir que os alunos enfrentem “o que”, “o porquê” e não “o como”. (E2);

[...] Reformulamos a maneira de dar aulas. Os professores deixaram de ensinar tudo. Hoje temos que levar os alunos a raciocinarem. (E7);

[...] Antes se preocupava com o fazer, atualmente se exige a interpretação do porque fazer. (E9).

Dois entrevistados (E7 e E8) manifestaram-se preocupados com a avaliação externa e ao responder como fazem:

[...] Qualificando os alunos para o ENAD. (E7);

[...] A grande preocupação é a preparação para o ENAD. (E8).

Para o E3, o estudo de casos reais é uma forma de trabalhar as competências, no entanto sua percepção é de que os professores preferem o uso de exercícios de sua própria elaboração, como podemos ler em suas palavras:

[...] Realizo estudos com casos reais, mas reconheço que em sala de aula fico mesmo nos modelos fictos, elaborados por mim ou tirados dos livros. (E3).

Mudar o foco das práticas realizadas pelos professores com base nos currículos mínimos para o desenvolvimento de competências e habilidades implica, além da mudança de postura da universidade, um trabalho pedagógico integrado em que se definam as responsabilidades de cada professor nessa tarefa. Um grande obstáculo, aqui, é que por vezes os professores têm dúvidas ou mesmo não sabem em que, realmente, consiste uma determinada habilidade, e, mais ainda, como podemos auxiliar o seu desenvolvimento. Afinal, possivelmente isso nunca tenha sido feito com os professores que estão em exercício há muito tempo ou mesmo com professores iniciantes que foram formados sem desenvolver as competências para trabalhar em termos de competências e habilidades.

No quarto item efetuamos a seguinte pergunta: *O professor tem oportunidade de trabalhar de modo integrado à teoria e à prática com seus alunos? Em caso positivo, poderia citar alguns exemplos? Se negativo, por quais razões não o faz?*

Ao elaborarmos este item tivemos como objetivo conhecer as formas pelas quais os professores realizam a integração da teoria com a prática no magistério superior do ensino de Contabilidade. Isso porque entendemos que o relacionamento entre a teoria e a prática pode ser um fator de aprendizagem significativa em qualquer nível de ensino. Dessa forma, acreditamos que os professores devam ter conhecimentos das práticas profissionais para as quais os alunos estão sendo formados e levar os alunos a exercitar essas práticas no decorrer de sua formação, fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos da área.

Oito entrevistados (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8 e E10) relatam que trabalham com a integração entre a teoria e a prática em sala de aula, o que poderia sinalizar que a problemática da difícil integração entre teoria e prática estaria resolvida pelo resultado apresentado na amostra.

No entanto, o que observamos numa leitura mais atenta dos relatos é a presença da velha fórmula: teoria, com simulações elaboradas pelo professor, não havendo necessariamente o contato do aluno com a atividade prática, como podemos observar nas falas de quatro entrevistados (E1, E7, E8 e E10):

[...] Sim. Primeiro vai depender do tema a ser trabalhado em sala. Coloco os conceitos básicos com apoio da literatura, da legislação e a partir disso vou introduzindo a parte prática. Minha tentativa sempre é reproduzir aquilo que acontece nas empresas, quais os impactos, as modificações que os exemplos produzem no patrimônio da empresa, nos resultados. Tenho trabalhado desta forma, e sempre que possível relatando estórias de fatos ocorridos em empresas reais. Lamento que a Universidade ainda não tenha como levar os alunos para exercer atividades práticas fora da Universidade com casos reais. (E1);

[...] Com estudos de casos reais. Mas a grande maioria das vezes são casos fictícios. (E7);

[...] Trabalho a prática com casos fictícios. Relato para os alunos casos reais que ocorrem em meu escritório. (E8);

[...] Eu gosto de levar casos retirados da prática, simplificados para os alunos. Eu coordeno o projeto de educação fiscal, isso ajuda os alunos. (E10).

Tomando as respostas de quatro entrevistados (E2, E3, E4 e E6), podemos ver que suas afirmações retratam mais proximidade com a realidade. Mesmo com exercícios realizados em sala, procuram reproduzir casos reais, ou incentivam a participação dos alunos em projetos de extensão e projeto de educação fiscal, como lemos nos seguintes trechos:

[...] Hoje sim. Desenvolvo exercícios práticos no laboratório de informática, cases de auditoria aplicado as empresas. Principalmente a participação do aluno em projeto de extensão. (E2);

[...] Com visitas em empresas e estudos de casos. Inserção dos alunos em projetos de extensão em empresas e com o projeto de educação fiscal. (E3);

[...] Acredito conseguir com estudos de casos reais. Reconheço que não é a prática profissional, mas tento aproximar o estudo daquilo que o aluno “um dia vai usar na vida real”. (E4);

[...] Ter condições de trabalhar com teoria e pratica, depende da disciplina que o professor está trabalhando, mas normalmente eu trabalho com a teoria e a prática. Na disciplina de Perícia, por exemplo, eu consigo trazer um caso reproduzido por cópias para a sala, e solicito aos alunos que refaçam o caminho do perito, desde a sua nomeação até as eventuais impugnações. Após a elaboração do fluxograma dos trabalhos os alunos relatam que isso ajuda a tomada de conhecimento da realidade da profissão. (E6).

Dois entrevistados (E5 e E9) foram categóricos em afirmar que ainda não é possível realizar a integração da teoria com a prática. O primeiro (E5) acredita que “os trabalhos em sala de aula apresentam uma dimensão inferior aos acontecimentos realizados na atividade prática” e o segundo (E9) afirma que “existe o reconhecimento de que ainda não é possível fazer toda esta integração”. Diferentemente dos quatro entrevistados que afirmaram trabalhar com teoria e prática e das afirmações dos que dizem simular exercícios, E9 reconhece que utiliza casos simulados e remete à vivência prática para realização de estágios reais ou exercício profissional na área. É o que se observa em suas falas:

[...] Não consigo. Trabalho a teoria, mas não consigo a integração. Pois a dinâmica das atividades práticas ultrapassam em muito a simulação. Tenho tentado discutir com outros professores estes aspectos, mas ainda não encontrei professores interessados nesta integração. (E5);

[...] Não tenho como trabalhar a teoria e a prática somente em sala de aula. Para minimizar essa distância, trago casos reais para simulações. A questão da prática é complicada. Compreendo que a vivência na prática [estágios ou exercício de uma atividade profissional na área] como o melhor método de integração de teoria com a prática. (E9).

Por integração entre teoria e prática entende-se à formação integral numa perspectiva de totalidade. O pensamento crítico que inspira esta discussão leva ao aprofundamento da compreensão sobre esta relação, colocando como de fundamental importância a definição da prática relacionada à teoria (FOLLARI, 1995). Está claro que a relação integradora entre teoria e prática implica a construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade, passando as instituições de ensino a ser catalisadoras de novos pensamentos para proporcionar as transformações necessárias em cada sociedade. Dessa forma, a prática exige reflexão teórica, é a superação da ação não pensada pela prática concreta, refletida, a ação concreta pensada (SAVIANI, 1991).

No quinto item apresentamos a seguinte pergunta: *O professor acredita que sua atuação pedagógica tem contribuído para a formação do pensamento crítico, para o exercício profissional e para a formação da cidadania de seus alunos? Em caso positivo, como tem ocorrido essa contribuição?*

Ao elaborarmos este item tínhamos como objetivo conhecer a maneira pela qual os professores trabalham para levar seus alunos a desenvolver o pensamento crítico, a formar-se para o exercício profissional e a cidadania, conforme previsto na LDBEN/96 e nas DCNCC.

O pensamento crítico pode ser entendido numa perspectiva que foge ao modelo cartesiano, da divisão do conhecimento, mas como algo que se apresenta como um modelo relacional. Assim, há que se pensar em formas de articular conhecimento a partir de uma visão mais interdisciplinar, integrativa e complexa e apropriar-se dela.

Na educação superior, principalmente, isso adquire um papel fundamental, ou seja, parece-nos ser esse o momento da procura de novo conhecimento, de novas explicações, de um novo "saber fazer" mais integral, que possivelmente contribua para corrigir distorções visíveis no mundo, decorrentes do processo da fragmentação do pensamento até então

existente, já que permeado por diferenças, distinções e separações que nos levam a ver o mundo em partes desconectadas. (ARAUJO et al., 2005).

Todos os entrevistados declararam que, de alguma forma, o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação dos alunos para o exercício profissional e da cidadania ocorre no processo de formação acadêmica, não especificando exatamente quando e como o professor age intencionalmente para a realização desse processo.

Para quatro entrevistados (E2, E3, E6 e E10), os projetos de extensão e de inclusão dos alunos na comunidade são formas de desenvolvimento da cidadania, como vemos a seguir:

[...] Nossa tentativa é de inserir os alunos nos projetos de extensão com o objetivo de estimular a cidadania. (E2);

[...] Levo os alunos a participarem dos projetos de extensão e colho feedbacks de parte dos egressos. (E3);

[...] As IES que trabalho têm projeto de inclusão dos alunos na comunidade. Em uma existe a pastoral que os alunos têm que visitar abrigos, pessoas carentes e isso traz como resultado que os alunos voltam com o sentimento mais humano. Na outra IES existe um programa de descontos vinculado a participação dos alunos em campanhas sociais e atitudes cidadãs. Nas duas IES os professores são monitores dessas participações e isso desperta a cidadania em ambos. (E6);

[...] Hoje nós tentamos colocar os alunos nos projetos de extensão nas empresas. Eu costumo incentivar os alunos a fazerem estágios remunerados. (E10).

Quatro entrevistados (E1, E7, E8 e E9) acham que os trabalhos em sala de aula desenvolvem o pensamento crítico, formam os alunos para o exercício profissional e desenvolvem sua cidadania, como vemos em suas falas:

[...] Para contribuir com o pensamento crítico do aluno, os professores devem dar sua contribuição para a sociedade, quando orientam de forma clara e de forma ética os seus alunos. Com isto eles já estão fazendo uma contribuição enorme, fazendo com que eles façam análise daquilo que é certo e errado, de como praticar o melhor conceito, o melhor plano para chegar ao objetivo, trazer um resultado bom. Com isto, o professor já está contribuindo para formação do aluno. (E1);

[...] Com análise de um caso real e apresentação em sala de aula. Tento trazer para os alunos a necessidade de se conhecer a profissão com diálogos. (E7);

[...] Acredito que coloco o aluno para pensar, com muita prática. (E8);

[...] É uma de minhas preocupações. O professor deve evitar o adestramento em sala de aula. Dentro dos conteúdos de Contabilidade. Sempre que possível, faço ligações usando a realidade dos alunos com os fatos que estão acontecendo na disciplina e no mundo. (E9).

Um entrevistado declarou que acredita que os professores têm influência na formação dos alunos, mas que ele não faz nada de especial para isso, como se lê em sua fala:

[...] Sim. Acredito que os professores têm essa influência nos alunos. Mas não faço nada de especial, com a intencionalidade de formar isto. (E5)

Os entrevistados, de maneira geral, centram-se em suas disciplinas. Parece-nos, no entanto, que teremos de revisar, com vistas à construção de um pensamento integrado pelos alunos, a setorização disciplinar e temática que ainda se apresenta insistentemente em diretrizes, currículos, programas e aulas, diferentemente dos padrões anteriores de organização curricular, de modo a unir-se à revisão crítica que se faz ao *modus operandi* da ciência moderna, hoje insuficiente.

O ensino de um saber não dogmático, mas crítico, implica buscar criar ambientes e métodos que possibilitem a construção de novos conhecimentos por meio do desenvolvimento do profissionalismo e da cidadania, graças à interpretação da realidade e de uma argumentação fundamentada, para isso não se deve fixar em aulas que exponham o mesmo saber segundo um plano prévio, cujos conteúdos devem ser memorizados.

Decorre dessa mudança de perspectiva que ensinar qualquer ramo da ciência requer que se abandonem as lições repetitivas, como faziam nossos antigos mestres. Devemos buscar despertar para a consciência profissional e cidadã por meio do senso crítico, formando, assim, construtores de novos caminhos e não meros repetidores de lições passadas.

O ensino superior passa, dessa forma, a ser instrumento de resgate da cidadania a serviço da sociedade e não meio de manutenção de estruturas sociais vigentes, defensoras dos interesses de uma classe em detrimento da outra.

A formação deve dotar o egresso de ferramentas para que ele possa atuar de modo criativo e autônomo, como sujeito histórico, capaz de articular informações e construir o saber necessário para o desenvolvimento do seu próprio pensamento, e para o exercício de sua profissão participando na sociedade de forma ética. Nalini descreve o perfil do profissional da seguinte forma,

(...) O bacharel no próximo milênio há de ser uma criatura essencialmente ética; atenta a cada fato da realidade; consciente da necessidade de enfrentar questões que não são explicadas pelos códigos; chamada a ouvir, a conciliar, a aproximar partes antagônicas, a cooperar com a realidade concreta do justo. Se não dispuser de talento para descobrir-se protagonista de uma nova cena [...] [social], há de lhe ser propiciada a habilitação para enfrentar o desafio. (NALINI, 1997, p. 113)

Por último, um entrevistado declarou que acredita que falta muito para os professores realizarem o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação profissional e a

cidadania nos alunos, reconhecendo, no entanto, que os alunos muitas vezes é que modelam o comportamento dos professores, como se lê em sua fala:

[...] Acredito que falta muito para os professores realizarem isto. Reconheço que os alunos modelam o comportamento dos professores e com isso procuro manter uma imagem pró-ativa. (E4)

No campo educacional, o modelo centrado no professor, em que o aluno é simples depositário das informações dadas pelos mestres e tidas como saber dado, com aulas meramente expositivas, denomina-se modelo tradicional. Nesse modelo, o estudante é, desde cedo, colocado, muitas vezes, num ambiente em que se bloqueia a curiosidade e as habilidades de interação constante e de reflexão crítica. Segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 18), nesse modelo “a inteligência é associada à memorização, o trabalho docente se dirige à explanação do conteúdo e à manutenção da atenção do aluno”. A exposição é o centro do processo, acompanhado da anotação e memorização: a estratégia predominante é a da aula expositiva tradicional.

Ao aluno resta a responsabilidade única de deter aquilo que o professor, tido como única fonte de saber, repassa em sala, o aluno chega a assumir a estrutura pensante do professor de modo quase automático, sem a reconstrução pelo próprio aluno, sinal claro da reprodução alienante no espaço acadêmico:

O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor (...); habitua-se a crer que existe uma “língua do professor”, que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. (...) O verbalismo, estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber por que é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 13)

Pela análise das respostas de nossos entrevistados podemos notar que o processo de inserção dos alunos em ambientes propícios para o desenvolvimento do pensamento crítico, para o exercício profissional e para a cidadania consiste na participação em projetos extracurriculares e em atividades em sala de aulas. Em nenhum momento constatamos ter sido lembrado o TCC para complementar esta integração.

Nossa próxima questão (sexto item) proposta aos entrevistados foi: *Da forma como o seu curso está organizado e é desenvolvido, o professor diria que está mais voltado para a formação do técnico em contabilidade ou do cidadão que atua com Contabilidade? Quais elementos embasam esta sua afirmação?*

Ao estabelecermos este item tínhamos como objetivo obter informações a respeito das percepções dos professores quanto a uma tendência de formação que caracterize o curso de Contabilidade em que atuam.

Quatro entrevistados (E2, E6, E9 e E10) percebem os cursos de Ciências Contábeis em que trabalham com um perfil de formação voltados para o aspecto mais técnico da profissão, como podemos observar nas seguintes afirmações:

[...] Para formar o técnico. O curso e o interesse dos alunos estão voltados essencialmente para “o como” fazer contabilidade e não “o que” o contador pode fazer para a empresa ou pela sociedade. (E2);

[...] Vou falar de forma genérica: pelo menos eu percebo que as faculdades formam excelentes profissionais, com um perfil ainda muito técnico. (E6)

[...] Ainda percebo o curso muito técnico. (E9);

[...] Para formar o técnico, pois o formando tem que saber no mínimo contabilidade. (E10).

Outros quatro entrevistados (E3, E4, E5 e E8), diferentemente dos anteriores, percebem os cursos de Ciências Contábeis em que trabalham com um perfil de formação cidadã do aluno, com uma restrição de E5 destacando que em alguns casos de formação de bons técnicos, como podemos observar nas seguintes afirmações:

[...] Para formar cidadãos. Porque nem tudo está voltado para a parte técnica. (E3);

[...] Formamos um cidadão para atuar. Algumas disciplinas já estão voltadas essencialmente para “o como” fazer Contabilidade e não “o quê” o contador pode fazer para a empresa ou pela sociedade. (E4);

[...] Temos como meta formar o cidadão. Mas ainda vejo alguns casos de formação de bons técnicos. (E5);

[...] Para formar cidadãos. (E8).

Um entrevistado (E1) não se manifestou conclusivamente, mas entende que o curso de Ciências Contábeis oferece muitas oportunidades ao formando, como podemos observar na sua fala:

[...] Isto é tão abrangente, que não tem como falar que tipo de formação o aluno adquire. Com certeza, quando o aluno entra na Universidade, ele sabe que entrou com a finalidade de se formar no Curso de Ciências Contábeis. E hoje o Curso de Ciências Contábeis é muito abrangente. (E1).

Um outro entrevistado (E7) percebe que os cursos de Ciências Contábeis voltados 50% para formação técnica e 50% para formação cidadã, entendendo que o aluno, ao escolher o curso, quer aprender uma profissão, como notamos em sua observação:

[...] 50% / 50%. Mas reconheço que os alunos querem é aprender a trabalhar. (E7).

O sistema educacional está passando por significativas mudanças em sua estrutura interna e externa, são alterações ainda não conhecidas pela grande massa dos profissionais que atuam no magistério superior, porém os órgãos reguladores estão desenvolvendo ações que poderão refletir no trabalho das IES, tais como a implementação das DCNs, alterando a estrutura curricular de organização de currículos mínimos para organização curricular por competências e habilidade, avaliação externa institucional e dos egressos.

Assim, o profissional do ensino superior de Contabilidade está inserido nesse contexto e precisa mudar a sua postura diante dessas mudanças e passar de uma ação passiva, de professor convidado, para uma ação pró-ativa, de professor de profissão.

Iudícibus e Martins (1992), descrevendo a profissão de contador, destacaram:

[...] para seu benefício profissional e como cidadão, o Contador deve manter-se atualizado não apenas com as novidades de sua profissão, mas de forma mais ampla, interessar-se pelos assuntos econômicos, sociais e políticos que tanto influem no cenário em que se desenrola a profissão. (IUDÍCIBUS; MARTINS, 1992, p. 7)

Seguindo o pensamento dos autores podemos sugerir que, para o seu benefício profissional, os profissionais da Contabilidade que exercem o magistério superior devem, como cidadãos, manter-se atualizados em relação às novidades da profissão de contador e também de professor, incentivando seus alunos a também se atualizarem conforme as novas propostas.

As profissões entram numa nova era, mais atualizada, mais dinâmica, mais inovadora e mais exigente. Cabe aos profissionais da Contabilidade no exercício do magistério a responsabilidade de maximizar a utilidade da informação contábil e de todo o desenvolvimento tecnológico e cultural para formar profissionais autônomos e atualizados para o bom desempenho de sua profissão.

Os questionamentos feitos aos entrevistados sinalizam que as IES, como responsáveis pela definição do Projeto Pedagógico dos cursos, devem determinar políticas claras e condizentes com o modelo de sociedade em que estão inseridas e formar profissionais aptos para atuar neste contexto. Como já exposto no item 2.1.3.1, o PP deverá atender aos

valores e contradições da sociedade e da cultura em que está inserido. Este corresponde à descrição das ações necessárias para a construção da qualidade do ensino. Deverá estar voltado para capacitar o aluno para entender a realidade e construir novos modos de ver e compreender a realidade. Deve estar apto a servir como ligação entre os objetivos educativos e as práticas sociais e culturais, permitindo a formação adequada do profissional desejado.

Os professores aparecem como orientadores neste processo de formação do profissional. Para que o objetivo da proposta pedagógica seja atingido, é necessário que o professor esteja engajado e ciente dos objetivos da IES. A seriedade e a dedicação dos professores para desenvolver os programas das disciplinas sob sua responsabilidade são condições essenciais para o funcionamento da ferramenta de valor que é o PP.

O professor, como agente do ensino, deve preocupar-se em ser competente, esforçando-se em ligar os saberes da profissão contábil com os exigidos para o exercício do magistério superior de Contabilidade. O planejamento de sua carreira tem, nos programas de mestrado e/ou doutorado, o norte de seu desenvolvimento pessoal e de constante aprimoramento dos conhecimentos, necessários para sua atuação profissional, o que implica no desenvolvimento da comunicação, da capacidade intelectual e da orientação didático-pedagógica

A apreciação da matéria pesquisada foi realizada por três ângulos, os quais são as implicações das mudanças na legislação para o ensino superior de Contabilidade, os saberes pedagógicos necessários para os professores e a percepção que eles têm a respeito dos impactos das mudanças na legislação referentes ao ensino superior de Contabilidade para a sua atuação no ensino. No entanto é necessário considerar que esses não são os únicos componentes que podem afetar o ensino superior.

Porto e Régnier (2003) realizaram um estudo de nível mundial a respeito de um amplo conjunto de condicionantes, tendências e forças de mudança relacionado ao novo paradigma de universidade. Algumas tendências e cenários mostram-se interessantes e, por isso, cabem aqui alguns destaques.

Os autores traçam cenários nas características do setor de educação superior, trazendo mudanças e aspectos como a quebra do monopólio geográfico, regional ou local; o surgimento de novas forças competitivas; a mudança do modelo organizacional do ensino superior que passa do atual sistema federado, até então a serviço das comunidades locais, para um modelo que opera num mercado global, competitivo e desregulamentado; a transformação das grandes, fortes e verticalmente integradas universidades em instituições mais especializadas e centradas no aluno e não mais somente no professor; e a significativa

reestruturação da educação superior, implicando na fusão e no fortalecimento, visando ao intercâmbio de atividade e ao desenvolvimento e operação de projetos comuns.

Outra ordem de mudança ocorridas em razão das transformações que se operam no âmbito do setor educacional superior e resultam no surgimento de novos protagonistas, que não concorrem com as universidades tradicionais, mas servem de complementos ou como parceiros, diz respeito à estrutura do setor de educação superior explicada. Alguns desses atores são as chamadas universidades corporativas, empresas instrucionais, entidades de intermediação e organizações não-tradicionais.

Um terceiro grupo de mudanças diz respeito às que se dão nas relações da universidade com a sociedade. À medida que seus papéis clássicos vão se ampliando para atender outras funções de interesse da sociedade, as barreiras que antes limitavam a proximidade das universidades com outros agentes vão sendo derrubadas. E com isso, novas formas de relacionamento e interação entre a universidade e o meio externo vão sendo estabelecidas.

Os autores apontam também para mudanças na natureza da prestação dos serviços acadêmicos. Os serviços prestados pela educação superior tendem a assumir novas características, tais como aprendizagem continuada, diversificação dos serviços, ausência de fronteiras rígidas entre os serviços e, principalmente, aprendizagem assíncrona.

Ainda apontam os autores para a mudança no modo de execução das atividades acadêmicas. Tais atividades tendem a sofrer profundas modificações que passam pela evolução dos métodos de aprendizagem e dos papéis dos professores e vão até a ampliação dos processos de desenvolvimento da pesquisa e da extensão. Estes passam a exercer uma função mais coletiva e interdisciplinar, de acordo com a disponibilidade dos recursos tecnológicos e, principalmente, os conhecimentos demandados pela sociedade. Essas tendências demonstram que a função da universidade move-se em direção especial e particular a um maior valor atribuído ao conhecimento. A formação é um recurso social e econômico indispensável, e, para que seja eficiente, é preciso que extrapole o tempo de estudo na universidade.

A formação toma configurações de processo contínuo que se estende ao longo da vida. Assim, de forma sintética, a universidade está posta frente a frente com esse conjunto de mudanças ocorridas nos últimos anos e seus efeitos culminam em seis grandes desafios:

a) adaptar-se às atuais demandas do mercado de trabalho, oferecendo uma formação que capacite os estudantes a um fácil acesso ao mercado de trabalho, sem a renúncia dos conteúdos básicos;

b) situar-se em um novo contexto de competitividade social, no qual prevaleça a qualidade e a capacidade de estabelecer planos e introduzir ajustes;

c) melhorar a administração, introduzindo novas fontes de recursos financeiros e sua transparente distribuição, já que o atual contexto sinaliza redução de investimentos públicos;

d) incorporar novas tecnologias tanto na administração como na docência e aproveitar o seu potencial para criar novas formas de relação interinstitucional e novos sistemas de formação (redes virtuais, ensino a distância, etc.);

e) organizar-se como força motriz do desenvolvimento da região em que está inserida, tanto no aspecto cultural como no aspecto social e econômico, por meio de redes de colaboração com empresas e instituições; e

f) situar-se em um novo cenário globalizado, de formação e emprego, adaptando-se a ele, inclusive sob o ponto de vista das suas estratégias formativas: promover interdisciplinaridade, o domínio de línguas estrangeiras, a disponibilidade de estudantes e professores, a pesquisa em parceria, os programas e sistemas de credenciamento e compartilhamento.

Para atingir grande parte dos desafios apresentados, nem a sociedade nem a universidade, com sua estrutura e sua dinâmica, nem seus docentes estão preparados. Uma profunda reflexão da ação para saber como traduzir em prática um projeto formativo adequado às peculiaridades da sociedade, da instituição, dos cursos e dos alunos mostra-se como um elemento essencial para a realização da aprendizagem, por toda a universidade, e o convívio com as incertezas vindouras.

Esse panorama indica fortes consequências para a docência universitária, que abordamos na Parte II. As universidades se veem diante de dois grandes desafios, segundo Porto e Régner (2003): o primeiro é atualizar-se e inserir-se na nova realidade, revisando suas formas de organização e de relacionamento com seus atores-chave e dando um novo sentido ao seu papel social; e o segundo é entender, interpretar e apontar soluções para os problemas que essas transformações colocam para os indivíduos, grupos sociais, sistemas produtivos e governos.

Dessa forma, um novo cenário se descortina e traz nova dinâmica à universidade. De acordo com Porto e Régner (2003), em um estudo exploratório realizado sobre o ensino superior no mundo e no Brasil, um novo modelo produtivo que prioriza o domínio de informações e a geração de conhecimentos, em um contexto político que valoriza a

participação e o exercício da cidadania, deverá ser mais intenso no sentido de implementação de transformações que visem a facilitar o processo de disseminação dos conhecimentos.

Zabalza (2004) contribui para nossa discussão apresentando três características problemáticas com as quais as universidades atuais passam a conviver:

a) a transformação do próprio cenário universitário ao sabor das fortes mudanças políticas, sociais e econômicas das últimas décadas;

b) o sentido formativo da universidade e dos atuais dilemas e das contradições para cumprir essa missão;

c) a estrutura organizacional e a dinâmica de funcionamento das universidades como organizações.

Essas características, acrescenta o autor, têm gerado, para a universidade, alguns pontos de tensão: a) novas estruturas de tomadas de decisões políticas e técnicas; b) revisão do *status* jurídico; c) nova estrutura organizacional; d) reconfiguração de centros acadêmicos com fusão de uns e subdivisão de outros; assentamentos de estruturas internas (como departamentos, institutos, oficinas e programas especializados, etc.); e) novos mecanismos internos de representação e participação dos seus diversos grupos de funcionamento; e f) novos planos de estudos.

De sua parte, Casassus (2002) assinala que um dos caminhos dessa transformação passa pela mudança do modelo de gestão taylorista hoje predominante na universidade. Sua proposta é transformar esse modelo, tipicamente caracterizado por uma perspectiva técnico-racionalista-linear, num modelo cujas características estejam centradas numa perspectiva emotivo - não linear - holística.

Essa transformação não ocorrerá por acaso, mas deve constituir uma meta organizativa como resultado de grande esforço coletivo alcançado ao longo do tempo por meio de um movimento de tomada de consciência e da mudança de comportamentos, com avanços e retrocessos. Em outras palavras, por meio da aprendizagem por todos os níveis (do individual ao organizacional) (ARGYRIS, 1992; BOLIVAR, 2003; CASASSUS, 2002; SENGE, 1997; ZABALZA, 2004).

Embora reconheçam que a formação atualmente ofertada para os docentes não esteja contribuindo o necessário para o cumprimento cabal da preparação de pessoas para pensar e agir no novo contexto apresentado, muitos autores atribuem aos docentes à função de cumprir grande parte deste desafio. No entanto, advertem que para alcançar esse objetivo é necessária uma profunda revisão das práticas docentes (ALENCAR, 1996; BUARQUE, 2002; DELORS, 1999; LÉVY, 1999; PERRENOUD, 2000; ZABALZA, 2004).

Diante disso, é possível afirmar a necessidade do desenvolvimento de novas competências para as pessoas que se relacionam com a universidade, seus gestores, alunos e docentes, num projeto conjunto de reflexão a respeito de suas práticas, e sobre as tendências do conhecimento e a aprendizagem contínua e coletiva, tais tendências merecem ser exploradas e ser alvo de outras investigações, já que nem todas estão suficientemente percebidas como claras, apesar dos cenários traçados apontar para a demanda de novas soluções.

Todas as informações e análises iniciais registradas subsidiam a continuidade das elaborações que serão apresentadas na Parte III deste trabalho, quando buscaremos aprofundar um pouco mais a reflexão da teorização e delinear algumas hipóteses de solução na tentativa de construir e, quem sabe, reconstruir caminhos que possibilitem a solução do problema desta pesquisa.

**PARTE III - ENSAIO DE CONCLUSÕES FINAIS
A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO**

3.1 DA DISCUSSÃO FINAL DA INVESTIGAÇÃO AO RECONHECIMENTO DE SEU SIGNIFICADO

A investigação iniciou-se como observação de um recorte da realidade, mediante aproximações, que envolveram um resgate de nossa experiência, contribuições advindas da literatura, um estudo prévio da legislação educacional e consultas aos especialistas em ensino de Contabilidade. Com esses subsídios chegamos ao problema central do estudo que foi assim definido: **Diante das novas orientações legais para o curso superior de Ciências Contábeis, que saberes podem contribuir para a atuação do professor em sala de aula, na formação do futuro profissional?**

Para o aprofundamento dos estudos, no sentido de contribuir para a superação do problema, elaboramos os pontos-chave, partindo da reflexão a respeito dos possíveis fatores e das possíveis determinantes que influenciam a existência do problema. Tais pontos-chave formaram os fios condutores de nossa investigação, na busca de contribuições para a qualidade da prática pedagógica do professor de Contabilidade, com estes três temas: as implicações da legislação atual para o ensino de Contabilidade, os saberes docentes e a percepção de professores a respeito da mudança da LDBEN/96 e das DCNCC.

Encontramos, nesse caminho, diversos aspectos que nos inquietam e deixam em aberto possibilidades para novas investigações que, quando realizadas, trarão, certamente, subsídios positivos para o aperfeiçoamento profissional dos contadores, sejam eles docentes do ensino superior, ou acadêmicos de graduação, em processo de formação para a docência nos cursos de especialização, ou, ainda, egressos de tais cursos, em formação continuada.

Compondo o relato de investigação, trazemos também, nesta Parte III, as Hipóteses de Solução que pudemos elaborar, visando contribuir para responder ao problema estudado. Entre as hipóteses, elegemos aquelas que nos comprometemos colocar em prática, como etapa essencial deste trabalho e com esta metodologia de pesquisa.

Para finalizar, apresentamos o nosso posicionamento em relação ao que significou para nós a investigação.

Com a discussão final, apresentada a seguir, trazemos elementos conclusivos da Teorização, 3ª etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, com a qual conduzimos todo o processo de investigação.

3.1.1 Discussão Final

Esta pesquisa teve origem nas inquietações do pesquisador ante as transformações que o sistema mundial de educação vem sofrendo ao longo das últimas décadas, trazendo, por consequência, reflexos para o sistema de ensino brasileiro. Tendo como primeiro ponto de discussão as implicações da legislação atual para o ensino de Contabilidade, analisamos na parte II a evolução do ensino de Contabilidade, as influências dos Organismos Internacionais na formação das DCNs do curso de Contabilidade, o ensino de Contabilidade no cenário internacional e o que realmente mudou com a nova legislação para o ensino superior de Contabilidade. Para explorarmos esses aspectos demos voz a professores envolvidos no processo de ensino superior de Contabilidade, conforme item 2.3, onde descrevemos o que procuramos captar das percepções dos professores em relação às mudanças ocorridas.

Como estamos anunciando, a alteração da LDBEN/96 com a regulamentação para o ensino superior de Contabilidade por meio da Resolução CNE/CES n° 10/04 sugere mudanças na forma de organizar o ensino de Contabilidade, mas não poderíamos falar somente das mudanças sem analisar parte das regulamentações existentes até aquele período, o que descrevemos no item 2.1.1.

Evidenciamos que, desde a sua implantação no Brasil, o ensino superior, de uma forma geral, contribuiu para formação de mão-de-obra qualificada para a realização dos mais variados trabalhos, nos órgãos governamentais, nas empresas nacionais ou nas empresas multinacionais, e experimentou avanços impulsionados pelos fatos políticos e econômicos de cada período. No entanto, durante esse período, o ensino esteve vinculado a propostas pedagógicas tradicionais, com uma estrutura curricular previamente fixada, sendo o professor o transmissor de conhecimentos.

No item 2.1.3 introduzimos o tema das mudanças no ensino de Contabilidade, descrevendo as mudanças no sistema educacional, primeiro com a aprovação da Constituição Federal do Brasil em 1988, segundo com a aprovação e promulgação da LDBEN/96 e finalmente com a aprovação e publicação da Resolução CNE/CES n° 10, normas que viriam, em nosso ponto de vista, interferir na atuação dos professores de Contabilidade.

Antes de discutirmos as alterações introduzidas pela mudança da LDBEN/96, procuramos verificar como os professores do ensino superior de Contabilidade perceberam as novas regulamentações para o ensino superior. Em entrevistas realizadas obtivemos a confirmação de que todos os entrevistados sabem da existência da lei que regula o sistema educacional brasileiro.

Entretanto, na mesma questão obtivemos dados que indicam que o conhecimento da LDBEN/96 se deu por meio de informações recebidas de terceiros. Somente três professores afirmaram que receberam as informações em reuniões de seus departamentos; os demais não informaram a fonte de seu conhecimento.

Como forma de complementar o tema conhecimento da legislação, indagamos aos entrevistados se eles conheciam as DCNs voltadas para o curso de Ciências Contábeis e as respostas foram: dois disseram desconhecerem-nas; dois conhecem as DCNs por ouvir dizer, em reuniões do departamento; três afirmaram participar do grupo de estudos para mudanças do PP de sua IES e dessa forma estão estudando as DCNs; dois afirmaram que conhecem as DCNs e um afirmou que recebeu as DCNs por *e-mail*.

Pudemos verificar que os três entrevistados que participam dos estudos para readequação do PP de sua IES declararam conhecer a LDBEN/96 somente por ouvir dizer, o que mostra que os estudos estão partindo somente da regulamentação da DCNCC. Apesar do E7 e o E8 declararem conhecer as DCNCC, somente o E7 declarou ter ouvido comentários a respeito da LDBEN/96 em reuniões. Pelas respostas do E1 e do E10 também deduzimos que eles ouviram falar da LDBEN/96 em reuniões.

Pelo confronto das informações pudemos certificar-nos que os responsáveis pelas IES têm nas DCNCC o marco inicial para a construção ou a readequação do PP de seus cursos.

Para confirmarmos a afirmação anterior indagamos aos entrevistados de que forma as IES tratam as definições dos PCNs e DCNs com os professores. Todos os professores afirmaram que os departamentos têm passado as informações das mudanças, mas apresentaram percepções diferentes a respeito do tema.

Seis entrevistados pertencentes à mesma IES informaram, nas respostas, que as DCNS são repassadas em reuniões do departamento de forma rápida, dando especial atenção aos trabalhos realizados pelo grupo de professores formado para readequar o PP do curso. Dois entrevistados afirmaram que a coordenação do curso passa as diretrizes da IES para os professores por meio de reuniões, tendo como preocupação a preparação dos alunos para o ENAD e também realizam treinamentos com consultores externos. Para um deles, a IES primeiro discute o assunto entre a direção e a coordenação e, após uma filtragem, os assuntos são repassados diretamente aos professores, por último, outro afirmou que a IES discute o tema com os professores, mas este ainda não participou das discussões tendo em vista que seu contrato é recente.

Pelas respostas, pudemos perceber que as reuniões de departamento constituem o canal preferido para a transmissão das regulamentações dos cursos. Na IES do maior grupo de professores (seis), há três participantes do grupo de estudos para readequação do PP e três que recebem informações a respeito das mudanças sem tomar conhecimento da DCNCC. Numa outra IES dois professores referiram que receberam treinamentos com consultores externos, como preparação para o ENAD. Os demais se utilizam das reuniões.

Nesse primeiro momento constatamos, uma falha gravíssima, em nosso entendimento. Os professores são contratados sem o conhecimento da legislação que organiza os cursos em que vão trabalhar e não se preocupam em conhecer as regulamentações de sua nova profissão. Resultados demonstrados em diversas investigações, como nas de Vasconcelos (1996), Nossa (1999) e Lafim (2002), também evidenciam o despreparo dos professores, indicando que o conhecimento dos saberes curriculares é o primeiro saber a ser desenvolvido pelos professores do ensino superior.

Essa afirmação pode ser questionada, já que o ensino superior de Contabilidade, assim como de outros ramos do conhecimento também apresenta o mesmo procedimento e mesmo assim vem sendo realizado ao longo de anos e de décadas.

Mas é exatamente o desconhecimento da legislação educacional, por parte dos profissionais liberais da contabilidade atuantes no magistério superior, que procuramos demonstrar nesta investigação como responsável pelo baixo desempenho em sala de aula, pois acreditamos que o conhecimento das regulamentações dos cursos é de fundamental importância para o professor poder contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos e, conseqüentemente, para a formação profissional do acadêmico.

Dos saberes essenciais para a adaptação dos cursos, propostas nas mudanças introduzidas pela LDBEN/96 e nas DCNCC elegemos, quatro para tratar em nossos estudos com os professores consultados, as quais, se ou quando implementadas, poderão gerar melhorias nos fazeres pedagógicos dos envolvidos no ensino superior de Contabilidade: a nova organização curricular, competências e habilidades, componentes curriculares integrantes – interdisciplinaridade e integração entre teoria e prática.

Como primeiro aspecto, no item 2.1.3.1, discutimos a nova organização curricular dos cursos de Ciências Contábeis, que apresenta a flexibilização curricular como eixo central do tema. A flexibilização apresentada é vista como expressão da autonomia da IES (FORGRAD, 2000) e como reestruturação da organização curricular que permite a flexibilização dos percursos formativos (KUENZER, 2002).

Somente seis professores entrevistados conhecem o Projeto Pedagógico de seu curso, três participam da reestruturação do PP para adaptação às novas exigências das DCNCC, enquanto dois discutem as alterações em cursos e reuniões de seu departamento, e um recebeu orientações por ocasião da contratação. Quatro declararam não conhecer o PP de sua IES.

Quanto à participação dos professores, somente cinco declararam participar ativamente na reestruturação do PP na IES. Podemos inferir que metade dos professores está seguindo orientações emanadas de terceiros quanto à execução do PP, o que é número expressivo, pois na atualidade o processo de flexibilização do PP sinaliza para a possibilidade de que as IES e, por consequência, os professores respondam mais rapidamente às necessidades sociais dos cursos e alunos.

Assim, a ausência de participação dos professores no processo de construção do PP impede que eles adquiram os saberes necessários para poder dar sua contribuição ao avanço de um ensino superior de qualidade.

No segundo aspecto, discutido no item 2.1.3.2, analisamos as mudanças provocadas pela introdução do conceito de competências e habilidades como elementos estruturantes do perfil profissional esperado dos formandos.

Como contribuição das discussões realizadas nesse item, identificamos pistas da mudança do eixo do ensino superior que, de centrado na figura do professor, passam a ser centrado na figura do aluno. O deslocamento se dá em relação à aprendizagem dos alunos, mas reflete também na seleção dos conteúdos, que passam dos conteúdos informacionais, existentes na maioria dos currículos dos cursos superiores, para experiências necessárias à formação dos alunos e, em decorrência dessas experiências, há a necessidade de seleção dos conteúdos de forma integrada.

Sete entrevistados, portanto, a maioria, afirmaram que não trabalham com competências e habilidades. Um entrevistado sinaliza que existe uma pequena confusão entre o perfil profissional de formação dos alunos, e as características de uma pessoa competente. Lemos em sua fala: “Formar pessoas com competência é o sonho de todo professor”. A pergunta referente ao trabalho por competências e habilidades, três entrevistados não responderam com objetividade.

Constatamos em nossa pesquisa que os professores ainda não enfrentaram este item da mudança proposta pelas DCNCC, não obstante isso, alguns entrevistados afirmaram, na questão a respeito da elaboração do PP, que participam das discussões e estudos das DCNCC.

Retomando nossa expectativa de construção dos saberes por parte dos professores do ensino superior de Contabilidade, acreditamos que os estudos para a implementação do perfil profissional no que diz respeito a competências e habilidades irão contribuir para que os envolvidos com o ensino tomem consciência de aspectos tais como: quais as reais necessidades dos formandos diante das demandas da profissão na atualidade, quanto aos conhecimentos – da própria LDBEN/96, das DCNCC, dos referenciais curriculares nacionais e internacionais, como também da realidade econômica, política e social da região em que a IES atua – necessários e suficientes para torná-los aptos a colaborar para o desenvolvimento local e regional.

Como terceiro aspecto, discutido no item 2.1.3.4, apontamos os componentes curriculares integrantes – interdisciplinaridade que complementam os dois aspectos anteriores, primeiro por ter papel de destaque na elaboração do PP e segundo por possibilitar a integração das disciplinas no desenvolvimento das competências e habilidades requeridas.

A lógica da divisão disciplinar existente nos currículos mínimos é vista como uma das causas do fracasso do ensino na atualidade. Recorremos a Lopes, para explicar que parte das críticas que encontramos decorre do entendimento de que:

[...] a organização do currículo por disciplinas não valoriza os interesses dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias e seu meio sócio-cultural; não aborda questões práticas, bem como as questões mais vitais do ponto de vista social. Consequentemente, o currículo disciplinar inibe relações pessoais entre os alunos e professores, desvaloriza capacidades intelectuais acarretando problemas de aprendizagem, desestimula a crítica e a curiosidade, além de sustentar uma organização do trabalho pedagógico inflexível e uma tecnificação do trabalho docente. (LOPES, 2002a, p. 148).

Em contraposição à fragmentação curricular, temos nas DCNCC a organização curricular integrada, que sugere uma maior participação dos envolvidos nas definições dos percursos formativos dos alunos, e, no dizer de Lopes (2002b), estabelece:

[...] eixos em torno dos quais se articulam dimensões que precisam ser contempladas na formação do profissional [de contabilidade] e sinalizam o tipo de atividades de ensino e aprendizagem que materializam o planejamento e a ação dos formadores de formadores. (p. 52).

A integração sugerida pelas DCNCC (art. 5º), como pressuposto de construção do PP, mantém uma comunicação com a articulação existente na harmonização das normas e com padrões internacionais de Contabilidade com a formação requerida pela OMC, com os

conteúdos de formação básica, conteúdos de formação profissional e, por fim, temos a articulação dos conteúdos de formação teórico-prática.

Podemos então inferir que as articulações pretendidas pelo artigo 5^a das DCNCC devem ser formuladas em relação às competências e habilidades esperadas do perfil profissional traçado pelo PP, o qual demanda dos professores o desenvolvimento de saberes coletivos, que possibilitem o trabalho interdisciplinar, além dos saberes individuais utilizados no modelo fragmentado de ensino, complementando-se assim a integração requerida pelo conjunto das regulamentações das DCNCC.

Por fim, no quarto aspecto, temos a integração entre teoria e prática, discutida no item 2.1.3.5, que apresenta um complemento aos demais aspectos abordados neste tópico.

Retomando o tema integração entre teoria e prática, encontramos, nos artigos 7^o, 8^o e 9^o das DCNCC, sugestões de formas de integração por meio de estágio curricular supervisionado, atividades complementares e TCC.

Para Vasconcelos (1996), o processo de integração entre teoria e prática torna o processo de ensino/aprendizagem significativo para aquele que aprende, mormente no ensino profissional, como é o de Contabilidade, em que o aprendiz estabelece um elo entre o que se estuda e o mundo real. A autora chama a atenção para o risco da supervalorização da integração entre teoria e prática em detrimento dos estudos teóricos, o que poderia transformar os cursos superiores em centros de treinamentos.

Analisando as respostas obtidas no eixo II, item 4, pudemos perceber que quatro entrevistados relatam que trabalham com a teoria e a prática na sala de aula de forma tradicional, com simulações elaboradas pelo professor, não havendo necessariamente o contato do aluno com a atividade prática. Notamos, também, que quatro entrevistados realizam a integração entre teoria e prática em sala de aula com a utilização de casos extraídos da realidade de empresas ou escritórios reais. Dois entrevistados relatam que ainda não é possível realizar a integração teoria e prática.

Outro questionamento feito aos professores foi para identificar se o professor acredita que sua atuação pedagógica tem contribuído para a formação do pensamento crítico, para o exercício profissional e para a formação da cidadania de seus alunos.

Como resultado, descrevemos no item 2.3, no eixo II, referente à questão 5, que todos os entrevistados declararam que, de alguma forma, o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação dos alunos para o exercício profissional e da cidadania ocorrem no processo de formação acadêmica dos alunos, não especificando exatamente quando e como o professor age intencionalmente para a realização desse processo. Esta resposta não é de se

estranhar, pois constatamos que os professores não participam da elaboração do PP, e, quando afirmam participar, encontramos pistas do seu interesse na readequação dos documentos sem a necessária reflexão sobre os possíveis impactos disso em sala de aula.

Marion (1996), ao discutir o processo de integração entre a teoria e a prática, estimula a utilização de elementos que possibilitem o contato dos alunos com atividades reprodutoras de situações reais da profissão do futuro contador, com a seguinte afirmação:

Não há dúvida de que o fundamento do Curso de Contabilidade [...] será essencialmente conceitual. Entretanto, a prática destes conceitos é indispensável para melhor sedimentação da aprendizagem. E toda essa parte prática seria mais bem desenvolvida num laboratório contábil. (MARION, 1996, p. 52).

O autor utiliza a figura do laboratório contábil como estratégia de ensino e afirma que é a técnica da demonstração, que pode proporcionar a combinação da prática com o conhecimento teórico. Cabe esclarecer que o laboratório contábil foi abandonado na maioria dos cursos de Contabilidade passando-se o ensino da Contabilidade científica.

Modernamente recomenda-se o uso de laboratório de informática, conjugado com o uso de simuladores, o que em, nosso ponto de vista, é um resgate do laboratório contábil, logicamente com a ampliação das ferramentas de trabalho à disposição do aluno, útil, sem dúvida, para a integração entre a teoria e a prática.

Pelas respostas de quatro entrevistados, constatamos que se usam projetos de extensão e de projetos de inclusão dos alunos na comunidade como forma de desenvolvimento da cidadania. Já, para outros quatro entrevistados, os trabalhos em sala de aula atendem ao requisito de desenvolvimento do pensamento crítico, forma os alunos para o exercício profissional e desenvolve sua cidadania. Por fim, encontramos na fala de um a expressão para fechar nossos questionamentos a respeito da integração entre teoria e prática no seguinte sentido: “acredito que os professores têm essa influência nos alunos. Mas não faço nada de especial, com a intencionalidade de formar isto”.

Quatro entrevistados relatam ter feito experiência de inserção de alunos em projetos de extensão e projetos sociais, e dois professores relataram que utilizam o programa de educação fiscal como forma de integrar teoria com a prática. Um disse que seu fazer pedagógico é descompromissado, sem intencionalidade. Notamos, ao final, que nenhum dos professores mencionou a utilização do TCC como forma de integração entre teoria e prática ou como o recurso de integração curricular.

Para compreendermos como os professores perceberam o impacto das alterações nas DCNCC, indagamos se ocorreram modificações na ação docente dos professores. Quatro

entrevistados percebem algum grau de mudança. No entanto, como demonstrado no item 2.3, eixo I, na análise das respostas à questão 4, podemos verificar que dois entrevistados disseram trabalhar para que ocorram mudanças, como: “no nosso novo projeto, nós faremos, estaremos realizando estudos para possíveis mudanças”. Um participante sugere que os professores tiveram que estudar mais para levar os alunos a pensar tornando suas aulas mais críticas. Para o E6, “o professor tem que saber Contabilidade, que é foco de seu ensino”.

Cinco entrevistados não percebem mudança na sua atuação docente. Alguns professores acreditam que, se existirem mudanças, elas vão demorar a chegar nas salas de aulas; um disse que não percebe mudanças, mas afirmou que reformula suas aulas todos os anos.

Nossa (1999, p. 132) afirma, em sua pesquisa que é importante que os professores estejam ligados à realidade das empresas, no entanto percebeu que a maioria dos pesquisados demonstra preocupações com a atuação do profissional docente. Uma dessas inquietações é o baixo nível de comprometimento com o ensino, principalmente quando o professor é horista, que é a maioria dos casos, como retratado verificado em nossos achados.

Em continuidade o autor demonstra que a segunda preocupação é a falta de preparo didático-pedagógico. Muitas vezes, esse professor pode ser um profissional de muita capacidade, porém não possui habilidades para transmitir seus conhecimentos aos alunos ou estimulá-los a buscar o conhecimento.

Os saberes relacionados ao campo da formação didático-pedagógico têm sido o outro fio condutor de nossas discussões e dizem respeito aos saberes docentes, saberes mobilizados no magistério superior de Contabilidade.

Retomando o tema saberes discutido na Teorização, item 2.2. e no eixo II do Item 2.3, vimos que os conhecimentos docentes são considerados ao mesmo tempo desvalorizados e, paradoxalmente, reconhecidos como estratégicos, social e politicamente (TARDIF et al., 2002).

Concorda-se também que são múltiplas as fontes desses conhecimentos, isto é, formação escolar, pedagógica, quer a inicial, quer a continuada e exercida em serviço, articulam-se, de forma inevitável, com experiências familiares, populares, culturais, comunicacionais, sociais e políticas, formando um conjunto de saberes mobilizados de forma associada. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 2002, GAUTHIER et al., 1998 e PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Com esse entendimento, procuramos descobrir nas respostas dos entrevistados, percepções da construção dos saberes dos professores de Contabilidade, que por vezes iniciam no magistério superior sem a devida formação pedagógica.

Quanto aos conhecimentos que o professor julga necessário para o magistério em Contabilidade, todos afirmaram a necessidade do domínio de disciplinas das Ciências da Contabilidade.

Para três entrevistados, além dos conhecimentos de Contabilidade, seria ideal que os professores dominassem conhecimentos de metodologia de ensino, de pesquisa, didática e de psicologia educacional. Quatro entrevistados manifestaram que é necessário ter relacionamento humano, ter boa comunicação, carisma, saber fazer contabilidade e ter vocação. Um entrevistado afirmou que os professores deveriam estar abertos a outras disciplinas e, por fim, outros três entrevistados acreditam que os professores devem exercer a atividade de professor concomitantemente com a atividade de contador, pois existem exemplos que só um profissional da Contabilidade saberia dar.

De acordo com as diferentes percepções o conhecimento da Ciência da Contabilidade, o saber disciplinar, foi eleito como saberes necessários para dar aulas, ou seja, eles acham que o magistério superior de Contabilidade por se exercido por profissionais da área, basta o saber dos conteúdos para dar aulas.

Complementando, destacamos a percepção de três professores sobre a necessidade de outros conhecimentos, como de metodologia de ensino, além da pesquisa, didática, e psicologia educacional como complemento ao conhecimento da matéria; um dos professores aponta a necessidade de atuar em conjunto com professores de outras disciplinas.

Quatro professores indicaram características também apontadas por Gauthier et al. (1998), como inibidoras do profissionalismo do magistério, como o apoio da atividade de ensino somente em talento, bom senso, intuição, carisma, experiência.

Diante das respostas, pudemos identificar na fala de três entrevistados elementos de saberes necessários para a atuação pedagógica, o que reforça os dizeres de Pimenta e Anastasiou (2002) para quem não são suficientes os saberes da experiência e conhecimentos específicos, para exercer com qualidade o magistério são necessários também os saberes pedagógicos e didáticos.

Não temos dúvida que o conhecimento das disciplinas que compõem a Ciências Contábeis é requisito básico para o exercício do magistério superior em Ciências Contábeis, como em qualquer outro ramo das ciências, mas além do conhecimento da prática profissional de contabilidade, o professor deve possuir formação pedagógica, técnico-científica e política.

Só assim estará realmente comprometido com o processo de ensino/aprendizagem, como lemos em Vasconcelos (1996).

Um dos nossos objetivos é contribuir para apontar saberes necessários à atuação do professor de Contabilidade, ou melhorar, aqueles que estejam em formação inicial. Constatamos que alguns se tornam professores por certas circunstâncias nem sempre por opção ou escolha própria. Estes, antes de serem transformados em docentes, necessitariam reconhecer-se como profissional da educação e receber capacitação complementar para o exercício do magistério superior, como reconheceram Pimenta e Anastasiou (2002). Nesse sentido, propusemos questões aos entrevistados para sabermos como eles ingressaram no magistério superior e, em sua percepção, qual a sua preparação para serem professores.

Para confirmarmos o que afirmaram as pesquisadoras acima evidenciamos que, sete dos dez entrevistados disseram não terem tido a pretensão de ser professores, mas vieram a se tornar professores por convite de pessoas próximas; três professores manifestaram que tinham o desejo de serem professores; e um viu no magistério superior a possibilidade de prestar um serviço à sociedade.

Diante da afirmação da maioria dos profissionais liberais entrevistados de que ingressaram no magistério superior por convite e que não tinham intenção de serem professores, com a questão seguinte buscamos saber qual a maneira de preparação inicial e de que forma os profissionais realizaram sua formação complementar e continuada para o exercício do magistério superior.

Seis entrevistados afirmaram que não se prepararam para iniciar no magistério superior; três afirmaram que fizeram especialização *lato sensu* com disciplinas preparatórias; e um relatou que leu um livro de metodologia de ensino.

Pudemos então notar que quatro entrevistados não tinham a pretensão de se tornarem professores e, portanto, não se prepararam para o início da nova carreira; no entanto dois entrevistados, que não tinham tal intenção, participaram de curso de especialização *lato sensu* e um, que também não tinha a intenção de ser professor, relatou que leu um livro de metodologia de ensino como preparação inicial.

Dois entrevistados, que manifestaram o desejo de serem professores, não indicaram nenhuma forma de preparação, enquanto somente um afirmou que, ao sair da faculdade, já fez especialização *lato sensu*, entretanto, sua especialização não foi específica para o ensino superior, foi sim uma verticalização dos conhecimentos técnicos em Contabilidade e Auditoria.

Por último, um entrevistado, que não negou seu desejo de ser professor e afirmou ter visto no exercício do magistério a oportunidade de realizar um desejo pessoal de ajudar a sociedade, também declarou não ter se preparado para a docência.

Pudemos constatar que, no grupo de entrevistados, alguns, por não terem interesse inicial no magistério superior, não realizaram a preparação complementar para serem professores, enquanto que outros que não pretendiam ser professores, ao cursarem especialização *lato sensu*, em sua área de formação, foram convidados para o magistério superior.

Podemos com isso concluir que existem profissionais que, mesmo nutrindo o desejo de serem professores ou de realizarem um desejo pessoal ensinando, não se prepararam para o início dessa atividade.

Conhecendo as respostas dos entrevistados a respeito dos saberes necessários para ser professor, e confrontando-as com as respostas sobre como ingressaram no magistério superior, procuramos saber, com outra questão, como foi sua formação continuada para a aquisição ou melhoria dos saberes pedagógicos, necessários para o exercício do magistério superior.

Quatro entrevistados referiram ter realizado cursos de especialização *lato sensu*, três dos quais haviam declarado que não se prepararam para o exercício do magistério superior; um já havia se manifestado no item sobre preparação inicial que cursou a especialização *lato sensu*, para o exercício do magistério superior.

Como forma de formação continuada seis dos dez entrevistados declararam que realizaram especialização/pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*, demonstrando que os quatro entrevistados que não tinham a pretensão de serem professores, ao ingressarem no magistério superior buscaram sua formação continuada e três, que tinham manifestado o desejo de serem professores, ao ingressarem na docência também buscaram qualificar-se.

Analisando as respostas referentes aos saberes que os professores consideraram necessários para o magistério superior de Contabilidade, estabelecemos a seguinte relação: aqueles que acreditam que são necessários conhecimentos de metodologia de ensino, pesquisa, didática e ou psicologia da educação, para o exercício do magistério superior, possuem especialização *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*, demonstrando que adquiriram, na formação continuada, elementos pedagógicos para o exercício do magistério superior, havendo cursado disciplinas voltadas para o aperfeiçoamento pedagógico.

Existem outros que acreditam no relacionamento humano, na boa comunicação, no carisma, no saber fazer e na vocação. Encontramos nesta categoria três entrevistados com especialização e pós-graduação *stricto sensu*, apenas um possui especialização *lato sensu*, o que indica que esses professores apresentam uma deficiência no desenvolvimento dos saberes pedagógicos, e, havendo empreendido a formação continuada utilizam-se de conhecimentos próprios, ou adquiridos, sabe-se lá como e dizem que “funcionam” ou acreditam serem suficientes. Ou seja, esses profissionais do ensino superior, continuarão utilizando saberes adquiridos na experiência, os quais, porém, podem comportar limitações importantes, não os diferenciaram em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER et al.,1998).

Um entrevistado que se qualificou com especialização *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu* acredita na multidisciplinaridade. Por fim, os três entrevistados que acreditam na necessidade da concomitância da prática com a docência, possuem somente a especialização *lato sensu*. Isso mostra que eles são professores e ao mesmo tempo profissionais de contabilidade, e que acreditam somente no saber fazer.

O exercício do magistério superior por parte dos profissionais liberais, bachareis em Ciências Contábeis, necessita de atualização, qualificação e criatividade, elementos que, sem dúvida, representam fatores de importância para a melhoria do ensino nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

Isto é bastante visível quando se observam as transformações ocorridas no ambiente de trabalho dos futuros profissionais da contabilidade. O profissional da área contábil, que, durante sua formação no curso superior ou nos de formação continuada, adquire as competências e habilidades para continuar aprendendo a produzir conhecimentos é estimulado a usar dos conhecimentos aprendidos, no desempenho de suas funções, certamente terá maior possibilidade de sucesso em sua carreira profissional.

Sendo assim, verificamos que os professores são os responsáveis diretos pela formação de alunos com tais competências e habilidades. Pudemos observar, no entanto, que a maioria dos docentes entrevistados não estão suficientemente atualizados em relação às normas que regulam o ensino superior de Contabilidade, conforme verificamos nos resultados do Eixo I das entrevistas.

Por outro lado, verificamos que o desconhecimento das normas que regulam o ensino superior leva os professores a não se inteirarem das demandas do ensino superior, das quais destacamos a flexibilização da estrutura curricular, a organização curricular por competências e habilidades, a existência de componentes curriculares integrantes ou

interdisciplinaridade e realização da integração entre teoria e a prática, conforme evidenciamos nos resultados do Eixo II das entrevistas.

Retomemos mais uma vez o problema definido para nossa investigação: Diante das novas orientações legais para o curso superior de Ciências Contábeis, que saberes podem contribuir para a atuação do professor em sala de aula e para a formação do futuro profissional?

Servimo-nos da classificação proposta por Tardif, Lessard e Lahaye (2002), os quais dividem os saberes em: saberes disciplinares, curriculares e saberes experienciais e saberes da formação profissional, subdivididos, por sua vez, em saberes das ciências da educação, da ideologia pedagógica. Destacamos que, dentro desta categoria, a prática docente mobiliza os chamados saberes pedagógicos. Consideramos também a classificação proposta por Gauthier et al. (1998) as quais dividem os saberes em: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. Com esse apoio teórico, apresentamos nossas conclusões referentes ao problema de investigação.

Como podemos verificar, Tardif, Lessard e Lahaye (2002) e Gauthier et al. (1998) propõem uma categorização de saberes que se aproximam dos saberes disciplinares, curriculares, experienciais e saberes da formação profissional.

Resta-nos esclarecer como as alterações legais propostas para o ensino superior de Ciências Contábeis interferem na mobilização desses saberes por parte dos professores de Contabilidade.

Examinemos então as categorizações propostas pelos autores, para verificarmos quais são os saberes que se destacam como mais necessários às novas demandas e sugeri-las, com o objetivo de contribuir para a melhoria do ensino de Contabilidade e também para a melhoria do relacionamento dos professores com estes saberes para uma boa formação dos futuros profissionais.

O saber disciplinar. Para os autores, os saberes disciplinares são aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nos mais diversos ramos das ciências. Com isso sabemos que os saberes disciplinares são os saberes produzidos pelas ciências da Contabilidade, Economia, Administração, Tecnologia da Informação, Matemática, Estatística etc.

Este grupo de saberes tem um destaque especial nos resultados que colhemos nas entrevistas e na literatura examinada e então podemos afirmar o seguinte: para ensinar exige-se um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, por dedução lógica, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina.

Ocorre, no entanto, que os professores não produzem os saberes disciplinares, eles os extraem dos livros, de trabalhos produzidos por pesquisadores, ou em cursos dados por eles. Sabemos também que os saberes disciplinares que os professores mobilizam em sala de aula sofrem uma série de transformações, adaptações, enxugamentos, para serem ensinados (SHULMAN, 1986; CHEVALLARD, 1985 e DURAND, 1996 apud GAUTHIER et al., 1998) sendo certo que esses saberes são reproduzidos durante toda a história da humanidade, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores.

Como vimos destacando em nossa investigação, os saberes disciplinares não podem representar, sozinhos, todo o saber docente. Até porque as pesquisas vêm demonstrando, cada vez mais, que a relação que o professor mantém com o conhecimento da disciplina influi no seu ensino e na aprendizagem dos alunos (GROSSMAN, 1900 apud GAUTHIER et al., 1998).

Em relação ao saber curricular, sabemos que o ensino de uma disciplina nunca expõe todo o conhecimento daquela disciplina, ele sofre inúmeras transformações para se enquadrar num programa de ensino. O mesmo ocorre com o conjunto das disciplinas que formam um ramo de conhecimento, o das Ciências Contábeis, por exemplo.

As instituições, como os órgãos de classe, tais como os organismos internacionais (OMC, ISAR/UNCTAD, IFAC), os nacionais (CFC, IBRACON, CVM, CPC) referidos no item 2.1.2, os agentes do Governo (MEC, CNE, CES), no item 2.1.3, e os especialistas das diversas disciplinas transformam os conhecimentos num *córpus* que será ensinado nos programas de formação de contadores.

Dessa forma, os programas a serem ensinados não são produzidos pelos professores e sim por agentes externos às IES, que elaboraram os discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais os professores vão reproduzir as categorias e saberes sociais definidos, que vão se transformar em modelos ideais de formação.

O profissional liberal no exercício do magistério superior, evidentemente, deve conhecer o programa, em que consiste um saber especial, diferente do de sua formação. E é com base nesse programa que, na função de professor, ele vai planejar suas atividades, sua maneira de integrar os conhecimentos, e definir formas de avaliar, de selecionar bibliografia etc.

Será que os professores identificam, no programa oficial, as sugestões dos organismos internacionais, que nos foram dadas pelas DCNCC? E como são tratadas as transformações produzidas pelos especialistas em suas publicações? E as alterações efetuadas

pelos professores no projeto pedagógico, como são realizadas? Com base em quais critérios os profissionais selecionam um conteúdo, uma atividade prática, uma avaliação?

Como notamos, nos resultados das entrevistas, os professores não conhecem a LDBEN, poucos conhecem as DCNCC, um menor número conhece a produção do projeto pedagógico de sua IES ou neles tomam parte. Assim, podemos questionar: Qual é a relação que o professor tem com o programa de formação de um bacharel em Ciências Contábeis?

É urgente que os professores desenvolvam os saberes curriculares conforme proposto por Tardif, Lessard e Lahaye e Gauthier et al., e com isso possam contribuir para o desenvolvimento e melhoria do ensino superior de Contabilidade. Esses saberes proporcionariam, em nosso entendimento, a compreensão das mudanças ocorridas no ramo das Ciências Contábeis, proporcionariam também aos professores uma visão política da construção dos programas dos cursos em que atuam.

Refletindo sobre o saber experiencial, podemos pensar que o exercício do magistério superior proporciona a incorporação de saberes advindos das vivências diárias. Esses saberes, no entanto, assumem muitas vezes a forma de uma atividade de rotina, de *habitus*. Embora isso ocorra com qualquer atividade e por vezes podemos tirar desses saberes grande proveito, essas experiências não servem para justificar o sucesso no ensino; se o professor passar a acreditar que sua maneira, seu jeito, seu carisma, seu dom, sua grande cultura, é o que leva os seus alunos a aprender, as pesquisas têm demonstrado o contrário; na realidade, os motivos podem ser outros. (GAUTHIER et al., 1998).

Do que obtivemos nas entrevistas, em consultas a especialistas e na literatura, pudemos dizer que o magistério superior de Contabilidade recorre, e muito, a saberes experienciais, e que estes saberes são o ponto de apoio de grande parte dos professores, quando relatam que iniciaram no magistério superior sem preparação pedagógica, o que é confirmado também por outras pesquisas como as de Vasconcelos (1996), Nossa (1999) e Lafim (2002).

Esses saberes são construídos pela interação humana no processo de ensino/aprendizagem, não existindo uma fórmula de prever todas as possibilidades e o grau de construção desses saberes. No entanto, esses saberes podem ser compartilhados por meio de registros, acompanhamentos efetuados pelos professores e validados por pesquisas, transformando-se assim nos saberes da ação pedagógica. (GAUTHIER et al., 1998).

Os saberes da formação profissional (das ciências da educação, da ideologia pedagógica). Neste momento, com apoio em Tardif, Lessard e Lahaye (2002) e Gauthier et al. (1998), estamos falando do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação

de professores, já mencionado no item 2.2, nosso professor não possui formação específica para o exercício do magistério superior, ele tem sua formação continuada nos cursos de especialização profissional e, por vezes no mestrado, quando se pode optar por uma disciplina de metodologia de ensino, com 40 ou 50 horas, considerada por Pimenta e Anastasiou (2002) como insuficiente para dar conta da preparação pedagógica do professor para o ensino superior.

No entanto, todo professor, durante sua jornada escolar, adquire determinados conhecimentos da profissão de professor; embora isso não o ajude a ensinar, permite-lhe, todavia, agir em seu período inicial de magistério, seguindo o modelo de seus antigos professores. Esse procedimento, como já enfatizamos, não garante um desempenho adequado no processo de ensino/aprendizagem, pois os modelos, as estruturas, que serviam para os seus professores podem não ter valia no momento atual; as regras de comportamento, as relações com os conhecimentos podem ser totalmente diferentes, causando impactos negativos na aprendizagem dos alunos, quando não gera transtornos incontornáveis na relação entre professor e aluno.

Outro saber tratado com mais especificidade por Gauthier et al. (1998) e que a nosso ver traduz nossa preocupação com as mudanças legais diz respeito ao saber da tradição pedagógica. O autor chama de tradição pedagógica o modelo de ensino cristalizado pelos Jesuítas e Irmãos das Escolas Cristãs, no qual o professor modela os padrões de aulas antes mesmo de ter recebido qualquer formação para ser professor. Destacam os autores que esse saber apresenta muitas fraquezas, muitos erros, e concluem afirmando que este saber será adaptado e modificado pelo saber experiencial, que pode ser validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Dessa forma, como os profissionais liberais, que são professores, não receberam formação específica para o exercício do magistério, como evidenciado nas respostas obtidas nas entrevistas e nos achados na literatura, é possível supor que os professores em exercício estão seguindo os modelos de seus antigos professores.

Afirmamos, em diversos momentos de nosso trabalho, que uma das transformações pela qual passa o ensino superior é o deslocamento do ensino centrado no professor, modelo jesuítico, para um ensino centrado na aprendizagem dos alunos, sendo necessária uma (re)aprendizagem por parte dos envolvidos na educação para que exista essa mudança.

O desenvolvimento desses novos saberes parte da necessidade de (re)construir o conjunto de saberes para a profissão de professor, pois, conforme, grande parte das críticas

efetuadas ao baixo desempenho dos professores se deve ao fato de não haver por parte das agências de formação continuada, das IES e dos próprios professores, preocupação com o desenvolvimento de saberes específicos para a segunda profissão que os profissionais liberais passam a trilhar ao ingressar no magistério superior.

As IES devem conscientizar-se desse cenário e assumir realmente o seu papel dando aos seus professores maiores incentivos, condições e oportunidades para capacitação e atualização. O professor, por sua vez, deve estar motivado para continuar o seu processo de formação em trabalho ou em cursos.

Diante da síntese reflexiva acima exposta, temos agora melhores condições de sintetizar também uma resposta ao problema desta investigação, que consistiu em buscar saber quais saberes pode contribuir para a atuação do professor em sala de aula, na formação do futuro profissional em face das mudanças legais para o curso superior de Ciências Contábeis.

As discussões que foram realizadas até aqui, referentes aos dados apresentados nesta pesquisa, mostram que a revisão bibliográfica permitiu conhecer um pouco mais a respeito da evolução histórica do ensino superior de Ciências Contábeis, até culminar nas mudanças desencadeadas pela LDBEN/96 e pelas DCNs do curso de Ciências Contábeis. Essas alterações legais, em nosso entendimento, exigem novos saberes para a prática pedagógica dos docentes que atuam nesses cursos.

O estudo permitiu-nos, além disso, confirmar e compreender que o ensino superior, em especial o de Contabilidade, tem-se caracterizado pelo predomínio da concepção tradicionalista de ensino, encontrando-se diversas dificuldades para modificar essa cultura, algumas advindas das condições de formação e decisões dos próprios docentes e outras de todo um contexto histórico, cultural e político desse nível de ensino no país.

Ao analisarmos as contribuições dos colaboradores, para responder ao problema, percebemos que, mesmo com a falta de conhecimento a respeito da LDBEN/96 e das mudanças nas DCNCC, os professores realizam suas práticas pedagógicas no intuito de proporcionar, em seu ponto de vista, o melhor ensino para seus alunos e, em razão desse esforço, acreditam que a formação profissional de seus alunos se dá de maneira satisfatória.

Pudemos compreender também que o desenvolvimento dos saberes para o magistério superior ocorre da fusão de todos os saberes advindos das relações sociais, familiares, educacionais, políticas, profissionais que os professores vivenciaram no decorrer de sua formação, mas a falta de saberes específicos para o exercício da docência compromete a melhoria da qualidade do ensino de Contabilidade.

A prática pedagógica no ensino superior e, no caso específico aqui tratado, no ensino de Ciências Contábeis, é algo mais complexo do que a princípio pode ser parecer para os docentes da área. Se não bastasse a falta de preparação dos professores para o ensino superior, na visão dos próprios professores e especialistas da área, as transformações pelas quais estamos passando na sociedade moderna contribuíram para aumentar a complexidade das novas demandas exigidas dos profissionais do ensino.

Portanto, com base nos elementos expostos desde o início deste trabalho, podemos concluir que há necessidade de um maior empenho, tanto das IES e dos docentes quanto de outros participantes (coordenadores de curso, profissionais da área, conselheiros de órgãos de classe) para aperfeiçoar o trabalho de formação dos futuros profissionais de Contabilidade no interior das IES, e isso passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de novos saberes pelos docentes.

Evidentemente, é ainda cedo para prevermos o que advirá das mudanças propostas na legislação e das mudanças projetadas pelos cenários descritos. Mas a investigação realizada proporcionou uma melhor compreensão do tema investigado, possibilitando o delineamento de algumas hipóteses de solução para o problema levantado, as quais são apresentadas na próxima etapa deste trabalho.

3.1.2 Construindo Hipóteses de Solução Para o Problema da Investigação

Foi fundamental a criatividade no resgate do problema, a reflexão sobre ele, as hipóteses explicativas iniciais e todo o corpo de informações empíricas e científicas obtidas durante a teorização, para que pudéssemos conjugá-las e relacioná-las na busca das propostas de superação do problema central em estudo, conforme recomenda Berbel (1998).

Buscamos resposta para o seguinte problema: Diante das novas orientações legais para o curso superior de Ciências Contábeis, que saberes podem contribuir para a atuação do professor em sala de aula, na formação do futuro profissional?

Acreditamos que as hipóteses de solução desse problema possam ser representadas por subsídios à construção dessa proposta de saberes. Pensando assim, a formulação desses subsídios teve como balizadores os pontos-chave do estudo, pois, como estes foram elaborados em razão dos possíveis fatores e determinantes que constituiriam o problema, intuímos que a construção de conhecimentos voltados a esses pontos pudesse responder ou levar à sua superação.

Na elaboração das hipóteses de solução também consideramos os diferentes níveis de abrangência a que pudemos associar o problema. Diante disso, para cada um dos pontos-chave formulamos hipóteses relacionadas às novas regulamentações do curso de Ciências Contábeis; fizemo-la também para saber como o desenvolvimento dos saberes pode contribuir para que os professores desse curso tenham um ensino de qualidade.

O primeiro ponto-chave, que está relacionado às implicações da legislação atual para o ensino de Contabilidade, surgiu da constatação de que houve mudança na legislação educacional brasileira com a promulgação da LDBEN/96 e a sua regulamentação pelas DCNs para o curso de Ciências Contábeis. Essa alteração, porém não refletiu na construção de projetos pedagógicos que atendessem às novas exigências legais, bem como das novas demandas diante da rápida evolução da sociedade. Também não percebemos reflexos dessas mudanças nos fazeres pedagógicos dos professores em sala de aula.

Feitas essas constatações e considerado o conhecimento teórico que pudemos agregar à construção do relato de investigação, delinearemos algumas hipóteses de solução.

Primeiramente, apontamos para a necessidade do resgate do projeto pedagógico do curso, com estudos das demandas do ambiente em que se circunscreve a IES e da demanda da profissão do bacharel em Ciências Contábeis.

Alguns dados que coletamos junto aos especialistas e professores entrevistados apontam favoravelmente para isso. Por exemplo, o especialista P2, manifesta sua preocupação de que as universidades não estão desenvolvendo conhecimentos para as organizações empresariais. Pelo contrário, o que está acontecendo é que os conhecimentos são desenvolvidos fora do ambiente acadêmico, sem a necessária comprovação científica.

Trazemos o pensamento do entrevistado E1, quando ao ser questionado sobre como fora elaborado o projeto pedagógico de sua IES, responde que “o mercado é o professor”, dizendo que a convivência com o empresário faz com que os professores assimilem as necessidades do mercado para definir o projeto pedagógico e formar o aluno para o ingresso no mercado.

Mas, para não fragilizarmos nossa primeira hipótese de solução frente às duras críticas que a proposta de formação de profissionais vem enfrentando, como vistas em Hirata (1994), Tonet (2001), Rios (2002) e Jimenez (2003), ou seja, que a formação se volta somente para o mercado de trabalho, não queremos reduzir, de antemão, a pesquisa das necessidades do entorno da IES ou das necessidades de formação do profissional de Contabilidade para a formação de mão-de-obra para o trabalho.

Portanto, esta proposição é fundamentada na necessidade de conhecer os aspectos econômicos, demográficos, sociais e políticos de cada região, para somente a partir desse delineamento construir um projeto pedagógico que atenda as necessidades locais com perspectivas regionais e globais. Entendemos que de nada adianta formar todos os estudantes para trabalhar com a contabilidade globalizada, se somente um ou dois por cento deles venha a se dedicar a isso, e os outros se dediquem a trabalhar para atender as demandas regionais.

Para a consecução dessa hipótese de solução podemos sugerir o trabalho integrado dos órgãos de classe da profissão contábil em todos os níveis, como elemento catalizador das discussões mundiais e locais das demandas da Ciência da Contabilidade. Seu papel será de coordenação e acompanhamento das pesquisas junto às entidades empresariais e educacionais, de organização de audiências públicas, debates no interior dos órgãos, em nível nacional, estadual e regional e além dos limites dos órgãos em debates com IES, representantes das mais diversas classes da sociedade usuárias dos conhecimentos das Ciências Contábeis.

Além dos trabalhos de delineamentos realizados pelos órgãos de classe dos contadores em conjunto com as IES, podemos também sugerir que a elaboração de projetos de desenvolvimento institucionais das IES se utilizem dos estudos e debates realizados pelos órgãos de classe.

Dessa maneira, constroem-se os projetos pedagógicos de cada IES aperfeiçoados com as propostas decorrentes de todas as discussões efetuadas pelos órgãos de classe em conjunto com os usuários dos serviços dos profissionais e pelas IES, dando-se uma pequena margem para as adaptações às necessidades regionais e locais de cada IES, como sugerido pelo currículo mundial de Contabilidade, já destacado no item 2.1.2.1.3, quadro 11.

Em último nível, estariam os professores e alunos que são peças de relevância em todo o processo de realização das pesquisas primárias, com mapeamento dos dados locais, com recolhimento de dados, tabulação, análises, acompanhamento para a integração desses dados à pesquisa coordenada pelos órgãos de classe em nível regional, estadual e nacional.

Seria possível, com isso, estabelecer um mapeamento das mais diferentes localidades, pelas IES públicas e ou privadas, o que resultaria em benefício para os envolvidos no estabelecimento de políticas referentes ao ensino de Contabilidade e de qualquer outro curso para o qual as pesquisas fossem realizadas do local para o nacional, com integração com o global.

Decorrente dos estudos sugeridos anteriormente, ter-se-ia como segundo elemento a construção de propostas dos eixos estruturantes de ensino baseados nas competências e habilidades requeridas para o público específico e para a localidade específica, o que possivelmente facilitaria todo o processo de ensino e aprendizagem com vistas à formação de profissionais aptos a agir com qualidade e de forma autônoma.

Nesse aspecto, temos a referência de estudos realizados pelos organismos internacionais citados no 2.1.2, que sugerem o currículo mundial, apesar de sabermos que sua implantação leva em conta as realidades locais, mas a quais realidades se referem os documentos emitidos por tais organismos.

A realização da primeira hipótese sugerida e seus desdobramentos evidenciam que teremos muito a avançar em nível de órgãos de classe, IES e comunidades acadêmicas, pois as adaptações dos perfis de formação sugeridos pelos organismos internacionais devem ser realizadas mediante estudos do perfil profissiográfico dos alunos e não somente com meras adaptações legislativas.

Uma vez definidos os projetos pedagógicos com os elementos já sugeridos, o próximo passo seria passar à integração curricular, com o exercício de atividades interdisciplinares entre os professores dos diversos departamentos que compõem o curso de Ciências Contábeis.

Nesse aspecto, é necessário que as IES, tendo como parâmetro o projeto pedagógico e as definições dos eixos estruturantes por competências e habilidades, mobilizem

os departamentos ligados ao curso de Ciências Contábeis, para que criem e apresentem atividades coordenadas para a realização da integração curricular, tendo a interdisciplinaridade como expressão da relação entre as disciplinas.

Os coordenadores de cursos têm papel de destaque nessa etapa, pois deles se espera a intermediação de atividades integradas entre professores, entre professores e alunos, e entre professores, alunos e consultores externos, para a realização da dinâmica da produção de um modelo de interdisciplinaridade que transforme as atividades pedagógicas para que venham realmente centrar-se na aprendizagem dos alunos de maneira significativa.

Os professores assumem grande parcela de responsabilidade, pois a mudança do paradigma da fragmentação curricular deve ser substituído pelo paradigma emergente do ensino totalizante, dentro de um sistema de inter-relacionamento disciplinar.

Para finalizarmos o delineamento dessa hipótese de solução, é preciso pensar no desenvolvimento de percursos formativos com integração entre teoria e prática. Inicialmente seria necessário resgatar o papel dos professores, coordenadores e IES na realização das pesquisas para manter atualizados os dados locais que definiriam todo o processo de construção do PDI, do PP, dos eixos estruturantes por competências e habilidades e a realização de todo trabalho interdisciplinar sugerido até o momento.

Como podemos observar, os professores e alunos participariam da realização das pesquisas para mapeamento de dados locais, por coleta e tabulações de dados, como início da integração entre teoria e prática a ser realizada.

Partindo desse princípio, podemos sugerir com muita segurança o modelo de desenvolvimento de empreendedorismo dos programas do Junior Achievement², em especial o programa miniempresa, que proporciona aos estudantes do 2º ano do ensino médio a experiência prática em economia e negócios, na organização e operação de uma empresa.

O desenvolvimento desse processo criativo seria estabelecido pelas definições do PP, atividades realizadas nas faculdades, geralmente à noite. Os estudantes aprendem conceitos de livre iniciativa, mercado, comercialização e produção.

Como sugestão de atividades de integração entre teoria e prática, se aplicadas no ensino superior, tal programa poderia ocorrer no primeiro semestre do curso como atividade exploratória para os conhecimentos científicos da Contabilidade ou ser aplicado no penúltimo semestre como atividade de integração de todos os conhecimentos adquiridos durante o curso,

² A respeito do tema consultar Junior Achievement Brasil. Disponível em <http://www.jabrasil.org.br/ja/index.php>. Acesso em: 01 set. 09.

tornando-se atividade preparatória para a realização dos TCC, que poderiam ser depois convertidos em artigos científicos.

No Programa original do Junior Achievement, todas as atividades são acompanhadas por quatro profissionais voluntários das áreas de Marketing, Finanças, Recursos Humanos e Produção. Durante a atividade de miniempresa, são explicados os fundamentos da economia de mercado e da atividade empresarial através do método aprender-fazendo, no qual cada participante se converte em um miniempresário.

Nesse aspecto, a participação de empresários voluntários seria uma atividade estimulante para aproximar os cursos às empresas locais e regionais. Também seriam considerados como profissionais os próprios professores do curso de Ciências Contábeis, como os demais professores de áreas conexas às Ciências Sociais Aplicadas, como professores de Economia, de Administração, de Filosofia, vindos ao curso de Ciências Contábeis e vice-versa, não como professores de uma disciplina, pois isto já existe, mas como profissionais para orientar em uma atividade prática.

São muitos os conceitos que podem ser integrados na realização de uma atividade como a criação de uma miniempresa, com capital real, produto real, vendas reais e distribuição de lucro real.

Como exemplos, explorar o conceito de empresa e suas origens, enfatizar os tipos de empresa, enfatizar que é a partir de uma necessidade que se produzem bens que geram satisfação, demonstrar como funcionam as quatro principais áreas de uma empresa: Marketing, Finanças, Recursos Humanos e Produção.

Na continuidade, é possível demonstrar o controle de presença nas jornadas de trabalho, fluxo de caixa, compra de matéria-prima, controle de estoque, vendas e produção, além de proporcionar a aquisição de conhecimentos a respeito do funcionamento de uma empresa como um todo.

Outros aspectos seriam relacionados ao desenvolvimento da consciência quanto às normas de segurança, ao controle de metas de produção e qualidade, dos riscos e sucesso de um negócio, dos compromissos legais da empresa, referentes aos encargos e impostos.

Por fim, a experiência poderia ser concluída com o envolvimento de acadêmicos em atividades como apresentação de trabalhos científicos, com os relatos das experiências, e com rodada de palestras para estudantes, contadores, empresários, entre outras.

Diferentes do modelo seguido na atualidade no ensino superior, os jogos de empresas, tendo como modelo o Desafio Sebrae³, em que os participantes são estimulados a gerenciar uma empresa virtual, podem ser um exemplo que envolve a virtualização. Na primeira sugestão, temos uma empresa real, com produto real, em que pode ocorrer a realização de uma aprendizagem significativa.

Dentro da perspectiva operacional, tais hipóteses de solução não têm a intenção de ser um receituário a ser seguido, até porque existem muitas pesquisas e livros com receitas para um curso de qualidade, mas o oferecimento de propostas para a realização de atividades que se implementadas, poderão, com certeza, trazer uma enorme qualidade aos cursos superiores.

No segundo ponto-chave tratamos dos saberes docentes mobilizados pelos professores do ensino superior de Contabilidade, que, com as alterações na LDBEN/96 e DCNCC, poderão sofrer demandas diferentes das exigidas até a implementação das mudanças propostas nas sugestões delineadas para o primeiro ponto-chave.

Conforme visto no item 2.2, na etapa da Teorização, pesquisas realizadas para analisar o ensino superior de Contabilidade mostram que a falta de preparação dos professores contribui para a baixa qualidade desse nível de ensino. Por outro lado, a literatura registra que não existe uma exigência específica quanto à qualificação para o exercício do magistério superior, sendo facultada a contratação de profissionais graduados para o exercício da profissão de professor no nível superior, respeitando-se o limite mínimo de contratação de doutores e mestres. Associada a essas circunstâncias encontramos também a crítica à expansão do ensino superior sem o acompanhamento de mecanismos de formação de pessoal que pudesse nos ajudar a dar conta das tarefas de docência. Dessa forma, os profissionais liberais tornam-se professores aleatoriamente nem sempre por opção própria, sem o devido preparo para o exercício do magistério superior.

Estes profissionais liberais, ao assumirem a função de professores, mobilizam diariamente, no exercício das práticas pedagógicas, uma pluralidade de saberes de forma integrada, que se originaram de várias fontes e constituem uma relação complexa.

No entanto, ao assumirem o magistério superior sem a devida preparação, por vezes reproduzem os modelos de aulas que tiveram em sua graduação, seguindo os modelos de seus professores, utilizando-se, por vezes, de saberes superados ante a evolução ocorrida

³ A respeito do tema consultar: Desafio Sebrae.
Disponível em: <http://www.desafio.sebrae.com.br/>. Acesso em 10 set. 09.

em virtude das pesquisas científicas a respeito de educação.

Valemo-nos da categorização de Tardif, Lessard, Lahaye, Gauthier et al. e Pimenta e Anastasiou a fim de propor alternativas urgentes para o desenvolvimento dos saberes necessários à atuação dos professores diante das mudanças ocorridas no ensino superior de Contabilidade.

Tardif, Lessard, Lahaye (2002) afirmam que a integração de diferentes saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais, que recebem influências dos saberes pessoais e dos saberes provenientes do tempo de escolarização recebido antes de sua formação profissional é uma integração graças à qual os professores mantêm diferentes relações que torna esses saberes um saber plural, mais ou menos coerente.

Como pudemos mostrar na pesquisa empírica, a maioria dos profissionais não tiveram preparação para serem professores e, mesmo quando declaram ter cursado especialização ou mestrado, sentem a necessidade de melhor qualificação pedagógica para o exercício do magistério.

Outra evidência é a relacionada às mudanças determinadas pela LDBEN/96 e pelas DCNCC. Quanto à primeira, constatamos que o conhecimento da referida lei se deu por ouvir dizer, sem uma leitura ou estudo de suas regulamentações. Já em relação às DCNCC, pudemos verificar que houve um pequeno avanço com a formação de um grupo de estudo para readequação; em outros grupos, discussões com o coordenador do curso para apresentação de sugestões, mas ainda ficou evidenciado que existem professores que declaram não conhecer o conteúdo das regulamentações.

É urgente a divulgar as DCNs do curso de Ciências Contábeis entre todos os professores. Como primeira hipótese em nível de IES, teríamos a simples exposição de seu conteúdo e explicação das implicações das mudanças que elas propõem para o curso.

Uma segunda hipótese de ação, em nível de coordenação, seria a formação de grupos de estudos com o propósito de discutir e trocar experiências entre IES a respeito de mudanças bem sucedidas e análise das experiências malsucedidas. Neste ponto podemos sugerir a adoção da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez como alternativa de caminho para os estudos realizados, por ela oferecer a possibilidade de estudar a realidade para nela interferir em algum grau.

Consideradas as duas propostas anteriores aplicadas ou em andamento, é urgente que os profissionais liberais, no exercício do magistério superior, tenham ciência dos saberes

necessários para seu trabalho. Elencamos alguns desses saberes como resposta ao segundo ponto-chave.

Sabemos que não podemos dar conta dos saberes adquiridos pelos professores no decorrer de suas experiências pessoais, ou dos saberes escolares, que eles receberam durante toda sua trajetória na escola e antes da sua formação profissional ou mesmo de parte dos saberes experienciais, que são experiências pessoais. Por essa razão tomaremos como objeto de nossa proposta os saberes que podemos aferir com maior precisão, isto é, os saberes profissionais, disciplinares e curriculares.

É necessário que os professores recebam a formação profissional específica para o exercício do magistério, pois eles recebem críticas por apresentarem baixo índice de saber das disciplinas que lecionam e, por vezes, desconhecerem as políticas, regulamentos e atividades burocráticas das IES. Em vista dessas críticas, pensamos ser de grande valia um treinamento em serviço aos professores, com a criação de base de dados em multimídia que pode ser disponibilizada em intranet para acesso livre aos docentes, com realização de atividades integradoras para certificação dos conhecimentos recebidos.

Sabendo da importância das atividades de pesquisas no ensino superior, os professores necessitam urgentemente desenvolver as competências e adquirir habilidades para a realização das atividades. Nada melhor para exercitar o espírito de pesquisador do que realizar pesquisas sobre o cotidiano de trabalho, por isso consideramos relevante que se mantenha permanentemente pesquisa de caráter etnográfico nas IES a respeito da legislação educacional, dos avanços da própria IES e do trabalho dos professores.

Quanto ao saber experiencial do professor, pensamos que pode proporcionar grande contribuição o desenvolvimento do trabalho colaborativo dos professores fazendo que o saber experiencial ultrapasse as crenças individuais e seja compartilhado com a coletividade acadêmica.

Tais propostas podem ser ampliadas por outros olhares, outros estudos, mas com certeza, se realizadas, levariam os envolvidos a formar um repertório de conhecimento, um *reservatório*, como afirmado por Gauthier et al. (1998), no qual os professores participantes se abasteceriam para responder a exigências específicas de situações concretas de ensino e de pesquisa.

A respeito do terceiro ponto-chave de nosso problema, ou seja, a percepção que os professores de Contabilidade têm a respeito do impacto que as mudanças na legislação do ensino superior de Contabilidade, os dados empíricos que coletamos na etapa da Teorização permitiram concluir que os professores reconhecem a importância de seu papel no processo de

formação dos futuros profissionais de Contabilidade e que eles possuem clareza a respeito da complexidade de sua atividade no magistério superior.

No entanto, apresentaram pouca compreensão a respeito das mudanças ocorridas na legislação a respeito do curso superior de Contabilidade em temas referentes à flexibilização das propostas curriculares, dos conceitos de competências e habilidades, da importância do trabalho interdisciplinar. Reconhecem a importância da relação entre teoria e prática, no entanto não avançaram em detalhar propostas para sua concretização.

Assim sugerimos, como hipótese de solução, que esses temas sejam contemplados na base de dados em multimídia a ser disponibilizada em intranet, para acesso livre aos docentes e, nesse caso também, se realizem atividades integradoras para certificação dos conhecimentos recebidos.

Outra hipótese de solução, com vistas à integração dos saberes necessários em razão das críticas feitas à má formação dos docentes (Fávero, Franco e Nossa, citados no item 1.5), seria, a nosso ver, a junção, em nível nacional dos órgãos de classe nacional, estaduais e regionais com os programas de doutorado e mestrado para a elaboração de multimídias temáticas, de disciplinas específicas em uma base de dados nacional, a ser disponibilizada para os filiados dos órgãos de classe, aos alunos dos programas de doutorado e mestrado, a pesquisadores e alunos de graduação. Opcionalmente, o acesso poderia requerer senha ou ser livre.

Com estas propostas, acreditamos contemplar uma série de alternativas para a superação do problema investigado, visto que tais alternativas foram pensadas de forma abrangente para possibilitar a aquisição, reflexão e disseminação dos saberes necessários aos professores em face das novidades pedagógicas que se apresentam com as mudanças ocorridas na legislação educacional do país e uma forma de se estar em permanente preparação e abertura para outras mudanças que se desenham em virtude dos avanços tecnológicos do presente.

Certamente, estas são apenas algumas alternativas que consideramos relevantes diante do tema investigado. Muitas outras podem ser encontradas e ou ampliadas para fazer face ao problema, como, por exemplo: intercâmbios de professores/ pesquisadores das IES; aumento no número de programas de doutorado e mestrado em Contabilidade, com incentivo para o desenvolvimento de linhas de pesquisas específicas para o estudo do processo de ensino e aprendizagem; maior incentivo do Governo, da iniciativa privada e dos órgãos de classe para pesquisas no ensino superior, assim como o avanço no reconhecimento da profissão de professor com um plano de carreira adequado.

Sendo uma das características da Metodologia da Problematização, a transformação em algum grau da realidade problematizada, no momento da aplicação dos resultados da investigação poderão surgir outras possibilidades de solução, que contribuam para a ampliação dos saberes dos professores de Contabilidade.

Para que a transformação pretendida pela investigação ocorra em algum grau é necessário que as hipóteses de solução apresentadas se transformem em ações práticas de formação complementar dos professores de Contabilidade em práticas pedagógicas. Sendo assim, descreveremos a etapa da aplicação à realidade, na qual procuramos expor nossos compromissos de ação, levando em conta as hipóteses de solução do problema em questão.

3.1.3 Compromisso de Retorno à Realidade Investigada

O objetivo desta última etapa da pesquisa com a Metodologia da Problematização, a da Aplicação à Realidade, é estabelecer compromissos em relação a uma ou mais das hipóteses de solução delineadas na etapa anterior. É a “etapa da intervenção visando uma ação social transformadora” (BERBEL, 1995, p. 18), ação esta que completa a cadeia ação-reflexão-ação, conforme Berbel (1998b, p. 24), que percebe a ocorrência da práxis na utilização da Metodologia da Problematização. Citando Vázquez, a autora conclui que “é a partir da prática social vivida, que se busca sentido, explicação, justificativa e os próprios meios para transformá-la”.

As ações elencadas neste momento, referem-se, portanto, àquelas que dependem mais diretamente de nossa atuação, técnica ou política, no âmbito da IES na qual estaremos vinculados e em relação aos setores envolvidos com as definições do projeto pedagógico e com o ensino de Contabilidade.

Nosso compromisso inicial é a divulgar esta pesquisa na nossa rede de contatos e em eventos nos quais possam ser estudados, debatidos, ampliados tanto o objeto da investigação quanto a metodologia utilizada.

No âmbito das disciplinas que ministrarmos em cursos superiores, atuaremos com a adoção de propostas pedagógicas problematizadoras da prática como caminho de ensino, baseado nas expectativas e demandas atuais do meio em que os cursos estão inseridos, sendo esta uma ação decorrente das definições do projeto pedagógico.

No que se refere aos cursos em que viermos a atuar, podemos assumir a divulgação dos resultados desta pesquisa junto aos docentes dos cursos, com o fim de sensibilizá-los a respeito da importância de conhecerem os aspectos políticos e sociais que contribuem para a definição da legislação do ensino superior e a sua influência disso que se traduz na prática pedagógica dos envolvidos com este nível de ensino.

Outro compromisso é o retorno do estudo aos professores que fizeram parte desta pesquisa, colocando à sua disposição e à disposição das respectivas coordenações os resultados obtidos e o interesse deste pesquisador em participar das discussões e dos avanços que estudos a respeito da (re)construção dos saberes dos professores possam ter a partir das mudanças ocorridas na legislação do ensino superior de Contabilidade.

Em conformidade com as hipóteses de solução delineadas, pretendemos, em parceria com a pesquisadora e orientadora desta pesquisa, desenvolver mídias para divulgarmos a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerz, na rede mundial de

computadores, em portais como *youtube*, *video.google* e outras plataformas, como alternativa metodológica apropriada à pesquisa e ao ensino.

Para atingir um público interessado no desenvolvimento do ensino de Contabilidade, esta pesquisa servirá de ponto de partida para elaboração e publicação de artigos em periódicos das áreas de Educação e das Ciências Sociais Aplicadas, para que essas reflexões possam ser disseminadas entre todos os interessados.

Com a mesma intenção, assumimos o compromisso de enviar cópias deste trabalho a entidades representantes da classe dos contadores, em todos os níveis, para que os conhecimentos construídos por meio desta pesquisa sejam conhecidos por aqueles que se têm dedicado a discutir o ensino, a formação e o exercício profissional da contabilidade, no Brasil.

Por meio da aplicação de algumas das proposições de hipóteses de solução, à realidade, assumimos compromissos de ação transformadora, compromissos estes que devem ser viáveis, coerentes, estejam associados às hipóteses e, principalmente, propiciem o retorno à realidade de onde partimos quando se definiu o problema. É importante que exista o compromisso da aplicação das ações elencadas nesta etapa, pois assim, além de contribuir com algum grau de conhecimento para retorno à realidade estudada, concretizamos o movimento da relação entre teoria e prática inicial, nova teoria e novas práticas, estas últimas intencionalmente transformadoras.

3.1.4 O Que Representou a Investigação Realizada

Ao iniciarmos nossa pesquisa, descrevendo nossas inquietações surgidas no exercício do magistério superior em diversas disciplinas no curso de Ciências Contábeis em diversas IES, destacamos uma, em que fomos levados a refletir de forma sistemática a respeito de nosso fazer pedagógico, percebendo também que as mesmas inquietações eram sentidas por outros envolvidos no ensino superior. Sendo assim, nos propusemos a contribuir com a construção de conhecimentos para a área de Educação, em especial para o ensino superior de Contabilidade, que possibilitassem a transformação, em algum grau, da realidade na qual atuamos.

Sabemos que os avanços nas estruturas e de programas do ensino são consequências, além de outros fatores, do avanço cultural e tecnológico da sociedade, mas no nível de ensino pesquisado os avanços somente terão os efeitos desejados se houver comprometimento das pessoas envolvidas nas definições das estruturas universitárias. Por essa razão, estivemos atentos, durante o período de pesquisas, aos movimentos realizados nos estudos a que tivemos acesso, nas alterações legais e debates a respeito das alterações de projetos pedagógicos.

Durante esse percurso, muitos desafios foram se colocando e com eles a descoberta de novas abordagens, novos conhecimentos, o que fez, que revisitássemos anotações, leituras, e, por consequência, realizássemos a revisão de (pré)conceitos, posturas, ampliássemos o campo estudado e constatássemos outras abordagens que nos levassem à percepção de outras dimensões que envolvem a complexidade do ensino e da construção dos saberes dos professores. Com essas novas percepções, ampliamos a compreensão de que os desafios enfrentados são sempre férteis de possibilidades, pois ao mesmo tempo que fazem emergir fragilidades e limitações, são capazes de despertar o pesquisador, enquanto ser social, para a busca contínua de soluções, para a busca do seu desenvolvimento, com o compromisso de contribuir para as transformações de seu entorno.

Compreendíamos que a opção metodológica ofereceria a possibilidade dessas descobertas. No entanto, o exercício de (re)construir o relato de investigação, por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz, nos ofereceu um rico caminho de pesquisa, pois nos proporcionou o exercício de análise, de reflexão, de crítica, que sistematicamente são produzidas, e ampliou os horizontes de nossa investigação.

A Metodologia da Problematização nos leva, conscientemente, por caminhos de compreensão e ação em busca de possíveis soluções para um determinado problema

formulado, por olhares com diferentes perspectivas que podem expressar diferentes significados, gerando diferentes questionamentos e, dessa forma, promovendo uma explosão de novas possibilidades que se abrem em um rol de temas de pesquisas.

Desse modo, a formulação de hipóteses de solução somente poderiam surgir de diferentes matrizes de conhecimentos. Percorrer este caminho por meio da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez só foi possível com a direção segura de nossa orientadora, o que possibilitou a incorporação de novos e ricos conhecimentos relacionados ao exercício de nossa atividade no magistério, de modo que nos sentimos agora mais confiantes para a ela retornar e realizar nosso trabalho pedagógico com qualidade.

Podemos afirmar que hoje contamos com mais informações e não apenas a respeito de nosso objeto de estudo, pois vivenciamos intensamente a realização de cada etapa desta investigação e, nesse sentido, foi gratificante termos chegado ao seu final, com a certeza de que nossos esforços possibilitaram-nos o desenvolvimento de habilidades, especialmente as de lidar com o objeto de pesquisas, o que nos estimula à realização de novas investigações, incluídas as que sugerimos como forma de ampliar os saberes dos professores do ensino superior e as que pretendemos desenvolver com nossos alunos.

Por fim, podemos afirmar que os objetivos do Programa de Mestrado em Educação foram alcançados conosco e que os nossos objetivos, ao sermos aceito no programa, foram também alcançados, superando muitas de nossas expectativas.

REFERÊNCIAS

- AKEL, Z. (coord.). **Universidade XXI: Fundamentos para uma nova política de ensino superior**. 2008. p. 21. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/univxxi/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2009.
- ALENCAR, E. M. L. S. **A gerência da Criatividade**. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ALVES, R. F.; BRASILEIRA, M. C. E.; BRITO, S. M. O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. **Episteme**, Porto Alegre, n° 19, p. 139-148, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero19/episteme19_artigo_alves_brasileiro_brito.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2009.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (Org.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 09-23, 1995.
- ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L. P. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Capinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, P.H.; NETO, A.; REIS, M.L.; ALBUQUERQUE, A.M. Transdisciplinaridade e a virtualização do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Universia. UNB**. Brasília, n. 1, parte II, p. 145-154. mar 2002. Disponível em <<http://www.ucb.br/pedagogia/Trama/transdici.htm>> Acesso em: 10 set. 2009.
- ARGYRIS, C. **Enfrentando Defesas Empresariais**. 5 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: 70, 1977.
- BARRETO, R. G.; LEHER, R. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BATISTA, P. N. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. São Paulo: Consulta Popular, 2001.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. In: _____. (Org.). **Metodologia da problematização: experiências com questões de Ensino Superior**. Londrina: EDUEL, Cap. 1, p. 19-50, 1998a.
- _____. Metodologia da Problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. In: _____. (Org.). **Metodologia da problematização: Experiências com questões de Ensino Superior, Ensino Médio e Clínica**. Londrina: EDUEL, 1998b. Cap. 1, p. 15-41.
- _____. **Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações**. Londrina: EDUEL, 1999.
- BOGDAN, R. C.; BLIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOLIVAR, A. Los Centros Educativos como organizaciones que aprendem: una mirada crítica. **Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías**. Disponível em <<http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm>>. Acesso em 10. out.2009.

BORDENAVE, J. D., PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. **Decreto nº. 4724A, de 23.08.1923**. Equipara os diplomas da Academia de Ciencias Commerciaies de Alagôas e de outras instituições, aos da Academia Commercial do Rio de Janeiro e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 2741, de 9.02.1861**. Dá nova organização ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro. Coleção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto nº. 3058, de 11.03.1863**. Dá novos estatutos ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro. Colecção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto nº. 3860, de 9.07.2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação dos cursos e instituições, e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 7538, de 15.11.1879**. Extingue as cadeiras de francez, inglez, allemão, calligraphia e mathematicas e os logares de Director, Secretario e Porteiro do Instituto Commercial. Colecção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto nº. 7679, de 28.02.1880**. Altera os estatutos do Instituto Commercial do Rio de Janeiro, que baixaram com o Decreto no. 3058, de 11.03.1863. Colecção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto nº. 121, de 31.01.1842**. Regula o provimento das cadeiras da aula do commercio. Colecção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto nº. 1339, de 9.01.1905**. Declara instituições de utilidade pública a Academia de Comércio do Rio de Janeiro, reconhece os diplomas por ela conferidos, como de caracter oficial; e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 14373, de 28.12.1943**. Regulamento da Estrutura dos Cursos de Formação do Ensino Commercial.

_____. **Decreto nº. 17329, de 28.05.1926**. Aprova, o regulamento para os estabelecimentos de ensino technico commercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal.

_____. **Decreto nº. 1763, de 14.05.1856**. Dá novos estatutos à aula do comércio da Côrte. Coleção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto nº. 20158, de 30.06.1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

_____. **Decreto nº. 456, de 6.07.1846.** Manda executar o regulamento da aula do comércio da Cidade do Rio de Janeiro. Coleção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto nº. 769, de 9.08.1854.** Autoriza o governo para reformar a aula do comércio desta Corte, e a elevar até a quantia de vinte mil réis a contribuição dos alunos. Coleção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto s/nº. de 2.08.1831.** Estabelece uma aula de comércio na cidade do Maranhão. Coleção de Leis do Império do Brasil.

_____. **Decreto-lei nº. 1535, de 23.08.1939.** Altera a denominação do Curso de Perito-Contador e dá outras providências.

_____. **Decreto-lei nº. 6141, de 28.12.1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial.

_____. **Decreto-lei nº. 7988, de 22.09.1945.** Dispões sobre o ensino superior de Ciências Econômicas e de Ciências Contábeis e Atuariais.

_____. **Lei nº. 1401, de 31.07.1951.** Inclui, no curso de Ciências Econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e Atuariais.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20.12.1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer nº. 977, de 3.12.1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 67-86, 1965.

_____. Ministério da Educação. **Edital SESU nº. 04 de 10.12.1997.** Convoca as instituições de ensino superior a apresentar propostas para as diretrizes curriculares dos cursos superiores. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 4024, de 20.12.1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CES/CNE nº. 0146/2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. Parecer CFE nº. 397/62. Divide os cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais nos ciclos básico e de formação profissional. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 11, jan./fev. 1963.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº. 0289/2003.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces289_03.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº. 108/2003.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces108_03.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº. 67/2003.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Parecer SESU nº. 776, de 3.12.1997.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CFE nº. 3, de 3.10.1992.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CFE s/ nº. de 8.02.1963.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de Ciências Atuariais, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação -1962/1978. Brasília: CFE,1979.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 6/2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 10/2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Cadastro da Instituições da Educação Superior.** 2009. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/inst.stm>>. Acesso em: 28 jun. 2009.

BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada. **Seminário Universidade: por que e como reformar?** Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, p. 23-65, 2003.

BURNIER, S. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 27, n. 3, set./dez., 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

CASASSUS, J. A Sociedade em Rede. **Em Aberto**, v. 19, n. 75, jul., Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, p. 49-69, 2002.

CASTRO, C. M. **Educação brasileira: consertos e remendos.** Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p.177-229, 1990.

CFC. **Projeto CFC mulher contabilista.** 2007. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=37>>. Acesso em: 29 jun. 2009.

COLOMBO, A.A.; BERBEL, N.A.N. A Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz e sua relação com os saberes de professores. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/pesquisa/semina/pdf/semina_28_2_21_36.pdf>. Acesso em: 15 out 2009.

COLOMBO, A.A.; MORAES, K.C.; BERBEL, N.A.N. **Aplicações da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz.** O que há publicado em site de pesquisa disponível na Internet? Trabalho de Iniciação Científica (Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina – PR. 2008.

COSENZA, J. P. **A escrituração contábil através dos tempos: uma revisão histórica da contabilidade contemporânea com base na literatura contábil.** 1999. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no Ensino Superior - Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

CURY, C. R. J. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1997. n. 101, p. 3-19. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/315.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2007.

DELORS, J. (coord.) **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/303/boltec303f.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2007.

DEMO, P. **Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DEPRESBITERIS, L. **Competências na educação profissional: é possível avaliá-las?** 2007. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/312/boltec312a.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

DUCCI, M. A. El enfoque de competencia laboral en La perspectiva internacional. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE FORMACIÓN BASADA EM COMPETÊNCIA LABORAL: Situación Actual y Perspectivas. Montevideo: Cinterfor/OIT, Cap. 1, p. 15-26, 1997. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/pdf/mexc1.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2008.

DUTRA, J. S.; HIPÓLITO, J. A. M.; SILVA, C. M. Gestão de pessoas por competências: o caso de uma empresa do setor de telecomunicações. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 161-176, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_494.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2008.

FAVARIN, A. M. **Didática aplicada ao ensino da contabilidade em nível de 3º grau.** 1994. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP. São Paulo.

FAZENDA, I. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FINK, J. M. **Proposta de grade curricular para o curso de ciências contábeis à luz das novas diretrizes curriculares e das exigências atuais da gestão empresarial.** 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Universidade Regional de Blumenau, Blumenau.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, Edição Especial, p. 183-196, 2001. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/periodicos/arq_pdf/a_463.pdf>. Acesso em: 26 set. 2008.

FOLLARI, R. A. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: BIANCHETTI, L., JANTSCH, A. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L; WARDE M. J. ; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 229- 251, 1998.

FORGRAD - FÓRUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO. **O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível**, 2000. Disponível em: <http://www.forgrad.org.br/arquivo/cur_expr_proj_ped.doc>. Acesso em: 22 jan. 2009.

FRANCO, H. **A Contabilidade na Era da Globalização**. São Paulo: Atlas, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Ed.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 77-108, 1996b.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível: <<http://recantodasletras.uol.com.br/arquivos/580611.pdf>>. Acesso em: 2 mai 2009.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do Neoliberalismo**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

_____. Adeus à Escola Pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes (Coleção Estudos Culturais em Educação), p. 229-252, 2000.

_____. (Ed.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso João (org). **Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, v. 1, CDROM, 2001.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da contabilidade**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

IUDÍCIBUS, S.; FRANCO, H.; MARTINS, E. Currículo básico do contador: orientação técnica versus orientação humanística. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCADORES DA ÁREA CONTÁBIL, 2., 1983, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1983.

IUDÍCIBUS, S.; MARION, J. C. As faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 50-60, 1996.

IUDÍCIBUS, S.; MARTINS, E. **Contabilidade: uma visão crítica e o caminho para o futuro**. São Paulo: Atlas, 1992.

JACOMINO, D. Você é um profissional ético? **Revista Você S.A.**, São Paulo: Editora Abril, ed. 25, ano 3, p. 28-36, jul.2000.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Revista TB**. Rio de Janeiro, v. 108, p. 83-94, jan./mar., 1992.

JIMENEZ, S. V. Consciência de classe ou cidadania planetária? Notas críticas sobre os paradigmas dominantes no campo da formação do educador. **Educação**. Maceió, v. 22, pp. 57-72, 2005.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do Senac.**, v. 28, n. 2, mai/ago 2002a. Disponível em <<http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm>>. Acesso em: 6 abr. 2008.

_____. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2. ed. Campinas: Papirus, p. 15-46. 2002b.

LAFFIN, M. **De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. Tese (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis-SC. Disponível em: <http://www.nossocontador.com/Artigos/34.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2008.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora34, 1999.

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? 2005?** Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/27/Katia%20Souza%20Lima.rtf>>. Acesso em: 3 maio 2009.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

- LOPES, A. R. C. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CANEN, A.; MOREIRA, A. F. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papyrus, p. 117-146, 2002a.
- LOPES, A. R. C. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, p. 13-54, 2002b.
- LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 43-58, 2001.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZ, T. R. **Telemar-Minas: competências que marcam a diferença**. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Administração e Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- MACHADO, V.S.A. e NOVA, S.P.C. Análise comparativa entre os conhecimentos desenvolvidos no curso de graduação em Contabilidade e o perfil do contador exigido pelo mercado de trabalho: uma pesquisa de campo sobre Educação contábil. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**. v. 2, n. 1, art. 1, p. 1-23, jan/abr. 2008. Disponível em: <http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/view/19/21>. Acesso em: 01 set. 2009.
- MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 64, p. 13-49, set. 1998.
- MARION, J. C. **O ensino da contabilidade: o professor do ensino superior da Contabilidade, vantagens e desvantagens, linhas metodológicas, ensino da contabilidade Brasil X EUA**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MARION, J. C.; MARION, M. M. C. A importância da pesquisa no ensino da contabilidade. **Revista de Contabilidade do CRC**, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 20-25, mar. 1999.
- MARTINS, E; SILVA; A.F.; RICARDINO, A. Escola Politécnica: Possivelmente o primeiro curso formal de Contabilidade do Estado de São Paulo. **Revista de Contabilidade e Finanças da FEA/USP**. São Paulo, n. 42, p. 113-122, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.eac.fea.usp.br/cadernos/completos/cad42/dtrabalho_eliseu_amado_alvaro_pg113a122.pdf>. Acesso em: 10 set 2009.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MOREIRA, C.H.; MOREIRA, V.H.; PALMEIRA, E.M. Instituições de ensino superior enquanto organização. **Cuadernos de Educación y Desarrollo** - revista académica semestral, v. 1, n. 7, s/p. set. 2009. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/ced/07/mmp.htm>. Acesso em: 01 set. 2009.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Meridional, 2007.
- NALINI, J. R. Globalização e Mercosul: como preparar o bacharel. **Revista Justiça do Direito**. v.11. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, p.105-124, 1997.

NOSSA, V. **Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. 1999. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade)- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - FEA/USP, São Paulo.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PELEIAS, I. R. et al. O ensino superior no Brasil e o ensino da Contabilidade. In: PELEIAS, I. R. et al. (Org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Saraiva, tema 1, p.1-59, 2006.

PEREIRA, E. M. A. **Subsídios para a elaboração do projeto pedagógico**. 2008? Disponível em: <http://www.prg.unicamp.br/projeto_pedagogico.html>. Acesso em: 15 abr. 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (Coord.). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, C. B.; OTT, E. Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FIPECAFI, 2008. Disponível em: <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos82008/604.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

PORTO, C; RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória**. Brasília: Macroplan – Prospectiva & Estratégia, dez. 2003. Disponível em <http://mec.gov.br/reforma_documentos>. Acesso em 11 set. 2009.

RAMOS, M. N. **A educação profissional no contexto da educação nacional**. 2007. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/reforma_da_educacao_profissional.asp?f_id_artigo=298>. Acesso em: 10 maio 2007.

REY, B. **As competências transversais em questão**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICCIO, E. L.; SAKATA, M. C. G. Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. **Revista de Contabilidade e Finanças – USP**, São Paulo, n. 35, p. 35-44, maio/ago, 2004.

RIOS, T. A. Competência ou competências – o novo e original formação de professores. In: ROSA, D. G.; SOUZA, V. C.(orgs). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

ROBLES JUNIOR, A; MARION, J. C. A busca da qualidade no ensino superior de Contabilidade no Brasil. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 1, n. 5, p. 38-45, jul. 1998.

RUAS, R. L. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL COMPETITIVIDADE BASEADA NO CONHECIMENTO. **Anais...** São Paulo, 1999.

SÁ, A. L. Metodologia da contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 5-10, 1985.

_____. **As grandes modificações do século que influem sobre a Contabilidade**. 2003. Disponível em: < <http://www.sindicont-rio.org.br/artigo1402.htm>>. Acesso em: 21 set. 2009.

SAES, F. A. M.; CYTRYNOWICZ, R. O ensino comercial na origem dos cursos superiores de economia, contabilidade e administração. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 37-59, jun. 2001.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10. ed. São Paulo: Cortez. 1991.

_____. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

SENGE, P. M., **A Quinta Disciplina**, Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

SILVA, A. C. R. **Abordagem curricular por competências no ensino superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia nos Estado da Bahia – Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Portugal, 2006. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6983>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

SILVA, A. C. R.; MOURA, H. S. **Retrospectiva histórica do ensino superior de contabilidade no Brasil**. 2002. Disponível em: <<http://www.icteba.org.br/aspecton/doc/d0>>. Acesso em: 10 jan. 2006.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, p.25-67, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor enquanto “ator racional”. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 183-224, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 31-55, 2002.

- TONET, I. **Educação, Cidadania e Emancipação Humana.** (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2001.
- TURRA, C. M. G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** 11. ed. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- UNCTAD. Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e o Desenvolvimento. **International Standards of Accounting and Reporting (ISAR): TD/B/COM.2/ ISAR/5** – Directiva para la elaboración de un programa mundial de estudios de contabilidad y otras normas y requisitos de cualificación. Genebra, 1999. Disponível em <<http://www.unctad.org/sp/docs//c2isard6.sp.pdf>>. Acesso em: 20 dez.2008.
- UNESCO. **A Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** 1990. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml>. Acesso em: 05 mai 2008.
- VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor de 3º Grau.** São Paulo: Pioneira, 1996.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e exclusão social. In: Canen, A.; Moreira, A.F.B. (Org.). **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papyrus, p. 229-240, 2001.
- VIANNA, S. B.; VILLELA, A. O pós-Guerra (1945-1955). In: GIAMBIAGI, F. et al. (org.) **Economia brasileira contemporânea (1945-2004).** Rio de Janeiro: Elsevier, p.25-52, 2005.
- WERTHEIN, J. **A UNESCO e a educação superior no século XXI.** 2002. Disponível em: <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniao/artigow/2002/artigo_educ_sup>. Acesso em: 20 jan 2008.
- WITTACZIK, L. S. **Ensino por competências: as concepções dos professores dos cursos superiores do Senai/SC de Jaraguá do Sul.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, FURB, Santa Catarina.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZANÃO, F.; CASTRO, P. P. **O retrato do curso de ciências contábeis no Brasil.** Monografia (Especialização em Administração Financeira e Controladoria) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2005. Disponível em: <http://www.sescap-pr.org.br/arq_temp/OREtCont.pdf>. Acesso em: 25 out. 2008.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.
- ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico.** 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

APÊNDICES

Apêndice 1

Termo de consentimento livre e esclarecido para o docente na etapa de observação da realidade

Londrina, 09 de julho de 2007.

CARO PROFESSOR,

Estou desenvolvendo uma pesquisa como parte de minhas atividades como aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, utilizando da Metodologia da Problematização como caminho de pesquisas e tendo como orientadora a Profª Drª Neusi Aparecida Navas Berbel.

Tenho por objetivo o levantamento de dados para diagnosticar procedimentos referentes aos saberes dos docentes dos Cursos de Ciências Contábeis, que irão contribuir para o delineamento de questões que serão objeto de investigação de minha dissertação e conto com sua participação e consentimento.

Solicito a gentileza de responder as questões anexa e garanto o sigilo de sua identidade e respectivas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitado.

Sou muito grato por sua compreensão e colaboração.

Dirceu Carneiro de Araujo

Pesquisador/ mestrando

Estou ciente do teor supra referido em todos os seus aspectos e autorizo a utilização, para efeitos de pesquisa das informações por mim prestadas, não cabendo ao pesquisador quaisquer ônus em decorrência deste ato.

Nome

Assinatura

Apêndice 2

Roteiro de entrevista semiestruturada com doutores

Dados de identificação:

Nível mais alto de titulação: _____

Tipo de atividades profissionais que desenvolve: _____

Tempo de trabalho como docente na área de Contabilidade: _____

Tipo de IES em que atua: Pública () Privada () Ambas ()

Mais alguma coisa?

Questões específicas

1. Há quanto tempo o Senhor é Professor?
2. Como o Senhor se descobriu como professor?
3. Qual a sua formação para ser professor?
4. Como o Senhor avalia a mudança que a nova LDB trouxe em relação à LDB anterior, no que diz respeito ao ensino de Contabilidade?
5. A partir da nova LDB (Lei 9394/96), foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Contabilidade. Essas DCNs orientam para o desenvolvimento de habilidades e competências do profissional da área. O Senhor tem informações quanto à prática dessas orientações no ensino de Contabilidade atual?
6. As DCNs também apontam para a formação de um profissional crítico e reflexivo. O Senhor percebe que isso tem ocorrido no Ensino de Contabilidade? De que forma o Senhor tem essa percepção? Pode dar exemplos?
7. Quais suas maiores preocupações, hoje, em relação ao ensino de Contabilidade?

Apêndice 3

Roteiro para elaboração do instrumento de entrevistas

Prezado Professor: solicito sua colaboração, de analisar o roteiro de entrevista abaixo, quanto à clareza das questões e à adequação das mesmas aos objetivos que pretendemos atingir com elas. Anote, por favor, as suas observações e sugestões no espaço à direita.

Grato, Dirceu Carneiro de Araujo, Mestrando em Educação, no Programa da UEL.

- **O Professor pode utilizar o verso da folha, caso necessário.**

Eixo I – Mudança legal		
Objetivos	Questões	Observações/ sugestões
Conhecer a percepção de professores a respeito das mudanças na legislação (LDBN, PCNs e DCNs) e o impacto no ensino de Contabilidade.	1. Com que tipo de alterações / mudanças o professor se deparou no ensino de Contabilidade desde que está atuando como docente?	
Identificar que conhecimentos os professores consultados têm a respeito dos PCNs e DCNs de sua área de atuação.	2. O professor conhece os PCNs e DCNs? De que modo tomou conhecimento?	
Verificar se as IESs em que atuam os professores consultados têm discutido as novas regulamentações com o seu quadro docente.	3. Na IES em que atua, a questão das definições dos PCNs e DCNs foi tratada com os professores?	
Obter informações a respeito do impacto que a aprovação dos PCNs e DCNs teve na atuação dos professores consultados.	4. Qual impacto a aprovação dos PCNs e DCNs teve na sua atuação docente?	
Obter informações a respeito da forma de participação dos professores na elaboração do projeto pedagógico de seu curso.	5. Quando e como foi elaborado o projeto pedagógico do curso de Contabilidade em que o professor atua? O professor teve a oportunidade de participar de sua elaboração? Em caso positivo, o professor poderia explicar como isso se deu?	
Conhecer a percepção de professores a respeito das mudanças na legislação (LDBN, PCNs e DCNs) e o impacto no ensino de Contabilidade.	6. O professor percebe diferenças entre o ensino de Contabilidade da época em que se graduou e o ensino que pratica agora no curso? Em caso positivo, quais seriam?	

Eixo II – Saberes de professores		
Objetivos	Questões	Observações/sugestões
Conhecer a percepção dos professores a respeito dos conhecimentos / saberes necessários para a sua atuação no magistério superior.	7. Quais tipos de conhecimentos / saberes o professor julga que são exigidos para atuar como professor no curso de Contabilidade? Poderia explicar?	
Identificar características da formação dos professores colaboradores para o magistério superior.	8. O professor se preparou de alguma forma para ser professor? Como foi? E depois que se tornou professor, tem buscado alguma formação continuada para a docência?	
Verificar se os cursos nos quais os professores atuam seguem as orientações das DCNs em relação ao ensino por competências e habilidades e se os professores atuam conforme essas orientações.	9. O seu curso segue as orientações de ensino por competências e habilidades? Como o professor entende e atua conforme essas orientações?	
Obter informações dos professores a respeito da integração da teoria com a prática em seu ensino.	10. O professor tem oportunidade de trabalhar de modo integrado com a teoria e a prática com seus alunos? Pode citar alguns exemplos?	
Identificar a maneira pela qual os professores trabalham para desenvolver o pensamento crítico, a formação para o exercício profissional e a cidadania em seus alunos, conforme previsto nas DCNs.	11. O professor acredita que sua atuação pedagógica tem contribuído para a formação do pensamento crítico, para o exercício profissional e para a formação da cidadania de seus alunos? Em caso positivo, como tem ocorrido essa contribuição?	
Obter informações da percepção dos professores a respeito da tendência de formação que caracteriza o curso de Contabilidade em que atuam.	12. Da forma como o seu curso está organizado e é desenvolvido, o professor diria que está mais voltado para a formação do técnico em contabilidade ou do cidadão que atua com Contabilidade?	

Apêndice 4

Termo de consentimento livre e esclarecido para o docente na etapa da teorização

Londrina, __ de _____ de 2008.

CARO PROFESSOR,

Estou desenvolvendo uma pesquisa como parte de minhas atividades como aluno do Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, utilizando da Metodologia da Problematização como caminho de pesquisas e tendo como orientadora a Profª Drª Neusi Aparecida Navas Berbel.

Tenho por objetivo o levantamento de dados para diagnosticar procedimentos referentes aos saberes dos docentes dos Cursos de Ciências Contábeis, que irão contribuir para o delineamento de questões que serão objeto de investigação de minha dissertação e conto com sua participação e consentimento.

Solicito a gentileza de responder a questão anexa e garanto o sigilo de sua identidade e respectivas informações, assim como a possibilidade da retirada de seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, desde que solicitado.

Sou muito grato por sua compreensão e colaboração.

Dirceu Carneiro de Araujo

Pesquisador/ mestrando

Estou ciente do teor supra referido em todos os seus aspectos e autorizo a utilização, para efeitos de pesquisa das informações por mim prestadas, não cabendo ao pesquisador quaisquer ônus em decorrência deste ato.

Nome

Assinatura

Apêndice 5

Roteiro de entrevista semiestruturada com professores

Graduação:
Doutor (ano)
Mestre (ano)
Especialista (ano)
Graduado (ano)
Sexo:
Feminino
Masculino
Curso que atua:
Disciplina(s):
Período.(Ex: 1,2,3,...):
Turno.....: Noturno/Diurno
E-mail.....: (se achar conveniente)

Eixo I – Mudança legal

1. O professor conhece a nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) (96)? Você sabe das alterações que ela propôs para o Ensino Superior?
2. O professor conhece o Projeto Pedagógico de sua faculdade? O professor conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltados para o curso de Contabilidade? De que forma tomou conhecimento das DCNs? Do seu ponto de vista, que mudanças esse documento trouxe para o Ensino de Contabilidade?
3. Na IES em que atua, a questão das definições dos PCNs e DCNs foi tratada com os professores?
4. Percebe algum impacto das DCNs na sua atuação docente? Pode indicar algum exemplo?
5. Quando e como foi elaborado o projeto pedagógico do curso de Contabilidade em que o professor atua? O professor teve a oportunidade de participar de sua elaboração? Em caso positivo, o professor poderia explicar como isso se deu?

6. O professor percebe diferenças entre o ensino de Contabilidade da época em que se graduou e o ensino que pratica agora no curso? Em caso positivo, quais seriam? Em caso negativo, a que atribui isso?

Eixo II – Saberes de professores

1. Quais tipos de conhecimentos / saberes o professor julga que lhe são exigidos para atuar como professor no curso de Contabilidade? Poderia explicar?
2. Quando se tornou professor e por quê? O colega se preparou de alguma forma para ser professor? Como foi? E depois que se tornou professor, tem buscado alguma formação continuada para a docência?
3. Sendo que a organização curricular no Ensino Superior, hoje, está orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades:
 - a. como o professor percebe essas orientações?
 - b. como o professor atua, para seguir essas orientações?
4. O professor tem oportunidade de trabalhar de modo integrado a teoria e a prática com seus alunos? Em caso positivo, poderia citar alguns exemplos? Se negativo, por quais razões não o faz?
5. O professor acredita que sua atuação pedagógica tem contribuído para a formação do pensamento crítico, para o exercício profissional e para a formação da cidadania de seus alunos? Em caso positivo, como tem ocorrido essa contribuição?
6. Da forma como o seu curso está organizado e é desenvolvido, o professor diria que está mais voltado para a formação do técnico em contabilidade ou do cidadão que atua com Contabilidade? Quais elementos embasam esta sua afirmação?