

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MILLA LÚCIA FERREIRA GUIMARÃES

**O PROCESSO INTERDISCIPLINAR ORIENTADO (PIO): UM
ESTUDO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do
Extremo Sul Catarinense - UNESC
para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo
Volpato

**CRICIÚMA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G963p Guimarães, Milla Lúcia Ferreira.

O Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) : um estudo no curso de Ciências Contábeis da UNESC / Milla Lúcia Ferreira Guimarães ; orientador : Gildo Volpato. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

234 p. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

1. Processo Interdisciplinar Orientado. 2. Projeto pedagógico. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Curso de Ciências Contábeis. I. Título.

CDD. 22. ed. 378.155

MILLA LÚCIA FERREIRA GUIMARÃES

O PROCESSO INTERDISCIPLINAR ORIENTADO (PIO): UM ESTUDO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC

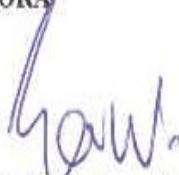
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 31 de março de 2014.

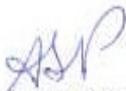
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gildo Volpato
(Orientador – UNESC)



Prof. Dr. Ernani Ott
(Membro – UNISINOS)



Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coordenador do PPGE-UNESC



Milla Lúcia Ferreira Guimarães
Mestranda

Peço licença a todos os meus familiares, que me apoiaram durante o caminho da pesquisa, para dedicar este trabalho a minha amiga Mere, que nos deixou tão repentinamente. Digo “nos deixou” no sentido físico, pois tocou nossos corações de maneira tão intensa que, por isso, está e estará sempre presente em nossos pensamentos e em nossas orações.

Mere querida, pesquisando, li esta frase e, mais uma vez, me lembrei de ti: *O educador precisa estar sempre se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isso é curto, como curta é a vida. A vida se prolonga na confluência de outras vidas que também são curtas, também são breves, mas juntas podem se alongar e assim se eternizar.* (FAZENDA, 1995)

Seu amor pela pesquisa contagiou a mim e a tantos outros. Assim, também, você, eu... nos alongamos, nos eternizamos. Saudades.

AGRADECIMENTOS

“Antes do compromisso, há hesitação, a oportunidade de recuar, uma ineficácia permanente. Em todo ato de iniciativa (e de criação), há uma verdade elementar cujo desconhecimento destrói muitas ideias e planos esplêndidos. No momento em que nos comprometemos de fato, a Providência também age. Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar, coisas que de outro modo nunca ocorreriam. Toda uma cadeia de eventos emana da decisão, fazendo vir em nosso favor todo tipo de encontros, de incidentes e de apoio material imprevistos, que ninguém poderia sonhar que surgiriam em seu caminho. Começa tudo o que pode fazer, ou que sonhas poder fazer. A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia”. (Goethe)

... Claro que hesitei! Inúmeras vezes eu hesitei!
Mas, nesses momentos, surgiram Anjos.

Ao Espírito Santo de Deus
Aos Anjos Originais (Edson e Léia)
Aos Anjos Irmãos (Alessandra e Matheus)
Ao Anjo Escolhido (Leopoldo)
Aos Anjos Presentes (Amanda, Gustavo e Eduardo)
Ao Anjo Idealizador (Giassi)
Aos Anjos Mestres (Cichella, Dóris e Menegali)
Aos Anjos Luz (Mere e Frota)
Aos Anjos Examinadores (Alex, Antônio e Ernani)
Ao Anjo Orientador (Gildo)
Aos Anjos Colaboradores (Coordenadores do PIO, Professores e Alunos)
Aos Anjos Amigos...

Toda minha gratidão.

O ELEFANTE

Quando eu era criança, minha avó me contou a fábula dos cegos e o elefante.

Três cegos estavam diante do elefante.

Um deles apalpou a cauda do animal e disse: - É uma corda.

Outro acariciou uma pata do elefante e falou: - É uma coluna.

O terceiro cego apoiou a mão no corpo do elefante e adivinhou: - É uma parede.

Assim estamos: cegos de nós, cegos do mundo. Desde que nascemos, somos treinados para não ver mais do que pedacinhos. A cultura dominante, cultura do desvinculo, quebra a história passada como quebra a realidade presente; e proíbe que o quebra-cabeça seja armado.

Eduardo Galeano

RESUMO

O mundo do trabalho sofre, hoje, alterações constantes que atingem de imediato a atividade do contador em razão da exigência de um perfil profissional interdisciplinar dotado de competências múltiplas. Com esse embasamento, o Curso de Ciências Contábeis da UNESC explicita em sua missão e em seu Projeto Pedagógico (PP) o perfil profissiográfico e as competências desejadas para o egresso. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender a percepção dos docentes coordenadores do Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) e estudantes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC sobre as experiências vivenciadas no processo interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, desejadas ao egresso. A investigação toma como suporte analítico o conceito de competência de Perrenoud (1999), Zabala e Arnau (2010), entre outros autores, e, a partir de Fazenda (1995) e Santomé (1998), procura refletir acerca da abordagem interdisciplinar. Para alcançar os objetivos propostos, além de uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem quali-quantitativa, foram coletados dados, por meio de questionário, junto aos formandos, e por meio de entrevista semiestruturada com os docentes coordenadores do PIO. Para melhor analisar e interpretar as respostas dos estudantes e os depoimentos dos docentes, as competências elencadas no PP foram agrupadas em quatro categorias: competências técnicas e científicas, competências de postura organizacional, competências empreendedoras e competências sociais e culturais. Na percepção dos formandos as competências mais desenvolvidas ou ampliadas por meio das atividades do PIO foram: domínio da ciência e das boas práticas contábeis (técnicas e científicas); relacionamento com outros grupos e saber ordenar e delegar tarefas (postura organizacional); enfrentar desafios (empreendedoras) e agir com ética e responsabilidade social e conduta com respeito à ética e cidadania (sociais e culturais). Em relação aos docentes coordenadores a primeira preocupação está em eleger um tema que integre todas as disciplinas da fase e, a partir dele, desenvolver conhecimentos diversos nos seminários interdisciplinares. As habilidades mais citadas foram: capacidade de pesquisar, trabalhar em equipe e falar em público, ao passo que as atitudes envolvem liderança, inovação e criatividade. Todas as competências desejadas ao egresso estão sendo trabalhadas, em maior ou menor grau, dependendo do tema integrador eleito para cada PIO. No que tange à interdisciplinaridade,

para os estudantes proporciona a capacidade de um olhar global e integrador sobre o objeto estudado, para os docentes coordenadores as compreensões se voltam para a colaboração entre as disciplinas, para tanto se dispõem ao diálogo e à reflexão, sem negar as dificuldades ou limites desta prática.

Palavras-chave: Curso de Ciências Contábeis. Projeto Pedagógico. Competências. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

Nowadays, the world of work has suffered constant changes which affect the accountant activity at once due to the demand of an interdisciplinary professional profile that offers multiple competences. With this reasoning, the Accounting Sciences Course at UNESC presents in its mission and in its Pedagogical Project (PP) the professional profile and the desired competences for graduates. Thus, the objective of this research is to understand the perceptions of the teachers who coordinate the Oriented Interdisciplinary Process (OIP) as well as the perceptions of students of Accounting Sciences Course at UNESC about their experiences in the interdisciplinary process, especially with regard to the desired development of knowledge, skills and attitudes for graduates. The research takes the concept of competence of Perrenoud (1999), Zabala and Arnau (2010), among others, as analytical support and from Fazenda (1995) and Santomé (1998), tries to reflect on the interdisciplinary approach. In order to achieve the proposed objectives, an exploratory, descriptive study was carried out with qualitative and quantitative approach; data were collected through a questionnaire applied to trainees and through semi-structured interviews with OIP coordinator teachers. To better analyze and interpret students' and teachers' responses, the competences listed in PP were grouped into four categories: technical and scientific competences, organizational attitude competences, entrepreneurial competences and social and cultural competences. According to the trainees' perception, the most developed competences or the competences which were increased by the OIP activities were: mastery of science and good accounting practices (technical and scientific); relationship with other groups and knowing how to order and delegate tasks (organizational attitude); facing challenges (entrepreneurial), acting ethically and with social responsibility, showing respect to ethics and citizenship (social and cultural). Regarding the coordinator teachers, the first concern is to elect a theme that integrates all disciplines of the semester and, from that theme, develop knowledge in interdisciplinary seminars. The most often cited skills were: ability to search, teamwork and public speaking, while the attitudes involved leadership, innovation and creativity. All the competences desired for graduates are being practiced to a greater or lesser degree, depending on the integrator theme chosen for each OIP. For students, interdisciplinary activities provide the ability for a global and integrative look at the

studied object, for coordinator teachers, understanding turns to collaboration among disciplines, thus they are willing to dialogue and reflection, without denying difficulties or limitations for this practice.

Keywords: Accounting Sciences Course. Pedagogical Project. Competences. Interdisciplinary Process.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Oferta de emprego – Classificados do Jornal do Comércio em 1850..... | 42 |
| Figura 2 - Organizações disciplinares | 93 |
| Figura 3 - Competências necessárias para o trabalhador do conhecimento | 112 |
| Figura 4 - Quantidade de alunos, professores e funcionários..... | 125 |
| Figura 5 - Curso de Ciências Contábeis - estatística por idade e gênero | 129 |
| Figura 6 - Estrutura conceitual para o Curso de Ciências Contábeis .. | 198 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Motivo pelo qual o formando não trabalha diretamente com contabilidade | 140 |
| Gráfico 2 - Domínio da ciência e das práticas contábeis..... | 142 |
| Gráfico 3 - Disposição para manter-se atualizado..... | 143 |
| Gráfico 4 - Relacionar-se com outros grupos profissionais | 145 |
| Gráfico 5 - Apresentar, transferir, receber e analisar informações..... | 146 |
| Gráfico 6 - Expor e defender ponto de vista técnico-científico..... | 147 |
| Gráfico 7 - Saber ordenar e delegar tarefas e exercer liderança | 148 |
| Gráfico 8 - Motivar e promover o desenvolvimento dos colaboradores | 149 |
| Gráfico 9 - Capacidade de enfrentar desafios..... | 152 |
| Gráfico 10 - Acompanhar e se adaptar a mudanças | 153 |
| Gráfico 11 - Ser empreendedor | 154 |
| Gráfico 12 - Agir com ética e responsabilidade social..... | 158 |
| Gráfico 13 - Conduta com respeito à ética e cidadania | 159 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Proposta de Conteúdos Básicos | 53 |
| Quadro 2 - Proposta de Conteúdos de Formação Profissional | 56 |
| Quadro 3 - Proposta de Disciplinas Optativas..... | 60 |
| Quadro 4 - Proposta de Conteúdos Teórico-Práticos | 61 |
| Quadro 5 - Ser competente, como e com qual finalidade..... | 75 |
| Quadro 6 - Competências gerais e competências específicas..... | 77 |
| Quadro 7 - Ficha de Autoavaliação..... | 100 |
| Quadro 8 - Matriz Curricular n. 5 do Curso de Graduação em Ciências Contábeis/UNESC..... | 128 |
| Quadro 9 - Atividades e ações para alcançar o perfil ideal do Professor | 134 |
| Quadro 10 - Competências desejadas ao egresso..... | 141 |
| Quadro 11 - Síntese das competências desenvolvidas na visão dos estudantes | 162 |
| Quadro 12 - Síntese das atividades do Processo Interdisciplinar Orientado em cada fase | 178 |
| Quadro 13 - Síntese das competências desenvolvidas na visão dos docentes..... | 192 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABNT | Associação Brasileira de Normas Técnicas |
| AFC | Atividade de Formação Complementar |
| AICPA | <i>American Institute of Certified Public Accountants</i> |
| APE | Atividades Práticas Específicas |
| BOVESPA | Bolsa de Valores de São Paulo |
| CEE | Conselho Estadual de Educação |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CFC | Conselho Federal de Contabilidade |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CPC | Centro de Práticas Contábeis |
| CRC | Conselho Regional de Contabilidade |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EEES | Espaço Europeu de Educação Superior |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho de Estudantes |
| ESCCA | Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas |
| FBC | Fundação Brasileira de Contabilidade |
| FCEA | Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas |
| FEA | Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade |
| FUCRI | Fundação Educacional de Criciúma |
| IAESB | <i>International Accounting Education Standards Board</i> |
| IBRACON | Instituto dos Auditores Independentes do Brasil |
| IES | Instituição de Ensino Superior |

| | |
|---------------------|--|
| IFAC | <i>International Federation of Accountants</i> |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| NDE | Núcleo Docente Estruturante |
| NECON | Núcleo de Estudos Contábeis |
| NEEP | Núcleo de Estudos em Engenharia de Produção |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento |
| Econômico | |
| PIO | Processo Interdisciplinar Orientado |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação do Estudante |
| PP | Projeto Pedagógico |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PUC | Pontifícia Universidade Católica |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| SINDICONT | Sindicato dos Contabilistas de Criciúma e Região |
| Carbonífera | |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| UNACSA | Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas |
| UNESC | Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a |
| Ciência e a Cultura | |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 APRESENTAÇÃO..... | 31 |
| 2 HISTÓRIA, EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO SUPERIOR DO CONTADOR..... | 39 |
| 2.1 O ENSINO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS..... | 41 |
| 2.2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS SUPERIORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS..... | 49 |
| 2.3 A COMPETÊNCIA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL..... | 64 |
| 2.4 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS..... | 90 |
| 2.5 AS COMPETÊNCIAS DO CONTADOR: UM NOVO CONTEXTO..... | 107 |
| 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA | 119 |
| 3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 119 |
| 3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA..... | 121 |
| 3.3 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE..... | 123 |
| 3.4 SOBRE O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA..... | 124 |
| 4 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC E O PROCESSO INTERDISCIPLINAR ORIENTADO (PIO) | 126 |
| 4.1 CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: MISSÃO, CAMPO DE ATUAÇÃO E CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO..... | 126 |
| 4.2 PROJETO PEDAGÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA..... | 129 |
| 4.3 PROCESSO INTERDISCIPLINAR ORIENTADO: NORMATIVAS E FORMA DE FUNCIONAMENTO..... | 137 |
| 4.4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DO PIO: A VISÃO DO FORMANDO..... | 139 |
| 4.5 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DO PIO: A VISÃO DOS DOCENTES | 168 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES | 202 |
| REFERÊNCIAS | 213 |
| APÊNDICES..... | 223 |
| ANEXO | 230 |

1 APRESENTAÇÃO

“Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas”.

(Paulo Freire)

Pensando no futuro, refletindo sobre o meu passado e redescobrendo seu significado no presente é que inicio esta pesquisa. Acredito que a minha relação com a educação na infância se deu por meio da dança. Sim, dança. Sempre gostei de dançar, de observar as bailarinas, sua postura impecável, a delicadeza de seus gestos e, principalmente, a paixão com que superam os seus limites. Foi por este caminho que encontrei espaço perante os professores e colegas de turma desde o jardim até o fim do segundo grau¹.

Quando pequena, estudei no maternal do colégio Marista em Criciúma e, desde então, era convidada para “mostrar” meus dotes de “dançarina” nos eventos que ocorriam no colégio, como festa para as mães, pais e de encerramento do ano letivo. Logo mudei de cidade, meu pai era jogador de futebol e rodávamos o Brasil junto com ele. Passei minha infância em Londrina, no Paraná, onde estudei no Colégio Mãe de Deus, um colégio de freiras, voltado aos ensinamentos do Padre Kentenich, que até hoje está vivo em minha memória: “A essência do Educador consiste em reconhecer e promover a missão de cada um”.

Neste colégio a educação era rigorosa. Deixei a dança de lado e descobri as letras e seus sons. Aprendi a ler e escrever, por meio do método fônico (até hoje tenho que pensar e emitir o som da letra “f” para não trocar pela letra “v” ao escrever) e aprendi a resolver problemas matemáticos. Voltei a morar e estudar em Criciúma com nove anos de idade, no segundo semestre do terceiro ano primário, novamente no Colégio Marista. Foi um baque. Turma e metodologia de ensino diferente, além do inglês que eu não havia estudado até então. Mas como sempre fui uma aluna dedicada e estudiosa, logo peguei o “ritmo”.

O Marista tinha um diferencial, os eventos de socialização: as festas em homenagem aos pais, desfiles de 7 de setembro e as Olimpíadas de Champagnat. Nessas ocasiões, a convite dos professores,

¹ A Lei nº. 9.394/96 alterou a nomenclatura de 2º grau para ensino médio.

eu sempre me envolvia. Era chamada para liderar a turma e organizar as equipes esportivas, distribuir tarefas, organizar uniformes e as fantasias. Época em que voltei a dançar.

Com 11 anos, minha mãe me matriculou na academia Vera Casagrande para aprender *Jazz* – uma forma de dança moderna. Após muitos treinos e ensaios, com doze anos comecei a lecionar dança na mesma academia para as turmas infantil, iniciante e intermediária, além de escolas de modelos, que nos contratavam para ter aulas ‘*in company*’. Foi um período de amadurecimento. Participei de diversos cursos, aprendi a planejar aulas, desde o aquecimento, exercícios, até elaborar coreografias. Como trabalhava com crianças e pessoas adultas, precisava buscar alternativas para encantar e ensinar as alunas de diferentes idades. Lia muito sobre o assunto acompanhando os métodos dos ‘mestres da época’, como: Lennie Dale, Marly Tavares e Vilma Vernon, e me inspirava nos filmes *Grease*, *All that jazz* e *Saturday night fever*.

Mas, ai, vieram as equações (...), nossa! Equação do segundo grau, fórmula de Bhaskara. Nunca esquecerei a professora de Matemática e a sua forma de ensinar: “Fechem o livro e o caderno e prestem atenção somente em mim”. Hoje entendo como este simples método da professora de ensinar foi importante. Nasci com deficiência auditiva e o fato de não me preocupar em ter que copiar a matéria e apenas prestar atenção na professora me dava tranquilidade para aprender. Outra frase dela era: “Não podemos somar banana com laranja”, para demonstrar que não podíamos somar “x” com o “y” ou um número sozinho, e assim as equações deixaram de ser mistérios para mim. Apaixonei-me pelos números. Já sabia o que queria “ser quando crescer”: professora de Matemática, nada mais! As tardes eram dedicadas à monitoria.

Por motivos pessoais, meu horário de aula foi modificado para o período noturno no extinto Colégio Padrão, onde além do terceiro ano do segundo grau obtive o diploma de técnica em Contabilidade. A partir daí fui seduzida pela Ciência Contábil, visto que, no decorrer das aulas, pude conhecer as diversas áreas de atuação do contador e o amplo mundo do trabalho que a profissão oferece.

Ao ingressar na Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas (ESCCA), mantida pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), para cursar graduação em Ciências Contábeis, no ano de 1987, tinha um objetivo claro: terminaria meus estudos no prazo, a qualquer custo, independente de fraldas e mamadeiras, pois tinha filhos pequenos. E assim aconteceu. Antes mesmo de me formar, trabalhei como representante comercial, técnica em contabilidade e,

posteriormente, como empresária contábil, proprietária de confecção infantil e assistente financeira de uma importante construtora local.

O período Collor trouxe grande dificuldade financeira para mim, meu marido e nossos três filhos. Senti a necessidade de retomar minha profissão e decidi recomeçar. Candidatei-me e fui selecionada para ocupar a vaga de secretária do Curso de Ciências Contábeis na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Exercendo esta função, conheci a estrutura da Universidade, setores e departamentos, colegas de trabalho, desde a reitoria até os vigilantes. Passei a participar, na condição de secretária, das reuniões de Colegiado do Curso. Não demorou muito para me inserir nas discussões em razão de ter conhecimento da área contábil, das disciplinas e seus conteúdos programáticos.

Em 2001, depois de ter completado um ano na função de secretária do Curso, fui convidada por um dos professores, que também trabalhava como *controller* em uma empresa de revestimentos cerâmicos e presidente de uma cooperativa de crédito, a trabalhar na cooperativa. Embora tenha sido um grande desafio, o período em que estive como secretária do curso possibilitou-me inserir no ambiente empresarial. Na cooperativa, houve necessidade de atualização na área e, além disso, a busca por conhecimentos do mercado financeiro. Para isso, participei de cursos, dedicando-me ao máximo aos estudos e prestei o exame de suficiência obtendo meu registro no Conselho Regional de Contabilidade.

Em alguns meses assinava como contadora e em seguida como gerente da Instituição, função que exerci por oito anos. Foi uma época de atualização permanente e viagens constantes. Nesse tempo, nunca me afastei da Universidade. Mesmo não havendo vínculo empregatício com a Instituição, participava das Semanas Acadêmicas e eventos que o Curso de Ciências Contábeis realizava. Mesmo sem saber de fato o porquê, me sentia bem no ambiente acadêmico e no convívio com os professores. Eu queria estar ali, ouvi-los, aprender com suas experiências.

O mundo dá muitas voltas, meu desejo de ser professora, que por um período ficou adormecido, voltou. Assim, a segurança financeira que o cargo de gerente proporcionava e a maturidade que havia adquirido durante os anos me permitiram ir em busca do meu sonho. Senti que para exercer o papel de professora era preciso praticar a Pedagogia da Autonomia, sugerida por Paulo Freire (1996). Segundo seus preceitos ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, exemplo, risco e aceitação do novo. Em razão desta “consciência

do inacabamento”, ingressei no curso de especialização em Didática e Metodologia do Ensino Superior, na UNESC, em 2003. Este ampliou meu saber na área da Educação.

Entretanto, ao mesmo tempo em que fiquei encantada, tive momentos de angústia com a tomada de consciência sobre o papel e a responsabilidade do professor. Na elaboração da monografia, busquei aliar o meu trabalho na cooperativa de crédito à minha vontade de ser professora universitária. Propus um projeto de especialização, em módulos, para gestão de cooperativas sob a orientação da professora Doutora Maria do Carmo Duarte de Freitas.

Em 2005, após participar do processo seletivo para docentes na UNESC, fui selecionada e assumi a disciplina de Processo Interdisciplinar Orientado IV no Curso de Ciências Contábeis. Desde 2009, me dedico exclusivamente para a Universidade, lecionando disciplinas relacionadas à contabilidade no Curso de Ciências Contábeis e, também, em outros cursos da instituição, como Economia, Administração, Comércio Exterior e Secretariado Executivo. No período compreendido entre 2010 e julho 2013, aliado às aulas, exerci a função de assessora da Pró-Reitoria de Administração e Finanças.

Em relação às atividades de pesquisa participo do Núcleo de Estudos Contábeis (NECON) e do Núcleo de Estudos em Engenharia de Produção (NEEP), que atuam em pesquisa nas linhas de Contabilidade e Controladoria, Contabilidade Financeira, Empreendedorismo, Interdisciplinaridade, Planejamento de Recursos Empresariais e Sistemas Enxutos de Produção.

Motivada pelos meus pares, e pelos desafios permanentes, em 2011 matriculei-me na disciplina Docência na Educação Superior ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNESC. Após ser aprovada no processo seletivo, no ano seguinte, ingressei como aluna regular do Mestrado em Educação convicta da contribuição que este curso traria para meu processo de aprendizagem, especialmente na pesquisa e no ensino.

Atualmente, na UNESC, concilio a função de professora com a coordenação adjunta do curso de Ciências Contábeis, que conta com aproximadamente 800 discentes e 40 docentes.

Desde a infância, o interesse pela dança, que tanto me fascinava (e ainda fascina), refletia muito mais em apreciar as competências das bailarinas: postura, delicadeza, esforço, superação, noção de unidade e de conjunto em busca do belo e do perfeito. O entendimento das equações talvez tenha se dado em virtude de admirar a forma de a professora ensinar. No casamento aprendi a partilhar. A maternidade me

fez conhecer a doação e o amor incondicional. O período de trabalho como secretária do Curso de Ciências Contábeis foi de puro recomeço, (re) planejamento, contatos, aprendizado. Na cooperativa descobri a união em torno de objetivos comuns, que várias pessoas juntas são mais fortes que uma, mas que cada uma é, extremamente, importante. Como professora, sinto diariamente a consciência do inacabamento, fato que, para Freire (1996), é algo importante para a autonomia humana. Assim, sou o resultado dessa “mistura”, tudo está interligado.

Golderberg (2004) afirma que o tema de uma pesquisa não surge de modo espontâneo, é, geralmente, proveniente da trajetória, do olhar, das experiências do pesquisador e de seu posicionamento no mundo.

Desde a escolha de me graduar em Ciências Contábeis na UNESC não me distanciei mais do Curso, primeiramente como aluna, depois como secretária e mais recentemente como professora e coordenadora adjunta. Participei, inclusive, durante o ano de 2002, dos encontros provocados pela coordenação, entre docentes e discentes, para discutir e analisar ações para o desenvolvimento do curso que culminaram na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) que serviu de base para as atividades do curso a partir do ano de 2004.

Nesse mesmo ano foi promulgada a Resolução nº. 10/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. De acordo com este documento, o PPP das instituições de educação superior deve contemplar claramente a concepção do curso, suas peculiaridades, sua organização curricular e operacionalização, o perfil profissional esperado para o egresso em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, além de explicitar a forma de realização da interdisciplinaridade (BRASIL, 2004b).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Contábeis da UNESC, enquanto documento flexível e sujeito a inserções, foi revisado no ano de 2006 e novamente em 2009. Fundamentado na Resolução nº. 10/2004, o documento apresenta o perfil do egresso como um profissional atuante em diversas áreas da gestão, comprometido com posturas éticas relacionadas ao bom desempenho profissional, à cidadania e às questões sociais (UNESC, 2010a).

Uma das preocupações do colegiado do curso, em 2004, também em consonância com a referida resolução, foi de encontrar formas de interação entre as diferentes disciplinas e a busca permanente da relação teoria e prática, tendo em vista uma formação coerente e relacionada com as necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade. Essa preocupação levou-nos a criar o Processo Interdisciplinar Orientado

(PIO), com o intuito de desenvolver nos acadêmicos “competências educacionais, técnico-científicas, culturais e profissionais, visando à aquisição e/ou a ampliação de conhecimentos, habilidades e atitudes”, por meio de ações e atividades que contemplem temas de caráter interdisciplinar (UNESC, 2009a).

Nos primeiros semestres de implantação do processo interdisciplinar, passamos (coordenação do Curso e docentes) por muitas dificuldades, uma vez que na área das Ciências Sociais Aplicadas não é comum discutir acerca da interdisciplinaridade. Buscamos na literatura a base para iniciar a proposta. O primeiro obstáculo foi quebrar paradigmas em relação às aulas, uma vez que era difícil para os professores compreenderem a necessidade da nova proposta em trabalhar em conjunto e procurar, descobrir e demonstrar a relação entre as disciplinas. Tal iniciativa, por muitas vezes, recebeu o menosprezo e até mesmo negativas de aceitação, mas aos poucos foram sendo transpostos os obstáculos.

Em 2010, ano em que o Curso completou 35 anos, tivemos a grata satisfação de receber na UNESC a visita ilustre do professor Dr. Sérgio Iudícibus², convidado para ministrar uma palestra no teatro Elias Angeloni, ocasião na qual a coordenação teve a oportunidade de apresentar a estrutura do Curso, a organização curricular, as atividades realizadas no Centro de Práticas Contábeis e o PIO. O professor Iudícibus demonstrou particular interesse pelo processo interdisciplinar, mencionando, inclusive, desconhecer uma iniciativa semelhante em outras instituições de ensino superior que tenha visitado.

O PIO, portanto, é uma proposta inovadora e desafiadora para todos os professores e acadêmicos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC, que está em constante construção e reconstrução, por meio de planejamento contínuo, compartilhamento de conhecimentos e experiências, sendo, portanto, uma proposta flexível e inacabada. Com o decorrer dos semestres, várias mudanças no processo, sugeridas e construídas pelos sujeitos envolvidos, levaram a uma prática e a uma experiência.

² Aula inaugural do Curso de Ciências Contábeis da UNESC realizada no dia 10/08/2010 no teatro Elias Angeloni. O tema da palestra proferida pelo professor Dr. Sérgio de Iudícibus foi “Uma carreira na área de contabilidade”. O professor Iudícibus é uma das maiores personalidades da contabilidade do país, atua como professor do curso de Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras da PUC/SP e é professor emérito da FEA/USP. (UNESC, 2010b)

Neste contexto, tal como proferido por Goldemberg (2004), o tema desta pesquisa é proveniente da minha trajetória de vida, da minha relação com o mundo e da forma que o vejo hoje. A experiência do PIO tem me oportunizado algumas reflexões e questionamentos, o que me levou à seguinte problematização: qual a percepção dos docentes coordenadores do PIO e formandos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC sobre as experiências vivenciadas no processo interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas ao egresso?

Dessa forma, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa compreender a percepção dos docentes coordenadores do PIO e formandos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC sobre as experiências vivenciadas no processo interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas ao egresso.

Para alcançar o objetivo geral defini como objetivos específicos: a) identificar as competências delineadas no perfil do egresso do Curso de Ciências Contábeis da UNESC, disposto no PPC e no Regulamento do PIO; b) identificar na percepção dos docentes coordenadores do PIO e dos formandos quais as competências desenvolvidas por meio do PIO; c) investigar os procedimentos metodológicos adotados no PIO e d) investigar a percepção dos docentes coordenadores do PIO e dos formandos a respeito da interdisciplinaridade.

Assim, a justificativa para esta pesquisa dá-se não somente em razão de estar exercendo a gestão do curso, na qualidade de coordenadora adjunta, mas, principalmente, pelo conjunto das experiências vividas até então. Ademais, por ser uma professora partícipe do PIO, busco constantemente a melhoria do processo ensino-aprendizagem, a coerência no desenvolvimento das atividades praticadas com o perfil desejado para o egresso disposto no PPC e a compreensão dos conhecimentos teóricos e práticos que nele acontece.

Justifico este estudo, também, pela carência de produção científica sobre a temática do desenvolvimento de competências em nível do ensino superior e a contribuição para o ensino-aprendizagem da ciência contábil, além de oportunizar a reflexão sobre a prática docente.

Por estes motivos, a proposta vivenciada pelo curso desenvolveu em mim o desejo de conhecer com maior profundidade e visão crítica a experiência do PIO. Assim, me propus a realizar uma pesquisa exploratória, descritiva com abordagem quali-quantitativa, cujo resultado aqui apresento.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. Neste primeiro apresento as considerações sobre minha história pessoal e profissional e a caminhada docente que me fez chegar neste momento de concluir o mestrado, além de apresentar o contexto e a problematização da pesquisa.

O segundo capítulo expõe o embasamento teórico sobre o universo da pesquisa, contemplando considerações sobre o ensino superior brasileiro, a profissão e as competências requeridas ao contador, além de conceituar a interdisciplinaridade nos processos educativos. Neste capítulo apresenta-se, também, o ‘Estado da Arte’ resultado de pesquisas que se aproximam do objeto aqui pesquisado.

O terceiro capítulo apresenta a trajetória metodológica e o delineamento das etapas da pesquisa.

O quarto capítulo traz a parte empírica do trabalho, contemplando as percepções dos sujeitos envolvidos no PIO e as análises e interpretações, buscando responder a problematização aqui proposta.

Com uma visão ainda em construção em relação ao trabalho interdisciplinar, apresento no quinto e último capítulo as considerações finais e os resultados deste desafio.

2 HISTÓRIA, EXIGÊNCIAS PROFISSIONAIS E A FORMAÇÃO SUPERIOR DO CONTADOR

“Aquele que se enamora da prática, sem a ciência, é como um navegante que entra no navio sem timão ou sem bússola, que jamais tem a certeza de onde vai. Sempre a prática deve ser edificada sobre boa teoria” (Leonardo da Vinci).

O aparecimento histórico da ciência contábil é muito difícil de precisar. Há indícios de controles rudimentares de patrimônio nas sociedades primitivas que, na busca pela sobrevivência, sentiram necessidade de provisionar recursos, assegurar e proteger a posse dos bens, razões que, segundo Sá (2006), desencadearam a consciência de formação e controle do patrimônio. O autor denomina esse processo como racional evolutivo, conduzindo à hominização, distinguindo o homem dos demais seres vivos. Sá (2006, p. 21) explica que “ao registrar, pois, um simples traço, um ponto, o homem das cavernas já tinha condições de, ao revê-lo, memorizar uma grande quantidade de informações ditadas pelos signos.”

Silva e Martins (2006) acreditam que o ser humano primitivo, em razão do surgimento da linguagem escrita dos números, e a procura em suprir necessidades, inicialmente por meio de escambo³ e, posteriormente, por meio das moedas e dos empréstimos, utilizou-se sobremaneira da contabilidade. Para os autores, a contabilidade, com o passar do tempo, deixou de ser entendida como técnica que materializa a memória, registrando os acontecimentos relativos ao patrimônio, e se transformou em ciência quando se dedicou a explicar o que estava sendo registrado.

No início do século XIX a Academia Francesa reconheceu o valor científico da contabilidade, depois de decorridos mais de dois séculos de estudos, visto que a necessidade de “compreender a riqueza” e não apenas “tomar conhecimento da existência dela” gerou um novo entendimento no qual a informação tornou-se apenas um instrumento para compreender “as transformações e utilidades do patrimônio [...] reconhecendo, então, que a Contabilidade era a ciência competente para

³ Troca de mercadorias ou serviços sem intermediação de dinheiro (MICHAELIS, 2008).

não só medir, mas também explicar e julgar os fenômenos patrimoniais.” (SÁ, 2006, p. 144).

Franco (1997, p. 21) conceitua contabilidade como sendo uma ciência que

estuda e controla o patrimônio das entidades, mediante o registro, a demonstração expositiva e a interpretação dos gastos nele ocorridos, com o fim de fornecer informações sobre sua composição e variações, bem como sobre o resultado econômico e decorrente da gestão da riqueza patrimonial.

Desta forma, conhecer a história da contabilidade é entender seu crescimento enquanto ciência e perceber que seu surgimento deu-se pela necessidade dos homens em entender e controlar o que possuem, ganham ou devem, e sua evolução acompanha o desenvolvimento da sociedade.

A profissão foi regulamentada no Brasil em 1946, a partir da publicação do Decreto-Lei nº. 9295, que previu as categorias profissionais de contador e técnico em contabilidade e a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Regionais de Contabilidade (BRASIL, 1946). No sentido de esclarecer a diferença entre os termos “Contador” e “Técnico em contabilidade”, Rocha (2005) menciona que contador é o profissional com formação superior detentor do diploma de Bacharel em Ciências Contábeis. O técnico em contabilidade é um profissional de nível educacional médio com habilitação de técnico, sendo que ambas as categorias devem estar habilitadas no Conselho Regional de Contabilidade (CRC) do Estado onde pretendem manter seu domicílio profissional, além de obter aprovação no exame de suficiência.

No ano de 1983, por meio da Resolução nº. 560, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) detalha as prerrogativas profissionais tanto para o contador quanto para o técnico em contabilidade (CFC, 1983).

Diversos acontecimentos regulatórios como a lei orçamentária, a criação da Comissão de Valores Mobiliários, a auditoria como prerrogativa exclusiva do contador, que exigiram maior controle e mudanças significativas no exercício da contabilidade, geraram, segundo Cardoso (2006, p. 109), conseqüentemente, “maiores exigências para os contadores.”

Atualmente, decisões vitais para o sucesso dos empreendimentos são tomadas constantemente pela administração e pela contabilidade, que por meio de técnicas, demonstrações e relatórios contábeis possibilitam a informação precisa sobre o patrimônio das entidades. Além dos administradores e gerentes, conforme mencionam Iudícibus e Marion (2009), o uso das informações apuradas pela contabilidade é estendido a diferentes segmentos, como: investidores, fornecedores, instituições financeiras, governo, sindicatos, entre outros.

O que fica evidente é a condição da contabilidade como a ciência que registra, de forma ordenada, as modificações patrimoniais das entidades, sejam pessoas físicas ou pessoas jurídicas, com o intuito de possibilitar o entendimento da informação financeira e econômica a todos os interessados. Sendo a contabilidade uma ciência fundamental nas organizações, enquanto ferramenta para controle do patrimônio, e o contador o detentor das informações geradas, há urgência no mundo empresarial, nas entidades públicas e demais organizações sociais por profissionais qualificados e capacitados para exercer funções nessa área. Como consequência, essa necessidade social estimula as instituições de ensino superior em primar e oportunizar condições de formar esses profissionais com a melhor qualidade possível.

2.1 O ENSINO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Peleias *et al.* (2007), ao analisar historicamente a evolução do ensino da contabilidade brasileira, determinam como marco inicial para sua pesquisa o ano de 1808 em razão da chegada da Família Real Portuguesa. Os autores defendem esse posicionamento tendo em vista que, a partir desse fato, importantes eventos econômicos, políticos e sociais foram desencadeados no Brasil que culminaram com a necessidade dos trabalhos contábeis. Com a vinda da Família Real, o Brasil tornou-se o centro decisório da movimentação dos recursos financeiros do império português, além de ter sido esse o evento gerador da independência brasileira, em 1822, ocasionando mudanças significativas em nossa sociedade.

Reis e Silva (2007) complementam que a permanência da Família Real no Brasil proporcionou um desenvolvimento socioeconômico e cultural mais efetivo, devido a inúmeros fatores, tais como: abertura dos portos a outras nações além de Portugal, criação do Banco do Brasil, da Imprensa Régia, do Museu Nacional e da Biblioteca Real. De acordo com as autoras, o desenvolvimento social aliado à ampliação das

atividades coloniais provocou um aumento nos gastos, tornando-se imperativo o controle das contas públicas.

A formação do contador brasileiro no entendimento de Silva e Martins (2006) deu-se a partir da criação da Aula de Comércio, em 1808, por decisão do príncipe regente D. João. A Aula de Comércio objetivava preparar pessoal para a administração do comércio brasileiro e da corte do príncipe. Neste contexto, Reis e Silva (2007) mencionam que a escrituração das contas públicas somente poderia ser realizada por profissionais que estudassem na Aula de Comércio, denominação procedente de uma das primeiras escolas de gestão da Europa e do mundo.

No ano de 1869 foi criada a Associação de Guarda-Livros da Corte, primeira profissão liberal reconhecida no Brasil. O guarda-livros, termo utilizado para designar o profissional da contabilidade na época, tinha como atribuição elaborar contratos, controlar a entrada e saída de recursos, preparar correspondências e realizar toda a escrituração mercantil (REIS; SILVA, 2007).

As competências exigidas para os guarda-livros, conforme Coelho (2000), resumiam-se ao conhecimento das línguas portuguesa e francesa, além de boa caligrafia. Esse fato pode ser confirmado pelos anúncios de emprego divulgados nos jornais da época, conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 - Oferta de emprego – Classificados do Jornal do Comércio em 1850



Fonte: Coelho (2000, p. 63).

Coelho (2000, p. 69) observa que “naquela época, assim como hoje, as exigências de mercado requeriam uma postura profissional de busca multidisciplinar, com o conhecimento ultrapassando em muito ao aspecto essencialmente técnico.” A profissão contábil, bem como sua valorização, caminhava em conjunto com o desenvolvimento do Brasil. O ensino da contabilidade, em razão de que a atividade comercial do

país resumia-se à exportação de produtos agrícolas, estava voltado para o ensino comercial.

A abolição da escravatura, em 1888, foi para Peleias et al. (2007) um marco relevante na propulsão de investimentos em outras áreas além do comércio. Os autores comentam que esse cenário levou o governo imperial a regulamentar o ensino comercial e da Contabilidade e se preocupar com a escolha e nomeação dos lentes, como eram denominados os docentes na época. Por meio de decreto, de acordo com os autores, o governo imperial definiu os critérios de seleção docente, determinando que os indicados seriam avaliados pelo governo e, caso não houvesse substitutos, haveria concurso público para preenchimento do quadro.

Peleias et al. (2007, p. 24) frisam que o período de formação era composto de dois anos, contemplando disciplinas como “Direito Comercial, Prática das Principais Operações e Atos Comerciais, Arte da Arrumação de Livros e História Geral do Comércio.” Ter no mínimo quatorze anos e ser aprovado no “exame de Gramática da Língua Nacional, Aritmética e Língua Inglesa ou Francesa” eram os requisitos mínimos para o ingresso nas aulas.

Na metade do século XIX ocorreu, de acordo com Peleias *et al.* (2007), a reforma da Aula do Comércio, formando um curso de estudos denominado “Instituto Comercial do Rio de Janeiro.” Ademais, os autores comentam que, nessa época, com o fim do trabalho escravo e o início da cultura do café, houve a migração do polo econômico para a região sudeste do país, surgindo então uma nova categoria de classe: a empresária. Nesse mesmo período, conforme relatam Silva e Martins (2006), o Brasil já havia regulamentado, por meio do Código Comercial Brasileiro, as operações de comércio e de escrituração contábil.

Outro evento mencionado por Peleias *et al.* (2007), como determinante para a ciência contábil, foi a promulgação da primeira Lei das Sociedades Anônimas do Brasil, em 1860, que contribuiu para a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, o qual ofertava o curso preparatório e o curso profissionalizante. Devido às exigências de ingresso houve pouca atratividade por parte dos alunos, que acabavam migrando para outros cursos, como Direito, Engenharia e Medicina, fato que levou à extinção do Instituto no ano de 1882.

Por consequência da superprodução de café e a queda da demanda em razão das guerras mundiais, a classe empresária passou a investir nos setores de serviços, bancários e comerciais, gerando um novo crescimento na economia, motivando a reabertura do Instituto Comercial do Rio de Janeiro, em 1894. Nessa época, relatam os autores,

o país deixava de ser exclusivamente agrícola para se modernizar por meio da industrialização, aumentando a quantidade dos serviços públicos e, também, a burocracia, exigindo qualificação maior dos trabalhadores no exercício de suas funções.

No século XX, conforme Silva e Martins (2006), iniciaram os Cursos de Contabilidade com aulas na Academia de Comércio do Rio de Janeiro, na Escola Prática de Comércio de São Paulo, no extinto Instituto Comercial do Distrito Federal e também na Academia de Comércio de Juiz de Fora. A Escola Prática de Comércio de São Paulo, atual Escola de Comércio Álvares Penteado, ofertava dois níveis de curso: o geral e o superior.

O curso geral habilitava para o comércio das funções de “Guarda-livros”, “Perito”, e “Empregos de Fazenda”, enquanto o curso superior habilitaria para os cargos de “Agentes Consulares”, “Funcionários do Ministério das Relações Exteriores”, “Atuários de Companhias de Seguros” e de “Chefe de Contabilidade de Estabelecimentos Bancários e Grandes Empresas Comerciais”, sendo esse curso superior instalado somente em 1906. (SILVA; MARTINS, 2006, p. 146).

Com a formatura dos primeiros egressos desses cursos, Silva e Martins (2006) comentam que surgiram questionamentos acerca da situação do ensino e da profissão, reivindicando medidas saneadoras por parte do Estado. Uma das consequências dessas reivindicações foi a promulgação do Decreto nº. 20158 no ano de 1931, que entre outras providências organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador (BRASIL, 1931). Peleias *et al.* (2007) evidenciam que este decreto reorganizou o ensino comercial, dividindo-o em três níveis: propedêutico, técnico e superior, cuja matriz curricular contemplava disciplinas de contabilidade relacionadas aos negócios mercantis, industriais, agrícolas e bancários.

O propedêutico exigia o mínimo de doze anos para o ingresso e realização de exames admissionais. No técnico, dividiu o ensino comercial em ramificações: secretário, guarda-livros e administrador-vendedor, com duração de dois anos, e atuário e perito contador, com

duração de três anos. (PELEIAS *et al.*, 2007, p. 26).

Conforme Peleias *et al.* (2007), em 1939, por meio do Decreto nº. 1535 a denominação do curso de Perito-Contador foi alterada para curso de Contabilidade. Em 1943, o Decreto nº. 6141 concluiu as mudanças nos cursos profissionalizantes, estabelecendo os alicerces de organização e de regime do ensino comercial, dividindo-o em dois ciclos, sendo o primeiro denominado Curso Comercial Básico e o segundo Curso Comercial Técnico, o qual continha cinco cursos de formação: Contabilidade, Estatística, Comércio e Propaganda, Administração e Curso de Secretária. Os objetivos pretendidos com a reforma, de acordo com Silva e Martins (2006), foram: articular o sistema educacional com o ensino comercial e elevar o curso de Contador ao nível superior.

Somente em 1945 foi instituído o Curso Superior de Ciências Contábeis e Atuariais, cuja duração era de quatro anos, contendo as seguintes disciplinas (MARION; ROBLES JUNIOR, 1998, p. 3):

Primeiro ano: Análise Matemática, Estatística Geral e Aplicada, Contabilidade Geral, Ciência da Administração e Economia.

Segundo ano: Matemática Financeira, Ciência das Finanças, Organização e Contabilidade Industrial, Contabilidade Agrícola e Instituições do Direito.

Terceiro ano: Matemática Atuarial, Organização e Contabilidade Bancária, Finanças das Empresas, Técnica Comercial e Instituições de Direito Civil e Comercial.

Quarto ano: Organização e Contabilidade de Seguro, Contabilidade Pública, Revisões e Perícia Contábil, Instituições de Direito Social, Legislação Tributária e Fiscal.

Marion e Robles Junior (1998) ressaltam que, nessa tendência de criação de cursos superiores em Contabilidade, o governo de São Paulo instituiu a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA), posteriormente denominada Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA), organizadora do primeiro núcleo

de pesquisa Contábil no país, com dedicação integral de professores⁴. No ano de 1951, segundo os autores, o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais foi desmembrado em dois cursos distintos: o de Ciências Contábeis e o de Atuariais, ambos com duração de três anos. Peleias *et al.* (2007) apontam que a principal diferença entre os dois cursos deu-se pela exclusão da disciplina Organização e Contabilidade de Seguros no curso de Ciências Contábeis.

Durante os anos compreendidos entre 1950 e 1960 houve inúmeras transformações positivas para a economia brasileira, movidas pelo setor industrial, trazendo retorno para a população por meio de investimentos em transporte, infraestrutura e energia. Essas mudanças somadas à promulgação da Lei n°. 4024/61, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), provocaram uma necessidade de adequação do perfil profissional e, conseqüentemente, dos currículos dos cursos superiores (PELEIAS *et al.*, 2007).

Peleias *et al.* (2007, p. 27) mencionam que “os anos 1960 e o início dos anos 1970 foram o cenário do Milagre Econômico, e da Ditadura Militar. A partir da metade da década de 1970, sucederam-se as crises econômicas, em razão das constantes altas do preço do petróleo.” Somente a partir de 1985 o cenário voltou a ser propício para mudanças no ensino superior com a volta do controle político aos civis e, posteriormente, em 1989 com a eleição direta para presidente e em 1994 com a estabilidade da inflação.

Nesta época, o Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução n°. 03/1992, fixou o conteúdo mínimo e a duração dos cursos de Graduação, sendo 2.700 horas/aula para Ciências Contábeis, além de exigir das Instituições de Ensino Superior (IES), na elaboração dos currículos, a definição do perfil do profissional a ser formado. A Resolução orienta, ainda, que os currículos sejam planejados com o propósito de estimular a articulação entre teoria e prática, com vistas ao exercício profissional competente e ético, perante a sociedade. Para tanto, determinou a inclusão de disciplinas que salientam as aptidões e habilidades consideradas essenciais na profissão tais como: Ética Profissional, Perícia Contábil, Monografia e Trabalho de Conclusão de Curso (BRASIL, 1992).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n°. 9394/96 estabeleceu novas exigências ao ensino superior,

⁴ A FEA/USP foi pioneira, nos anos 1970, na oferta de curso de pós-graduação *Stricto Sensu* em Controladoria e Contabilidade (PELEIAS *et al.*, 2007).

principalmente em relação aos docentes, como: qualificação, especialmente em nível de mestrado e doutorado, produção intelectual, dedicação em tempo integral, entre outras (BRASIL, 1996).

Para Silva e Martins (2006, p. 135), as disposições da LDB/96, especialmente para o ensino superior, provocaram uma revisão “de toda tradição burocrática que herdamos em uma “Educação Bancária” onde se recebe tudo pronto, sem maior discussão com o sujeito da aprendizagem”. Os autores mencionam que no ano seguinte o CNE, por meio do Parecer nº. 776, começou a questionar sobre as metodologias de ensino, o currículo mínimo e as formas de sanar a evasão escolar. Conforme o Parecer do CNE/CES nº. 776/97,

Entende-se que as diretrizes curriculares devem contemplar elementos de fundamentação essencial em cada área de conhecimento, campo do saber ou profissão, visando desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, a fim de que o futuro graduando periodicamente venha a atualizar-se através da educação continuada; devem pautar-se pela qualidade de formação a ser oferecida e também pela tendência internacionalmente registrada quanto ao tempo de permanência na graduação, que não é a sua ampliação – sendo em alguns casos o de sua redução; devem promover formas de aprendizagem que contribuam para reduzir a evasão, como mediante sistemas de módulos; devem induzir a implantação de programas de iniciação científica nos quais o aluno desenvolva sua criatividade e análise crítica; devem incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania. (BRASIL, 1997).

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e suas Comissões de Especialistas, lançou o Edital nº. 4 de 1997 convocando IES a apresentarem propostas para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação. As referidas diretrizes têm por objetivo ser referência para as IES na organização de seus programas de formação. De acordo com este documento, para o debate acerca das DCNs para os cursos de graduação seria desejável que uma ampla parcela da sociedade interessada no assunto integrasse as discussões objetivando legitimá-las.

Desta forma, IES, sociedade científica, ordens e associações profissionais, associações de classe, setor produtivo, entre outros setores, foram envolvidos por meio de seminários, reuniões e *workshops* para garantir a articulação das reformas necessárias, a estrutura da oferta de cursos e o alinhamento do perfil profissional desejado pela sociedade. O resultado das propostas e sugestões para a elaboração das DCNs para os cursos de graduação foram enviadas e posteriormente sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de Ensino de cada área (BRASIL, 1997).

Posterior ao Edital nº. 4/1997, o CNE emitiu o Parecer nº. 583/2001 deliberando a respeito das orientações para as DCNs dos cursos de graduação. O referido documento menciona que, fica ao encargo da Câmara de Educação Superior (CES) definir, por meio de Parecer ou Resolução específica, “a duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos.” (BRASIL, 2001). O documento menciona, ainda, que as DCNs devem contemplar:

a – Perfil do formado/egresso/ profissional – conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.

b – Competências/habilidades/ atitudes (grifo nosso).

c – Habilitações e ênfases.

d – Conteúdos curriculares.

e – Organização do curso.

f – Estágios e Atividades Complementares.

g – Acompanhamento e Avaliação.

Em 2003 o Parecer nº. 67 do CNE evidencia a intenção de seus relatores em garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das IES ao elaborarem suas propostas curriculares, bem como a liberdade de inovar seus PPCs, “para o atendimento das contínuas e emergentes mudanças para cujo desafio o futuro formado deverá estar apto.” (BRASIL, 2003a).

Por fim, no mesmo ano, o Parecer nº. 289 teve sua redação especificamente voltada às DCNs do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. O documento acolheu “parte significativa” das contribuições encaminhadas pelo CFC ao SESu, atendendo a solicitação do Edital 4/1997 do MEC, como por exemplo, a duração do curso, elaboração do PPC e as responsabilidades dos contadores (BRASIL, 2003b). Posterior à emissão do Parecer 289, o CNE emitiu a Resolução nº. 10/2004

instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis em vigor até os dias atuais (BRASIL, 2004b).

Em suma, a transferência da corte portuguesa para o Brasil, no ano de 1808, foi o marco para o desenvolvimento e a perpetuação da contabilidade no país. Por consequência deste episódio, inúmeras foram as necessidades sentidas pela Corte na realização e concretização de seus negócios mercantis. Os conhecimentos acerca da ciência contábil, bem como os métodos de controle do patrimônio, já utilizados em Portugal, foram trazidos para o Brasil. Houve então a necessidade de capacitar profissionais para realizar o processo de escrituração das contas da fazenda real, constituindo, assim, a primeira escola no Brasil para esta finalidade, denominada Aula de Comércio.

Desde as Aulas de Comércio, nos tempos do império, passando pelo ensino profissionalizante, pelo curso superior e pela pós-graduação no século XX, o ensino no país vem atravessando modificações. A regulamentação da profissão, a criação do Conselho Federal de Contabilidade e seus Conselhos Regionais, bem como a fundação do primeiro núcleo de pesquisa do Brasil envolvendo a contabilidade, a FEA/USP, contribuíram significativamente para a qualidade do ensino em nível superior.

As modificações do ensino da contabilidade deram-se, principalmente, por meio de edições de leis e decretos cujas reformas culminaram na promulgação da Lei nº. 9394 de 1996, que vigora até os dias atuais. As disposições da LDB acarretaram em uma série de questionamentos voltados ao ensino superior, como por exemplo o desempenho do profissional formado pelas IES, a qualidade do ensino, o vínculo entre educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social, o currículo mínimo ideal para os cursos de graduação, a evasão escolar e cidadania. O MEC e o CNE, por meio de leis, resoluções e pareceres, iniciaram um processo de exigências para o ensino superior de Ciências Contábeis que culminaram na aprovação das DCNs do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, promulgada pela Resolução nº. 10/2004 do CNE.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS SUPERIORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Embasado pelos Pareceres do CNE 776/1997, 583/2001, 67/2003, 289/2003, o MEC instituiu as DCNs para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis por meio da Resolução nº. 10, do CNE, em dezembro de 2004. De acordo com esta resolução, o curso de graduação

em Ciências Contábeis deve oferecer condições para que o contador seja apto a

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

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

III – revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (BRASIL, 2004b).

A resolução prevê ainda que as IES estabeleçam a organização curricular por meio de Projetos Pedagógicos (PP) que contemplem

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 – forma de realização da interdisciplinaridade; (grifo nosso)

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). (BRASIL, 2004b).

O artigo quarto descreve as competências que os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem possibilitar a seus alunos, a saber

- I – utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

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

Dentre outros temas, o artigo quinto da Resolução nº. 10/2004 do CNE/CES menciona que os cursos deverão contemplar em seu PP e em seu currículo conteúdos para o conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, observando o perfil do egresso e que atendam os seguintes campos interligados: formação básica, específicos de formação profissional e de formação teórico-prática.

O CFC, enquanto órgão responsável pela normatização, registro e fiscalização do exercício profissional, objetivando atender a Resolução nº. 10/2004 do CNE, editou a Portaria nº. 13 de 2006, nomeando uma comissão de professores para elaborar uma proposta nacional de conteúdo para os cursos superiores de contabilidade. A proposta, baseada nas determinações na referida resolução, contou com o apoio da Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC), além de ser submetida à apreciação de coordenadores e professores durante o II Encontro Nacional de Coordenadores do Curso de Ciências Contábeis ocorrido em Brasília no ano de 2007 (CARNEIRO *et al.*, 2008).

Em consonância com a Resolução nº. 10/2004 do CNE, o CFC apresenta como proposta os componentes curriculares em três eixos temáticos, perfazendo o total de 3.000 horas. A sugestão é de que essas horas sejam divididas em: 990 horas/aula para conteúdos de formação básica, 1.590 horas/aula para conteúdos de formação profissional e 420 horas/aula para conteúdos teórico-práticos. Propõe que a carga horária total seja distribuída em 2.640 horas/aula de conteúdo curricular, 180 horas/aula de estágio, 120 horas/aula de TCC, 60 horas/aula de atividades complementares (CARNEIRO *et al.*, 2008).

A proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis, além do nominativo das disciplinas, apresenta a ementa, os objetivos, o conteúdo programático e sugestões de bibliografia. Como a proposta tem como base a Resolução nº. 10/2004 do CNE, ambas deixam para as IES a prerrogativa de adoção de pré-requisitos, bem como a forma de oferta das disciplinas, em módulo ou semestre.

O Quadro 1 apresenta a proposta do CFC conforme mencionam Carneiro *et al.* (2008) para conteúdos de formação básica do curso de graduação em Ciências Contábeis. Como conteúdo de formação básica

entende-se a oferta de conteúdos relacionados com outras áreas do conhecimento, que compõem o cenário em que o contador está inserido.

Quadro 1 - Proposta de Conteúdos Básicos

(continua)

| CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA | CARGA HORÁRIA | OBJETIVO |
|---------------------------------|---------------|--|
| Matemática | 60 | Compreender os conceitos matemáticos básicos e o seu significado prático aplicados às necessidades da Ciência Contábil. |
| Métodos Quantitativos Aplicados | 90 | Proporcionar o desenvolvimento do raciocínio lógico e quantitativo; aplicar medidas quantitativas de estimação em amostras contábeis e econômicas; compreender o relacionamento de variáveis na explicação de grandezas contábeis e econômicas. |
| Matemática Financeira | 90 | Aplicar os princípios básicos do cálculo financeiro para a tomada de decisão envolvendo fluxos financeiros; proporcionar ainda a compreensão dos conceitos de séries de pagamentos, correção monetária e inflação, sistemas de amortização e análise de investimentos. |
| Comunicação Empresarial | 60 | Compreender a importância do processo de comunicação nas organizações, utilizando adequadamente técnicas e instrumentos para o exercício da profissão. |
| Economia | 120 | Proporcionar a compreensão dos aspectos microeconômicos e macroeconômicos; compreender os fundamentos da oferta, da procura e o comportamento do mercado; entender o comportamento de monopólio e oligopólio; entender a função da renda, dos preços e dos fatores de produção; facilitar o entendimento de visão do mercado; compreender a metodologia de mensuração do produto e renda nacionais, bem como a função do consumo e do investimento e os fundamentos da oferta e procura agregados. |

Quadro 1 - Proposta de Conteúdos Básicos

(continuação)

| CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA | CARGA HORÁRIA | OBJETIVO |
|---|---------------|---|
| Administração | 60 | Compreender o objeto da ciência da administração, conceituando e distinguindo as suas principais abordagens teóricas, diferenciando os processos administrativos e relacionando os conhecimentos adquiridos com a realidade e a prática administrativa. |
| Instituições de Direito Público e Privado | 60 | Conhecer e compreender os diversos ramos do Direito Público e Privado e a sua aplicabilidade no funcionamento das organizações. |
| Direito Comercial e Legislação Societária | 60 | Conhecer os mecanismos de análise, interpretação e aplicação das normas relativas ao Direito Comercial, Societário e Falimentar. |
| Direito Trabalhista e Legislação Social | 60 | Conhecer e compreender as normas trabalhistas e previdenciárias que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, bem como os princípios, as regras e as instituições ligadas a estas relações. |
| Direito e Legislação Tributária | 120 | Conhecer e compreender a relação entre o Fisco e o Contribuinte, os princípios básicos e as normas que regem o direito e a legislação tributária e complementar, o orçamento, os tributos, as obrigações, a estrutura e o funcionamento da administração pública fiscal, bem como o ilícito e o contencioso tributário. |

Quadro 1 - Proposta de Conteúdos Básicos

(conclusão)

| CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA | 'CARGA HORÁRIA | OBJETIVO |
|------------------------------------|----------------|--|
| Ética e Legislação Profissional | 60 | Analisar os aspectos éticos, legais e profissionais do contabilista, propiciando conhecimento da legislação da profissão contábil quanto à habilitação, às prerrogativas e à fiscalização profissional; desenvolver a consciência ética mediante o conhecimento dos direitos, deveres e proibições estabelecidos no Código de Ética; estimular a participação política, a responsabilidade e a valorização do profissional no mercado de trabalho diante das novas tendências. |
| Filosofia da Ciência | 30 | Desenvolver o raciocínio lógico a partir da consciência histórico-filosófica. |
| Metodologia de Trabalho Científico | 30 | Compreender os processos e os procedimentos metodológicos básicos necessários à produção de trabalhos técnicos e científicos de acordo com as normas vigentes. |
| Psicologia Organizacional | 30 | Desenvolver o conhecimento acerca dos processos psicológicos fundamentais à compreensão dos relacionamentos interpessoais e do indivíduo com ambiente. |
| Tecnologia da Informação | 60 | Compreender e identificar os recursos de tecnologia da informação em relação às necessidades organizacionais; identificar a importância da integridade dos dados da empresa. Reconhecer o ganho de eficácia com o uso e o dimensionamento correto dos recursos de tecnologia da informação. |
| TOTAL | 990 | |

Fonte: Adaptado de Carneiro *et al.* (2008, p. 19).

De acordo com o Quadro 1, os conteúdos de formação básica preveem o estudo de outras áreas do conhecimento, sobretudo

Matemática, Economia, Administração, Direito, Ética, Filosofia, Psicologia e Tecnologia da Informação, necessárias para o exercício da profissão.

O Quadro 2 apresenta a proposta do CFC conforme Carneiro *et al.* (2008) para conteúdos de formação profissional do curso de graduação em Ciências Contábeis. Para a formação profissional os conteúdos previstos pretendem promover a capacitação instrumental do acadêmico. Os conteúdos de formação profissional compreendem estudos específicos da contabilidade, incluindo as atividades atuariais e as informações financeiras, “patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria”, voltadas ao setor público e privado (CARNEIRO *et al.*, 2008, p. 114).

Quadro 2 - Proposta de Conteúdos de Formação Profissional

(continua)

| CONTEÚDO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL | CARGA HORÁRIA | OBJETIVO |
|---------------------------------------|---------------|---|
| Contabilidade Básica | 120 | Proporcionar a compreensão dos fundamentos básicos da Contabilidade, visando à instrumentalização para a formação profissional. |
| Estrutura das Demonstrações Contábeis | 90 | Proporcionar a compreensão do conteúdo e da estrutura das Demonstrações Contábeis, bem como das principais notas explicativas que complementam tais demonstrações, levando em consideração os Princípios Fundamentais de Contabilidade, a legislação societária e fiscal, os pronunciamentos e as necessidades dos usuários de um modo geral. |
| Contabilidade Societária | 60 | Conhecer os aspectos legais e societários que envolvem as organizações, bem como a sua estrutura de capital, visando à realização de transações e negócios. |

Quadro 2 - Proposta de Conteúdos de Formação Profissional

(continuação)

| CONTEÚDO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL | CARGA HORÁRIA | OBJETIVO |
|-----------------------------------|---------------|---|
| Teoria Geral da Contabilidade | 60 | Proporcionar a compreensão dos aspectos teóricos relativos aos critérios de avaliação de ativo, passivo, patrimônio líquido, realização da despesa, compreensão e aplicação dos princípios e das Normas Brasileiras de Contabilidade. Proporcionar, ainda, uma visão da evolução histórica do pensamento contábil. |
| Perícia, Avaliação e Arbitragem | 60 | Desenvolver conhecimentos teóricos e práticos das atividades de Perito Contábil, Árbitro e Avaliador, como funções inerentes ao profissional de Ciências Contábeis. |
| Contabilidade Avançada | 90 | Conduzir o futuro profissional a um contato amplo com os conceitos contábeis aplicados a grandes corporações e grupos empresariais, nacionais e internacionais, mediante estudo e análise dos aspectos avançados da Contabilidade. |
| Contabilidade de Custos | 60 | Aplicar os conceitos de custos para fins de avaliação, controle dos estoques e conhecimento dos instrumentos dos sistemas de custo, com o objetivo de servir de base para a tomada de decisão. |
| Apuração e Análise de Custos | 60 | Dar conhecimento da análise dos fatores que afetam os custos da empresa. |
| Auditoria | 90 | Compreender as normas e os conceitos teóricos para o desempenho da atividade de auditoria contábil, indispensáveis à formação profissional do auditor; compreender também a auditoria contábil dos elementos patrimoniais e de resultado, aplicando procedimentos em extensão, profundidade e oportunidade adequadas. |

Quadro 2 - Proposta de Conteúdos de Formação Profissional

(continuação)

| CONTEÚDO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL | CARGA HORÁRIA | OBJETIVO |
|---|---------------|--|
| Controladoria | 90 | Compreender o processo de gerenciamento das empresas por meio das funções da controladoria, do planejamento, da avaliação de desempenho e das ferramentas de gestão empresarial. |
| Contabilidade e Orçamento Público | 90 | Compreender a organização da área governamental, bem como os instrumentos e os mecanismos contábeis das entidades públicas. Pretende-se também aplicar a prática contábil no setor público por meio de aprendizado teórico-prático. |
| Planejamento e Contabilidade Tributária | 60 | Proporcionar a compreensão do sistema tributário brasileiro; compreender o funcionamento dos tributos cumulativos e não cumulativos; distinguir os mecanismos de elisão da prática da evasão; entender os mecanismos de controle e a prática contábil. |
| Contabilidade Internacional | 60 | Conhecer os principais aspectos da harmonização contábil internacional, seus organismos regulamentadores e as diferenças relevantes entre os padrões nacionais e internacionais. |
| Responsabilidade Social | 60 | Focar a responsabilidade social e ambiental nas organizações, destacando o balanço social como instrumento de gestão capaz de demonstrar o grau de comprometimento das organizações com projetos e ações sociais. |
| Análise de Projetos e Orçamento Empresarial | 60 | Aplicar os mecanismos do processo de elaboração do orçamento empresarial, desenvolvendo habilidades para a estruturação do controle orçamentário de uma empresa e aplicando as técnicas de avaliação de projetos. |

Quadro 2 - Proposta de Conteúdos de Formação Profissional

(conclusão)

| CONTEÚDO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL | CARGA HORÁRIA | OBJETIVO |
|-------------------------------------|---------------|--|
| Análise das Demonstrações Contábeis | 60 | Aplicar os critérios da análise de balanço para o desenvolvimento de raciocínio lógico, os quais contribuirão para a formação e a emissão de juízos críticos sobre a situação económica e financeira das empresas. |
| Empreendedorismo | 60 | Conhecer o cenário de negócios que envolvem a empresa e o empresário, destacando o empreendedorismo como uma capacidade de inovação e criatividade. |
| Mercado de Capitais | 60 | Compreender os fatos económicos advindos das operações de Mercado de Capitais e Financeiro; habilitar o profissional da Contabilidade a ter uma visão sistémica e participativa das operações da empresa; proporcionar o desenvolvimento de habilidades no processo de avaliação de um negócio. |
| Finanças Empresariais | 60 | Proporcionar a compreensão dos aspectos teóricos relativos aos critérios de avaliação de ativo, passivo, património líquido e de valoração de uma empresa, dentro de um contexto estratégico contábil-financeiro inserido numa cultura voltada à criação e valor, transparência e governança cooperativa exigida pelos seus diversos interessados (<i>stakeholders</i>). |
| Sistema de Informação Gerencial | 60 | Proporcionar a compreensão das informações necessárias ao processo de tomada de decisão nas organizações. Dimensionar a estrutura para viabilizar a implantação e a operacionalização dos sistemas de informações. Assegurar a integridade, a atualização e a confiabilidade das informações. |
| Optativa | 180 | |
| TOTAL | 1590 | |

Fonte: Adaptado de Carneiro *et al.* (2008, p. 20).

Como proposta para disciplinas optativas, o CFC, de acordo com Carneiro *et al.* (2008, p. 95), recomenda: “Contabilidade Aplicada às Instituições Financeiras; Contabilidade Aplicada às Entidades de Interesse Social; Contabilidade Aplicada ao Agronegócio; Contabilidade Nacional e Economia Brasileira”. Cada uma delas com carga horária de 60 horas. A sugestão é que a matriz curricular contemple ao menos três disciplinas em caráter optativo. O Quadro 3 apresenta as sugestões de disciplinas.

Quadro 3 - Proposta de Disciplinas Optativas

| DISCIPLINAS OPTATIVAS | OBJETIVOS |
|---|---|
| Contabilidade Aplicada às Instituições Financeiras | Compreender o Sistema Financeiro Nacional, suas operações, habilitando o profissional a ter uma visão sistêmica das operações e da documentação contábil obrigatória. |
| Contabilidade Aplicada às Entidades de Interesse Social | Proporcionar a compreensão do funcionamento das entidades de interesse social, denominadas associações, fundações, organizações sociais, bem como da gestão contábil e prestação de contas, benefícios e obrigações. |
| Contabilidade Aplicada ao Agronegócio | Proporcionar a compreensão da economia do agronegócio e do funcionamento das empresas; entender a importância e a aplicação dos procedimentos contábeis para a apuração de custos, despesas, receitas e resultado das atividades agrícola, pecuária e agroindustrial. |
| Contabilidade Nacional | Proporcionar a compreensão do funcionamento das contas nacionais e da formação do PIB. |
| Economia Brasileira | Proporcionar o entendimento dos antecedentes históricos, dos ciclos da economia colonial, dos períodos pré e pós-primeira e segunda guerras mundiais; compreender os períodos de estagnação, o <i>boom</i> das décadas de 60 e 70, os ajustes e os choques em consequência da explosão da dívida, dos planos econômicos, das políticas de câmbio, de produção e de desnacionalização. |

Fonte: Adaptado de Carneiro *et al.* (2008, p. 95).

O Quadro 4 apresenta a proposta do CFC de acordo com Carneiro *et al.* (2008), para conteúdos de formação teórico-prática do curso de graduação em Ciências Contábeis. Para a formação teórico-prática os

conteúdos previstos são extensões e aprofundamento do núcleo profissionalizante. Os conteúdos referem-se à metodologia da pesquisa, estágio supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e as atividades complementares.

Quadro 4 - Proposta de Conteúdos Teórico-Práticos

| CONTEÚDO DE FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA | CARGA HORÁRIA | OBJETIVO |
|---|----------------------|--|
| Metodologia da Pesquisa | 60 | Desenvolver habilidades para iniciação à pesquisa científica, atendendo às disposições técnicas e às normas vigentes. |
| Estágio Supervisionado | 180 | Componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. |
| Trabalho de Conclusão de Curso | 120 | Componente curricular opcional da instituição que 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. |
| Atividade Complementar | 60 | Componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão perante a comunidade. |
| TOTAL | 420 | |

Fonte: Adaptado de Carneiro *et al.* (2008, p. 21).

A disciplina de Metodologia da Pesquisa estimula os estudantes a conhecer as regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas

(ABNT), a estrutura e as etapas de elaboração de um projeto ou pesquisa científica (CARNEIRO *et al.*, 2008).

Em relação ao estágio curricular, a proposta contempla a obrigatoriedade do cumprimento da carga horária conforme as diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis, para a obtenção do diploma. A intenção do estágio curricular é capacitar os estudantes na aplicação prática dos conhecimentos acadêmicos, permitindo a articulação entre teoria e prática, visando consolidar o desempenho profissional desejado ao egresso (CARNEIRO *et al.*, 2008). O CNE permite, conforme disposto na Resolução nº. 10/2004, que as IES, por meio de seus colegiados, aprovem regulamentos para a operacionalização dos estágios curriculares e admite sua realização na própria instituição fazendo uso de laboratórios com estrutura condizente às atividades propostas (BRASIL, 2004b).

Carneiro *et al.* (2008, p. 108) apresentam nas páginas finais da obra uma proposta de Regulamento de TCC, cujo teor foi elaborado “a partir de experiências positivas de diversos cursos de Ciências Contábeis e poderá ser adaptada à realidade de cada IES”. A Resolução nº. 10/2004, em seu artigo nono, traz o TCC como um componente opcional para o currículo, deixando também a disponibilidade de desenvolvimento de projetos de iniciação científica ou artigos. Independente da modalidade escolhida, a IES deverá regulamentar os critérios, os procedimentos de avaliação e as técnicas de elaboração (BRASIL, 2004b).

As atividades complementares dizem respeito a atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelos acadêmicos, de acordo com seu interesse e disponibilidade, no decorrer da graduação. Similarmente ao apresentado para o TCC, a obra de Carneiro *et al.* (2008) traz um modelo de regulamento para as Atividades Complementares, também com sugestões oriundas de experiências de diversos Cursos de Ciências Contábeis e que poderá ser modificado de acordo com as especificidades de cada IES. A coordenação do curso, com o objetivo de flexibilizar o currículo, aprova as atividades realizadas de acordo com o regulamento, que dispõe, entre outros tópicos, a carga horária de atividade complementar a ser realizada. O não cumprimento das atividades inviabiliza a conclusão do curso. Da mesma forma, a Resolução nº. 10/2004 trata as Atividades Complementares como sendo componentes curriculares que possibilitam

o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive

as adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão na comunidade. (BRASIL, 2004b).

A disposição das disciplinas, de acordo com a proposta do CFC, pode variar de uma IES para outra, levando em consideração suas especificidades como a região em que está inserida, a missão da instituição e também do curso, entre outras (CARNEIRO *et al.*, 2008).

Cabe salientar que a Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis publicada em 2008 pelo CFC tem por autores profissionais de destaque na área contábil e com fortes laços na academia. Todos, além de contadores, exercem o magistério em instituições de ensino superior e possuem titulação em nível de mestrado e/ou doutorado. Alguns atuam, também, como coordenadores de curso de graduação e pós-graduação em Ciências Contábeis e em assessoria pedagógica (CARNEIRO, *et al.*, 2008).

Como se pode observar, mesmo a Resolução que institui as diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Ciências Contábeis promulgada pelo CNE tendo sido elaborada mediante a contribuição da comunidade científica, sociedade e órgãos de classe, a autonomia universitária precisa ser assegurada. Conforme percebido por Volpato (2010), a autonomia universitária é colocada em questão inclusive pelos seus próprios docentes que também atuam como profissionais liberais. A opinião destes profissionais docentes está dividida,

de um lado, como professores, vivendo a resistência da universidade diante da pressão externa para não perder sua missão de consciência crítica da sociedade, de vanguarda na produção de conhecimentos e na formação profissional e, de outro, como profissionais liberais, acompanhando a preocupação dos órgãos de classe com a expansão dos cursos, com a falta de qualidade e, às vezes, com o perfil para atender o mercado de trabalho. (VOLPATO, 2010, p. 178).

As sugestões do CFC de conteúdos para a formação básica, formação profissional e formação teórico-prática, bem como os respectivos objetivos das disciplinas fornecem subsídios para a

organização curricular dos cursos de graduação em Ciências Contábeis primando por considerar as características e especificidades de cada região do país. Estes fatores conjugados tornam-se ferramentas colaborativas para o desenvolvimento do sujeito e para o exercício pleno da profissão de contador.

Destaca-se neste cenário a discussão em torno da formação de competências profissionais (conhecimentos, habilidades e atitudes) como elemento fundamental para o aprimoramento do estudante de Ciências Contábeis. O tema se insere, de fato, na agenda de discussões, especialmente na era do conhecimento em que vivemos e na qual a profissão vem ganhando destaque em nível nacional e internacional.

Antes de falarmos sobre as competências exigidas aos contadores, é mister compreendermos a origem do termo competência e seus desdobramentos no âmbito do ensino e de formação dos sujeitos. A intenção é apresentar o tema não como um modismo, mas como fruto de debates ocorridos em diversos momentos da história da educação, cujo teor estava voltado para a relação entre os conhecimentos e as práticas sociais. O debate é também promissor devido a nova ordem em que se encontra o cenário mundial, especialmente no mercado de trabalho, que está em busca de profissionais não somente qualificados e capacitados para o ofício, mas que tenham atitudes, princípios, valores e consciência de seu papel na sociedade.

2.3 A COMPETÊNCIA COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Afinal, vai-se à escola para adquirir conhecimentos ou para desenvolver competências? Desenvolver uma competência é assunto da escola? Ou a escola deve limitar-se à transmissão do conhecimento? Cabeças bem cheias ou cabeças bem-feitas? Com estes dilemas Philippe Perrenoud indica o tipo de pensamento que permeia o seu livro **Construir as Competências desde a Escola**. O autor define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 10). Seu pensamento centra-se em utilizar, interagir ou mobilizar os recursos cognitivos, incluindo os conhecimentos (e não o conhecimento por si só), para enfrentar uma situação.

O autor relata ainda o dilema das escolas em não dispor de tempo para trabalhar a construção de competências, e que em meio a essas discussões a escola se encontra entre dois caminhos curriculares: um

tendo por foco o conhecimento sem se preocupar com mobilizações para enfrentar situações problemas, o que para Perrenoud (1999, p. 10) equivale “a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências”, e outro tendo por meta a mobilização para resolução de situações complexas em detrimento da quantidade de ensinamentos para o conhecimento. Para o autor, o aceite de uma abordagem por competência é uma questão de continuidade e, ao mesmo tempo, de rupturas

de *continuidade* – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de *ruptura* até – pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames. (PERRENOUD, 1999, p. 15).

O modo de resolução de uma situação, seja ela inédita ou não, remete os sujeitos a lembranças de vivências anteriores, as quais colaboram na construção de soluções originais. A competência vai além dos conhecimentos e se forma por meio da “construção de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.” (PERRENOUD, 1999, p. 31).

Concebida dessa forma, a competência torna-se importante meta para a formação, exigindo uma mudança de postura do sistema educacional, envolvendo transformações na didática, avaliação, no trabalho do professor e do aluno. Nesse sentido, chama a atenção para o temor que essa forma de trabalho causa nos sujeitos envolvidos, que, por vezes, chegam a pensar, inclusive, que essa metodologia leva à exclusão das disciplinas para a adoção completa de “competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar.” (PERRENOUD, 1999, p. 40).

Para o autor, esse receio não tem embasamento: “A questão é saber *qual concepção das disciplinas escolares adotar* [...], as competências mobilizam conhecimentos, dos quais, grande parte é e continuará sendo de ordem disciplinar.” (PERRENOUD, 1999, p. 40). Neste ponto menciona uma distinção entre dois grupos: os defensores da

abordagem por competência e os defensores da abordagem disciplinar. Essa clivagem deve ser superada pelo debate sobre o papel da escola enquanto transmissora de conhecimentos ou oportunizadora da mobilização de conhecimentos para a resolução de situações diversas.

O autor põe em um extremo os que pensam ser papel da escola transmitir conhecimentos e desenvolver algumas capacidades, não havendo a preocupação com a conexão em situações práticas e reais. Em outro extremo, os que defendem a construção de competências, a mobilização dos recursos cognitivos na solução de situações complexas além da resolução de exercícios, tanto nas disciplinas de maneira isolada quanto nas suas intersecções.

Nessa ótica, o autor conclui que não há necessidade de invalidar as disciplinas e trabalhar exclusivamente de forma interdisciplinar, transformando em uma complicada “sopa transversal”, por outro lado, não nos desobriga a questionar as fronteiras das disciplinas. A rigor, o “tudo transversal” não leva mais longe do que o “tudo disciplinar!” (PERRENOUD, 1999, p. 41).

Os motivos dessa clivagem apresentada pelo autor necessitam de reflexão, tendo em vista que, geralmente, lidamos com reformas no ensino que dividem opiniões não apenas por divergências ideológicas, mas também por conflitos de interesses. Há os que temem a inserção de espaços para o desenvolvimento de competências por acreditar que suas disciplinas são intocáveis, ou por temerem uma concorrência com as suas disciplinas, ou a redução de sua “tão” sobrecarregada carga horária, ou ainda (talvez o principal), a redução de salário ou a perda de seus empregos, que ocorre, principalmente, em instituições de ensino não públicas.

O oposto também se apresenta. Essa relação de força gera extensões criando inclusive *lobbies*⁵ entre os pares, que em prol de seus pontos de vista e interesses agem em defesa da estrutura de seu campo, similarmente ao pensamento apregoado por Bourdieu (2007), para transformar ou manter determinada situação ou condição. Essa disposição encontra-se tanto na educação básica como também no ensino superior. Decerto, mesmo que seja difícil debater racionalmente a finalidade do ensino em uma sociedade pluralista como a nossa, devemos procurar analisar todo o contexto que envolve o assunto, com o

⁵ Philippe Perrenoud aprofunda este assunto no livro **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que se prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

intuito de encontrar o equilíbrio, deixando para trás os interesses e os velhos costumes, conforme nos orienta Perrenoud (1999).

Centralizando o debate na discussão sobre a pedagogia das competências ser autônoma ou mera consequência de adaptação, Ramos (2002), em sua obra, contrapõe os termos qualificação e competência deixando claro a sua preocupação em relação à tendência brasileira de eleger a competência como norteadora tanto das relações na esfera do trabalho como nas práticas educacionais. Destaca o “deslocamento conceitual” de qualificação, vinculado ao sistema de racionalização de trabalho taylorista-fordista superado pelos novos modelos de produção dos quais emergiu a noção de competência. Essa mudança gerada pelo novo momento de produção provocou alterações nas relações no mundo do trabalho, refletindo também na relação entre formação e emprego.

A autora trata da noção de competência⁶ como ordenadora das relações educativas e parte do princípio de que a pedagogia voltada para a competência seria capaz de impulsionar o encontro entre a formação e o emprego. Ramos (2002) contribui significativamente quando relata a transição, no plano pedagógico, de um ensino disciplinar para um ensino voltado para o desenvolvimento de competências – partindo de situações baseadas no cotidiano (simulações de práticas reais) nas quais se utilizam os conhecimentos disciplinares para a compreensão e resolução de uma tarefa, quando necessário. A rigor, estamos testemunhando a “organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas.” (RAMOS, 2002, p. 221).

Esse movimento que se iniciou no ensino técnico e profissionalizante, aberto ao mundo do trabalho, exige, além de noções de saber, o saber-fazer. No momento em que extrapola o campo teórico para a materialização na organização curricular é que emerge a pedagogia da competência. A autora cita as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais ocorridas nos anos de 1970 em razão da crise capitalista, como portadoras do fim à promessa do pleno emprego, substituído pela promessa da empregabilidade.

A escolaridade e a formação se transformaram, na verdade, numa aposta incerta, em que as

⁶ Com intuito de demonstrar a possibilidade de empregar novos sentidos e significados para designar as competências de acordo com o contexto, a autora utiliza a expressão “noção.”

perspectivas de emprego ou auto-emprego dependem, exclusivamente, de atributos individuais. Nesse sentido, a importância da educação se deslocou do projeto de sociedade para o projeto de pessoas. (RAMOS, 2002, p. 244).

Nesta perspectiva, a autora levanta as questões sobre a inserção profissional, composta por três fases interligadas: preparação profissional – formação para o trabalho por meio da obtenção de diploma; transição profissional – procura de emprego e integração profissional – estabilidade. As consequências advindas da retração dos empregos desenvolveram nos sujeitos, em busca de empregabilidade, em última análise, uma personalidade autônoma e flexível, o saber-ser. O profissionalismo ultrapassou as esferas da obtenção de um emprego e da realização de um bom trabalho. Esse novo ‘projeto pessoal’ exige adaptabilidade, preparação constante para ocupar diferentes funções em uma mesma empresa, em diferentes empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo.

Considerando essa lógica de pensamento – da empregabilidade –, o profissional deve dispor de visão globalizada aliando diferentes conhecimentos e especialidades com a sua própria experiência, mobilizando estratégias, criando e tomando decisões. Ser funcional. Esse é o perfil do profissional que desperta o interesse dos empregadores acarretando em um desafio pedagógico de incentivar a construção de competências por meio do desenvolvimento de capacidades envolvendo “esquemas cognitivos e sócio-afetivos” para enfrentar as diversas situações de trabalho. “A competência é indissociável da ação.” (RAMOS, 2002, p. 285).

Ramos (2002), assim como Perrenoud (1999), também expõe duas vertentes opostas à pedagogia da competência em que uns são favoráveis ao ensino fundamentado em disciplinas e outros acreditam que esse seja motivo de fracasso. A pedagogia da competência oportuniza a conversão do currículo em um ensino integral e tem como fundamento um processo mais voltado para a aprendizagem do que para o ensino. Pelo fato de a pedagogia da competência implicar a resolução de problemas ou alcançar resultados, o foco está centrado no aluno, contemplando seus conhecimentos, habilidades e suas atitudes.

A institucionalização da noção de competência no Brasil é abordada por Machado (2002), a qual identifica o Estado como sendo o principal difusor dessa lógica no país, oficializando-a por meio de leis,

decretos e resoluções voltadas para o trabalho, o emprego e para a educação.

A autora questiona o porquê no mundo do trabalho os certificados e diplomas não são mais considerados suficientes e a procura é por profissionais com novas competências, promovendo, inclusive, a desespecialização dos trabalhadores. Esta mudança provoca consequências nas intuições de ensino, que passam a se preocupar com a adaptação dos alunos às demandas empresariais.

Como consequência desse processo, a estratégia de privatização desloca a lógica que enfatiza a importância da integração social voltada para o atendimento das necessidades e interesses de caráter coletivo para dar lugar aquela que prioriza as demandas individuais de desenvolvimento de competências e de “empregabilidade” enquanto armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho. (MACHADO, 2002, p. 97).

Levando em consideração a atuação do Estado no processo, a autora descreve as peculiaridades da institucionalização da lógica das competências no Brasil e traça um paralelo com o estabelecido em outros países, especialmente na França. Nos países centrais, a institucionalização da lógica das competências passa pelas ações das empresas e se coloca como um novo desafio aos trabalhadores. Está relacionada à atividade prática do trabalhador e assume a complexidade dos processos de construção de aprendizagens nas situações reais, procurando se distanciar das escolas, pois a compreende como estratégia empresarial.

No Brasil, embora não ameace a importância dos diplomas, o processo de institucionalização da lógica das competências é direcionado para mudanças de gestão, reformas curriculares, modificações nos processos pedagógicos e nos modos de aprendizagem, promovendo adaptações do indivíduo às demandas do mercado antes mesmo do seu ingresso no mundo do trabalho (MACHADO, 2002). No entanto, atualmente, estamos diante de um movimento de formação “*in company*”, também no Brasil, onde as empresas cada vez mais procuram assumir os processos de formação específicos em seus ambientes de trabalho no desenvolvimento de competências reais.

Fleury e Fleury (2004) comentam que embora o termo competência esteja associado ao conhecimento e à tarefa, o que se

encontra na literatura aponta para o alinhamento dos conhecimentos, habilidades e atitudes, em nível do indivíduo, às necessidades das organizações. Nesta linha, os autores consideram a gestão por competência um termo moderno, utilizado pelas organizações, com embasamentos nos modelos de produção de Taylor e Ford, os quais não são mais suficientes para atender à demanda das empresas em termos de funcionalidade e inovação.

Nesta perspectiva, os autores diferenciam qualificação de competência, estando a primeira associada aos requisitos da função, cargo ou conhecimentos do indivíduo certificados pelo sistema de ensino e a segunda referindo-se à pró-atividade do indivíduo concomitante com o seu reconhecimento pelos pares. “A competência não se limita, portanto, a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa.” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 28). Por este prisma, ser competente implica saber quando e como mobilizar os recursos em uma situação determinada no ambiente de trabalho.

Da mesma forma, trazem à discussão o valor que as competências agregam ao indivíduo e as organizações quando formulam o seguinte conceito: “Um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 28).

Apoiados em Le Boterf (1995)⁷, Fleury e Fleury (2004) apresentam uma proposta sobre o processo de desenvolvimento de competências, das pessoas inseridas nas organizações, em três etapas: a primeira está relacionada ao tipo de conhecimento; a segunda à função deste conhecimento e, por fim, a terceira, à maneira de como desenvolvê-lo. O conhecimento teórico, cuja função é o entendimento e a interpretação, é desenvolvido por meio de educação formal e continuada.

O conhecimento sobre os procedimentos organizacionais, cuja função é saber como proceder, é aprimorado pela educação formal e pela experiência profissional. O conhecimento empírico, cuja função é saber agir, é atingido pela experiência na profissão. O conhecimento social, cuja função está relacionada ao comportamento, é desenvolvido pela experiência social e também pela profissional. E, por fim, o conhecimento cognitivo tem como função saber lidar com as

⁷ LE BOTERF, G. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In: *Les éditions d'organisations*. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

informações, saber como aprender, é obtido pela conjugação das situações de aprendizagem: experiência formal e continuada, experiência social e profissional, transformando o conhecimento em competência.

A noção de competência desenvolvida por Fleury e Fleury (2004) aborda o aspecto do indivíduo atuando no mundo do trabalho, desenvolvendo e mobilizando competências (saber agir, transferir, aprender), agregando não apenas valor econômico para o sucesso da organização, mas, também, investindo em si próprio.

A crítica à ascensão exagerada do termo “competência” na educação é feita por Dolz e Ollagnier (2004), os quais julgam ser necessário realizar uma profunda análise para identificar o motivo desse sucesso. A intenção dos autores é contribuir para a compreensão do termo, questionando seu uso nos currículos para a formação profissional.

Para os autores, foi a partir dos anos de 1970, no mundo do trabalho, que o termo começou a ser difundido, sendo levado, posteriormente, para a escola, evidenciando mudanças epistemológicas no sentido de desenvolvimento autônomo do sujeito. No mundo do trabalho, a noção de competência aparece relacionada à ação eficaz do sujeito em prol das necessidades das empresas. Os esforços mobilizados na ação, de forma integrada, ultrapassam os conhecimentos e as experiências isolados.

É como se o termo competência se situasse em um determinado nível de complexidade que permitiria ultrapassar as noções de capacidade, qualificação, *savoir-faire*, etc, integrando-as todas; ter certos conhecimentos, teóricos ou práticos; ter a capacidade de mobilizar alguns saberes, alguns recursos na ação; ter uma representação correta da situação, de seus desempenhos...; tudo isso permitiria a construção de competências. (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 12).

Os autores também apresentam a repercussão que a noção de competência difundida no mundo do trabalho causa no campo da formação: o entrave entre a aprendizagem centrada nas disciplinas e a pedagogia norteada pelas competências. Esta última, quando implantada, reconhece os vínculos existentes entre as instituições de ensino e o mundo do trabalho, modificando a educação das novas gerações no sentido de prepará-las para enfrentar as dificuldades “da

vida e da sociedade”. Os autores acreditam que “essa maneira de pensar pode criar a ilusão, nas instituições educativas, de que elas se abriram de forma eficaz para a cidadania, de que levam em conta a pessoa e o seu futuro em suas aprendizagens.” (DOLZ; OLLAGNIER, 2004, p. 13).

Dollz e Ollagner (2004, p. 22), ao analisar os vários artigos que compõem a obra em que são organizadores, concordam em um ponto “A competência nos confronta com um conjunto de paradoxos, tanto conceituais como práticos [...]. No entanto, nenhum autor arrisca contrapor a noção de saber à de competência”. Assim como nenhum autor que nela escreve a considera efeito de modismos, pois todos entendem que ela representa um indicador de mudanças na educação.

Ricardo (2010) ao discutir problemas e alternativas a respeito da institucionalização de um ensino por competências recorre a Ropé e Tanguy (1997)⁸ para explicar que a noção de competência esteve sempre associada à formação, tendendo substituir os saberes na educação geral e a qualificação na formação profissional, agregando à qualificação o saber-fazer e a atitude no ambiente de trabalho.

Essa forma acaba por modificar os contratos de trabalho estruturados com base não apenas na qualificação, mas também nas competências do sujeito, avaliadas pelo seu empregador. Ricardo (2010, p. 608) aponta que, em certos casos, “aspectos da personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, são enfatizados em detrimento de qualificações técnicas, pois sobrevivem à automatização e parecem responder melhor às crises”, deslocando ao sujeito a responsabilidade por sua formação. Este deslocamento pode indicar uma autonomia do trabalhador e, provavelmente, um aumento na escolaridade e na remuneração, mas, também, pode levar à adaptação do sujeito às regras impostas pelo mundo do trabalho e à competição entre os pares.

No âmbito escolar, a pedagogia voltada ao desenvolvimento de competências, além de possibilitar a aproximação da escola ao mundo do trabalho, atribuindo um sentido prático aos saberes escolares, acaba por modificar a maneira com que a sociedade enxergava a escola: antes, como uma promessa de emprego, passando, agora, a ser reconhecida como um caminho para a empregabilidade, trilhado individualmente.

Sob a ótica da empregabilidade percebe-se a concordância das ideias de Ricardo (2010) com a defendida por Ramos (2002) no que diz respeito à mudança de perspectiva dada à escolaridade e à formação, as

⁸ ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

quais no passado eram consideradas garantia de emprego, e atualmente passam a depender cada vez mais dos atributos individuais. Porém, para o autor, essa busca individual pela empregabilidade faz com que o sujeito necessite adaptar-se ao ambiente para ocupar diversas funções, confundindo a construção do conhecimento com uma simples adaptação ao meio, o que raramente supera ou transforma a realidade. O autor pondera que talvez seja esse o motivo que comumente se associa à noção de competência com “aprender a aprender”, favorecendo tanto a implementação das competências como o esvaziamento dos conteúdos escolares. Em suas palavras

Esse esvaziamento ocorreria na medida em que há um deslocamento da valorização atribuída à aprendizagem realizada pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados. O conhecimento torna-se exclusividade do indivíduo e circunstancial. Nesse sentido, a compreensão da realidade será sempre parcial e descontínua, de maneira que as ações desses indivíduos passam a ter como referência fundamental seus interesses e necessidades particulares. (RICARDO, 2010, p. 612).

Discorrendo sobre o tema desenvolvimento de competências e conteúdos curriculares nas instituições de ensino, Zabala e Arnau (2010) acreditam que o assunto vem ao encontro do desejo de superar uma aprendizagem calcada em memorização, cujo ensino está, frequentemente, desconectado com a realidade, dificultando sua aplicação. Os autores mencionam que, provavelmente, se fossem analisados os programas dos cursos universitários e suas disciplinas seria constatada uma forte tendência pela organização em torno de blocos de conhecimentos, favorecendo o “saber pelo saber”, priorizando unicamente o conhecimento, desconsiderando as habilidades, as atitudes e valores como componentes da educação.

Como consequência, as matérias integrantes dos programas são escolhidas sem critério definido, ou baseadas na tradição, ou ainda por interesse de determinados profissionais. Esta formatação ocorre desde a base educacional, visando à preparação para as etapas seguintes do ensino. Em outras palavras, a educação infantil prepara para a fundamental, que prepara para o médio que, por sua vez, prepara para o vestibular. Por consequência, concluem os autores, muitos jovens sem

condições de cursar o ensino superior acabam sendo rotulados como fracassados.

Os autores apontam três aspectos para a crise no ensino tradicional, que acabou por fomentar o desenvolvimento de competências no âmbito educacional: 1) as mudanças na universidade: é fato que os currículos universitários estão configurados para o desenvolvimento de competências, como consequência, os níveis escolares anteriores não podem ficar alheios à mudança; 2) a pressão social: pressão exercida pela sociedade nas instituições de ensino para dar funcionalidade às aprendizagens na prática; 3) a função do ensino: como desenvolvimento integral do sujeito com intuito de responder aos problemas da vida.

Embasado nos fatos expostos, partindo da premissa que a opção seja por um ensino voltado para o desenvolvimento de competências com intuito de responder aos problemas da vida, em prol da melhoria da sociedade e do próprio sujeito, os autores mencionam que, inicialmente, faz-se necessário identificar quais competências devem ser desenvolvidas para a formação integral desse sujeito “de acordo com as ideias das quais dispomos sobre qual deve ser o tipo de pessoa ideal e a sociedade que desejamos.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 77).

Neste contexto, as competências a serem aprendidas podem se desenvolver em quatro dimensões: “dimensão social, interpessoal, pessoal e profissional”, apresentadas no Quadro 5.

Zabala e Arnau (2010) conceituam a dimensão social tendo por referência a pessoa e a sociedade em que vive; a dimensão interpessoal refere-se à relação do sujeito com outras pessoas; a dimensão pessoal diz respeito ao autoconhecimento, à autoestima e, por fim, a dimensão profissional que está relacionada ao âmbito do trabalho.

Quadro 5 - Ser competente, como e com qual finalidade

| DIMENSÃO | QUAL FINALIDADE |
|--------------|--|
| Social | Na dimensão social a pessoa deve ser competente para participar ativamente na transformação da sociedade, ou seja, compreendê-la, valorizá-la e nela intervir de maneira crítica e responsável, com vistas a que seja cada vez mais justa, solidária e democrática. |
| Interpessoal | Na dimensão interpessoal o indivíduo deverá ser competente para se relacionar, se comunicar e viver positivamente com os demais, cooperando e participando em todas as atividades humanas desde a compreensão, a tolerância e a solidariedade. |
| Pessoal | Na dimensão pessoal o indivíduo deverá ser competente para exercer, de forma responsável e crítica, a autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade, por meio do conhecimento e da compreensão de si mesmo, da sociedade e da natureza em que vive. |
| Profissional | Na dimensão profissional o indivíduo deve ser competente para exercer uma tarefa profissional adequada às suas capacidades, a partir dos conhecimentos e das habilidades específicas da profissão, de forma responsável, flexível e rigorosa que lhe permita satisfazer suas motivações e suas expectativas de desenvolvimento profissional e pessoal. |

Fonte: Adaptado de Zabala e Arnau (2010, p. 78-82).

As competências sugeridas pelos autores em cada uma das dimensões, de fato, dizem respeito ao sujeito aprender a tomar um posicionamento propositivo perante os desafios que a vida apresenta cotidianamente e colocam, principalmente, nas instituições de ensino a responsabilidade de desenvolver pessoas que pensem por si mesmas, de forma crítica, sobre a realidade e ajam a favor da coletividade e não somente aos interesses do mundo do trabalho.

Um segundo passo sugerido pelos autores para orientar a intervenção na sala de aula para promover o desenvolvimento das competências é analisar quais conhecimentos, habilidades e atitudes são pertinentes às competências gerais elencadas para, então, formular os conteúdos de aprendizagem, as denominadas “competências específicas”. Depois de relacionadas as competências específicas, estabelece-se indicadores para avaliar o grau de competência adquirido sobre cada um dos conteúdos. Sobre este aspecto, alertam para não sobrecarregar o currículo com a inserção de novos conteúdos com vistas a alcançar as competências e sugerem uma reavaliação, diferenciando

“quais são básicos imprescindíveis ou somente são básicos desejáveis.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 84).

Os autores elaboraram um quadro contendo as competências específicas embasadas nas competências gerais descritas para cada uma das quatro dimensões acima citadas. A intenção dos autores foi descrever os conteúdos conceituais, os conteúdos procedimentais e, por fim, os conteúdos atitudinais respondendo a três questões básicas, a saber

- O que é necessário saber? (os conhecimentos, os conteúdos conceituais).
- O que se deve saber fazer? (as habilidades, os conteúdos procedimentais).
- De que forma se deve ser? (as atitudes, os conteúdos atitudinais).

Quadro 6 - Competências gerais e competências específicas

| DIMENSÃO | COMPETÊNCIAS | SABER | SABER FAZER | SER | COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS |
|--------------|---|---|---|--|--------------------------|
| Social | Participar Compreender Valorizar Intervir | Conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas | Fazer Participar Compreender Valorizar Intervir | Ativo Crítico Responsável Justo Solidário Democrático | |
| Interpessoal | Relacionar-se Comunicar-se Cooperar Participar | Conhecimentos provenientes da sociologia, da psicologia, da sociolinguística etc. | Relacionar-se Comunicar-se Cooperar Participar | Compreensivo Tolerante Solidário | |
| Pessoal | Exercer autonomia, a cooperação, a criatividade e a liberdade | Conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas científicas. | Atuar de forma autônoma Empreender Resolver problemas | Responsável Autônomo Cooperativo Criativo Livre | |
| Profissional | Exercer uma tarefa profissional | Conhecimentos provenientes de múltiplas disciplinas científicas e profissionais | Habilidades gerais para profissionalização | Responsável Flexível Rigorous | |

Fonte: Zabala e Arnau (2010, p. 86).

Refletindo sobre as informações contidas nos Quadros 5 e 6, percebe-se que os autores, com intuito de demonstrar como se dá o desenvolvimento de competências, ensinam que, primeiramente, elege-se uma competência geral para cada uma das dimensões (social, interpessoal, pessoal e profissional) com base na concepção de sujeito e sociedade que a instituição de ensino e/ou curso deseja formar.

Posteriormente, elencam-se algumas competências específicas a serem trabalhadas respondendo a três questionamentos: 1) o que é necessário saber? 2) o que se deve saber fazer? e 3) de que forma se deve ser? Exemplificando, na dimensão social, conforme descrito no Quadro 5, cuja competência geral elencada é: participar ativamente na

transformação da sociedade, ou seja, compreendê-la, valorizá-la e nela intervir de maneira crítica e responsável, com vistas a que seja cada vez mais justa, solidária e democrática. As competências específicas estão balizadas nos verbos de ação: Participar, Compreender, Valorizar e Intervir, necessitando para tanto de conhecimentos multidisciplinares; as habilidades envolvem o Fazer, Participar, Compreender, Valorizar e Intervir e as atitudes necessárias são: Críticidade, Responsabilidade, Justiça, Solidariedade, etc.

Com o entendimento de que ensinar competências significa partir de situações e problemas reais, levando em consideração as singularidades dos alunos⁹ e as diferenças ocorridas no processo de construção do conhecimento, o que Zabala e Arnau (2010, p. 115) observam é a dificuldade de implementá-lo na escola que herdamos, “uma escola baseada no *saber*, em um conhecimento acadêmico desligado, a maioria das vezes, de sua função. Aprende-se fórmulas, tabelas, princípios, conceitos, algoritmos, etc, dos quais o que mais se valoriza é a capacidade de reprodução, mas não de aplicação.” Assim, como já foi mencionado tanto por Ramos (2002) como por Ricardo (2010), estar preparado para resolver situações complexas, tal como propõe o ensino de competências, engloba um procedimento de aula diferenciado com a participação efetiva do aluno, pois além do saber há necessidade de saber fazer e de saber ser.

Ainda buscando oferecer subsídios para o planejamento pedagógico, os autores descrevem outro passo a ser realizado para operacionalizar o ensino das competências, o qual consiste em identificar para cada competência a disciplina científica com a qual os conteúdos estão relacionados. Com essa ação pode-se distinguir alguns conteúdos cujos procedimentos são disciplinares, interdisciplinares ou metadisciplinares¹⁰, sendo que este último envolve, especialmente, as habilidades e as atitudes.

Zabala e Arnau (2010) sugerem reunir as disciplinas e as interdisciplinas em áreas curriculares e criar uma área específica para os componentes metadisciplinares a qual denominaram de área comum,

⁹ Os autores consideram irrelevante o debate a respeito da possibilidade de ensinar competências ou somente desenvolvê-las. Entendem que a educação não tem finalidade imediata, mas o que é ensinado e aprendido pode ser utilizado “na ocasião em que esses conhecimentos, habilidades ou atitudes aprendidas se façam necessárias” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 110).

¹⁰ Conteúdos que não estão sustentados por nenhuma disciplina acadêmica (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 120).

realizando, anteriormente, uma revisão profunda do papel de cada conteúdo, área e competência, bem como a forma de ensiná-los. Visando à formação integral do sujeito, os autores defendem que para ocorrer a aprendizagem de habilidades, tais como trabalhar em equipe, observação, análise e de atitudes, como, ser cooperativo, crítico, tolerante, etc, faz-se necessário experiências, vivências, compromisso pessoal e para com o grupo, demandando o envolvimento de atividades “realizadas de forma sistemática e em todas as áreas.” (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 133).

Para verificar se a aprendizagem, de fato, ocorreu, há necessidade de reflexão sobre a ação, de reconhecimento pessoal do seu cumprimento ou não, bem como o comportamento adotado, o que exige tempo para o acompanhamento periódico de um professor, ou o responsável por esta área comum.

Em suma, Zabala e Arnau (2010, p. 137) afirmam que “a solução não está em acrescentar novos conteúdos, mas em aplicar as formas de ensino adequadas; mas se queremos garantir sua aprendizagem, será necessário responder, pelo menos, a quatro necessidades: a *reflexão*, a *sistematização*, a *avaliação* e a *coordenação*.”

Sacristán (2011) traz uma reflexão a respeito do discurso sobre as competências utilizado nas instituições de ensino, destacando que este não pode ser utilizado como algo novo ou arbitrário, ignorando sua origem e o contexto de suas variações no passado e no presente. O teor do discurso sobre as competências no âmbito escolar está imbuído da maneira como se compreende a educação, o conhecimento e os respectivos papéis que ambos representam na sociedade. O autor recorre a Barnett (2001)¹¹ para versar sobre este pensamento no contexto do ensino universitário.

O novo vocabulário da educação superior evidencia que a sociedade moderna está chegando a outras definições de conhecimento e raciocínio. As noções de habilidades, vocação, capacidade de transmissão, competências, resultados, aprendizagem pela experiência, capacidade e iniciativa, tomadas em conjunto, são sinais de que as definições tradicionais de conhecimento já não são consideradas adequadas para os problemas da sociedade contemporânea...

¹¹ BARNETT, Ronald. *Los límites de la competencia*. Barcelona. Gedisa. 2001.

O novo vocabulário não é mero enfeite, mas representa uma mudança epistemológica, do que na universidade é chamado de razão. (BARNETT, 2001, p. 107 apud SACRISTÁN, 2011, p. 16).

Sacristán (2011) relaciona uma série de documentos e relatórios promovidos por organismos internacionais no intuito de rastrear a origem do discurso das competências na educação, a saber: o relatório *Faure* (Aprender a ser), promovido pela Organização das Nações Unidas (UNESCO)¹² no ano de 1973, o qual averiguava os avanços e as dificuldades educacionais e prevenia sobre os desafios da nova situação social; o relatório do Clube de Roma, intitulado Aprender, horizontes sem limites, datado de 1980, que recomendava mudanças na aprendizagem; o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, chamado Educação: um tesouro a descobrir, elaborado por Jacques Delors¹³, a pedido da UNESCO, no ano de 1996, que tratava da humanização e democratização da educação, apoiado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, e, por fim, cita a obra *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*, escrita por Edgar Morin para a UNESCO, no ano de 1999, com intuito de colaborar na reflexão sobre a educação para a promoção de um futuro sustentável.

A partir deste resgate, Sacristán (2011, p. 19) aponta, como consequência, a “inflexão no discurso e nas práticas educacionais” em razão de esses documentos referirem-se a estudos patrocinados por organismos internacionais, atualmente, com alguma submissão ao Banco Mundial e à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em suma, buscam indicadores de referência, que podem ser oferecidos pelas competências, para balizar os desempenhos e resultados da educação, em busca da convergência dos sistemas de ensino e de um currículo globalizado. Cita, como exemplo, o relatório do Programa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), promovido pela OCDE, o qual apresenta indicadores que permitem comparar

¹² UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 2013).

¹³ Jacques Delors – Presidente da Comissão Europeia no período compreendido entre 1985 e 1995.

os sistemas educacionais e cada um deles consigo mesmo, analisando sequências temporais para cada país; se buscam correlações entre resultados e determinadas variáveis relacionadas com alunos, algumas características das escolas e dos aspectos metodológicos. [...] Por mais que se afirme que não se trata de estabelecer uma hierarquia entre países. [...]. A comparação é inevitável e, além disso, se realiza deliberadamente. (SACRISTÁN, 2011, p. 20).

Para o autor, é evidente o interesse puramente econômico nos discursos das competências no meio universitário, na medida em que o desenvolvimento individual eleva a produtividade nos mercados globalizados e forma trabalhadores qualificados e adaptáveis.

Rasco (2011), na busca por compreender o movimento em favor das competências no Espaço Europeu de Educação Superior¹⁴ (EEES), analisa as suposições e implicações do *Relatório Tuning*¹⁵, cujo teor embasou o movimento. O autor cita alguns dos documentos que balizaram o EEES, como a Declaração de Sorbonne (1998), a Declaração de Bolonha¹⁶ (1999), o Comunicado de Praga (2001) e os Comunicados de Berlim e de Bonger (2003), dos quais emergiram propostas que se tornaram “elementos comuns do discurso de reforma universitária”, como por exemplo a convergência em graduações e pós-graduações, a mobilidade de estudantes e professores, a manutenção da qualidade das universidades, a ênfase na aprendizagem contínua e a promoção em nível mundial do sistema europeu universitário. Mas o aspecto fundamental denunciado pelo autor é que em nenhum desses documentos o conceito de competência é empregado tal como é compreendido e difundido, demonstrando a “escassa notoriedade” que o

¹⁴ Espaço dedicado ao ensino superior, criado a partir da Declaração de Bolonha, com intuito de assegurar “que o ensino superior e os sistemas de estudo se adaptem às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.” (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

¹⁵ A proposta do *Tuning*, para cumprir o estabelecido em Bolonha, é a de oferecer o modelo de projeto curricular essencial, padronizado, válido e eficaz na Europa e além das suas fronteiras (RASCO, 2011).

¹⁶ O propósito da Declaração assinada em 1999 foi o de estabelecer claramente o EEES até o ano de 2010 (RASCO, 2011).

movimento de competências apresenta nos documentos oficiais (RASCO, 2011, p. 199).

Primeiro, nos documentos fundacionais “competência” não é um conceito claramente delimitado nem eixo essencial do discurso; segundo, apenas se faz menção ao termo quando se propõe a criação de estruturas similares que permitam equiparações de estudos universitários na Europa. Aqui poderíamos situar uma das fontes do movimento: as competências são um “componente” da atribuição de créditos, asseguramento da qualidade e da homogeneidade das titulações. (RASCO, 2011, p. 200).

O autor menciona ainda os documentos oriundos da reunião de Salamanca (2001) e dos relatórios do Projeto Europeu *Trend* (2003), que tratam a competência como elemento orientador dos estudos com vistas à empregabilidade e ao mundo do trabalho. Mediante a análise dos documentos citados, Rasco (2011, p. 205) afirma de modo categórico: “O futuro do EEES repousa na projeção de perfis profissionais que aumentem a empregabilidade dos alunos. Tais perfis serão compostos por um conjunto de competências genéricas e específicas para cada ensino, que dará estrutura uniforme no currículo universitário em toda a Europa.” E acredita ser inconcebível que apenas um relatório - o Relatório de *Tuning* - pressione de forma tão intensa os sistemas educacionais, desde o ensino fundamental até o superior, para que adotem movimento de competências.

O que está em questão, para o autor, é a mera definição de alçadas, distinguindo qual o lugar da universidade e o lugar do mundo do trabalho na formação dos profissionais. Em resumo, a formação de um profissional competente se dá no ambiente de trabalho no exercício de suas atividades, enquanto que o papel da universidade é o de “criar condições para que os alunos possam se tornar profissionais responsáveis e cheguem a exercer sua profissão de uma maneira competente.” (RASCO, 2011, p. 224). Indicando que a universidade não deve seguir o caminho das competências determinadas pelo mundo do trabalho.

Perrenoud (2013), assim como Rasco (2011), atribui à OCDE e algumas organizações internacionais a prescrição do desenvolvimento de competências no ambiente escolar, mas complementa que, também, o mundo do trabalho as colocou no âmago da gestão e a escola as inseriu

nas recentes reformas, além de que o desenvolvimento de competências está relacionado às transformações da sociedade e à exigência de aprendizagem ao longo da vida.

Com uma visão mais experiente¹⁷, após anos de dedicação e atuação nas áreas relacionadas às práticas pedagógicas, Perrenoud (2013) em sua recém-publicada obra apresenta o que ele mesmo descreve como “estado provisório” de sua reflexão referente ao desenvolvimento de competências, voltada para a educação escolar básica.

Como elemento característico de escrita do autor, nesta obra, também inicia seu texto apresentando um questionamento: “É possível desenvolver competências sem questionar os conhecimentos?” (PERRENOUD, 2013, p. 10). A partir desta indagação, expõe três itens que dificultam esse debate, mas que devem ser abordados e definidos: primeiro, a indefinição do conceito de competência; segundo, sanada a questão conceitual, quais competências as escolas estariam desenvolvendo e, por fim, ter clareza da missão das escolas.

A partir do problema referente à missão escolar, Perrenoud (2013, p. 11) discorre sobre a justificativa em adotar o currículo orientado para as competências: a preparação de “jovens para a vida que os espera” e, com este embasamento, realizar projetos, tomar decisões e resolver situações complexas utilizando os conhecimentos escolares. É neste aspecto, tal como Zabala e Arnau (2010), que o autor, embora considere o movimento legítimo, apresenta seu ponto de vista¹⁸ sobre as reformas curriculares, denunciando que não questionam a pertinência das disciplinas e conteúdos tradicionalmente ensinados. Citando, como exemplo, o Teorema de Pitágoras e a Divisão Celular, aponta o

¹⁷ Comentário feito pelo próprio autor durante palestra de abertura no 5º Congresso Internacional de Educação ocorrido na cidade de Gramado/RS, no ano de 2013, evento no qual participei como ouvinte. Perrenoud se referia ao fato de que mesmo tendo, por toda a vida, se dedicado ao ensino e às práticas pedagógicas, continua em um “estado provisório” de reflexão sobre o desenvolvimento de competências.

¹⁸ Outro ponto apresentado pelo autor diz respeito à diversidade de interesse entre classes sociais sobre preparar os jovens na escola para a vida. As classes privilegiadas querem que a escola garanta preparação para estudos futuros associando-os à obtenção do diploma, ao passo que as classes menos favorecidas, talvez por não terem as mesmas condições de cursar uma graduação, “esperam que a escola proporcione aos seus filhos preparação, para que eles tenham uma vida um pouco melhor, sem sonhar com uma ascensão fulgurante” (PERRENOUD, 2013, p. 170).

ensinamento de conhecimentos de uso específico para uma futura especialização e não um conteúdo de preparação para a vida.

Os conhecimentos ensinados na escola não foram escolhidos com o objetivo de preparar para a vida, e sim no intuito de proporcionar uma fundamentação para aqueles que darão continuidade e aprofundarão o estudo de uma ou mais disciplinas após a escolaridade obrigatória, visando, em geral, a formação profissional e/ou universitária mais especializada. [...] Todas as disciplinas organizadas se mobilizam para justificar seu lugar no currículo, sem dar uma resposta clara à questão que incomoda: na vida das pessoas comuns, os conhecimentos oferecidos por tais disciplinas ajudam na tomada de decisão e na ação? (PERRENOUD, 2013, p. 11-14)

O autor vai além. Afirma que não há questionamento em relação à pertinência das disciplinas por pura prudência, para não tornar ainda mais intensas as oposições daqueles que, por acreditar que as competências deixam de lado os conhecimentos e atendem à submissão econômica, são contrários às reformas curriculares. Para o autor, esta cautela é compreensível tendo em vista o ceticismo com que os professores tratam os programas orientados por competências em razão da necessidade de maior tempo para trabalhar com projetos e problemas, por consequência, postergando algumas aprendizagens causando receio no cumprimento do conteúdo programático previsto.

Para o autor, há um “acordo histórico” velado: “Vocês aceitam abrir mão de uma parte do tempo e adotar procedimentos que favorecem a aprendizagem da mobilização dos saberes escolares. Em contrapartida, não se toca na questão da pertinência desses saberes.” (PERRENOUD, 2013, p. 16).

Nesta perspectiva, o autor expõe o exemplo do sistema de ensino adotado em Quebec, no ano de 1999, em que foi acrescentado às disciplinas tradicionais, no currículo escolar, oito “áreas da vida”, a saber: Visão do mundo e identidade pessoal, Saúde e bem-estar, Orientação pessoal e profissional e empreendedorismo, Desenvolvimento sociorrelacional, Meio ambiente, Convivência e cidadania, Mídia, Consumo, com o objetivo de desenvolver o senso crítico dos alunos e afirmar a visão de mundo a partir de suas próprias reflexões e experiências.

Perrenoud (2013, p. 17) comenta que “essa audácia foi rapidamente atenuada por uma precaução: essas áreas da vida não tiveram o seu espaço na carga horária. Os professores foram encarregados de abordar algumas delas no âmbito da sua própria disciplina.” Neste caso, a abordagem sobre as áreas da vida tornava-se prioritária ou não, de acordo com o entendimento do professor.

Em resumo, o autor afirma que todas as disciplinas escolares pretendem preparar para a vida, mas na realidade, por meio de análise dos conteúdos ministrados, pode-se perceber que o privilégio dado, especialmente no ensino básico, é muitas vezes a continuação dos estudos e a formação especializada. Exemplifica questionando se a disciplina de biologia proporciona aos adolescentes e jovens adultos os meios necessários para a compreensão de aspectos biológicos referentes aos modos de vida e às suas incidências na saúde, ao sono, à fadiga e aos ritmos do corpo humano, a evolução das espécies, as armas biológicas, entre outros aspectos.

Para cada uma das disciplinas tradicionais é possível realizar este mesmo questionamento e distinguir o que prepararia para a vida cotidiana e permitir a participação nos debates que envolvem a sociedade. O objetivo não é ensinar biologia para futuros biólogos, trata-se de sair do contexto específico das disciplinas e se abrir para o mundo.

Com o intuito de provocar um debate sobre esse assunto, o autor sugere a inserção no currículo de disciplinas que julga crucial para a preparação dos jovens na vida, como direito, economia, psicologia e sociologia, assim como foi incluída a disciplina de informática em razão da necessidade evidente. Tendo por premissa que não é possível ensinar tudo, o autor procura encontrar um meio-termo, para definir qual carga horária seria cedida das disciplinas de prestígio ou das secundárias¹⁹ para a introdução dessas novas disciplinas. Para tanto, expõe a necessidade de identificar, em cada disciplina, os conteúdos essenciais durante a escolaridade básica, os conhecimentos prévios, as aprendizagens construídas ao longo da vida, além de realizar enquetes sobre as práticas sociais e a vida das pessoas.

Um observatório das práticas sociais e da vida das pessoas seria, evidentemente, pluridisciplinar, permitindo uma colaboração entre pesquisadores

¹⁹ Para apresentar a relação de força entre disciplinas, o autor elenca como principais “a matemática, as ciências, a língua materna e estrangeira”. As secundárias são as demais disciplinas (PERRENOUD, 2013, p. 13).

da área de ciências sociais, psicólogos e especialistas de diferentes setores da atividade humana. Não se trata de porta-vozes dos *lobbies* disciplinares, e sim de peritos no âmbito da evolução das necessidades e das práticas nos campos da saúde, do direito, das tecnologias, do consumo, da mídia, da família, etc. (PERRENOUD, 2013, p. 157).

A respeito do conceito de competência, Perrenoud (2013, p. 45) identifica um consenso nas ciências da educação e nas ciências do trabalho, sendo definida como: “O poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”. Explicando os termos “recursos” e “mobilização”, o autor detalha que os recursos referem-se aos recursos externos, tais como documentos, ferramentas, computadores, cooperação, e aos recursos internos, como saberes, habilidades e atitudes; e mobilização está relacionada à ação.

O autor distingue três níveis de preparação para a ação, a saber: o primeiro nível se dá quando o sujeito não dispõe de todos os recursos necessários para resolver determinada situação, necessitando obtê-los rapidamente; o segundo nível ocorre quando o sujeito dispõe dos recursos essenciais, mas não está habituado a integrá-los para solucionar determinada questão, e, por fim, o terceiro nível, no qual o sujeito, além de dispor de todos os recursos, está capacitado e preparado, em razão de vivências anteriores em situações semelhantes, a colocá-los em sinergia.

Ademais, o autor complementa que o primeiro nível é válido para fins didáticos de aprendizagem, no qual os alunos são colocados diante de um problema que só poderá ser resolvido se houver a apropriação dos recursos ainda não dominados, mas, em uma situação real de ação profissional, o caso seria problemático: a tarefa ficaria a cargo de outra pessoa ou seria realizada de forma inadequada. Já em relação ao segundo nível, há necessidade de maior reflexão para, posteriormente, sugerir uma melhor solução para a situação.

Os graus de preparação para a ação, no entendimento de Perrenoud (2013, p. 51), permitem a compreensão do termo competência, como sendo “uma espécie de memória da inteligência passada, individual ou coletiva, e uma forma de rotinização da colocação dos recursos em sinergia.” Neste sentido, as competências não são ensinadas, mas desenvolvidas, cabendo ao professor criar situações para que elas se desenvolvam, numa postura diferente do

professor transmissor de conhecimentos, não significando a ruptura com a transmissão dos saberes.

Esta postura diferenciada do professor causa, em alguns, certo receio, especialmente no que tange à oposição entre competências e disciplinas, sobretudo em razão da crença que a primeira enfraqueceria a segunda na estruturação do currículo. Perrenoud (2013) embasado em Audigier (2010)²⁰ reafirma a importância das disciplinas, especialmente na resolução de exercícios e exames. Mas esta importância não oferece garantias sobre o uso que o aluno, enquanto cidadão, fará com esses saberes disciplinares fora do ambiente escolar, numa vida em que as situações não são disciplinares. Com efeito, os conhecimentos, habilidades e atitudes mobilizados para a resolução de uma situação complexa não estão relacionados a uma só disciplina.

Nenhuma disciplina terá legitimidade para, sozinha, monopolizar uma competência cujos recursos serão realmente pluridisciplinares. É mais fácil aceitar a ideia de que duas ou três disciplinas especificamente envolvidas assumiriam o desenvolvimento de uma determinada competência, principalmente no âmbito de um procedimento de projetos ou de uma aprendizagem por problemas. Isto reforça a importância de prever espaços-tempos de formação que sejam comuns a várias disciplinas. Todas as reflexões sobre a inter, a trans ou a pluridisciplinaridade conduzem a essa conclusão, independentemente da ênfase dada ao desenvolvimento de competências. Mas a pluridisciplinaridade reforça essa análise, podendo também exercer a sua real função: estruturar a cooperação interdisciplinar visando ao desenvolvimento da sinergia entre conhecimentos oriundos de várias disciplinas. (PERRENOUD, 2013, p. 65).

Objetivando concluir a obra, mas não o debate, Perrenoud (2013, p. 204) apresenta o “estado provisório” de suas reflexões propondo uma

²⁰ AUDIGIER, F. *Que faire dès nouvelles demandes sociales? Ou les curriculums chahutés: l'exemple des éducations à... et autres domaines de formation*. In: MALET, R. (Dir). *École médiations et réformes curriculaires: perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck, 2010.

lista de competências que, mesmo limitada (como a descreve) e sem manter uma escala de importância, permite não apenas “um questionamento a respeito das competências pertinentes em relação à vida dos jovens adultos na sua própria sociedade”, mas também, se comparada com outras listas “[...] poderia provocar um debate interessante.”

- Saber defender-se contra a dependência química/tecnológica/de pessoas/ crenças/mídia;
- Saber construir/evoluir/romper relacionamentos envolvendo pessoas, de maneira civilizada;
- Saber cuidar da saúde (alimentação balanceada, prática de esportes, evitar contágio de doenças, inclusive as sexualmente transmissíveis);
- Saber orientar-se no mundo do trabalho;
- Saber defender seus direitos, em caso de exploração, discriminação, pressão, chantagens ou ingerências;
- Saber posicionar-se, ser ouvido, negociar, assumir responsabilidades, ter espírito de liderança;
- Saber as leis, valores, princípios e regras dos ambientes que frequenta, equilibrando o benefício coletivo e individual;
- Saber impor e manter autonomia;
- Saber se comportar perante diversos órgãos e entidades;
- Saber planejar/criar cenários/estratégias de futuro.

Esta lista contempla competências básicas que, na visão do autor, são imprescindíveis a todos os jovens, especialmente os que cursam o ensino médio com idade entre 15 e 17 anos. A relação de competências deve fundamentar-se em situações concretas e não em conhecimentos, e deve corresponder à realidade, aos problemas enfrentados e à cultura da região onde estão inseridos, e utiliza as diferenças culturais brasileiras como exemplo

Eu defendo o direito à diferença em função das culturas e das condições específicas dos continentes, das nações ou, até mesmo, das regiões. Em países imensos, como o Brasil, não haveria razão para que as competências visadas fossem as mesmas no Sul e no Sudeste, abrangendo megalópoles como São Paulo, e nas regiões Norte e Nordeste, em uma faixa que vai da Bahia à Amazônia. (PERRENOUD, 2013, p. 203).

Cabe considerar que as políticas adotadas, atualmente, pelo Estado avaliador não levam em consideração estas diferenças, e as avaliações, como por exemplo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), no ensino superior, ocorrem em grande escala.

O autor conclui que para educar os jovens para a vida, muito embora haja resistências por parte dos professores, mediante suas limitações, inclusive referente à sua própria formação, recebida de modo disciplinar, faz-se necessário deixar os interesses e hábitos de lado e buscar um equilíbrio entre disciplinas e desenvolvimento de competências na elaboração do currículo.

Podemos observar por meio das ideias dos autores pesquisados a influência que o mundo do trabalho e seus modelos de produção provocaram no campo educacional. A falta de qualificação do trabalhador, incentivada pelos empresários em razão do barateamento e facilidade de substituição da mão de obra, na época da linha de montagem das indústrias automobilísticas (modelos de produção conhecidos por taylorismo e fordismo), no qual as funções executadas pelos operários eram simples, rotineiras e segmentadas, cada qual realizava apenas a sua tarefa, sem necessidade de conhecer o processo de fabricação, foi reproduzido no interior das instituições de ensino.

Assim como os operários, os estudantes e professores não participavam de forma efetiva nos processos educativos, os conteúdos, tal como explicitou Santomé (1998, p. 14), eram “abstratos, desconexos e, portanto, incompreensíveis.” Com a globalização das economias e o surgimento da informática, as empresas precisaram se adaptar aos novos tempos para sobreviver. Os clientes tornaram-se mais exigentes, obrigando as organizações a trabalharem com maior velocidade e garantir a qualidade de seus produtos. Com isso, os modelos de produção citados começaram a ser superados, emergindo as ideias revolucionárias da empresa Toyota: produção enxuta - na qual se utilizava recursos (equipamentos e pessoas) estritamente necessários para satisfação da demanda, primando pela máxima do estoque zero e da qualidade total.

Nesta perspectiva, emerge a necessidade do trabalho em equipe, de tomar decisões, da flexibilidade dos funcionários e da rápida adaptação às constantes mudanças. Estes fatos acabaram tendo reflexos na educação. Houve necessidade de capacitar o docente, oportunizar a cooperação nos processos educacionais primando pela qualidade, flexibilização dos currículos e, por fim, o desenvolvimento de

capacidades nos educandos com vista a atingir o perfil desejado ao mundo do trabalho.

Tema polêmico entre os autores citados, como Ramos (2002), Machado (2002), Ricardo (2010), Sacristán (2011) e Rasco (2011), ao passo que para Perrenoud (1999) e (2013), Dolz e Ollagnier (2004), Fleury e Fleury (2004) há possibilidade de transpor do mundo do trabalho algumas determinações a respeito das competências para o sistema educacional. Assim como Zabala e Arnau (2010) alertam que o termo competência, inserido no meio educacional, não deve ser pervertido, atribuindo enfoque puramente mercantilista, ao invés de ressaltar as intenções educacionais, quando se busca pela formação integral do sujeito, pela descoberta de potencialidades, de convivência e pela promoção da pessoa e da sociedade.

No que diz respeito ao conceito de competência e sua posição perante as disciplinas, também há uma constante nas contribuições dos autores pesquisados: competência compreende a relação de diversos conhecimentos, se aplica a um conjunto de situações e possui uma finalidade explicitada, e não há contraposição e nem substituição dos saberes apropriados pelos discentes. A competência implica uma forma de organização desses saberes voltados para a ação. O que precisa ficar claro, e neste aspecto a reflexão sobre a organização curricular e as metodologias propostas se faz extremamente necessária, é a identificação de quais competências devem fazer parte da educação, mediante as características desejadas para o aluno e a sociedade que se almeja.

Em suma, o ensino voltado para as competências não se trata de mera adaptação aos processos produtivos ou acaso da moda educacional, e sim (talvez impulsionados por eles ou contra eles) trata-se de aliar o saber (conhecimento) e o saber-fazer (habilidade) com o saber-ser (atitude). Nesta perspectiva, a competência exige predisposição e motivação pessoal. No entanto, cabe ao sistema educativo proporcionar este movimento de forma coerente com o que se deseja no âmbito de uma profissão e da sociedade.

2.4 A INTERDISCIPLINARIDADE COMO POSSIBILIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Perrenoud (1999), como mencionado, já alertava que não havia necessidade de invalidar as disciplinas para oportunizar o desenvolvimento de competências ou, conforme Zabala e Arnau (2010), o ensino de competências. Essencial é questionar sobre quais disciplinas

e conteúdos adotar, e o fundamental: como desenvolvê-los. Mas, para tanto, faz-se necessária a compreensão da organização disciplinar, os conceitos e significados dos níveis de interdisciplinaridade para a articulação do saber, termos que adentraram na agenda de discussões das instituições de ensino nos últimos anos.

No prefácio do livro **Interdisciplinaridade e patologia do saber**, de Hilton Japiassu (1976), o filósofo francês Gusdorf (1976), um dos principais precursores do movimento interdisciplinar, que influenciou professores e pesquisadores brasileiros como o próprio Japiassu e Ivani Fazenda, discute a fragmentação do conhecimento em disciplinas, ocasionada pela especialização, resultando na ausência de contato com a realidade. De acordo com o autor, até o Renascimento havia uma unidade entre o homem, o mundo e Deus, que com a ciência moderna foi quebrada. Tudo precisa ser explicado, conhecido e controlado: “A racionalidade científica desnatura a natureza e desumaniza o homem.” (GUSDORF, 1976, p. 19). Sob esta ótica, apresenta a obra de Japiassu como uma proposta pedagógica para a reconciliação do ser humano com o mundo e consigo próprio.

Se compararmos a não conciliação do homem, com o mundo e consigo próprio como uma doença, Japiassu (1976, p. 32) propõe a interdisciplinaridade como o remédio mais adequado a essa “patologia geral do saber.” Sua obra instiga uma reflexão sobre as reais condições de produção, elaboração e articulação do saber interdisciplinar para que não se torne um modismo ou um simples encontro de especialistas para troca de dados.

O que o autor deseja, ao propor o trabalho interdisciplinar, é exatamente o oposto: convergir saberes e disciplinas visando resolver uma situação real que exija a mobilização do conhecimento para a ação ou decisão. Muito embora reconheça que o objetivo principal seja identificar o denominador comum por meio de um confronto dialético, tem a consciência que a interdisciplinaridade pode se transformar em uma simples reunião de várias especialidades.

Apresentando as motivações para trabalhar de forma interdisciplinar, especialmente no ensino superior, Japiassu (1976) elenca como principais: o desenvolvimento da ciência, as reivindicações dos próprios estudantes por um ensino globalizado e conectado com a prática, a formação integral do sujeito (contrapondo o que o autor caracteriza como “especialista da não-especialidade”)²¹, a aproximação

²¹ A ideia difundida por Japiassu (1976, p. 54) é apresentar a interdisciplinaridade “como uma oposição sistemática a um tipo tradicional de

da universidade e da sociedade e, por fim, a proposição de novos temas para estudo. Para tanto, o autor coloca como condição *sine qua non* a revisão total dos conteúdos e das metodologias de ensino.

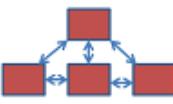
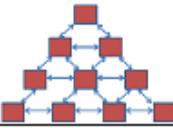
Em resumo, “a metodologia interdisciplinar postula uma reformulação generalizada das estruturas de ensino das disciplinas científicas, na medida em que coloca em questão não somente a pedagogia de cada disciplina, mas também o papel do ensino” (JAPIASSU, 1976, p. 34). Esta condição expressa pelo autor corresponde, também, aos alertas feitos pelos autores que defendem um ensino voltado para o desenvolvimento de competências como Perrenoud (2013), Dolz e Ollagnier (2004), Zabala e Arnau (2010), entre outros.

Japiassu (1976) utiliza o modelo elaborado por Jantsch (1972)²² para descrever os significados dos termos vizinhos à interdisciplinaridade objetivando, além de conceituá-los, apresentar os tipos de sistema e sua configuração, como podemos observar na Figura 2.

organização do saber, o que constitui um convite a lutar contra a multiplicação desordenada das especialidades e das linguagens particulares da ciência”.

²² E. Jantsch, “Vers l’interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l’enseignement et l’innovation”, in OCDE *L’interdisciplinarité*, 1972, p. 108-1109 (JAPIASSU, 1975, p. 208).

Figura 2 - Organizações disciplinares

| <u>Descrição Geral</u> | <u>Tipos de sistema</u> | <u>Configuração</u> |
|--|--|---|
| <p>Multidisciplinaridade: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.</p> | Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação. |  |
| <p>Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.</p> | Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação. |  |
| <p>Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.</p> | Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior. |  |
| <p>Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.</p> | Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas. |  |

Fonte: Japiassu (1976, p. 73).

Inicialmente Japiassu (1976, p. 72), para explicar as organizações disciplinares, identifica o conceito de disciplinaridade como sendo “o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos.”

Em relação aos níveis multi e pluridisciplinar, o autor os descreve como um agrupamento de disciplinas em módulos sem que haja a integração de conceitos ou de métodos. A diferença entre o primeiro nível (multi) e o segundo nível (pluri) está na possibilidade de cooperação que o segundo apresenta. A respeito do nível interdisciplinar, o autor comenta que não há um consenso conceitual, mas sua principal característica está na colaboração, intercâmbio e interação entre as disciplinas, proporcionando ao final do processo o seu enriquecimento. Constata que, em um empreendimento interdisciplinar, a teoria e a prática estão sempre associadas, ou seja

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir *incorporar* os resultados de várias especialidades, que tomar de

empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso de esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los *integrarem e convergirem*, depois de terem sido *comparados e julgados*. (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Tratando a transdisciplinaridade como uma organização difícil de ser implementada, mas não impossível, o autor a coloca em um nível superior de relações interdisciplinares, no qual não há fronteiras entre as disciplinas e os objetivos múltiplos tornam-se comuns ao sistema global.

Fazenda (1995) aponta o início dos anos de 1990 como marco em que a interdisciplinaridade passou a ser palavra de ordem nas propostas educacionais brasileiras, sendo tema recorrente em inúmeros eventos de formação de educadores. A autora apresenta algumas das contribuições fruto de suas reflexões quando menciona a inexistência de um único conceito de interdisciplinaridade, que a construção investigativa de uma teoria interdisciplinar se dá a partir da história acadêmica do pesquisador visto que, não é algo acabado e, salienta a importância de se preservar a estrutura interna das ciências em um projeto interdisciplinar.

Há convergência entre os pensamentos de Fazenda (1995) com os conceitos expressos por Japiassu (1976). Em sua análise, tanto na multi quanto na pluridisciplinaridade há uma justaposição de conteúdos de diferentes disciplinas ou a integração de conteúdos em uma mesma disciplina, ao passo que, na interdisciplinaridade, há uma interação que possibilita o diálogo entre os interessados, ocasionando uma mudança de atitude por consequência da reunião de ideias individuais em torno de um mesmo objeto de estudo, substituindo, portanto, uma concepção fragmentária por uma unitária.

Embora não haja um consenso sobre o conceito de interdisciplinaridade, Fazenda (1995, p. 31) afirma que seu princípio é sempre o mesmo, independente das terminologias utilizadas, “caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pela integração das disciplinas num mesmo projeto”. Entretanto, em relação ao nível transdisciplinar, a autora apresenta a sua ressalva ao descrevê-lo como incoerente e utópico, justificando que a própria transcendência implica autoridade sobre os demais níveis, o que nega a possibilidade de diálogo.

As razões de Fazenda (1995) para a implementação de um ensino interdisciplinar são semelhantes às elencadas por Japiassu (1976), e

assim ela as expõe: obtenção de melhor formação geral e profissional; incentivo à formação de novos pesquisadores e também de novas pesquisas; troca contínua de experiências; superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, especialmente no ensino em nível superior. A autora ressalta a importância de superar a dicotomia entre ensino e pesquisa quando defende ser imprescindível que as salas de aula dos cursos de graduação sejam também locais de pesquisa e que esta não se restrinja apenas à pós-graduação. No entanto, sua preocupação na implementação de um ensino interdisciplinar gira em torno de uma reflexão incipiente das propostas curriculares e que acabe vazia de questionamentos e práticas e, por conseguinte, desconectada da realidade.

Rios (1995) apresenta uma discussão sobre a relação interdisciplinaridade, ética e competência na prática pedagógica. Em seu trabalho, também indica a década de 1980 como propulsora de debates acerca da competência do educador dividindo-os em dois grupos: os tecnicistas e os militantes políticos.

Os membros do primeiro grupo se preocupavam com a transmissão de conteúdos e os do segundo grupo em dar sentido político a sua prática. Divididos, corriam o risco de um grupo desconsiderar o outro, muito embora, conforme faz questão de ressaltar, eram componentes de uma mesma unidade. Neste ponto é que a dimensão ética encontra seu espaço, no sentido de superação deste risco enquanto mediadora da dialética, formando uma unidade técnica-ético-política.

A competência do professor está relacionada à realização de seu dever (dimensão técnica) atrelado ao seu compromisso (dimensão política), enquanto profissional da educação. Neste contexto, a interdisciplinaridade, tendo por base o diálogo, faz com que os sujeitos conheçam seus limites e possibilidades e se reconheçam a partir dessa relação. Essa concepção, de acordo com Rios (1995), contempla em seu interior humildade, coragem e atitude crítica.

Humildade, como reconhecimento do não saber (e, portanto, impulso em busca desse saber), e coragem para o enfrentamento dos “perigos” com que se defronta quando se busca desnudar a realidade, superar os preconceitos, descobrir os erros e trabalhar com a diferença, a diversidade. (RIOS, 1995, p. 134).

Quanto à atitude crítica a autora refere-se ao compromisso do educador em relação a sua concepção de mundo, ao educando e à

sociedade que objetiva. Compromissos que dão sentido à nossa ação de educador, inclusive, ao eleger competências e oportunizar aos alunos o seu desenvolvimento, ao ampliar nossa própria competência por meio de associação com as competências de nossos pares, e na vivência de prática embasada na teoria ou de teoria embasada na prática.

Para Santomé (1998), o surgimento do termo interdisciplinaridade se deu em contraposição à fragmentação do conhecimento, tal como existe nos modelos de produção: há separação entre trabalho intelectual e manual, entre teoria e prática, hierarquização de cargos, ausência de comunicação, etc, e também, da necessidade de se levar em conta o maior número de pontos de vista (análises integradas) para resolução de problemas complexos da sociedade atual.

Para o autor, “sempre existiu, em maior ou menor medida, uma certa aspiração à unidade do saber.” (SANTOMÉ, 1998, p. 46). No entanto, “as razões e finalidades das propostas interdisciplinares costumam ser muito diferentes, porém coincidem em sua necessidade, se quisermos realmente chegar a compreender o mundo em que vivemos e enfrentar problemas cotidianos e futuros.” (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

De acordo com o autor, alguns passos costumam estar presentes nas intervenções interdisciplinares, tais como: definir o problema; determinar os conhecimentos e disciplinas necessários; ter um marco integrador; especificar os estudos que devem ser realizados; reunir os conhecimentos atuais e buscar novos; encontrar uma linguagem comum; realizar reuniões integradoras; comparar e avaliar as contribuições; integrar os dados; ratificar ou não a solução; decidir a ação.

Para que ocorra a interdisciplinaridade são necessárias as disciplinas. Estas delimitam o território de trabalho dentro de um ângulo específico e particular, e seu grau de desenvolvimento é que enriquece a interdisciplinaridade.

Santomé (1998) frisa que estudantes com educação interdisciplinar tornam-se mais capacitados para enfrentar problemas cotidianos que transcendem os limites de uma disciplina, mas para isso não basta denominar alguma experiência de interdisciplinar e acreditar que os pesquisadores começarão a trabalhar em equipe e de forma partilhada. De acordo com o autor, não se pode esquecer que por trás das experiências interdisciplinares existem as peculiaridades e as histórias de cada pessoa que compõe a equipe. Ela não é neutra.

Em contraste a um projeto educacional cuja proposta está pautada em um currículo centrado em matérias, correndo o risco de gerar um modelo de educação bancária que tanto Freire (1996) repelia, o autor

propõe como alternativa o currículo integrado, em prol de uma educação global e interdisciplinar.

Baseado em Richard Pring (1976)²³, Santomé (1998) elenca formas de integrar o currículo

1. **Integração correlacionando diversas disciplinas:** As características das matérias devem ser respeitadas no planejamento do currículo. Entretanto, como alguma parte de uma matéria, para ser entendida, precisa dos conteúdos de outras, se estabelece uma coordenação clara entre as disciplinas, para superar os obstáculos.
2. **Integração através de temas, tópicos ou ideias:** Todas as áreas do conhecimento ou disciplinas passam a estar subordinadas à ideia que serve para reger a proposta de integração.
3. **Integração em torno de uma questão da vida prática e diária:** Existem problemas cotidianos cuja compreensão requer conhecimentos que não são localizados facilmente em uma disciplina, assim os conteúdos são estruturados em torno dos problemas, para facilitar o seu entendimento.
4. **Integração a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes:** Os temas a serem estudados são eleitos e estruturados em questões e problemas importantes na percepção dos alunos.

E acrescenta outras classificações, como por exemplo integração através de conceitos, integração em torno de períodos históricos e/ou espaços geográficos, integração com base em instituições e grupos humanos, integração em torno de descoberta e invenções, integração mediante áreas do conhecimento.

Tendo a consciência que os projetos curriculares integrados exigem tempo e recursos financeiros, Santomé (1998, p. 223) propõe iniciar por “unidades didáticas integradas” que, em longo prazo, servirão de base para projetos curriculares de maior alcance.

Uma unidade didática integrada é uma proposta de trabalho da qual participa um determinado número de áreas do conhecimento ou disciplinas, destinadas a cobrir um período temporal relativamente curto. Com ela não se trata apenas

²³ PRING, R. (1976). *Knowledge and schooling*. Somerset. Open Books Publishing Ltd.

de promover processos de ensino e aprendizagem para um conjunto específico de estudantes, que aprendam determinados conteúdos, conceitos, procedimentos e cheguem a assumir de maneira reflexiva um sistema de valores, mas também de motivar e desenvolver todo um conjunto de destrezas que lhes permitam estabelecer novas relações e interações com estes e outros conteúdos culturais. (SANTOMÉ, 1998, p. 223).

Para elaborar a unidade didática integrada, Santomé (1998) aconselha seguir alguns passos

- a. **Reflexão.** Refletir sobre a opção desta modalidade de trabalho em sala de aula, tendo por foco os objetivos propostos.
- b. **Diagnóstico prévio.** Conhecer o perfil dos estudantes, o ambiente sociocultural em que estão inseridos, suas expectativas e experiências prévias.
- c. **Metas educacionais.** O projeto integrado deve fazer parte dos anseios da instituição de ensino e proporcionar um complemento e ampliação de conhecimentos, habilidades e atitudes aos alunos. Neste passo, o autor indica a liberdade para trabalhar apenas com as disciplinas que contribuam com a unidade didática integrada, sendo que o contrário torna-se um grande equívoco, pois seria forçar atividades para incluir determinados conteúdos que não têm relevância para o trabalho proposto.
- d. **Seleção do tópico de pesquisar.** Os tópicos a serem pesquisados devem ser atraentes tanto para os docentes quanto para os estudantes.
- e. **Elaboração de um plano de pesquisa.** Elencar em um plano de pesquisa os principais conteúdos, atividades, ideias básicas e competências que orientam as ações em sala de aula. O autor sugere a construção de planos em formatos de redes, teias de aranha ou fluxograma tendo como ponto inicial o tema a ser pesquisado ou uma questão propulsora. Este plano poderá ser feito, também, em um simples quadro contendo uma lista de conceitos, procedimentos, conhecimentos, habilidades e atitudes para os docentes organizarem suas atividades.
- f. **Recursos e estruturas didáticas.** A unidade didática integrada utiliza a pesquisa como principal recurso, oportunizando ao aluno “aprender a aprender”.

- g. **Trabalho em equipe.** A unidade didática integrada oportuniza a realização de trabalhos em equipes privilegiando as dúvidas, o debate, o partilhar experiências e o respeito às opiniões dos colegas.
- h. **Papel do corpo docente.** Os docentes, além de uma postura reflexiva para planejar, desenvolver e acompanhar as unidades didáticas integradas, devem ser motivadores do processo de ensino-aprendizagem.
- i. **Avaliação dos estudantes.** Para o autor, a avaliação dos estudantes é um passo que necessita de muita atenção, pois pode levar ao fracasso do projeto se vier a contradizer as finalidades comunicadas inicialmente aos estudantes. Por exemplo, se a intenção com a unidade didática integrada era de incentivar a crítica e o debate, os alunos não se esforçarão nesse sentido, se souberem que ao final será cobrada uma prova objetiva como avaliação. O autor lembra que os alunos conversam entre si, com os estudantes mais experientes, e ficam sabendo o que realmente é avaliado para que eles passem para o próximo nível de ensino. Como melhoria sugere realizar, constantemente, a avaliação dos alunos por meio de anotações em fichas ou mapas conceituais.
- j. **Avaliação da unidade didática.** Para avaliar o trabalho realizado durante a unidade didática integrada é importante refletir e anotar em um “diário” todas as tarefas e acontecimentos relacionados à sua realização, incluindo acertos, erros e formas de correção. Outro recurso dedicado ao professor e à instituição de ensino é uma ficha de autoavaliação, para de fato registrar a avaliação da unidade didática integrada como um todo, conforme demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 - Ficha de Autoavaliação

| | | | |
|--|--|------------|--|
| Atividade: | | | |
| Nº de participantes: | | | |
| Quem não evitou a atividade? | | | |
| Nível da participação: | | | |
| Boa: | | | |
| Breve: | | | |
| Só de contemplação: | | | |
| Reações dos estudantes: o que disseram e fizeram? | | | |
| Que fiz para motivar os estudantes? | | | |
| Que fiz para manter seu interesse? | | | |
| Avaliação desta atividade: | | | |
| Ruim: | | Adequada: | |
| | | Boa: | |
| | | Muito boa: | |
| Por quê? | | | |
| Procedimentos, conteúdos e valores trabalhados: | | | |
| O que deu melhor resultado e por quê? | | | |
| Dificuldades encontradas: | | | |
| Como poderiam ser corrigidas tais dificuldades no caso de uma repetição da mesma atividade? | | | |
| Que modificações introduziria na proposta de trabalho, em caso de propô-la novamente? | | | |
| À luz da avaliação realizada, que deve ser levado em conta no planejamento da próxima atividade? | | | |
| Quais eram minhas metas e expectativas ante esta proposta de trabalho? | | | |

Fonte: Santomé (1998, p. 264).

Por fim, o autor sugere que todo material referente ao planejamento das atividades seja encadernado com intuito de servir de registro e fonte de informação e pesquisa para alunos, professores e interessados pelo projeto.

A opção em trabalhar na sala de aula com projetos curriculares integrados propicia motivação da aprendizagem, na medida em que oferece liberdade na escolha do assunto ou problema a ser estudado. Os alunos vislumbram a possibilidade de solucionar problemas existentes na vida real por meio de metodologias e experiências científicas, assim, revisam e superam seus próprios conhecimentos, construindo novos.

Sobre a prática pedagógica, Fazenda (2001) também reforça a questão da diversidade, da ética e da competência, apontada por Rios (1995) como marca dos projetos interdisciplinares, no sentido de levar em consideração olhares convergentes e divergentes acerca do trabalho comum. Para tanto, segundo a autora, é imperativo abandonar olhares tacanhos e voltar-se para práticas pedagógicas exercidas com competência.

Certamente, com esse olhar atento, nos depararemos com ideias e atitudes diferentes das quais estamos habituados, exigindo reflexão sobre nossa própria prática docente. Requer, também, uma revisão das áreas ou conceitos historicamente organizados, um olhar interdisciplinar que induz à superação ou reformulação das práticas pedagógicas, além de exigir uma postura ética do professor em considerar o “que é próprio de cada um” e a forma com que cada um exerce sua profissão, sua competência, sua potencialidade, sua “capacidade de fazer inferências e de extrapolar, de vislumbrar, enfim, totalidades.” (FAZENDA, 2001, p. 14).

As práticas e teoria do conhecimento interdisciplinar voltada ao nível do ensino superior foram pesquisadas por Klein (2001). A conclusão dos estudos apontou que elas variam de acordo com as reivindicações de cada época, e que, atualmente, a questão maior não está em combinar disciplinas, mas em conhecer em que grau se dá a relação entre elas, quando e como é melhor realizá-la.

Partindo da premissa que não há um currículo interdisciplinar único, a autora afirma ser comum encontrar currículos baseados em temas e resolução de problemas, de tal sorte que sua estrutura flexível possibilita capacitar “professores e administradores para abordar temas importantes e pontuais enquanto cultivam habilidades integradoras” (KLEIN, 2001, p. 116). Cita como exemplo de temas e problemas atuais a questão ambiental, doença, fome, ética, ciência e tecnologia, entre outros. De acordo com a autora, o argumento para trabalhar os temas citados está, principalmente, no vínculo com a realidade, “a vida, é ‘naturalmente’ interdisciplinar, portanto, a educação interdisciplinar reflete o ‘mundo real’ de maneira mais eficiente do que a instrução tradicional.” (KLEIN, 2001, p. 116).

Klein (2001, p. 119) aponta cinco temas formadores da base da teoria interdisciplinar de ensino, a saber: “Pedagogia apropriada, ensino em equipe, processo integrador, mudança institucional e relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade.” Em relação à “pedagogia apropriada”, não há uma pedagogia interdisciplinar que siga um modelo único e a autora sugere a realização de exercícios e pequenos projetos, jogos e dramatização, conferências, debates, entre outros, sendo que a condição *sine qua non* é o diálogo e o trabalho colaborativo.

Sobre o “ensino em equipe” a autora menciona que, na prática, ocorre um planejamento em equipe e não um ensino em equipe, pois as discussões, muitas vezes, acabam focando questões pragmáticas e não chegam a um consenso sobre a interdisciplinaridade. No caso do “processo integrador”, Klein (2001) descreve como exemplo os

seminários de encerramento do semestre, os projetos finais, o agrupamento de cursos disciplinares em torno de um seminário integrador comum, entre outros, os quais envolvem habilidades como (KLEIN, 2001, p. 121):

- Diferenciação, comparação e contraste entre diferentes perspectivas disciplinares, profissionais e interdisciplinares;
- Identificação de pontos comuns e esclarecimentos de como as diferenças se relacionam com a tarefa a ser cumprida;
- Delineamento de um entendimento holístico baseado nos pontos comuns, mas que continua suscetível às diferenças.

Segundo a autora, quando se predispõe a trabalhar com o ensino de modo interdisciplinar, ocorre indubitavelmente uma “mudança institucional”, uma vez que as mudanças ultrapassam a questão pedagógica e curricular e incorrem uma mudança de valores e de atitudes. Para que ocorra a mudança almejada, a autora sugere uma reflexão sobre o porquê estão desejando a mudança e o que esperam alcançar com ela. Tratando da relação entre “disciplinaridade e interdisciplinaridade”, Klein (2001), assim como Perrenoud (1999), Dolz e Ollagnier (2004), Japiassu (1976) e Fazenda (1995), menciona a dicotomia existente entre os defensores e os críticos do ensino pautado em disciplinas.

Sobre este aspecto, a autora se espelha nos estudos de Newell (1994)²⁴ para aconselhar os professores que planejam cursos a não se preocupar com conteúdos, mas “em considerar cuidadosamente as disciplinas apropriadas a determinado tema ou tópico e, então, ancorar o estudo na atenção proativa do processo integrador e na análise dos limites das forças disciplinares.” (KLEIN, 2001, p. 123).

Relatando acerca das barreiras para o ensino interdisciplinar, a autora menciona que tanto no Brasil como também nos Estados Unidos elas estão relacionadas ao grande número de projetos educacionais ditos interdisciplinares apenas para atender à legislação ou seguir modismos, pela falta de engajamento dos professores e pelas reivindicações de

²⁴ NEWELL, William H. Designing interdisciplinary courses. In: Klein, Julie Thompson e Newell, William (orgs). *Interdisciplinary studies today*. v. 58 da série “New Directions for Teaching and Learning”. San Francisco: Jossey Bass, p. 35-51.

domínio disciplinar. Mas este cenário vem se alterando, pois, segundo Klein (2001, p. 129), “o aumento de interesse pelo ensino interdisciplinar ocorreu juntamente com uma mudança na maneira de pensar o ensino e a aprendizagem.”

Os discursos mudaram de “prescrição, produto, controle, *performance*, domínio e especialização para diálogo, processo, transformação, questionamento e interação.” (KLEIN, 2001, p. 129). A metodologia de ensino deixou de ser universal para se tornar específica voltada às necessidades individuais dos alunos, redefinindo o papel do professor, que necessita de aprendizado contínuo e de reflexão constante de suas práticas.

Palestrando sobre a epistemologia da interdisciplinaridade no Seminário Internacional de Interdisciplinaridade, Humanismo e Universidade, na Universidade do Porto, em Portugal, no ano de 2003, Pombo (2003, p. 1) relata que embora haja uma extensa literatura sobre o tema não há um consenso sobre o que é interdisciplinaridade, e denuncia que “a palavra tem sido usada, abusada e banalizada. [...] a palavra está gasta”.

A autora expõe que a palavra interdisciplinaridade tem sido utilizada em diversos contextos, tais como: contexto epistemológico quando tratado a respeito das práticas de transferência de conhecimento entre disciplinas; contexto pedagógico relativo às questões de ensino e aprendizagem; contexto mediático quando a palavra é utilizada pela mídia para envolver pessoas de diversos segmentos para debates sobre os mais variados assuntos e, por fim, contexto empresarial e tecnológico no intuito de reunir equipes interdisciplinares para trabalhar em um projeto ou tomar decisões envolvendo a gestão.

O conceito de interdisciplinaridade, de acordo com a autora, está relacionado aos limites do nosso território de conhecimento, a um problema cuja solução necessita de diferentes olhares. O fenômeno da especialidade, do esartejamento e análise das partes, apesar de necessária e da grande contribuição para a ciência, é hoje insuficiente.

A autora registra uma crise na ciência, de dialogada e discutida em praça pública no passado, transformando-se em um conjunto de instituições fragmentadas, enclausuradas em suas especialidades, para atualmente observar um entusiasmo pelo trabalho interdisciplinar. Finaliza constatando que nos encontramos numa situação de alargamento de conceitos: de ciências, de mundo, de identidade, de interdisciplinaridade. Para ilustrar a situação, anuncia que passamos de um “*esquema arborescente*, em que havia uma raiz, um tronco cartesiano que se elevava, majestoso, acima de nós, que se dividia em

ramos e pequenos galhos [...] todos ligados por uma espécie de harmoniosa e fecunda hierarquia e avançamos para *um modelo em rede* [...] em que deixa de haver hierarquias, ligações privilegiadas.” (POMBO, 2003, p. 6).

Em outro texto, mais recente, Pombo (2008) expõe de forma clara a transformação epistemológica que estamos vivenciando por conta da especialização. Adotamos uma metodologia analítica proposta por Galileu e Descartes, na qual dividindo o objeto de estudo em partes conheceríamos o todo; mas o que se descobriu foi que “quanto mais apurada a análise, maior a complexidade que se abre a nossa frente [...] o todo não é a soma das partes”, desta feita, “a especialização tem que ser complementada, ou substituída por uma compreensão interdisciplinar capaz de dar conta das múltiplas perspectivas que a ciência tem que convocar para o conhecimento mais aprofundado dos objetos de estudos e da sua essencial complexidade.” (POMBO, 2008, p. 62).

Lück (2007) atribui à interdisciplinaridade o conceito de ideia-força ao representar um movimento e impulsioná-lo. Para a autora, com a evidente fragmentação criada e enfrentada pelos homens, em especial pelos educadores em seu cotidiano por conta da especialização, nos encontramos despreparados para enfrentar os problemas globais que exigem não só uma postura polivalente, mas também uma visão globalizada da realidade e, principalmente, uma atitude contínua de aprender a aprender.

Neste cenário, tendo sob o ensino a responsabilidade de formar indivíduos para a cidadania, ele próprio precisa se reformular e se reorganizar, isso porque está fragmentado, fechado em disciplinas dissociadas da realidade da vida. No contexto deste movimento, surge a alternativa da interdisciplinaridade, não como uma inovação ou uma moda, emergindo dos “educadores a necessidade de se promover e superar essa fragmentação, em busca de uma visão e ação globalizadora e mais humana” (LÜCK, 2007, p. 14). Neste sentido, a autora apresenta a interdisciplinaridade como um processo que envolve os educadores,

num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e ser capazes de enfrentar problemas complexos,

amplos e globais da realidade atual. (LÜCK, 2007, p. 64).

Thiesen (2008) discute a interdisciplinaridade como um movimento presente em dois enfoques: o epistemológico e o pedagógico. No que tange ao enfoque epistemológico, os estudos existentes são os relacionados aos conhecimentos e seus aspectos de produção, reconstrução e socialização, ao passo que os estudos referentes ao enfoque pedagógico situam-se em questões pautadas no currículo e no ensino-aprendizagem.

Para o autor, a interdisciplinaridade é um movimento que rompe a visão cartesiana e mecanicista do mundo e da educação, na medida em que assume uma “concepção mais integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica.” (THIESEN, 2008, p. 545).

Neste contexto, a interdisciplinaridade se apresenta como um movimento articulador entre o ensino e a aprendizagem. Quando assumida como atitude, auxilia os educadores e as instituições de ensino a dar um novo significado ao trabalho pedagógico em relação ao currículo, métodos, avaliação e na organização de ambientes para aprendizagem.

Mueller, Bianchetti e Jantsch (2011) nos convidam a refletir sobre as interações entre o mundo do trabalho e a educação. Os autores remontam um momento da história no qual o mundo do trabalho deixa de demandar profissionais especializados e passa a exigir das instituições de ensino profissionais cuja formação os torne generalistas, adaptáveis e flexíveis a novas funções. Este momento histórico caracteriza-se na passagem do modelo de produção taylorista-fordista, no qual os funcionários exercem apenas uma tarefa, no menor tempo, sem conhecer o processo como um todo, para o modelo toyotista, um sistema flexível voltado para a oferta de produtos e serviços personalizados.

Neste cenário, surge então a interdisciplinaridade. Enquanto acadêmicos, pesquisadores e acadêmicos discutem sobre o tema como um caminho para sanar a fragmentação do saber, a preocupação dos empresários foi aproveitar os retornos da ciência para a produção. Assim, a interdisciplinaridade foi concebida e veiculada, conforme descrevem Mueller, Bianchetti e Jantsch (2011, p. 188), “como um conceito salvador apropriado” do capital. O interdisciplinar acabou empobrecido e instrumentalizado, sendo utilizado em prol do discurso capitalista.

Capacidade de trabalhar em equipe, abertura a trocas, sociabilidade, colaboração, comunicação permanente tornaram-se características esperadas pelo mundo do trabalho, ao passo que para manter os cargos precisam desenvolver a empregabilidade, estar dispostos a aprender constantemente por meio da educação continuada, ter espírito empreendedor, entre outros.

Para os autores as instituições de ensino ainda resistem às exigências vinculadas pelo mercado na formação de seus alunos, quando mantêm uma postura de discussão dialética sobre a existência humana ou, justamente, ser um espaço de contradição no “qual o pensamento único ainda não está amplamente instaurado, como ocorre no espaço empresarial.” (MUELLER; BIANCHETTI; JANTSCH, 2011, p. 191).

A questão chave que envolve as discussões dos autores é a evidente necessidade de não apenas investigar a real intenção do discurso em fazer da interdisciplinaridade algo pontual, referente a um momento específico da mudança de modelos produtivos, como também pesquisar e rediscutir o que é específico da educação e o que é específico dos negócios.

Em recente artigo, Pereira (2013), procurando compreender a percepção dos professores de uma determinada escola gaúcha sobre a interdisciplinaridade proposta no Projeto Político Pedagógico como princípio de ensino, discorre sobre o tema, voltando seu olhar para o reconhecimento da prática como um processo de construção do conhecimento ciente das dificuldades para operacionalizá-la, e não a restringindo a um simples integrar saberes.

O autor, por meio do tema, nos faz refletir criticamente sobre a importância da disciplinaridade na construção do homem atual e não somente como algo negativo que limitou o conhecimento. Ao mesmo tempo considera que o processo interdisciplinar construa, em função da exigência do envolvimento e do diálogo entre os pares (que lhe é inerente), modificações na qualidade do ensino. Ressalta que o movimento não é “desinteressado e a serviço, prioritariamente, da cidadania democrática” (PEREIRA, 2013, p. 839), mas voltado para as questões de competição mercadológica, observados nos discursos com temas voltados para a cooperação, equipe, polivalência, entre outros. Sendo utilizado para esse fim, o processo interdisciplinar pode mascarar as disparidades sociais.

Dessa maneira, a própria interdisciplinaridade possui limites, um dos quais é ser descontextualizado “do movimento dos profissionais da educação, das escolas e da própria sociedade.” (PEREIRA, 2013, p. 840).

Dialogando com os autores, observo que, no que tange à interdisciplinaridade, de fato, não há um consenso em relação ao seu conceito. Há sim um reconhecimento que esta metodologia propicia o desenvolvimento nos estudantes de conhecimentos, habilidades e atitudes; que clama aos professores e administradores das instituições de ensino para sair da zona de conforto culturalmente vivenciada; que para ser implementada precisa ocorrer o diálogo e a cessão de vários fatores, especialmente de tempo; que necessita, primeiramente, conhecer as metas da instituição de ensino referente ao perfil do egresso que deseja formar e a sociedade que se deseja construir.

Mas, ao mesmo tempo, há necessidade de nos conscientizarmos que muitos discursos sobre interdisciplinaridade não são neutros. Os discursos em favor da sua implementação vêm recheados de segundas intenções oriundas do mercado, e é neste aspecto que as instituições de ensino, professores e demais interessados na educação devem primar pela ética e refletir sobre o que é próprio da educação e o que é próprio do mercado. Somente a partir de uma análise crítica é que podemos atuar na formação de futuros profissionais que além de excelentes técnicos se tornem verdadeiros agentes transformadores da realidade onde atuam.

2.5 AS COMPETÊNCIAS DO CONTADOR: UM NOVO CONTEXTO

Após conceituar contabilidade, relatar sua história, especialmente no Brasil, e apresentar o debate entre educação e trabalho intensificado pelas transformações do capital e também da evolução da tecnologia, e a necessidade de visão interdisciplinar e o desenvolvimento de competências necessárias à formação profissional, trago para a discussão as novas exigências para o contador.

Citando Ávila (2006, p. 23), apresento as cinco funções da contabilidade: “registrar, organizar, demonstrar, analisar e acompanhar.” Registrar com o intuito de escriturar a história dos atos e fatos e comprovar as ocorrências; organizar com a finalidade de sistematizar para melhor localização e verificação das ocorrências; demonstrar a situação econômica e financeira da organização; analisar as informações constantes nos demonstrativos contábeis para subsidiar a tomada de decisão e, por fim, acompanhar a execução do planejamento da organização, especialmente as metas financeiras e orçamentárias.

O campo de atuação da contabilidade envolve todas as entidades que exerçam atividades econômicas de pessoa física ou jurídica, entidades com ou sem finalidade lucrativa, sendo função básica do

contador produzir informações úteis para as decisões. Iudícibus e Marion (2009) comentam que as atividades do contador envolvem desde a coleta e registro de dados, que são posteriormente transformados em relatórios para utilização dos usuários, até a tomada de decisão.

Uma equipe de professores da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), coordenada pelo doutor em controladoria e contabilidade professor Sérgio Iudícibus, aponta dois grupos básicos dentre as finalidades de utilização da informação gerada pela contabilidade: o planejamento e o controle.

Durante o processo de planejamento, a função da contabilidade pode ser reconhecida mediante o estabelecimento de cenários e planos orçamentários, indicando diretrizes para futuras ações. No processo de controle a contabilidade, com seus relatórios e demonstrações, colabora como meio de comunicação, informando “a respeito de planos e políticas da administração” (IUDÍCIBUS, 2010, p. 5), como meio de motivação alinhando o desejo dos proprietários com as ações dos administradores e, ainda, como meio de verificação da qualidade dos serviços.

A contabilidade proporciona ampla oportunidade de trabalho, podendo atuar na área pública e privada, com ou sem finalidade lucrativa, como: auditor interno, perito, consultor, *controller*, planejador tributário, auditor independente, analista financeiro, contador de custo, contador gerencial, atuário, empresário contábil, investigador de fraudes, professor, pesquisador, parecerista, conferencista, contador público, agente fiscal de renda, arbitragem e outros serviços afins.

Embasado neste vasto campo de atuação explicitado pelos autores, observa-se, de fato, inúmeras alternativas que o contador possui para exercer sua profissão e trabalhar em prol da sociedade. Cabe então avaliar quais as expectativas demandadas pelo sujeito enquanto profissional e também pela sociedade em geral e qual formação deve receber para atender essas exigências, identificando os conhecimentos necessários, as habilidades e atitudes indispensáveis, pois como constatamos na própria história da contabilidade, em qualquer tempo, as expectativas são determinadas pela situação econômica, política e social.

Franco (1999, p. 82) afirma que “além dos conhecimentos técnicos essenciais, o contador da atualidade precisa também desenvolver habilidades relativas à comunicação, às relações humanas e à administração, criando um balanceamento entre a formação teórica e a experiência prática”, trazendo para discussão as competências essenciais do contador neste novo momento social decorrente da globalização, da

abertura dos mercados e das inovações tecnológicas, mediante a diversidade de campos para o exercício profissional, transcendendo, inclusive, os conhecimentos relacionados à contabilidade.

Laffin (2005) comenta que a contabilidade enquanto ciência tem muito a contribuir no contexto vivenciado pelas organizações no qual impera competitividade, grandes oportunidades e urgência na tomada de decisão. Para gerir o patrimônio das organizações, o contador precisa agir de modo a oferecer condições de continuidade e competitividade para o empreendimento e, para isso, exige-se “competência profissional que envolve um complexo processo de formação inicial e continuada do contador, processo esse que confrontará diferentes maneiras de aprender com as organizações e sujeitos multiculturais.” (LAFFIN, 2005, p. 39).

Neste contexto, a área da contabilidade necessita de contadores com novas competências e habilidades não somente profissionais, mas também pessoais. O contador atua no cenário empresarial de forma ativa, pois sua formação permite (ou deveria permitir) uma visão global dos empreendimentos.

Cardoso (2006), ao realizar um estudo com contadores, estudantes dos cursos de Pós-Graduação em nível de especialização e MBA da PUC/Campinas e da FEA/USP, sobre as competências requeridas para o contador, concluiu que estas se confundem com as funções e as atividades do profissional. Como resultado, a pesquisa apontou quatro fatores de competências: específicas, de conduta e administração, de gerenciamento da informação e de comunicação.

As competências específicas estão voltadas para o conhecimento técnico da área contábil e financeira, bem como a utilização das ferramentas de controle. As competências de conduta e administração, tendo em vista que o contador é um profissional partícipe do processo decisório, estão relacionadas à integridade e confiabilidade, a possuir visão estratégica de negócios, além de perfil empreendedor em busca de soluções criativas assumindo riscos calculados, quando necessário.

As competências de gerenciamento da informação dizem respeito à gestão da informação por meio da tecnologia, negociação e técnicas de gestão. Por fim, as competências de comunicação relacionadas ao ouvir, a comunicar-se e fazer-se entender, ao atendimento dos usuários das informações geradas pela contabilidade, ao trabalho em equipe tanto na área da contabilidade como em grupos multidisciplinares na busca de soluções para os problemas diversos nas organizações.

Na mesma linha, Guimarães (2006), para conhecer o perfil profissiográfico dos profissionais de contabilidade aspirado pelo mercado de trabalho na região metropolitana de São Paulo, estudou

4.107 anúncios de ofertas de emprego publicados em jornais de grande circulação da região, no período compreendido entre março de 2004 e junho de 2005.

O autor categorizou os anúncios de jornais em três níveis hierárquicos: Auxiliar (estagiários, assistentes e analistas), Chefia (contador, encarregado, supervisor, coordenador) e Gerência (diretores, gerentes, *controllers*), e averiguou as ofertas de emprego com base nas oito áreas do conhecimento formuladas por Brussolo (2002)²⁵ em pesquisa semelhante, que são: 1) Direito/Legislação Societária e Tributária, 2) Gestão Empresarial, 3) Normas Internacionais, 4) Informática, 5) Economia/Administração/Finanças, 6) Idiomas, 7) Conhecimentos Diversos, 8) Experiência Profissional.

O conhecimento relativo ao Direito/Legislação Societária e Tributária diz respeito à parte mais técnica da profissão. Em relação à Gestão Empresarial os conhecimentos são mais complexos e de gestão da empresa. Os conhecimentos sobre as Normas Internacionais incluem a conversão e a tradução das demonstrações contábeis em moeda estrangeira. O conhecimento em Informática abrange a habilidade de uso da tecnologia. Economia/Administração/Finanças considera conhecimentos em outras áreas, tais como: recursos humanos, produção, logística, *marketing*, entre outras, ao passo que o domínio de outros Idiomas também foi considerado na análise. Os Conhecimentos Diversos demandam habilidades pessoais como: trabalho em equipe, liderança, entre outras. A Experiência Profissional abrange experiência anterior na área.

O resultado da pesquisa apontou a experiência profissional como a maior exigência, nos anúncios de oferta de emprego, para todos os níveis hierárquicos, seguido de conhecimentos diversos especialmente para os níveis de chefia e gerência. Por essa razão o autor chegou à conclusão de que “cargos cujo objetivo é conduzir pessoas requerem níveis de habilidades voltadas às questões humanas, assim como confirma também a busca de um profissional eclético e generalista.” (GUIMARÃES, 2006, p. 117).

²⁵ BRUSSOLO, Fábio. **As diretrizes curriculares dos cursos de graduação em ciências contábeis x o mercado de trabalho através das ofertas de emprego para a área contábil na grande São Paulo: uma crítica.** 2002. 142f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado. São Paulo, 2002.

Pires (2008) buscou investigar a aderência entre a formação oferecida pelos cursos de graduação em Ciências Contábeis da Região Metropolitana de Porto Alegre e a necessidade do mundo do trabalho no que diz respeito às competências do profissional da contabilidade. Para tanto, analisou 939 anúncios de empregos divulgados no Jornal Zero Hora e no *site Manager* e as matrizes curriculares com as respectivas ementas de nove cursos de graduação em Ciências Contábeis da referida região.

O resultado da pesquisa demonstrou que para atender os empregadores o contador necessita, além de dominar a técnica contábil, desenvolver e aprimorar habilidades e atitudes, especialmente a liderança, o trabalho em equipe e a proatividade. Ademais, o conhecimento em áreas como “tecnologia da informação, contabilidade gerencial, administração, economia, finanças, auditoria, idiomas, recursos humanos e contabilidade internacional” também são demandados (PIRES, 2008, p. 173).

Sobre as competências requeridas pelo mundo do trabalho, a autora constatou que, em todas as IES pesquisadas, os cursos de Ciências Contábeis incluem em suas matrizes curriculares disciplinas que contemplem as necessidades do mundo do trabalho. Todavia, enquanto os empregadores requerem profissionais com conhecimentos de contabilidade societária e fiscal²⁶, os cursos primam pelo desenvolvimento de um perfil gerencial.

Com o objetivo de conhecer as competências a serem desenvolvidas pelo contador para caracterizá-lo como um trabalhador do conhecimento, Luiz e Schmidt Neto (2008) realizaram um levantamento envolvendo contadores da cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina. Os autores conceituam trabalhador do conhecimento como sendo “um profissional moderno que tem capacidade de produzir, criar, gerar resultados positivos e que faz a diferença numa organização.” (LUIZ; SCHMIDT NETO, 2008, p. 88). Para tanto há necessidade de desenvolver um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, sendo

²⁶ Reúne conhecimentos relacionados à Apuração de Impostos; Contabilidade e Legislação Societária; Controle Patrimonial/Imobilizado; Escrituração Fiscal; Rotinas Contábeis; Legislação Tributária e Fiscal; Obrigações Acessórias e Principais; Organização e Constituição de Empresas; Contabilidade de Instituições Financeiras; Contabilidade de Cooperativas; Planejamento

- Conhecimento diversificado sobre os mais diversos assuntos;
- Habilidade para se comunicar, liderar e motivar pessoas, realizar análises para otimizar resultados, dominar meios tecnológicos, monitorar as atividades a serem executadas, se auto-gerenciar e auxiliar na qualificação de projetos;
- Atitudes para inovar, criar, ser dinâmico e participativo, flexível a mudanças, buscar educação continuada, compartilhar conhecimentos, equilibrar a vida pessoal e profissional, manter bom relacionamento com colegas e clientes, preservar os valores organizacionais e economizar tempo buscando realizar atividades que agregam valor ao negócio. (LUIZ; SCHMIDT NETO, 2008, p. 88)

A Figura 3 apresenta, no entendimento de Luiz e Schmidt Neto (2008), uma síntese das competências necessárias para formar o perfil do trabalhador do conhecimento, um conjunto formado por conhecimentos, habilidades e atitudes.

Figura 3 - Competências necessárias para o trabalhador do conhecimento



Fonte: Luiz e Schmidt Neto (2008, p. 77).

Para Luiz e Schmidt Neto (2008, p. 76), conhecimento está relacionado ao saber, podendo “ser formado pelo senso comum (eu

acho), religioso (eu creio), científico (Universidade) ou filosófico (eu penso)”, ao passo que a habilidade pertence ao fazer, sendo a capacidade “para realizar alguma atividade, ou fazer uso produtivo do conhecimento adquirido”, e a atitude diz respeito ao ser, “aos aspectos sociais e afetivos demonstrados nas ações das pessoas.”

Pires, Ott e Damacena (2009), tal como Guimarães (2006), pesquisaram o perfil do profissional contábil requerido pelo mercado de trabalho por meio de análise de 1.106 anúncios de ofertas de emprego publicados no jornal Zero Hora e *site* de recolocação profissional *Manager*, ambos de grande acesso à população, no período compreendido entre janeiro a setembro de 2007. Pautados, também, pelas áreas de conhecimento semelhantes às propostas por Brussolo (2002) e Guimarães (2006) mencionadas anteriormente, agregando a estas outras competências como: Auditoria, Recursos Humanos e Habilidades e Atitudes.

O estudo realizado pelos autores envolvendo a região metropolitana de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, revelou o interesse por profissionais com amplo conjunto de competências, sendo mais citada a experiência profissional atrelada ao conhecimento em Contabilidade e Legislação Societária e Tributária, seguido de habilidades e atitudes.

O resultado da pesquisa indicou que o mercado da região metropolitana de Porto Alegre demanda, principalmente, por profissionais com capacidade para atuar nas áreas contábil e fiscal, ao passo que a procura por profissionais dotados de um conjunto de habilidade e atitudes também é significativa. Este conjunto apresenta-se nos diferentes níveis hierárquicos como, por exemplo, comunicação e dinamismo para os anúncios de oferta de emprego para auxiliar; de coordenação de equipes e proatividade para a chefia e coordenação de equipes e liderança para o nível de gerência.

Em um estudo realizado nas cem maiores empresas de Santa Catarina, Machado *et al.* (2010) buscaram identificar as competências exigidas aos *controllers* – contador responsável pelo planejamento das organizações. O resultado da pesquisa relacionou aspectos como: visão estratégica e de processos, raciocínio lógico e planejamento como competências profissionais, indicando a valorização de profissionais visionários, ao passo que como competências pessoais as mais citadas na pesquisa foram as relacionadas aos valores das empresas, como por exemplo, ética, honestidade, integridade, além de flexibilidade, liderança e saber trabalhar sob pressão.

Em uma entrevista com especialistas nas áreas de auditoria, contabilidade gerencial, contabilidade pública, perícia contábil e contabilidade de fundos de pensão, Giroto (2010) buscou compreender o que a sociedade e o mundo do trabalho esperam dos contadores. Os especialistas foram unânimes em afirmar que há escassez de profissionais competentes para atender as exigências do mercado tendo em vista o fortalecimento da economia brasileira, a crescente participação das empresas brasileiras no mercado internacional, o avanço da tecnologia, entre outros aspectos específicos da área, como por exemplo a internacionalização das normas contábeis. Diante das novas qualificações exigidas pelo mercado observa-se que a profissão tornou-se mais complexa e que o contador carece de uma preparação mais ampla, conforme mencionam Neves e Simonaggio, dois especialistas entrevistados

- O contabilista que desejar conquistar o seu espaço profissional e construir uma carreira de destaque, tanto na iniciativa privada como na Administração Pública, deverá ficar atento às inovações tecnológicas e às rápidas mudanças no mundo dos negócios, sob pena de tornar-se um profissional comum. Obter um título de pós-graduação já é um bom começo. Contudo, somente isso não basta para garantir o sucesso e provar sua competência. O contabilista deve buscar continuamente atualizar os seus conhecimentos e buscar ser criativo no sentido de apresentar aos superiores soluções e alternativas, e não apenas problemas, comprometendo-se com o sucesso do órgão ou entidade em que trabalha, independentemente de comando político ou partidário. (NEVES, 2010, p. 22).
- Os profissionais deverão fazer seu desenvolvimento científico ser acompanhado de capacidade de comunicação em linguagem objetiva e compreensível, aprimorar sua capacidade de pensamento sistêmico, evoluir em mais de um idioma, desenvolver competência de se comunicar em público e manter-se sempre em trabalho de aprimoramento pessoal, de modo a alcançar um saber que poderá sempre lhe permitir

apresentar resultados que informem, de fato, aos interessados, sem se curvar aos objetivos desses interessados e sem se afogar na soberba de um conhecimento ou função efêmera. (SIMONAGGIO, 2010, p. 24).

Dentre as competências apontadas pelos pesquisados está, inicialmente, o domínio dos conhecimentos específicos da área, seguido do domínio da informática e suas ferramentas, bem como a interpretação dos resultados por ela gerados, possuir uma visão global e interdisciplinar para interagir e compreender o negócio em que atua e o reflexo de suas ações. Também é necessário ser polivalente, ter capacidade de comunicação de forma escrita e verbal, ser ético, saber trabalhar em equipe, possuir disposição para educação contínua, possuir espírito de liderança, dominar outro idioma, ter capacidade de planejamento e administração do tempo, ser capaz de entender, analisar e escolher a melhor alternativa para a organização, colaborando com os gestores nas decisões (GIROTTO, 2010).

Ott *et al.* (2011) realizaram uma pesquisa comparativa entre a percepção de estudantes de cursos de graduação em Ciências Contábeis de IES brasileiras e de contadores, também brasileiros, quanto aos conhecimentos, habilidades e métodos de ensino-aprendizagem considerados importantes para o mundo do trabalho e, posteriormente, confrontaram os resultados com contadores da China e EUA e com estudantes da China.

Para fins deste estudo, apresento os resultados comparativos internacionais. No que tange aos profissionais, em termos de conhecimento, o maior destaque para o Brasil foi para a área tributária, ao passo que para a China e os EUA os apontamentos foram para a contabilidade financeira. Resultado que os autores relacionam com a realidade enfrentada pelas organizações brasileiras com incidência de alta carga tributária, predominando a contabilidade fiscal sobre a financeira.

Sobre as habilidades, a predominante entre os profissionais do Brasil foi a tomada de decisão, sendo que para a China foi a técnica computacional e para os EUA a comunicação escrita. Em relação aos métodos instrucionais, tanto brasileiros quanto chineses apontaram a análise de informações enquanto os norte-americanos optaram pelos trabalhos escritos.

Para os estudantes, em termos de conhecimento os maiores destaques foram a contabilidade tributária e a contabilidade financeira

para o Brasil, ao passo que para a China os apontamentos foram para a contabilidade financeira e finanças. Sobre as habilidades as predominantes entre os profissionais brasileiros foram o pensamento crítico e analítico e a tomada de decisão, sendo que para os chineses os apontamentos foram para línguas estrangeiras e técnicas computacionais. Em relação aos métodos instrucionais, para os brasileiros predominaram a análise de informações e a motivação, ao passo que para os chineses o destaque foi, também, para a análise de informação, além dos projetos envolvendo empresas.

Importante evidenciar que tanto para os contadores quanto para os estudantes brasileiros a importância maior está nas habilidades, enquanto que para os contadores e estudantes chineses está no método instrucional (OTT *et al.*, 2011).

Buscando um estudo que mais se aproximasse das necessidades do mundo do trabalho local (região sul de Santa Catarina), encontrei uma pesquisa realizada com os contadores filiados ao Sindicato dos Contabilistas de Criciúma e Região Carbonífera (SINDICONT), a qual analisava as exigências desse mercado em relação ao contador. Mondardo, Cittadin e Ritta (2011), a partir de diversos depoimentos, constataram a importância da formação continuada e complementar.

No que tange às habilidades, as pontuadas foram: saber ouvir e escrever, capacidade de tomar decisões, liderança, espírito para inovar, planejar, e por fim, como atitude, os pesquisados identificaram como prioritárias: dedicação, responsabilidade, pontualidade, ética e responsabilidade social (MONDARDO; CITTADIN; RITTA, 2011).

Ademais, há organismos nacionais e internacionais independentes ligados à contabilidade que colaboram na promoção das competências dos profissionais da contabilidade, da qualidade do ensino e da educação continuada. Dentre os organismos brasileiros, há, por exemplo, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), a Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC) e o Instituto dos Auditores Independentes do Brasil (IBRACON).

O CFC criado pelo Decreto Lei nº. 9295/46 é uma autarquia de caráter corporativo, sem vínculo com o Governo Federal com o objetivo de orientar, normatizar e fiscalizar o exercício da profissão. Por meio dos Conselhos Regionais de Contabilidade desenvolve programas voltados à educação profissional continuada visando atualizar e aprimorar os conhecimentos dos contadores (CFC, 2013).

A FBC é uma entidade sem fins lucrativos, que atua em parceria com entidades públicas e privadas, tanto em nível nacional quanto internacional, com objetivo de promover e subsidiar programas na área

da contabilidade voltados ao ensino, pesquisa e extensão (FBC, 2013). O IBRACON tem o propósito de desenvolver e aprimorar as questões éticas da profissão, auxiliar na interpretação das normas que regulamentam a profissão e atuar em conjunto com as IES para o aprimoramento da formação profissional, divulgando as atribuições, a área de trabalho e a relevância do trabalho do auditor independente na sociedade (IBRACON, 2013).

Dentre os internacionais há, por exemplo, a *International Federation of Accountants* (IFAC) e o *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA). A IFAC foi fundada em 1977 durante o 11º Congresso Mundial de Contadores com intuito de fortalecer a profissão em nível mundial. Suas ações são desenvolvidas por meio de Conselhos e Comitês, como por exemplo, o *International Accounting Education Standards Board* (IAESB). Este órgão tem caráter normativo voltado para a educação da contabilidade, formulando, inclusive, competências inerentes ao profissional (IFAC, 2013).

Pires (2008, p. 51) apresentou em sua pesquisa os conhecimentos do contador na visão da IFAC como sendo: “(a) conhecimento de contabilidade e finanças e áreas afins; (b) conhecimentos organizacionais e de negócios; e (c) conhecimentos de tecnologia da informação (TI)”. Em relação às habilidades do contador, também embasada no referido órgão, a autora menciona:

- a. Habilidades intelectuais – envolvendo a solução de problemas, tomada de decisão e para o julgamento de situações complexas, como por exemplo habilidade de localizar, organizar, perguntar, pesquisar, pensar de forma lógica, crítica e analítica, etc.
- b. Habilidades técnicas e funcionais – contemplando habilidades gerais e específicas da contabilidade, como por exemplo proficiência em matemática, estatística e TI, desenvolvimento e elaboração de relatórios, entre outras.
- c. Habilidades pessoais – Incluindo atitudes do profissional que aperfeiçoam sua aprendizagem, tais como: autogerenciamento, iniciativa, ética, adaptar as mudanças, etc.
- d. Habilidades interpessoais e de comunicação – permitindo a interação com outras áreas do conhecimento, receber e transmitir informações, formar julgamentos e tomar decisões, como: trabalhar em equipe, interagir com pessoas de cultura diferente, falar e ouvir efetivamente, entre outras.
- e. Habilidades organizacionais e de gerenciamento de negócios – envolvendo o funcionamento da organização, como

conhecimento de planejamento estratégico, habilidade de organizar e delegar tarefas, motivar e desenvolver pessoas, liderança, etc.

O AICPA, voltado aos contadores públicos americanos, tem como principal atribuição a de promover e elevar a profissão de contador (AICPA, 2013). As competências definidas por este instituto foram sintetizadas por Pires (2008), as quais são divididas em: funcionais, pessoais e de negócios. As competências funcionais correspondem às competências técnicas; as pessoais estão relacionadas às atitudes que facilitam o relacionamento e o aprendizado individual, ao passo que as competências de negócios abrangem o ambiente interno e externo dos negócios.

Perante o cenário relatado pelos autores, observo que no momento em que a Contabilidade passou a ser considerada uma ciência o perfil do contador vem se aprimorando, não apenas nas questões técnicas e de conhecimentos científicos, mas, especialmente, em termos de habilidades e atitudes. No tempo do império bastava, para exercer a profissão, ter conhecimento da língua portuguesa e francesa e boa caligrafia. Nos dias atuais, passando pela regulamentação da profissão, imposições de organismos internacionais, as exigências da LDB e seus reflexos nas resoluções e pareceres de instituições de ensino nacionais, além das transformações advindas da globalização, abertura de mercados e, recentemente, a internacionalização das normas contábeis, exigiram desta profissão uma nova postura.

Postura esta já descrita pelos autores, pensadores e debatedores da pedagogia das competências que, independente do mundo do trabalho, conseguem vislumbrar os benefícios aos jovens, ingressantes no ensino superior, para a vida, não apenas no aspecto profissional, mas principalmente nas relações interpessoais e na intervenção crítica dos problemas sociais para a melhoria da sociedade.

Há, também, um alinhamento de ideias entre os pensadores da educação e os pensadores voltados especificamente ao ensino da contabilidade, citados neste estudo, no que se refere à disposição de ultrapassar algumas barreiras disciplinares para “ceder” algum espaço para oportunizar o desenvolvimento de competências em sala de aula. Muitos mencionam, tal qual está exposto na Resolução nº. 10/2004 do MEC, a metodologia interdisciplinar como propícia para superar a fragmentação do conhecimento em prol de uma visão globalizada e humana com vistas a enfrentar problemas que exijam atitudes críticas e abertas à realidade sempre em constante movimento.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“A ciência não corresponde a um mundo a descrever. Ela corresponde a um mundo a construir” (Gaston Bachelard).

Tendo por base os questionamentos levantados e objetivos apontados no primeiro capítulo, bem como os conceitos discutidos na fundamentação teórica, com o intuito de compreender a percepção dos docentes coordenadores do PIO e dos formandos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC sobre as experiências vivenciadas no processo interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas ao egresso, descrevo neste capítulo a trajetória percorrida, os procedimentos adotados, o local e sujeitos envolvidos na pesquisa.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No início tudo é dúvida, algo indefinido, incômodo, indescritível. Algo que me inquietava. Esse desconforto inicial, gerado pelo desafio da pesquisa, logo é substituído por uma sensação boa, pois me fez sentir viva, mesmo tendo a consciência de que, ao investigar, estudar, ler e reler, refletir, assistir e participar de aulas, seminários, debates e conversar com pessoas, a realidade se apresentou nua e crua: sei que muito pouco eu sei! É cíclico. É doloroso. É vicioso. É maravilhoso, pois o conhecimento jamais se esgota.

Richardson (1999) afirma que não há fórmula mágica para pesquisar, assim como também não há pesquisa perfeita, já que se trata de um produto humano. Goldenberg (2004, p. 13) complementa: “Não existe um único modelo de pesquisa.” Há, sim, caminhos possíveis de serem trilhados. Frases tranquilizadoras! (será?)

Ao tratar sobre as etapas para a elaboração de uma pesquisa, Goldenberg (2004) comenta que o tema que move o pesquisador, geralmente, é proveniente de suas vivências e experiências. Assim, para estudar e compreender melhor e com mais profundidade o Processo Interdisciplinar Orientado (PIO), desenvolvido pelo Curso de Ciências Contábeis da UNESC, realizei uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva, com abordagem quali-quantitativa, utilizando a análise de conteúdo.

Em relação ao objetivo proposto, esta pesquisa tem caráter exploratório-descritivo, pois como destaca Triviños (1987) o estudo exploratório permite um aprofundamento dos estudos do pesquisador, buscando antecedentes para, posteriormente, planejar uma pesquisa descritiva ou experimental. Na pesquisa descritiva, no entendimento do autor, o foco principal é conhecer as especificidades de uma comunidade e descrever com exatidão a realidade, os fenômenos e fatos, exigindo do pesquisador a coleta de inúmeras informações que envolvem o objeto de estudo. Nesta pesquisa, a comunidade de interesse é composta pelos estudantes concluintes (9ª fase), do primeiro semestre de 2012, os quais já vivenciaram na prática todos os seminários interdisciplinares, pelos atuais docentes coordenadores do PIO de cada uma das nove fases e pelo coordenador do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UNESC da época em que o PIO foi implantado.

Quanto aos procedimentos, seguiu-se a orientação de Cervo e Bervian (1983) sobre a necessidade de realizar uma revisão bibliográfica, independente do tipo de pesquisa, não apenas para obter embasamento teórico, mas também para justificar seus limites e suas contribuições. Assim, neste estudo, busquei embasamento com estudiosos acerca do desenvolvimento de competências, tais como Perrenoud (1999; 2013), Ramos (2002), Zabala e Arnau (2010), das competências do contador, como Laffin (2005), Cardoso (2006), Pires, Ott e Damacena (2009), bem como elucidação sobre a interdisciplinaridade, encontrado nas obras de Japiassu (1976), Fazenda (1995; 2001), Pombo (2003; 2008), entre outros autores.

Sobre a abordagem do problema, a pesquisa está pautada nos métodos quantitativos e qualitativos. Muito embora estes métodos apresentem características diferenciais, eles não são excludentes e sim complementares. Triviños (1987, p. 118) defende que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa.”

O autor comenta que o importante é valer-se dos dados estatísticos para realizar um investigação mais ampla. Richardson *et al.* (1989, p. 70) afirmam que a pesquisa quantitativa “caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto na modalidade de coleta de informações como no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde a mais simples, como percentual, média, desvio-padrão, às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc.” Já os estudos que empregam uma metodologia qualitativa têm por objetivo descrever e analisar o problema, “compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o

entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.” (RICHARDSON *et al.*, 1989, p. 39).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E SUJEITOS DA PESQUISA

Como instrumento para a coleta de dados, apliquei um questionário com os formandos, utilizando a *internet* por meio da ferramenta *Google Drive*, e realizei entrevistas semiestruturadas com os docentes coordenadores do PIO, que foram gravadas digitalmente. O diálogo com o ex-coordenador do Curso, da época em que o PIO foi implantado, ocorreu sem gravação.

Discorrendo sobre as funções e características dos questionários, Richardson *et al.* (1999) comentam que as informações obtidas por seu intermédio permitem conhecer as características do grupo e que não há restrição ao número de perguntas, a quantidade de questionamentos dependerá do problema a ser pesquisado e do bom senso do pesquisador. Os questionários podem conter perguntas fechadas e/ou abertas.

A opção em enviar um questionário aos formandos se deu em virtude da orientação de Marconi e Lakatos (2010) em relação à prudência por parte do entrevistador em não estar presente durante o preenchimento do instrumento de pesquisa, oportunizando a liberdade nas respostas, garantindo o anonimato. Outras vantagens apontadas pelos autores é que este instrumento possibilita o alcance de um número maior de pessoas de forma simultânea e redução no risco de distorção de interpretação em razão de não sofrer influência do pesquisador. Algumas das desvantagens apontadas pelos autores em utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados diz respeito ao baixo índice de retorno e a possibilidade de algumas perguntas não serem respondidas.

Com os docentes realizei a entrevista semiestruturada com intuito de haver uma interação, um diálogo, entre os entrevistados e o pesquisador. Trivinos (1987, p. 138) esclarece que “o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua participação e da pessoa que fornece as informações.”

Como vantagem, Marconi e Lakatos (2010) acreditam que esta técnica oferece maior flexibilidade ao pesquisador, pois permite esclarecer as questões não compreendidas pelo entrevistado, ao passo

que as limitações pontuadas dizem respeito à disposição do entrevistado para responder as questões, a retenção de alguns dados temendo a identificação das respostas e o tempo de realização. Estas limitações, de acordo com os autores, podem ser superadas ou minimizadas por meio da experiência e do bom senso do pesquisador.

A coleta das informações se deu em dois momentos distintos, sendo que o primeiro ocorreu no mês de julho de 2012, por meio de um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas (Apêndice A), enviado por *e-mail* aos 50 estudantes concluintes (9ª fase) no 1º semestre de 2012, sendo que 21 retornaram respondidos, e o segundo momento ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2013 por meio de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) com nove docentes coordenadores do PIO e com o ex-coordenador do Curso, compondo assim os sujeitos deste estudo.

O questionário enviado aos formandos levou em consideração três partes: a primeira tratou do perfil dos estudantes, a segunda buscou avaliar a contribuição do PIO no desenvolvimento das competências referenciadas no PPC por meio das atividades interdisciplinares e, por fim, a terceira foi dedicada às sugestões, críticas e percepção da interdisciplinaridade.

A entrevista realizada com os docentes coordenadores do PIO, além de identificar o perfil, buscou conhecer maiores detalhes da experiência vivenciada nos seminários interdisciplinares, como por exemplo, o tema integrador, as formas de realização, a percepção a respeito do desenvolvimento de competências, além da compreensão acerca da interdisciplinaridade.

A partir do material coletado, realizei a tabulação das respostas dos estudantes e transcrevi, imediatamente, as entrevistas realizadas com os docentes no intuito de buscar a fidedignidade do conteúdo de suas falas. Posteriormente, encaminhei um *e-mail* (Apêndice C) aos docentes coordenadores do PIO, com a transcrição das entrevistas anexadas para avaliação e análise do conteúdo, solicitando o retorno, em caso de alterações. Nesse sentido, os professores se manifestaram positivamente solicitando, apenas, a correção de vícios de linguagem. Cabe salientar que os entrevistados assinaram o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (Apêndice D) e se mostraram solícitos e interessados em contribuir com a realização da pesquisa. De posse dos dados coletados elaborei os quadros de análise e, a partir de seus conteúdos e suas relações com os objetivos da pesquisa, construí as categorias de análise.

As percepções dos formandos e dos docentes coordenadores do PIO sobre o desenvolvimento das competências referenciadas no PPC,

por meio das atividades realizadas nos seminários interdisciplinares foram agrupadas em quatro categorias: a) competências técnicas e científicas: relacionadas ao conhecimento da contabilidade e suas ferramentas; b) competências de postura organizacional: envolvendo questões relativas à negociação, comunicação e análise e resolução de problemas; c) competências empreendedoras: relacionadas às soluções criativas e inovadoras; e, d) competências sociais e culturais: atreladas aos valores com ações voltadas ao bem comum.

3.3 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

Para a realização das análises dos dados coletados, foi necessário, inicialmente, tabular as respostas enviadas pelos estudantes em razão do questionário, além de transcrever em detalhes as entrevistas realizadas com os docentes coordenadores do PIO, buscando organizar as falas dos sujeitos em torno de questões do estudo e em categorias.

A análise dos dados, no entendimento de Bogdan e Biklen (1994), é um processo sistemático de organização dos materiais acumulados durante a pesquisa, com vista a compreendê-los para, posteriormente, apresentá-los. Este processo, segundo os autores, envolve “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

A interpretação dos resultados, de forma qualitativa, busca descobrir outros pontos de vista sobre o assunto abordado, além do entendimento do entrevistador, visto que, inquestionavelmente, as visões de mundo são diferentes para cada sujeito em razão das suas próprias vivências e experiências.

Gaskell (2002, p. 65) afirma que a entrevista qualitativa é condição *sine qua non* para “mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes [...], pois fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e a sua situação.” Outro aspecto atribuído pelo autor à entrevista qualitativa é a possibilidade de empregá-la em conjunto com outros métodos para, por exemplo, melhorar a qualidade de um estudo ou levantamento e de suas interpretações.

Nesta perspectiva, optei por analisar o conteúdo das entrevistas dos docentes coordenadores do PIO e das respostas dos formandos para compreender as percepções não só acerca das competências

desenvolvidas no processo interdisciplinar, mas também o entendimento que possuem sobre a interdisciplinaridade. Ao utilizar a análise de conteúdo como prática de pesquisa, procurei seguir as orientações de Moraes (1999) no sentido de buscar compreender a visão de mundo dos autores, não esquecendo que, certamente, está vinculada a uma construção social, e ter em mente que essa prática implica, necessariamente, questionar meus próprios pressupostos e maneiras como dou sentido às coisas.

3.4 SOBRE O *LÓCUS* DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com os formandos e docentes coordenadores do Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). A UNESC é mantida pela Fundação Educacional de Criciúma (FUCRI), cuja origem remonta ao ano de 1968, em decorrência de um movimento da comunidade regional que culminou com a realização do 1º Seminário de Estudos Pró-Implantação do Ensino Superior no Sul Catarinense, evento que contou com a participação de educadores, políticos, lideranças da comunidade e da imprensa (UNESC, 2013b).

No mesmo ano, a FUCRI obteve a aprovação de seu estatuto por meio do Decreto nº. 204 da Prefeitura Municipal de Criciúma. Por meio da Resolução nº. 35/1997 do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC) foi homologado o processo de transformação em Universidade (UNESC, 2010c).

Atualmente, a UNESC está situada no bairro Universitário, em Criciúma, estado de Santa Catarina. Tem declarado em sua missão “educar por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida.” (UNESC, 2010c).

A Universidade tem se tornado referência, tanto em nível regional quanto em nível nacional, em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Figura 4 apresenta os dados da Instituição publicados no informativo “A UNESC em Números” referente ao primeiro semestre de 2013.

Figura 4 - Quantidade de alunos, professores e funcionários

| ALUNOS | PROFESSORES | FUNCIONÁRIOS |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Graduação: 9.893 • Especialização: 814 • Mestrado: 138 • Doutorado: 56 • Colégio UNESC: 326 • Total: 11.227 | <ul style="list-style-type: none"> • Especialização: 230 • Mestrado: 241 • Doutorado: 85 • Total: 585 | <ul style="list-style-type: none"> • Total: 422 |

Fonte: UNESC (2013a).

No ano de 2013, a UNESC disponibilizou para a comunidade 46 cursos de graduação, 17 cursos de especialização, além de programas de Pós Graduação *stricto sensu*, sendo cinco cursos de mestrado e dois de doutorado (UNESC, 2013a).

Desde 1975, a FUCRI/UNESC oferta o Curso de Ciências Contábeis, oriundo da antiga Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas (ESCCA). Sua criação ocorreu por meio do Decreto n°. 75.920/75, que, posteriormente, foi reconhecido pela Portaria Ministerial n°. 198/1980. O Curso foi implantado em virtude da necessidade da região, que carecia de profissionais qualificados para atender as organizações empresariais e demais usuários de serviços contábeis, visto que, na época, “para obter o título e a habilitação profissional em nível superior em Ciências Contábeis, era necessário deslocar-se para outras regiões, acarretando em maiores custos e disponibilidade de tempo”. Atualmente, o Curso está alocado na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas (UNACSA), de acordo com os ordenamentos institucionais (UNESC, 2010c).

O Curso busca formar profissionais com visão integrada de conhecimentos relacionados à área de atuação, com condições de enfrentar desafios e adaptar-se às mudanças globais na sociedade organizada. Desde sua criação disponibilizava 100 vagas anuais, sendo 50 no vestibular de inverno e 50 no de verão.

No ano de 2009, percebendo o aumento da demanda, ampliou para 200 vagas anuais, duplicando o ingresso em cada vestibular. Em 38 anos de funcionamento formaram-se, aproximadamente, 2.200 profissionais (UNESC, 2010a). No segundo semestre de 2013, de acordo com informações da Secretaria Geral da UNESC, o Curso possuía 794 alunos matriculados. Para atender a demanda, conta com 42 professores com experiência técnica e acadêmica.

4 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC E O PROCESSO INTERDISCIPLINAR ORIENTADO (PIO)

“Ler e compreender a sala de aula, na realidade dos estudantes do curso e da Ciência Contábil, exige um reconhecimento da dinâmica do mundo no qual a educação contábil se insere para simultaneamente educar o sujeito à participação social e contribuir no desenvolvimento da ciência” (Marcos Laffin).

Este capítulo tem o propósito apresentar os resultados do estudo sobre a percepção dos docentes coordenadores do Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) e formandos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UNESC sobre as experiências vivenciadas no processo interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas ao egresso.

Para tanto, houve necessidade de, inicialmente, identificar e apresentar quais competências estão delineadas no perfil profissiográfico do PPC e no regulamento do PIO, os procedimentos metodológicos adotados nos seminários interdisciplinares para poder investigar a percepção dos formandos e dos docentes coordenadores a respeito da interdisciplinaridade e das competências desenvolvidas.

Para preservar os sujeitos partícipes da pesquisa, utilizei na apresentação dos resultados a numeração de 1 a 21 para identificar os estudantes e de A a I para identificar os nove docentes coordenadores do PIO.

4.1 CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: MISSÃO, CAMPO DE ATUAÇÃO E CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO

O Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UNESC tem por missão “formar profissionais competentes, com visão empreendedora e globalizada, comprometidos com o desenvolvimento econômico e social.” (UNESC, 2010a, p. 12). Para atingir sua missão, busca, constantemente, por meio de suas atividades, formar profissionais com,

- raciocínio lógico, crítico e analítico para a solução de problemas de natureza contábil;
- despertar a capacidade do estudante para a construção e reconstrução do conhecimento contábil em ambientes de constantes mudanças;
- facilitar a formação de profissionais com capacidade de comunicação e liderança, dotando-os de habilidades e atitudes para promover e realizar trabalho em equipe; e
- oferecer condições e estimular o desenvolvimento integrado e contínuo de competências, necessárias ao contador (UNESC, 2010a, p. 12).

Para tanto, o Curso oferece aos estudantes alguns diferenciais que auxiliam o desenvolvimento de competências, como por exemplo: corpo docente composto por especialistas, mestres e doutores, Núcleo de Estudos Contábeis (NECON), Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Processo Interdisciplinar Orientado (PIO), Estágios Supervisionados, Atividades de Formação Complementar (AFC) e Atividades Práticas Específicas (APE), além da infraestrutura composta por salas de aula com projetores multimídia, quadros de vidro, condicionadores de ar, laboratórios de informática e o Centro de Práticas Contábeis (CPC), munido de *softwares* de contabilidade e de simulação empresarial.

Como referencial pedagógico o Curso conta com a matriz curricular nº. 5 (carga horária total de 3.000 horas), em vigor desde o 2º semestre de 2009, atendendo os campos interligados de formação básica, formação profissional e formação teórico-prática, em consonância com a Resolução CNE/CES nº. 10/2004 e a Proposta Nacional Curricular do CFC descrita por Carneiro *et al.* (2008). O Quadro 8 apresenta a matriz curricular vigente no Curso de Ciências Contábeis da UNESC.

Quadro 8 - Matriz Curricular n. 5 do Curso de Graduação em Ciências Contábeis/UNESC

| Curso: Ciências Contábeis | | Carga Horária: 3.000 horas | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-------------|
| Habilitação: Bacharel em Ciências Contábeis | | Duração Mínima: 9 semestres | | | | | | | | | | |
| Reconhecimento: Portaria Ministerial n. 198 de 03/03/80 | | Duração Máxima: 14 semestres | | | | | | | | | | |
| Disciplinas | Créditos por fase | | | | | | | | | Créd. | Horas | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | |
| Metodologia Científica e da Pesquisa | 4 | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Produção e Interpretação de Textos | 4 | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Comportamento Organizacional | 4 | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Matemática Aplicada à Contabilidade | 4 | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Introdutória I | 4 | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Introdutória II | | 4 | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade e Instituições de Direito Público e Privado | | 4 | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Matemática Financeira | | 4 | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Economia | | 4 | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Estatística Aplicada à Contabilidade | | 4 | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Análise Financeira de Investimentos | | | 4 | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade e Direito Empresarial | | | 4 | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade, Legislação Trabalhista e Previdenciária | | | 4 | | | | | | | | 4 | 60 |
| Sociologia | | | 4 | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Intermediária I | | | 4 | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Intermediária II | | | | 4 | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade de Custos | | | | 4 | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade e Direito Tributário Aplicado | | | | 4 | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade e Mercado de Capitais | | | | 2 | | | | | | | 2 | 30 |
| Ética e Legislação Profissional | | | | 2 | | | | | | | 2 | 30 |
| Contabilidade, Meio Ambiente e Responsabilidade Social | | | | 4 | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade e Análise de Custos | | | | | 4 | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Avançada I | | | | | 4 | | | | | | 4 | 60 |
| Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis I | | | | | 4 | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Tributária I | | | | | 4 | | | | | | 4 | 60 |
| Estágios - Práticas Contábeis I | | | | | 4 | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Avançada II | | | | | | 4 | | | | | 4 | 60 |
| Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis II | | | | | | 4 | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Tributária II | | | | | | 4 | | | | | 4 | 60 |
| Estágios - Práticas Contábeis II | | | | | | 4 | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade e Governança Corporativa nas Empresas | | | | | | 4 | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Tributária III | | | | | | | 4 | | | | 4 | 60 |
| Estágios - Práticas Contábeis III | | | | | | | 4 | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Orçamentária Empresarial | | | | | | | | 4 | | | 4 | 60 |
| Auditoria Contábil | | | | | | | | | 4 | | 4 | 60 |
| Teoria da Contabilidade | | | | | | | | | | 4 | 4 | 60 |
| Estágios - Práticas Contábeis IV | | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Estágios - Elaboração de Projeto de TCC | | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Perícia e Investigação Contábil, e Arbitragem | | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Gerencial | | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Pública I | | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Contabilidade Pública II | | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Disciplina Optativa | | | | | | | | | | | 4 | 60 |
| Trabalho de Conclusão de Curso | | | | | | | | | | | 12 | 180 |
| TOTAL 1 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 180 | 2700 |
| Atividades de Formação Complementar | | | | | | | | | | | | 180 |
| Atividades Práticas Específicas | | | | | | | | | | | | 120 |
| TOTAL 2 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 180 | 3000 |

Fonte: UNESC (2010a, p. 15).

O mercado de trabalho para o Bacharel em Ciências Contábeis é amplo e desafiador. As possibilidades de emprego são inúmeras e diversificadas, tanto no setor privado, nos setores industriais, comerciais e serviços quanto no setor público. Entre as principais atividades a serem desempenhadas destaco: contadores de órgãos públicos, tais como tribunal de contas, fazenda pública, prefeituras municipais, contadores empresários de organizações contábeis; contadores de empresas privadas; contadores consultores e assessores de organizações empresariais; contadores de organizações internacionais; contadores auditores externos e internos; contadores professores universitários; contadores pesquisadores e escritores contábeis; contadores de custos, gerenciais, investigadores de fraudes, pareceristas e conferencistas; *controllers*; peritos contábeis; planejadores tributários; analistas financeiros e administrador judicial. Atualmente a profissão está em um momento áureo, em razão de que o contador tornou-se um profissional obrigatório na estrutura organizacional das empresas, desde as micro e pequenas aos grandes conglomerados (UNESC, 2010a).

O Curso de Ciências Contábeis da UNESC no 2º semestre de 2013 possuía 794 estudantes matriculados, sendo 502 do gênero feminino (63,22%) e 292 do masculino (36,78%), a maioria com idade inferior a 25 anos (79,97%). A Figura 5 apresenta estatísticas do Curso contemplando a idade e gênero dos acadêmicos, de acordo com informações da Secretaria Geral da UNESC.

Figura 5 - Curso de Ciências Contábeis - estatística por idade e gênero

| 2013/2 | CURSO CIÊNCIAS CONTÁBEIS | ATÉ 25 ANOS | | 25 À 34 ANOS | | ACIMA DE 34 ANOS | | TOTAL | | TOTAL |
|--------|-----------------------------|-------------|-----|--------------|----|------------------|--------|--------|---------|-------|
| | | F | M | F | M | F | M | F | M | |
| | | 412 | 223 | 82 | 61 | 8 | 8 | 502 | 292 | |
| | | | | | | | 63,22% | 36,78% | 100,00% | |

Fonte: UNESC (2013).

Em relação ao corpo docente, o curso dispõe de 42 professores, sendo que 32 possuem titulação de especialistas, nove são mestres e um doutor (UNESC, 2010a).

4.2 PROJETO PEDAGÓGICO: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Atendendo a determinação da Resolução nº. 10/2004 do CNE/CES, o Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UNESC estabeleceu sua organização curricular por meio de um Projeto Pedagógico (PP) o qual orienta atitudes, posturas e práticas que se desenvolvem no ambiente acadêmico.

As discussões iniciais para a elaboração do PP do Curso de Ciências Contábeis, envolvendo a coordenação, os docentes e os estudantes, ocorreram no ano de 2002, servindo de base para as atividades do Curso a partir do primeiro semestre de 2004. O documento foi revisado em 2006 e, posteriormente, em 2009. O PPC é uma proposta flexível, sujeita a inserções que permitam a sincronia com a realidade, tão importante para o estabelecimento de competências necessárias aos graduandos e egressos do curso em relação ao mundo do trabalho e ao modo de vida.

É, pois, um documento explicativo dos compromissos construídos coletivamente pelos sujeitos envolvidos em sua elaboração. Nesse sentido, trata-se de um instrumento vivo que norteia as ações educativas para a melhoria do Curso (UNESC, 2010a).

A partir do marco pedagógico da UNESC foram definidos alguns temas que serviram de parâmetro para a elaboração do PPC de Ciências Contábeis. Inicialmente foi elaborado o perfil ideal do professor, do coordenador, do aluno, do representante de turma e do egresso, além de definir conceitos essenciais para o desenvolvimento do Curso, como por exemplo processo ensino-aprendizagem, avaliação, pesquisa e extensão.

Posteriormente foi realizado um diagnóstico da situação real encontrada em comparação aos perfis ideais já mencionados. Em seguida, foram sugeridas propostas para aproximar o perfil real do ideal, elencando, especialmente, o que se pretende atingir, quais ações devem ser desenvolvidas e quem são os responsáveis pela execução das atividades (UNESC, 2010a).

Tendo em vista o fato de este estudo buscar conhecer a percepção de formandos e docentes coordenadores acerca do desenvolvimento de competências por meio do PIO, apresento um recorte do PPC referente aos alunos, professores e processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos alunos, o PPC descreve o perfil do egresso, o perfil ideal do aluno, o diagnóstico da situação real, bem como as atividades voltadas para aproximar o perfil real do ideal

- a. **Perfil do Egresso** - O PPC assinala que o contador formado pelo Curso de Ciências Contábeis da UNESC é um profissional “apto a propor soluções econômico-financeiras de gestão que atendam às demandas da sociedade e que auxiliem a responder aos desafios advindos das transformações tecnológicas, sociais e empresariais” (UNESC, 2010a, p. 25). Sendo assim, por meio do conhecimento e das técnicas da contabilidade, o contador deve se adaptar às mudanças e atuar

de forma coerente, afeito à prática da investigação contábil e a produção de novos conhecimentos.

- b. **Perfil Ideal do Aluno** - O PPC aponta para um estudante comprometido com as políticas da Universidade e do Curso, atento às competências exigidas pelo mercado de trabalho, desenvolvendo-se como pesquisador não apenas para ampliar seus conhecimentos na área da contabilidade, mas também para contribuir com novos conhecimentos. Além disso, deve estar comprometido em desenvolver competências para atuar na área e atualizar-se constantemente. Outro ponto destacado é o aprimoramento de atitudes éticas durante sua trajetória acadêmica (UNESC, 2010a).
- c. **Perfil Real do Aluno** - O diagnóstico traçado apresenta um aluno trabalhador, responsável pelo pagamento de suas mensalidades escolares, conseqüentemente sem condições de participar de projetos de pesquisa e/ou extensão. Preocupados com a aprovação nas disciplinas, não se envolvem com o exercício do raciocínio crítico, em sua maioria não cultivam o hábito da leitura e apresentam dificuldades para redigir e interpretar textos, além de apresentar dificuldades em expor argumentações em defesas orais (UNESC, 2010a).

Importante destacar que o PIO está colocado no PPC como colaborador na minimização das carências detectadas no diagnóstico do perfil real do aluno, por meio da realização de “seminários, debates, apresentações de trabalhos, incentivo à leitura, produção textual, entre outros.” (UNESC, 2010a, p. 32).

Assim sendo, a partir da análise do diagnóstico foram propostas ações e atividades com intuito de buscar as condições elencadas como ideais no PPC, cuja responsabilidade de realização está a cargo dos professores e da coordenação do Curso, tais como

1. **Ser pesquisador:** a) trabalhar parte dos conteúdos das disciplinas com atividades relacionadas a pesquisa bibliográfica e de campo, incentivando o aluno à produção científica; b) prestar auxílio na elaboração de projetos de pesquisa para inscrição em programas de iniciação científica e de extensão e c) incentivar o desenvolvimento do TCC com a inserção de pesquisa de campo, contribuindo também com a realização de trabalhos científicos para publicação.
2. **Desenvolver competências para atuar no mercado de trabalho:** a) trabalhar conteúdos e práticas de ensino atualizadas de acordo com as tendências de mercado; b)

realizar pesquisas de campo que apontem as competências exigidas pelo mercado de trabalho para os profissionais de contabilidade, visando adequar o processo de formação do aluno, e c) promover palestras, diálogos dirigidos, experiências profissionais, dentre outros recursos, com intuito de conscientizar o aluno da importância da contabilidade nas organizações.

3. **Desenvolver as potencialidades humanas:** a) realizar atividades de grupos e individuais e b) promover palestras e seminários de modo a estimular o aluno a tornar-se participativo, comunicativo, organizado, responsável, dinâmico, reflexivo e capaz de tomar decisões e liderar pessoas.
4. **Participar de eventos promovidos pela UNESCO e outras entidades:** a) divulgar amplamente os eventos, de modo a incentivar a participação dos acadêmicos.
5. **Ser ético:** a) realizar estudos sobre o código de ética do profissional de contabilidade, possibilitando aos acadêmicos o conhecimento sobre o tema; b) promover palestras, debates e discussões sobre ética na profissão contábil, responsabilidade profissional, social e ambiental e c) estimular a aquisição do Código de Ética do Contador (UNESCO, 2010a).

Dessa maneira, a proposta curricular do Curso de Ciências Contábeis, bem como suas atividades e ações, estão direcionadas para a formação de profissionais que tenham visão integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar na área específica ou em outras áreas. E que tenham capacidade de (UNESCO, 2010a, p. 12):

- dominar as técnicas contábeis compatíveis com o exercício profissional;
- enfrentar desafios;
- acompanhar e se adaptar as mudanças;
- relacionar-se com outros grupos, profissionais ou não;
- apresentar, transferir, receber e analisar informações;
- expor e defender ponto de vista técnico-científico, sob forma verbal, escrita ou visual;
- ordenar e delegar tarefas em equipes multidisciplinares e exercer liderança;

- motivar e promover o desenvolvimento de seus colaboradores;
- ser empreendedor com condições de relacionar-se com os diversos segmentos da sociedade;
- agir com ética e responsabilidade social e assumir papel de agente transformador com pleno exercício profissional e de cidadania;
- disposição para manter-se profissionalmente atualizado, face às mudanças que diariamente afetam o mundo dos negócios, e via de regra, a atividade contábil; e
- agir com respeito, ética e cidadania no desempenho de sua profissão.

Sobre os professores, destaco do PPC o perfil ideal referente ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas à função de docente em contraponto ao diagnóstico da situação real encontrada no curso.

- a. **Perfil Ideal do Professor** - O PPC aponta para um profissional da educação ético, comprometido com a busca da harmonia entre os saberes científicos, teóricos e práticos. Pesquisador na área contábil e educação. Necessita equilibrar a transmissão de conhecimentos, contextualizando os assuntos, com os conhecimentos e as experiências do educando. Atento ao aprimoramento da didática e metodologia voltadas ao ensino superior. Atualizado por meio dos programas de educação continuada ofertados pela UNESCO e/ou em eventos específicos da classe contábil. Deve aprimorar a integração com os alunos, tornando o espaço da aula participativo e propiciando a convivência extraclasse (UNESCO, 2010a).
- b. **Perfil Real do Professor** - O diagnóstico traçado define os professores como dinâmicos, comprometidos, éticos, respeitosos e que mantêm bom relacionamento com os acadêmicos. Os pontos negativos dizem respeito à realização de aulas teóricas, seguidas de exercícios repetitivos, dificuldades na avaliação dos alunos e realização de pesquisas sem cientificidade. Grande parte do corpo docente não possui dedicação exclusiva à docência, trabalhando em outras atividades durante o dia, o que ao mesmo tempo é fator positivo devido à ampla experiência técnica (UNESCO, 2010a).

Assim sendo, a partir da análise do diagnóstico foram propostas ações e atividades com intuito de buscar as condições elencadas como ideais no PPC, cuja responsabilidade de realização está a cargo dos próprios professores, da coordenação do curso e da UNESC, conforme apresenta o Quadro 9.

Quadro 9 - Atividades e ações para alcançar o perfil ideal do Professor
(Continua)

| Objetivos | Atividades/Ações | Responsável |
|-----------------------------------|---|---------------------|
| Domínio dos conteúdos ministrados | Selecionar criteriosamente os professores que serão contratados. | Coordenação e UNESC |
| | Conscientizar e incentivar os professores a conhecer a profissão contábil como um todo, por meio de palestras e reuniões de professores, participando pelo menos de um evento por semestre. | Coordenação |
| | Utilizar a avaliação institucional como um dos instrumentos para análise do desempenho do professor. | Coordenação |
| | Propiciar orientação pedagógica para os professores por meio de minicursos e palestras. | Coordenação |
| | Participar de cursos de aperfeiçoamento disponibilizados pela instituição e na área em que atuam. | Professores |
| | Incentivar os professores a cursar mestrado e doutorado na área contábil ou afins. | Coordenação |

Quadro 9 - Atividades e ações para alcançar o perfil ideal do Professor
(Continuação)

| Objetivos | Atividades/Ações | Responsável |
|--|--|---------------------------|
| Aprimorar a didática para atuar no ensino superior | Participar dos programas de educação continuada realizados pela instituição e pelo Curso. | Professores |
| | Exigir dos professores a participação nos cursos de educação continuada realizados pela IE e pelo curso. | Coordenação |
| | Propiciar a participação dos professores em cursos, palestras e eventos em metodologia do ensino superior, realizados fora da IES. | Coordenação |
| | Contextualizar os conteúdos das disciplinas de maneira prática e condizente com a realidade dos alunos e estabelecer um elo com as demais disciplinas. | Professores |
| | Promover reuniões entre os docentes de cada fase para discussão do processo de ensino-aprendizagem, interdisciplinaridade, métodos de avaliação, entre outros. | Coordenação |
| Aprimorar a integração do professor com o aluno | Tornar as aulas participativas, estimular a convivência do professor com o aluno extraclasse através de reuniões sociais. | Professores e Coordenação |

Quadro 9 - Atividades e ações para alcançar o perfil ideal do Professor
(Conclusão)

| Objetivos | Atividades/Ações | Responsável |
|---|--|---------------------------|
| Ser pesquisador | Participar dos editais de pesquisa e extensão promovidos pela Universidade, CNPq e outros. | Professores |
| | Desenvolver projetos de pesquisa e extensão. | Professores |
| | Elaborar artigos, resenhas e outras formas escritas para publicações. | Professores |
| | Incentivar os professores a participar de editais de pesquisa, projetos de extensão e elaboração de publicações científicas. | Coordenação |
| | Criar grupos de pesquisa. | Professores e Coordenação |
| Ser ético | Manter postura ética de acordo com a função que exerce, dentro e fora da Universidade. | Professores |
| | Fornecer sempre as referências bibliográficas de todos os materiais que apresenta aos alunos. | Professores |
| | Conscientizar o professor da importância de não tecer qualquer comentário desabonador acerca de seus colegas de trabalho. | Coordenação |
| Estar em sintonia com as tendências da profissão no mundo | Conscientizar e incentivar os professores a conhecer, além dos conteúdos pertinentes à sua disciplina, a profissão como um todo. | Coordenação |
| | Conscientizar os professores da necessidade de participação em cursos, seminários, congressos, convenções e palestras sobre a profissão. | Coordenação |
| | Promover condições para a participação de professores em seminários, palestras, viagens de estudos, cursos, congressos, entre outros. | Coordenação |

Fonte: UNESCO (2010a, p. 36).

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, o PPC traz como perfil ideal a disseminação, apreensão e desenvolvimento democrático do conhecimento produzido ao longo da história. Neste sentido, os procedimentos metodológicos utilizados no Curso devem ter a pretensão de contribuir com o processo ensino-aprendizagem para ampliar e produzir conhecimento, principalmente, por meio de pesquisas científicas e técnicas.

O diagnóstico aponta que o processo de ensino-aprendizagem é facilitado “pela qualificação do corpo docente, pela atualização dos conteúdos das disciplinas, na existência de cursos de formação continuada, pelo uso de equipamentos de informática e *softwares* e pelo acesso ao amplo acervo bibliográfico.” (UNESC, 2010a, p. 32).

As atividades ou ações elencadas para aproximar o perfil real do perfil ideal sob a responsabilidade dos professores e da coordenação do curso são

1. **Utilizar pesquisas e seminários como instrumentos metodológicos:** a) desenvolver conteúdos programáticos por meio de pesquisa documental e de campo; b) desenvolver conteúdos programáticos por meio de seminários, painéis e palestras e c) manter o acervo bibliográfico e audiovisual atualizado e compatível com os conteúdos ministrados.
2. **Diminuir a distância entre teoria e prática:** a) buscar o aperfeiçoamento constante das metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades e Estágio Curricular Obrigatório realizados no Centro de Práticas Contábeis.

Dentre os diferenciais que o Curso dispõe, o Estágio Curricular Obrigatório e o PIO foram destacados no diagnóstico do perfil real do processo ensino-aprendizagem. O primeiro por proporcionar vivência de situações práticas relacionadas à área da contabilidade e o segundo por oportunizar aos acadêmicos o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, além de promover a interdisciplinaridade.

4.3 PROCESSO INTERDISCIPLINAR ORIENTADO: NORMATIVAS E FORMA DE FUNCIONAMENTO

Tendo como pressuposto atender o Edital n°. 4/1997 do MEC/Sesu, a Resolução n°. 10/2004 do CNE/CES, a Resolução n°. 03/2007 do CNE/CES e a Resolução n°. 12/2008 da Câmara de Ensino e Graduação da UNESC, foi aprovado pelo colegiado do Curso de Ciências Contábeis da UNESC a interdisciplinaridade como elemento

estrutural do PPC, e para nortear sua realização foi determinada a elaboração de um regulamento (UNESC, 2009a).

Por esta razão foi implantado no Curso o Processo Interdisciplinar Orientado (PIO), que “consiste na realização de ações integradoras de conteúdos e atividades, sob a orientação e acompanhamento das Coordenações de Fase com a participação efetiva e integrada dos docentes que nela ministram aulas” (UNESC, 2009a, p. 1).

O PIO, de acordo com o seu Regulamento (Anexo A), compreende “ações e atividades que contemplem assuntos, eixos, temas, ou outras tarefas de caráter interdisciplinar que propiciem o atingimento do perfil profissiográfico” disposto no PPC (UNESC, 2009a, p. 2). O PIO tem como foco o desenvolvimento, aquisição, ampliação de conhecimentos, habilidades e atitudes (UNESC, 2009a).

Para cada uma das nove fases do Curso há um docente que coordena o PIO, sendo responsável pelo acompanhamento e desenvolvimento das atividades previamente determinadas em conjunto com os demais docentes que ministram aulas na mesma fase. Sobre o funcionamento e a operacionalização do PIO, pode constatar pela leitura do regulamento do projeto que os seminários interdisciplinares ocorrem durante o período letivo, em duas etapas por semestre, com duração de uma semana cada.

Anterior ao início das aulas, em cada semestre, os docentes de cada fase do Curso se reúnem para discutir sobre o tema que servirá de eixo integrador entre as disciplinas, para, em seguida, definir os procedimentos metodológicos que serão utilizados durante os seminários interdisciplinares. No início do semestre a equipe de professores propõe aos estudantes os temas e as atividades que serão realizadas nos seminários para críticas, sugestões e posterior validação. Os temas sugeridos procuram integrar as disciplinas da fase, buscam trazer conhecimentos da realidade e partem das experiências e necessidades dos alunos.

O PIO acontece em todas as nove fases do curso, envolvendo seus docentes e estudantes. Como sugestão o regulamento do PIO prevê, além do desenvolvimento de trabalhos acadêmicos, atividades como: “palestras, oficinas, seminários, mesa-redonda, artes cênicas e viagens de estudos,” tendo como propósito alcançar o perfil profissiográfico proposto no PPC, focando o desenvolvimento de competências (UNESC, 2009a, p. 2).

4.4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DO PIO: A VISÃO DO FORMANDO

Neste tópico apresento as primeiras análises a respeito da percepção dos formandos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC sobre o desenvolvimento de competências por meio do PIO. Os dados foram extraídos de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, enviado por *e-mail* aos 50 estudantes concluintes da 9ª fase do Curso no 1º semestre de 2012, sendo que 21 retornaram respondidos.

Cabe salientar que a opção por pesquisar este grupo específico de estudantes se deu pelo fato de que os alunos na ocasião da entrevista já haviam vivenciado na prática todos os seminários interdisciplinares (da primeira à nona fase), estavam concluindo seus estudos e, após a formatura, ingressariam no mercado de trabalho como Bacharel em Ciências Contábeis. Penso que o uso do questionário como ferramenta de coleta de dados, muito além de contribuir com a pesquisa no sentido de registrar a percepção dos formandos sobre o desenvolvimento de competências e o PIO, ensejou para eles uma reflexão sobre sua própria trajetória universitária e, talvez, uma (re) avaliação de suas metas profissionais e, conseqüentemente, a projeção de novos planos de ação.

Dos pesquisados, 19 estudantes eram do gênero feminino (90%), 16 com idade inferior a 25 anos (76%), sendo que 6 já trabalhavam diretamente com contabilidade (29%), 11 em áreas afins, tais como administração, economia, direito e sistemas de informação (52%); 3 em áreas diversas à contabilidade (14%) e apenas 1 estudante não trabalhava (5%).

Quando questionados sobre o motivo pelo qual não atuavam na área de contabilidade, seis estudantes mencionaram que estão aguardando por uma oportunidade de promoção ou mudança de setor após a conclusão da graduação (40% dos respondentes); quatro dos formandos apresentavam-se satisfeitos financeiramente trabalhando em outra atividade (27%); dois citaram que preferiam aperfeiçoar seus estudos visando prestar concursos (13%); apenas um dos estudantes comentou a dificuldade de inserção na área contábil tendo em vista o mercado saturado (7%). Além disso, dois dos respondentes assinalaram a alternativa “Outra opção”, informando que não atuavam na área de contabilidade (13%), um deles em virtude da exigência das empresas por experiência na profissão, o outro por exercer função na empresa de propriedade de sua família. O Gráfico 1 apresenta as informações prestadas pelos formandos sobre o motivo pelo qual não trabalham diretamente com contabilidade.

Gráfico 1 - Motivo pelo qual o formando não trabalha diretamente com contabilidade



Fonte: Dados da Pesquisa.

Cabe ressaltar que os formandos, mesmo não trabalhando na área de contabilidade, consideram-se aptos para exercer a profissão, tendo em vista que nenhum dos respondentes assinalou a opção “Não me sinto apto para trabalhar com contabilidade.”

Com o objetivo de atingir sua missão, o Curso de Ciências Contábeis da UNESC apresenta, em seu PP, o panorama da ciência contábil e a relevância do Curso em relação à demanda social de formação e faz uma relação com o mundo do trabalho, trazendo o perfil profissiográfico, elencando uma série de competências desejadas ao egresso.

O termo competência, conceituado por Perrenoud (1999, p. 10) como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimento, mas sem limitar-se a eles”, é assumido por mim nesta pesquisa englobando em seu significado o conhecimento (saber), habilidade (saber-fazer) e atitude (saber-ser), “agregando valor econômico à organização e valor social para o indivíduo.” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 28). Ademais, acredito que a competência tornou-se um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional, envolvendo um processo de formação inicial e continuada do contador (LAFFIN, 2005).

Para compreender a percepção dos estudantes pesquisados acerca do desenvolvimento das competências referenciadas no PPC, por meio das atividades realizadas no PIO, agrupei-as em quatro categorias, a saber: 1 – competências técnicas e científicas; 2 – competências de

postura organizacional; 3 – competências empreendedoras; 4 – competências sociais e culturais, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 10 - Competências desejadas ao egresso

| CATEGORIAS DE ANÁLISE | PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO - COMPETÊNCIAS DESEJADAS AO EGRESSO |
|--|---|
| Competências técnicas e científicas | Domínio da ciência e das boas práticas contábeis compatíveis com o exercício profissional. |
| | Disposição para manter-se profissionalmente atualizada, face às mudanças que diariamente afetam o mundo dos negócios, e via de regra, a atividade contábil. |
| Competências de postura organizacional | Relacionar-se com outros grupos, profissionais ou não. |
| | Apresentar, transferir, receber e analisar informações. |
| | Expor e defender ponto de vista técnico-científico, sob forma verbal, escrita ou visual. |
| | Saber ordenar e delegar tarefas em equipes multidisciplinares e exercer liderança. |
| Competências empreendedoras | Motivar e promover o desenvolvimento de seus colaboradores. |
| | Capacidade de enfrentar desafios. |
| | Acompanhar e adaptar-se a mudanças. |
| Competências sociais e culturais | Ser empreendedor com condições de relacionar-se com diversos segmentos da sociedade. |
| | Agir com ética e responsabilidade social e assumir papel de agente transformador com pleno exercício profissional e de cidadania. |
| | Conduta com respeito à ética e à cidadania no desempenho de sua profissão. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Relacionei as **competências técnicas e científicas** ao conhecimento específico da ciência contábil e de suas ferramentas para análise, planejamento e controle, bem como o gerenciamento das informações. Ademais, o interesse em buscar, constantemente, aprimoramento de conhecimentos. As **competências de postura organizacional** do profissional incluem a conduta nas negociações com os *stakeholders* da organização, atrelado à gestão da informação e à capacidade de comunicação (verbal ou escrita), análise e resolução de problemas decorrentes das atividades empresariais.

As **competências empreendedoras** classifiquei como capacidades para mudanças no sentido de desenvolver soluções criativas e inovadoras aos problemas das organizações. Por fim, as **competências sociais e culturais** atrelei às ações voltadas ao bem comum, solidariedade, ética, inclusão, promoção da qualidade de vida e respeito às opiniões divergentes.

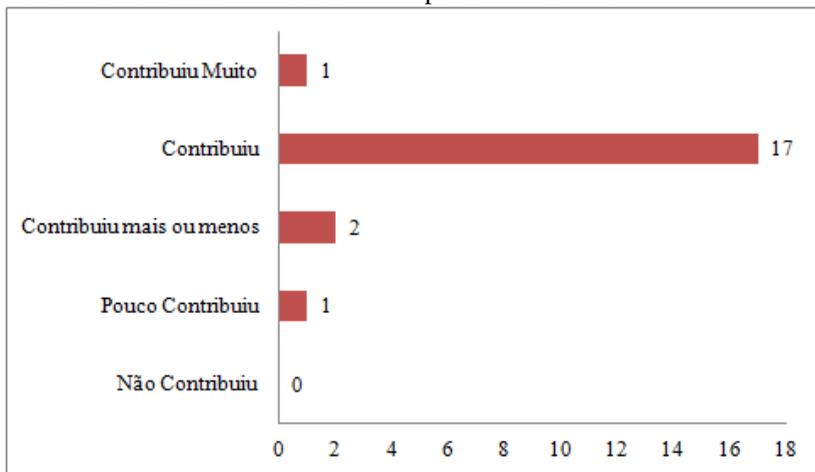
No questionário, abordei cada uma das competências dispostas no perfil profissiográfico e solicitei aos formandos que externassem suas reações, utilizando o escalonamento tipo *Likert*, escolhendo uma opção dentre cinco apresentadas, indicando o quanto concordavam sobre a contribuição dos trabalhos desenvolvidos no PIO para o alcance das assertivas.

Passo a relatar e a interpretar, a partir deste momento, as respostas dos formandos referentes ao questionário enviado, conforme as categorias classificadas:

a) Competências Técnicas e Científicas

Os Gráficos 2 e 3 demonstram a percepção dos formandos referente à contribuição do PIO no desenvolvimento ou ampliação das competências técnicas e científicas, conforme apresentado no Quadro 10.

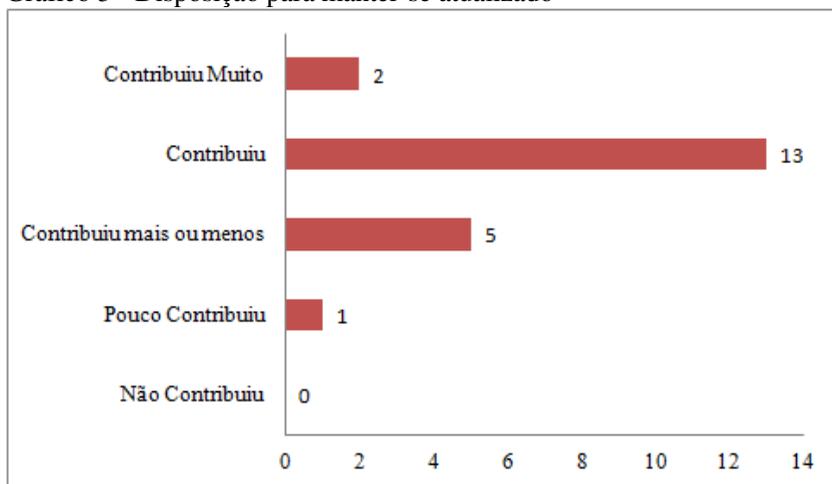
Gráfico 2 - Domínio da ciência e das práticas contábeis



Fonte: Dados da Pesquisa.

Sobre a competência “Domínio da ciência e das boas práticas contábeis compatíveis com o exercício profissional”, classificada nesta pesquisa como competência técnica e científica, 18 estudantes acreditam que as atividades interdisciplinares contribuíram para o desenvolvimento ou ampliação deste fator (86% dos respondentes).

Gráfico 3 - Disposição para manter-se atualizado



Fonte: Dados da Pesquisa.

No que tange à competência “Disposição para manter-se profissionalmente atualizado, face às mudanças que diariamente afetam o mundo dos negócios, e via de regra a atividade contábil”, 15 estudantes afirmaram que por meio do PIO sentiram-se motivados a cultivar o hábito de educação continuada e aperfeiçoamento constante face às mudanças do mundo empresarial (71% dos respondentes).

Quando questionados sobre o auxílio que as atividades realizadas nos seminários do PIO influenciaram ou contribuíram para sua vida pessoal e profissional, vários depoimentos demonstram a satisfação em relação ao desenvolvimento das competências técnicas e científicas. Seguem alguns deles:

O PIO, no qual tínhamos que identificar uma falha na empresa e buscar uma solução, proporcionava a cada aluno uma descoberta [...] (Estudante 7).

Os seminários foram ótimas oportunidades para que o exercício prático da profissão pudesse ser exercido (Estudante 11).

Oportunizou conhecer de outros ângulos as atividades profissionais que podem ser exercidas pelo contador. Sua importância e funções desenvolvidas (Estudante 12).

Estes depoimentos demonstram o valor dado pelos formandos às atividades do PIO que buscam dar sentido prático à formação acadêmica e aos conhecimentos científicos. Afinal, como afirma Sá (2006, p. 144), a contabilidade obteve seu reconhecimento como ciência a partir do momento em que deixou de, apenas, registrar e controlar as modificações patrimoniais das entidades e passou a “explicar e julgar os fenômenos patrimoniais”. A ciência contábil admite teorias e técnicas as quais, para dominá-las, faz-se necessário, também, dispor de algumas competências para entender seu objeto.

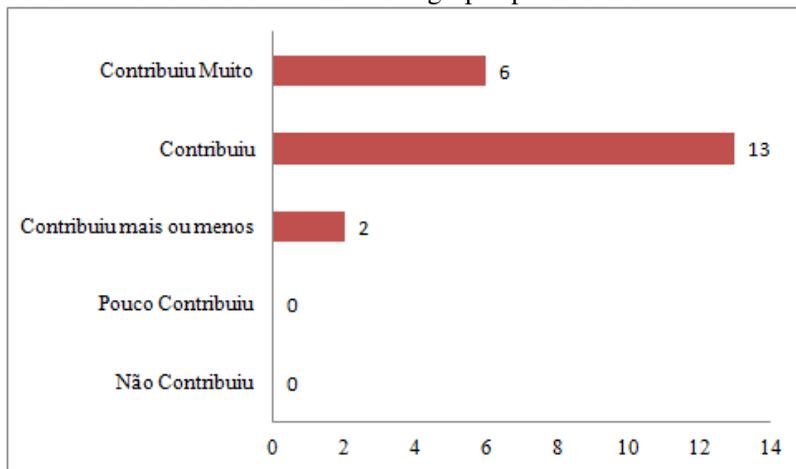
Sobre a categoria competências técnicas e científicas, os estudantes pesquisados mostraram-se favoráveis às atividades realizadas nos seminários, na medida em que assinalaram as opções que apontavam uma contribuição do PIO para o domínio da ciência e das ferramentas contábeis, bem como o incentivo para buscar continuamente atualização. O depoimento de um dos estudantes, quando comenta a preparação para o desafio do mundo do trabalho e a resolução de situações complexas por meio de pesquisas, pode sintetizar esta questão: “O desafio era instigado entre os alunos para soluções problemáticas ou de enfrentar pesquisas mais complexas que o mercado poderá nos exigir” (Estudante 13).

Como se observa, o pensamento do acadêmico a respeito do desafio colocado em razão das atividades do PIO, na resolução de determinadas situações, utilizando os conhecimentos adquiridos na academia, a vivência prática e a mobilização de recursos para o êxito dos trabalhos por meio, inclusive, de pesquisas, ratifica os achados de Giroto (2010) sobre a carência de uma preparação mais ampla e contínua, o aprimoramento de pensamento sistêmico e a busca por alternativas e soluções criativas para que o contador construa uma carreira de destaque.

b) Competências de Postura Organizacional

Conforme o Quadro 10, uma das competências relacionada à postura organizacional solicitada aos estudantes dizia respeito a como eles veem sua capacidade de relacionar-se com outros grupos profissionais. Com base no questionário elaborei o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Relacionar-se com outros grupos profissionais

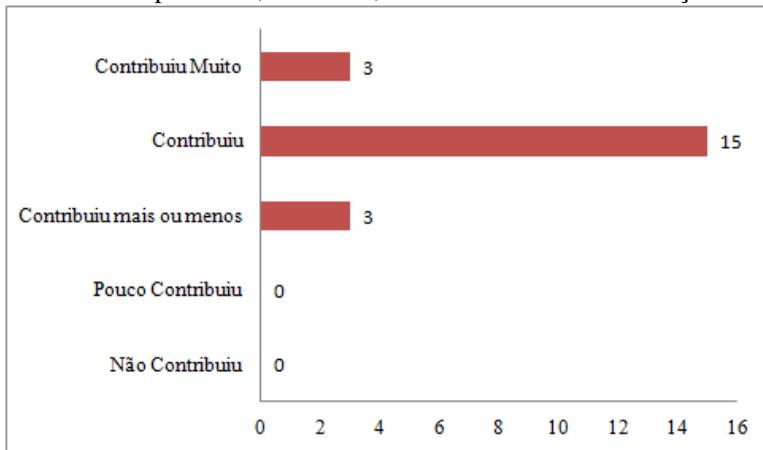


Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 4 demonstra a percepção dos formandos em relação à competência elencada no PPC “Relaciona-se com outros grupos, profissionais ou não”, categorizada neste estudo como competência de postura organizacional. Sobre este tópico 19 estudantes apontaram a significativa contribuição do PIO para o desenvolvimento desta competência (90% dos respondentes).

Outra competência solicitada para apreciação dos formandos, apresentada no Quadro 10, dizia respeito à capacidade de apresentar e analisar informações. O Gráfico 5 apresenta os resultados obtidos para essa questão:

Gráfico 5 - Apresentar, transferir, receber e analisar informações

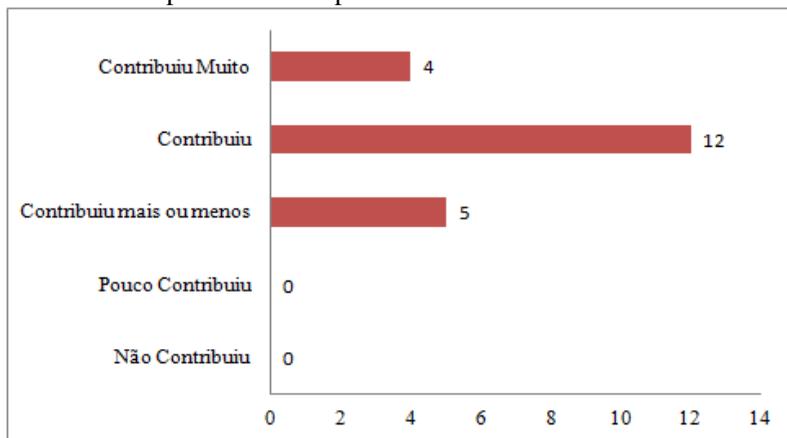


Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 5 apresenta a percepção dos formandos em relação à competência “Apresentar, transferir, receber e analisar informações”, categorizada neste estudo como competência de postura organizacional. Sobre este tópico 18 estudantes apontaram a elevada contribuição do PIO para o desenvolvimento desta competência (86% dos respondentes).

Outra competência solicitada aos formandos, exposta no Quadro 10, dizia respeito a como eles veem a contribuição do PIO no desenvolvimento de sua capacidade de expor e defender pontos de vista, condição que apresento no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Expor e defender ponto de vista técnico-científico

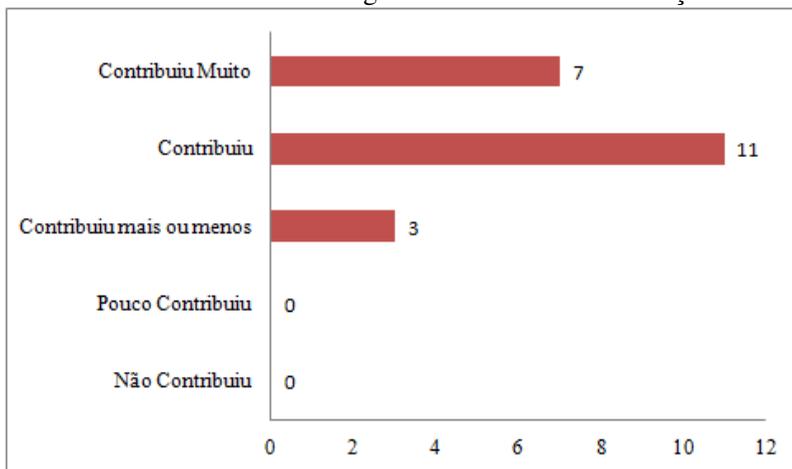


Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 6 demonstra a percepção dos formandos em relação à competência elencada no PPC “Expor e defender ponto de vista técnico-científico, sob forma verbal, escrita ou visual”, categorizada neste estudo como competência de postura organizacional. Sobre este tópico 16 estudantes optaram por selecionar as alternativas “contribuiu muito” e “contribuiu”, atribuindo ao PIO o desenvolvimento desta competência (76% dos respondentes), ao passo que cinco formandos se mostraram indiferentes a esta questão (24%).

Outra competência que classifiquei como de postura organizacional, conforme citado no Quadro 10, foi a capacidade de saber ordenar e delegar tarefas em equipes multidisciplinares e exercer a liderança, conforme apresento no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Saber ordenar e delegar tarefas e exercer liderança

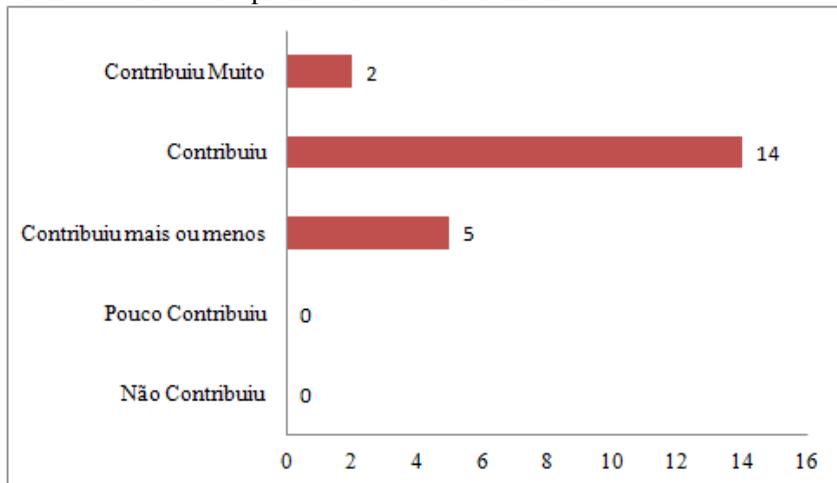


Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 7 apresenta a opinião dos formandos em relação à competência “Saber ordenar e delegar tarefas em equipes multidisciplinares e exercer a liderança”, categorizada neste estudo como competência de postura organizacional. Neste item 18 estudantes apontaram a elevada contribuição do PIO para o desenvolvimento desta competência (86% dos respondentes), ao passo que apenas três acadêmicos acreditam que o PIO “contribuiu mais ou menos” para o desenvolvimento desta competência (14%).

Uma das competências relativas à postura organizacional solicitadas aos formandos dizia respeito a como percebem a contribuição das atividades do PIO para a ampliação da competência relacionada à capacidade de motivar e promover o desenvolvimento de seus colaboradores. Com base no questionário organizei o Gráfico 8.

Gráfico 8 - Motivar e promover o desenvolvimento dos colaboradores



Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 8 evidencia o entendimento dos formandos em relação à competência elencada no PPC “Motivar e promover o desenvolvimento de seus colaboradores”, categorizada neste estudo como competência de postura organizacional. Dezesesseis estudantes apontam as atividades interdisciplinares como oportunizadoras do desenvolvimento desta competência (76% dos respondentes).

As competências de postura organizacional foram categorizadas tomando como base a capacidade de relacionamento que o contador deve ter para negociar com grupos internos e externos à organização, no exercício de liderança e motivação de equipes, ordenando e delegando tarefas, gerenciando as informações e expondo pontos de vista. Todas as competências de postura organizacional elencadas no PPC foram bem conceituadas pelos formandos, conforme demonstram os Gráficos e alguns depoimentos:

Os trabalhos colaboraram na desenvoltura de falar em público, mediante os trabalhos que tínhamos que apresentar. (Estudante 1).

Os seminários do PIO são bons para que o aluno possa aprender a trabalhar em grupo, no qual se

pode discutir, expor suas ideias junto aos colegas. (Estudante 3).

Os trabalhos desenvolvidos no PIO auxiliaram no ganho de conhecimento, além de abrir oportunidades de se relacionar com as empresas abordadas e, também, com os pesquisados quando tínhamos que buscar na prática empresarial alguma atividade. Isto proporcionou conhecer contatos, que futuramente podem ajudar no âmbito empresarial. (Estudante 5).

O PIO contribui para o trabalho em equipe e no aprimoramento do hábito da escrita. (Estudante 7).

Não me lembro bem... Mas os PIOs da 1ª, 2ª, 3ª e 4ª fase, proporcionaram relacionamento com os colegas, instigou liderança em tornar-se profissional. (Estudante 8).

Observei pelos depoimentos que as competências desenvolvidas por meio das atividades do PIO são competências exigidas pela sociedade atual. A sociedade do conhecimento exige um profissional com profundo conhecimento técnico, com capacidade para planejar, avaliar, propor soluções, com bom relacionamento interpessoal, capaz de motivar e liderar as pessoas em seu entorno.

Os depoimentos dos estudantes, referentes às competências categorizadas como de **postura organizacional**, vêm ao encontro do que mencionam os autores Franco (1999), Pires, Ott e Damacena (2009) e Mondardo, Cittadin e Ritta (2011), entre outros.

Franco (1999) ressaltou a necessidade do contador da atualidade de desenvolver habilidades relativas à comunicação e relacionamento humano, balanceando a formação teórica com as vivências práticas.

As conclusões de Pires, Ott e Damacena (2009) sobre a pesquisa realizada em anúncios de empregos, publicados em jornais e *sites*, na região metropolitana de Porto Alegre (RS), para identificar o perfil do contador que o mercado de trabalho estava procurando para contratação, revelou que além dos conhecimentos nas áreas contábil e fiscal havia uma demanda por profissionais dotados de habilidades e atitudes, como por exemplo: comunicação, coordenação de equipes, proatividade e liderança.

Mondardo, Cittadin e Ritta (2011) constataram a importância que

os contadores filiados ao Sindicato dos Contabilistas de Criciúma e da Região Carbonífera abonam para a educação continuada e para habilidades e atitudes de saber ouvir e escrever, liderar, planejar, tomar decisões, entre outras, como prerrogativas do contador.

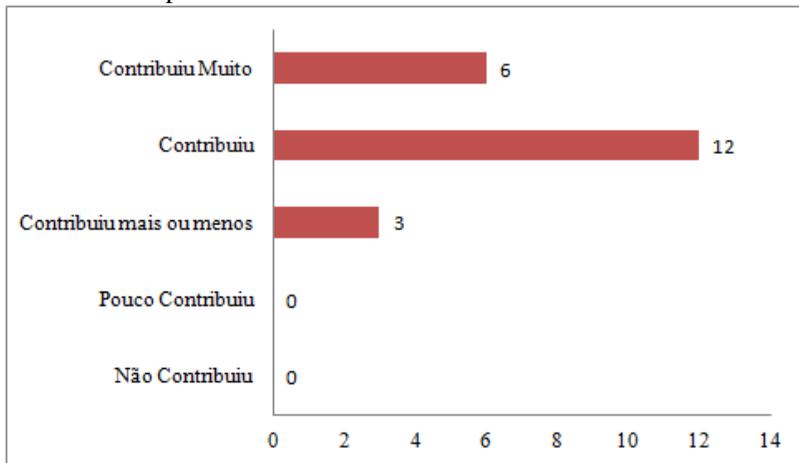
No PIO, os estudantes são levados a realizar pesquisas e contatos com diversos segmentos da sociedade. Este fato motiva o relacionamento não apenas entre os acadêmicos, mas também com pessoas de outras entidades, possibilitando o *network*. Dessa forma, os trabalhos oportunizam o desenvolvimento de líderes nas equipes, que acabam tomando para si a responsabilidade de planejar, distribuir tarefas e cobrar retorno dos demais membros, tendo que, inclusive, em alguns momentos, motivá-los para o êxito dos trabalhos.

c) Competências Empreendedoras

Classifiquei as competências empreendedoras, apresentadas no Quadro 10, envolvendo a capacidade para mudanças no sentido de desenvolver soluções criativas e inovadoras aos problemas das organizações.

O Gráfico 9 apresenta a percepção dos formandos referente à contribuição do PIO no desenvolvimento ou ampliação da capacidade de enfrentar desafios.

Gráfico 9 - Capacidade de enfrentar desafios

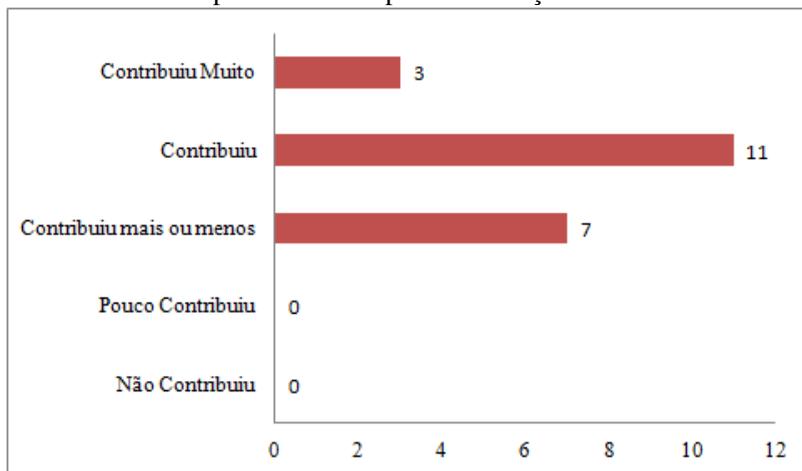


Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 9 demonstra a percepção dos formandos em relação à competência elencada no PPC “Capacidade de enfrentar desafios”, categorizada neste estudo como competência empreendedora. Neste quesito, 18 estudantes apontaram a elevada contribuição do PIO para o desenvolvimento desta competência (86% dos respondentes).

O Gráfico 10 apresenta a percepção dos formandos à contribuição do PIO referente à competência acompanhar e se adaptar a mudanças.

Gráfico 10 - Acompanhar e se adaptar a mudanças

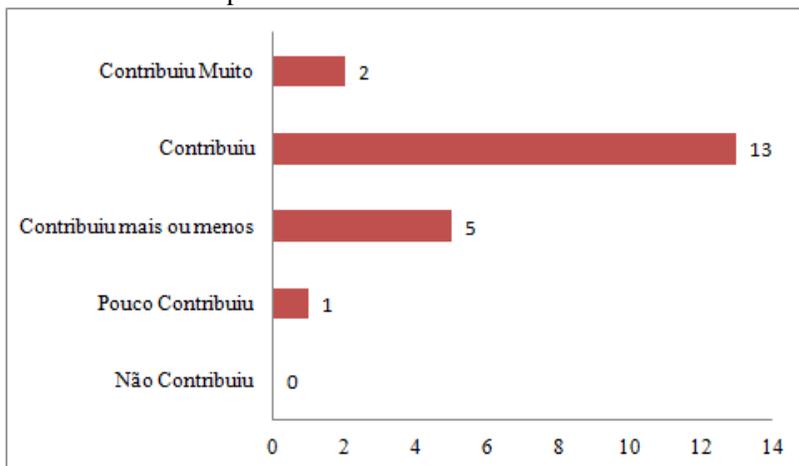


Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 10 evidencia a visão dos formandos em relação à competência “Acompanhar e se adaptar a mudanças”. Sobre este item 14 estudantes julgaram que o PIO “contribuiu” ou “contribuiu muito” para o desenvolvimento desta competência (67% dos respondentes), ao passo que sete formandos demonstram-se indiferentes ao questionamento, ao assinalar a opção “contribuiu mais ou menos” (33%).

Outra competência relacionada como empreendedora solicitada aos formandos dizia respeito a como percebem a contribuição das atividades do PIO para a ampliação da competência relacionada à capacidade de ser empreendedor, conforme explico no Quadro 10. Com base no questionário organizei o Gráfico 11.

Gráfico 11 - Ser empreendedor



Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 11 apresenta as opções escolhidas pelos formandos referente à competência “Ser empreendedor com condições de relacionar-se com os diversos segmentos da sociedade”, a qual 15 estudantes afirmaram que o PIO contribuiu significativamente para o desenvolvimento desta competência (71% dos respondentes).

Observando os Gráficos, visualizo a relevante contribuição que o PIO trouxe para o desenvolvimento ou ampliação das competências empreendedoras na percepção dos formandos. Os depoimentos dos formandos sobre o desenvolvimento dessas competências foram muito contundentes em relação, especialmente, à “Capacidade de enfrentar desafios”, na qual 86% selecionaram as opções “contribuiu muito” ou “contribuiu”:

Foram tantos os trabalhos, alguns eram divertidos, lembro quando criamos uma empresa de serviços para festas de crianças, desde a decoração até os docinhos. Tínhamos que pensar em todos os pontos empresariais. Um dos trabalhos realizados no PIO colaborou para a escolha do tema da minha monografia. (Estudante 2).

O PIO ativa a criatividade [...] Para mim, como formanda, e ao defender minha monografia, não

foi novidade falar em público, pois o PIO já havia me estimulado para tal. (Estudante 4).

Os PIOs mais lembrados, sem dúvida, foram os voltados ao empreendedorismo e à capacidade de administração do profissional contábil. (Estudante 11).

Quando classifiquei este bloco de competências empreendedoras, pensei além das características que envolvem a pessoa que inicia uma organização, incluir as que realizam inovações em suas atividades. Estas competências perpassam o desenvolvimento pessoal e o exercício dos saberes, como por exemplo: iniciativa em agir antecipando-se aos problemas; autoconfiança em encarar situações de risco confiando em suas capacidades de análise, julgamento e planejamento para resolução das atividades; organização de tempo e recursos, estabelecimento de planos de ação e acompanhamento de seu cumprimento.

Lendo e ponderando sobre os depoimentos dos formandos pude constatar que algumas atividades realizadas durante o PIO tornaram-se marcantes para eles, principalmente as relacionadas ao empreendedorismo. Observei que os formandos, ao refletirem sobre as questões, compreenderam de forma macro algumas atividades que contemplavam o processo empresarial, desde a constituição, pesquisa de mercado, análise dos pontos fortes e fracos dos empreendimentos até os cálculos para constatar a viabilidade do negócio.

Atrelado a isso, pontuaram a necessidade de pesquisa, de responsabilidade, de cumprimento de prazos, de criatividade nas tarefas, bem como a superação do desafio de falar em público, inicialmente, em defender a melhor ideia de negócio para, posteriormente, apresentá-la para os professores e colegas de classe. Como explicita o estudante: “Os seminários desenvolvem a criatividade e a responsabilidade, principalmente, no cumprimento de prazos, além de permitir a exposição dos trabalhos que foram realizados pelas equipes” (Estudante 9).

Cabe ressaltar que a competência “acompanhar e se adaptar a mudanças” (Gráfico 10), quando inclusa no perfil profissiográfico no PPC, estava relacionada à orientação do MEC, no Edital n.º 4/1997, para as IES que apresentariam propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores. No texto referente às competências desejadas para serem desenvolvidas nos cursos superiores a Sesu/MEC propunha a seguinte orientação

As Diretrizes Curriculares devem conter uma maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Desta forma, ao invés do atual sistema de currículos mínimos, onde são detalhadas as disciplinas que devem compor cada curso, deve-se propor linhas gerais capazes de definir quais as competências e habilidades que se deseja desenvolver nos mesmos. Espera-se, assim, a organização de um modelo capaz de **adaptar-se às dinâmicas condições de perfil profissional exigido pela sociedade, onde a graduação passa a ter um papel de formação inicial no processo contínuo de educação permanente que é inerente ao mundo do trabalho.** (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Neste contexto, a intenção dos sujeitos que discutiram e elaboraram o PP do Curso de Ciências Contábeis da UNESC de incluir a competência “acompanhar e se adaptar a mudanças” no perfil profissiográfico estava relacionada à orientação do MEC, que ao suprimir o sistema de currículos mínimos oportunizou a autonomia das IES de propor linhas gerais capazes de definir as competências que deseja desenvolver em seus cursos. Com isso, o MEC deixava ao encargo das IES e dos cursos adaptar seus conteúdos e as respectivas competências, de acordo com o perfil profissional exigido pela sociedade, nas especificidades de cada região. Assim, coloca o curso de graduação como um ponto de partida na formação do profissional, que deve ser contínua e permanente para manter-se ativo no mundo do trabalho.

Minha opção em classificá-la como uma competência empreendedora e não como uma competência técnica e científica deu-se primeiramente por entender que a frase “acompanhar e se adaptar a mudanças”, por si só, não deixa claro a intenção original e, também, por tomar conhecimento do Parecer nº. 269/2004 do CNE/CES, homologado pelo MEC, que descreve as expectativas que a instituição das Diretrizes Curriculares traria para os cursos de graduação em Ciências Contábeis

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis devem refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais” sempre acompanhadas de

novas e mais sofisticadas tecnologias, a exigir contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes (BRASIL, 2004a).

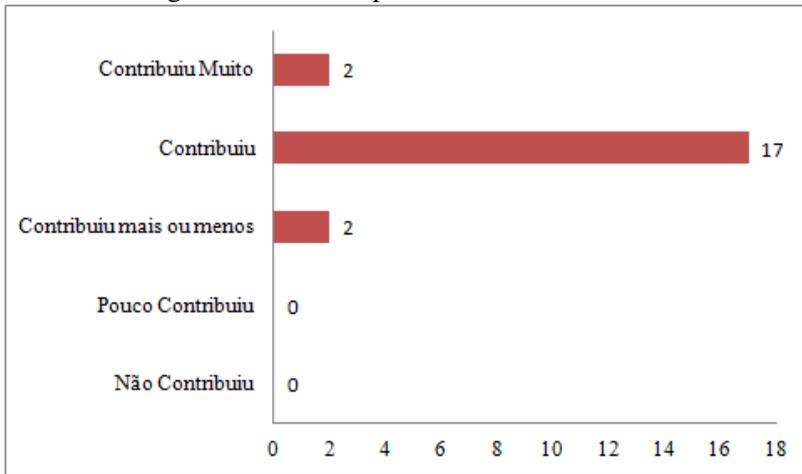
De acordo com o referido Parecer, com as diretrizes curriculares os cursos de graduação em Ciências Contábeis passariam a se comprometer na preparação de “profissionais aptos para a sua inserção no campo do desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando não propriamente um profissional “preparado”, mas profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável” (BRASIL, 2004a).

Assim, penso que a referida competência, atualmente, esteja melhor classificada como uma competência empreendedora, na medida em que passa a ser entendida como busca de adaptabilidade e postura de flexibilidade (RAMOS, 2002; RICARDO, 2010). Há uma sinergia entre conhecimentos, habilidades e atitudes, em nível do indivíduo, às necessidades das organizações, tal como expõem Fleury e Fleury (2004, p. 28) ao explicar a diferença entre os termos qualificação e competência, estando o primeiro associado à certificação pelo sistema de ensino e o segundo à proatividade do indivíduo. “A competência não se limita, portanto, a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos detidos pelo indivíduo, nem se encontra encapsulada na tarefa.”

d) Competências Sociais e Culturais

Com base no exposto no Quadro 10, organizei os Gráficos 12 e 13, os quais apresentam a percepção dos formandos referente à contribuição do PIO no desenvolvimento ou ampliação das competências sociais e culturais, relacionadas com pensamentos e ações voltados para o bem comum, como ética, responsabilidade social e respeito ao diferente.

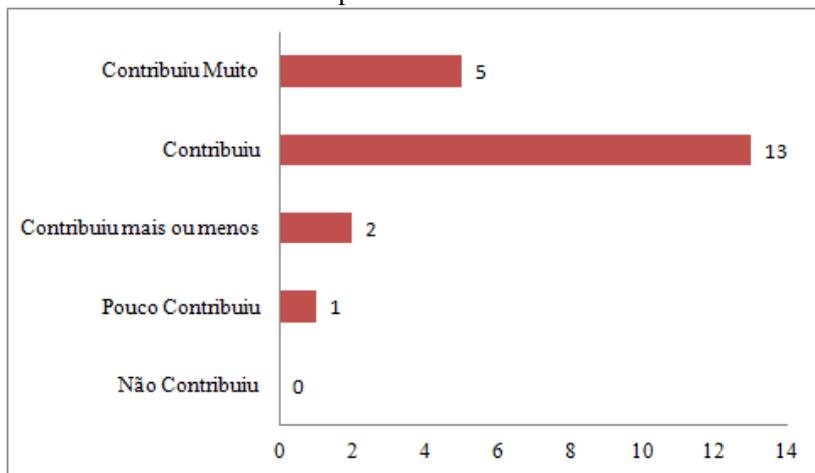
Gráfico 12 - Agir com ética e responsabilidade social



Fonte: Dados da Pesquisa.

No Gráfico 12 consta a visão dos formandos em relação à competência “Agir com ética e responsabilidade social e assumir papel de agente transformador com pleno exercício profissional e de cidadania”, neste estudo categorizada como competência social e cultural. O PIO, para 19 estudantes, exerceu uma relevante contribuição para o desenvolvimento desta competência (90% dos respondentes).

Gráfico 13 - Conduta com respeito à ética e cidadania



Fonte: Dados da Pesquisa.

O Gráfico 13 demonstra a percepção dos formandos em relação à competência elencada no PPC “Conduta com respeito à ética e à cidadania no desempenho de sua profissão”. Neste quesito, 18 estudantes apontaram a elevada contribuição do PIO para o desenvolvimento desta competência (86% dos respondentes). O Gráfico também revelou que o PIO “contribuiu mais ou menos” ou “pouco contribuiu” para a ampliação desta competência na opinião de três dos formandos (14%).

Embora não haja um seminário específico abordando o assunto, penso que deve permear todas as atividades do Curso, pois se trata da essência do contador. Desse modo, há necessidade de inclusão de algumas atividades específicas, a serem realizadas durante os seminários interdisciplinares, que abordem com mais clareza as competências sociais e culturais, especialmente em relação à conduta com respeito à ética e cidadania.

Em relação ao desenvolvimento das competências sociais e culturais, os formandos também tiveram uma percepção positiva, visto que o profissional, no exercício de sua profissão e como cidadão, deve ser um agente transformador da realidade na qual atua.

As atividades relacionadas ao cotidiano dos escritórios contábeis, suas funções perante a

sociedade e as empresas, nos trouxeram grandes experiências e aprendizados. (Estudante 10).

O PIO desenvolveu em mim a criatividade e responsabilidade de fazer algo que seja útil para a sociedade e que, também, tenha um bom desempenho. Outro ponto exigido no PIO foi o cumprimento de metas e prazos, além de termos que realizar trabalhos em equipes com grupos diferentes, ambos muito presentes em nossa profissão. (Estudante 19).

Os trabalhos desenvolvidos no PIO, além de possibilitar a interdisciplinaridade, possibilitaram, também, o trabalho em equipe, respeitando as individualidades de cada um, e através da pesquisa a construção de novos conhecimentos. (Estudante 21).

Em um ambiente de acirrada competição, como o mundo dos negócios, o contador precisa assumir uma conduta ética para enfrentar situações polêmicas primando pela transparência e credibilidade das informações geradas. Por isso o processo de formação deve contemplar essa discussão e provocar atividades que favoreçam o desenvolvimento destas competências sociais e culturais.

A Resolução do CNE/CES nº. 10/2004, em seu artigo 4º, apresenta da seguinte forma as competências que atribui como sociais e culturais

VI – exercer suas responsabilidades com 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;

VIII – exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas

através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais. (BRASIL, 2004b).

Alguns autores abordam em suas obras as competências classificadas como culturais e sociais. Machado *et al.* (2010) as categoriza como competências pessoais as que estão relacionadas com os valores empresariais, tais como: ética, honestidade e integridade. Para Giroto (2010), essas competências estão atreladas aos novos desafios da profissão em virtude do fortalecimento da economia brasileira, da participação das empresas no mercado internacional, do avanço da tecnologia e da internacionalização das normas contábeis. As necessidades dessas competências, também, apareceram como resultado da pesquisa realizada por Mondardo, Cittadin e Ritta (2011) com os filiados ao SINDICONT, como visto anteriormente.

Em resumo, analisando as manifestações escritas no espaço aberto no questionário, pude identificar que na percepção dos formandos o PIO contribui no desenvolvimento de competências. No Quadro 11 apresento uma síntese dos conhecimentos, habilidades e atitudes que, segundo os formandos, os auxiliam na realização de suas atividades profissionais, bem como na vida pessoal.

Quadro 11 - Síntese das competências desenvolvidas na visão dos formandos

| | |
|---------------------------|--|
| Conhecimentos (Saber) | Conhecimentos voltados aos temas integradores e que aprofundam os conteúdos disciplinares estudados na fase, especialmente: empreendedorismo, plano de negócios, projetos empresariais, áreas de atuação do contador, práticas da contabilidade, uso das ferramentas e técnicas da contabilidade e, auditoria. |
| Habilidades (Saber fazer) | Falar em público, expor e defender ideias e opiniões, trabalhar em equipe, conversar com diversas pessoas buscando informações para elaboração dos trabalhos, planejar atividades, planejar estrategicamente um empreendimento, analisar cenários, detectar divergências ou falhas de contabilização, interpretar informações, planilhas, gráficos, emitir opiniões, oferecer soluções, pesquisar, compreender, escrever, sintetizar e, ouvir. |
| Atitudes (Saber ser) | Dispostos à apresentação e exposição dos trabalhos, ideias e opiniões, abertos à mudanças e à contatos, criativos, inovadores, empreendedores, pesquisadores, responsáveis, ouvintes, compreensivos e respeitosos com as opiniões alheias e divergentes, líderes e, em busca de educação contínua. |

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 11 apresenta uma síntese dos achados que resgatei dos depoimentos dos formandos a respeito do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes por meio do PIO. O estudo demonstrou que, na percepção dos formandos, a competência categorizada como **técnica e científica** mais desenvolvida ou ampliada nas atividades dos seminários interdisciplinares está relacionada ao “domínio da ciência e das boas práticas contábeis”; das classificadas como competências de **postura organizacional** as mais citadas foram: “relaciona-se com outros grupos, profissionais ou não” e “saber ordenar e delegar tarefas”; das competências **empreendedoras** a mais significativa apontada pelos formandos foi a capacidade de “enfrentar desafios”. No que tange às competências categorizadas como **culturais e sociais**: “Agir com ética e responsabilidade social e assumir papel de agente transformador com pleno exercício profissional e de cidadania” e “conduta com respeito à ética e à cidadania no desempenho da profissão”. Ambas, apresentaram relevante contribuição.

Assim, analisando os gráficos e os depoimentos dos formandos deixados no espaço aberto do questionário, acredito que as **competências técnicas e científicas** estão relacionadas aos assuntos trabalhados nos seminários interdisciplinares, especialmente os que envolvem empreendedorismo, área de atuação do contador e auditoria; as de **postura organizacional** estão relacionadas aos trabalhos que são realizados em equipe e que necessitam, muitas vezes, de contatos com pessoas e organizações externas à Universidade. Já as **competências empreendedoras** dizem respeito aos desafios apresentados aos alunos, constantemente, em cada PIO, e, por fim, as **competências culturais e sociais** que permeiam todas as atividades do Curso.

e) Críticas, Sugestões e o Interdisciplinar: A Palavra do Formando

No questionário, foi solicitado o apontamento de críticas e sugestões, na intenção de conhecer as percepções dos estudantes sobre algumas questões que não constavam no questionário, mas que eram importantes para eles.

Mesmo valorizando e reconhecendo a importância do PIO para a formação, fazem algumas críticas, como o relatado pelo Estudante 6: “O PIO é um grande diferencial do curso, mas quando tem mais de um ou dois professores fica confuso. Nem todos se empenham como deveriam, dificultando o aprendizado”.

Para construir um conhecimento interdisciplinar, faz-se necessária a comunicação e a cooperação entre os professores para o planejamento das atividades e a convergência de olhares perante o tema integrador. O depoimento remete a Masetto (2010), quando afirma que tanto a organização curricular de um curso quanto o desempenho docente são indicadores fundamentais de qualidade, e ambos se encontram integrados na aula. Nesse sentido cabe uma avaliação e reflexão mais profunda junto aos docentes coordenadores do PIO sobre sua atuação.

O autor conclui que a qualidade da formação do profissional exige muito mais dos alunos do que a mera reprodução do conteúdo que recebem. Hoje tem-se consciência de que é primordial que os alunos aprendam a reconstruir o conhecimento dando seu próprio significado e que saibam relacionar o novo conhecimento com o que já possuem, deixando de lado a herança disciplinar que marcou e ainda marca a vida acadêmica não só deles, mas também de seus professores.

Para Masetto (2010, p. 60), “o tipo de conhecimento hoje exigido e esperado é aquele que ultrapassa os limites de uma só área, abre-se

para outras ciências e formas de conhecimento”. E para alcançar este desafio os professores não podem ser vistos pelos estudantes como desorganizados, não empenhados, dificultando a aprendizagem, quando deveriam, justamente, estar promovendo-a.

Neste contexto, penso que o espaço de sala de aula se amplia. Não me refiro apenas ao espaço físico, mas à própria concepção de aula, em termos de tempo, espaço e sujeitos. A relação entre professores e alunos passa a ser de parceria na construção coletiva do conhecimento e, por certo, a aula precisa ser repensada. Entendo também que possa haver divergências de opiniões, conflitos de interesse e temores, como afirmou Perrenoud (1999), mas tanto os professores quanto os alunos necessitarão de tempo e reflexão para compreenderem e protagonizarem novas formas de interação.

Houve também críticas em relação ao excesso de cobrança por parte dos docentes coordenadores, na produção dos trabalhos, e a falta de retorno das avaliações, como revela um dos formandos:

Em alguns semestres existe muita cobrança e pouco retorno dos professores onde o trabalho recebe notas sem justificativa e apontamentos dos pontos positivos e negativos; tem um PIO que tem a proposta de instigar o aluno a identificar uma falha na empresa e então, através da pesquisa bibliográfica, solucionar o problema... Esse PIO proporciona a cada aluno uma descoberta... que na minha opinião deveria ser socializada para a sala toda, porém... cada aluno faz seu trabalho e entrega para o professor que coordena o PIO daquele semestre, sugiro que seja feita uma breve socialização, no dia da entrega do trabalho, do problema que o aluno abordou. (Estudante 7).

Outro ponto mencionado diz respeito ao acúmulo de trabalhos e provas durante o semestre além das atividades do PIO, aos prazos e flexibilização do tempo de produção e apresentação do trabalho interdisciplinar, como podemos perceber neste depoimento:

O PIO a cada semestre apresenta novidades, pois cada professor tem um olhar diferenciado sobre o mesmo. Aprendemos muito nos Seminários, mas acredito que o tempo disponibilizado para as matérias e o PIO é curto

para poder dar conta de todos os trabalhos e provas, pois a maior parte dos acadêmicos trabalha o dia todo e torna-se cansativo ficar as madrugadas e finais de semana voltados para a faculdade. (Estudante 18).

O excesso de cobrança dos trabalhos, a falta de retorno das avaliações, a ausência da socialização de resultados, bem como o acúmulo de provas e trabalhos no semestre são pontos levantados que devem ser avaliados no coletivo do Curso e do PIO, pois são questões recorrentes em uma aula conceituada como “tradicional” (PERRENOUD, 1999).

O PIO modifica o cotidiano de todo o Curso de Ciências Contábeis. A postura dos docentes e alunos também modifica, mas a essência deve ser a aprendizagem. Masetto (2010) traz como sugestão de trabalho interdisciplinar o ensino por projetos, sendo que os professores discutem com os alunos as etapas de realização do projeto e acompanham sua elaboração continuamente, colaborando com a aprendizagem por meio de *feedbacks*. A apresentação final dos projetos é, também, um momento de aprendizagem e deve ser realizada para toda a turma, oportunizando o debate, conforme sugerido pelo estudante.

Ao optar pelo trabalho em grupo, o docente, além da construção do conhecimento, oportuniza o desenvolvimento de competências, como por exemplo: o respeito a opiniões diferentes, a colaboração, a prática da cooperação, a responsabilidade para cumprir as tarefas propostas, a organização do tempo e o estabelecimento de regras de convivência, a troca de ideias e opiniões. Desta forma, o trabalho contribui sobremaneira para a socialização, exigindo interação entre professores e alunos.

Masetto (2010) vai além, trazendo à discussão a aula como tempo e espaço, também de (re) adequação do plano de atividades por parte do docente. O autor menciona que em muitos casos nos quais há dificuldade na aprendizagem as causas podem estar relacionadas à ausência de planejamento ou de flexibilidade na aplicação de um plano, atividades muito longas ou complexas.

Não obstante, no PIO, o docente coordenador precisa conhecer a realidade do estudante de Ciências Contábeis: trabalhador durante o dia e estudante no período noturno, dispondo principalmente das madrugadas e finais de semana para reforçar, em casa, seus estudos, conforme diagnosticado no PPC. Nesse sentido, na reunião dos professores da fase de planejamento das atividades interdisciplinares,

que ocorre no início do semestre, esta realidade precisa ser discutida e levada em consideração, para uma convergência de tarefas sem sobrecarga de trabalho e que atinja os objetivos desejados, assim como, também, a forma de avaliação das atividades, fator que segundo Santomé (1998) pode levar o projeto ao fracasso.

Um dos formandos sugeriu que fosse repensado o trabalho interdisciplinar como uma oportunidade de incentivo à elaboração de artigos para publicação em revistas e apresentações em congressos da área: “Penso que nesses momentos o incentivo à elaboração de artigos, projetos de pesquisa com a coordenação de professores e preparação dos acadêmicos congressos e seminários regionais e nacionais poderia ser fortalecida” (Estudante 11).

A sugestão deste estudante de utilizar os trabalhos realizados no PIO como incentivo aos alunos na elaboração de artigos e socialização das experiências em congressos da área da contabilidade e afins vem, a meu ver, acompanhada de outra provocação: “Transparecer a importância desse tipo de publicação e construção de materiais contábeis pode ser um diferencial para o PIO em relação aos demais cursos de contabilidade da região” (Estudante 11).

Penso que o cerne desta questão já foi apontado no diagnóstico realizado no PPC quando menciona o fato de que grande parte dos docentes do Curso, embora experientes tecnicamente na área da contabilidade, possuem formação em nível de especialização *lato sensu* e, talvez por este motivo, foi apontada a falta de critérios de cientificidade na pesquisa.

Como ações para aperfeiçoar essa deficiência foram destacadas, conforme apresentado no Quadro 9, a participação em editais de pesquisa e extensão promovidos pela Universidade, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e outros; o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão; a elaboração de artigos, resenhas e outras formas escritas para publicações; o incentivo aos professores para participar de editais de pesquisa, projetos de extensão e elaboração de publicações científicas; além de criar grupos de pesquisa (UNESC, 2010a).

Foram diagnosticadas, também, fragilidades no processo ensino-aprendizagem. Embora não tenham sido especificadas, foi sugerida a qualificação dos docentes em nível de mestrado e doutorado para saná-las (UNESC, 2010a).

Ademais, no perfil real do processo de pesquisa e extensão após citar fatos, situações e atitudes que demonstram a sua prática no Curso, como por exemplo: elaboração de projetos de pesquisa e iniciação

científica, divulgação dos estudos em revistas e seminários, trabalho de conclusão de curso, núcleo de estudos contábeis, foi diagnosticado que algumas barreiras, por vezes, impedem a prática da pesquisa e extensão, tais como: poucos trabalhos de pesquisa desenvolvidos nas disciplinas, falta de recursos materiais e financeiros, falta de tempo dos professores e alunos.

Neste cenário, as maneiras relatadas para aperfeiçoar a prática da pesquisa e extensão foram: incentivo à participação em cursos e seminários, conscientização dos professores e alunos acerca da necessidade e importância da pesquisa, além de pleitear apoio dos órgãos institucionais competentes aos projetos desenvolvidos e apresentados (UNESC, 2010a).

Observo, pelo descrito no PPC e pela realidade na qual estou inserida, que não faz parte da rotina de grande parte dos docentes do Curso o hábito da pesquisa, por consequência, não há como dar-lhe a devida importância e nem como incentivar o aluno a esta prática. Laffin (2011) aborda a pesquisa interdisciplinar como forma de propiciar a interação entre o saber específico da área e as novas possibilidades para que o contador se refaça frente às mudanças que ocorrem no mundo.

Para o autor, a prática da pesquisa oportuniza a reelaboração do conhecimento, a reflexão e o posicionamento perante os assuntos tratados, além de superar a prática da reprodução em sala de aula, modificando seu agir. “Dessa forma, quando na organização do trabalho do professor de contabilidade existir um diálogo transformador com o conhecimento e com os sujeitos, ele aprenderá que não é mais possível dizer faça como eu, mas faça comigo.” (LAFFIN, 2011, p. 240).

Em resumo, para atender a sugestão do estudante, penso que, primeiramente, o docente precisa ser incentivado para a pesquisa, por meio da inserção em grupos de pesquisa e na participação em cursos de educação continuada em nível de mestrado e doutorado, pois somente assim poderá modificar sua maneira de pensar o processo ensino-aprendizagem e o seu próprio agir. “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana.” (DEMO, 2003, p. 2).

Imbuído desse ressignificado, de seu papel enquanto docente, acaba por incentivar os alunos para a elaboração de projetos de pesquisas, artigos e para a participação em eventos da área da contabilidade e afins. Penso que, desta forma, o diferencial do Curso e do PIO perante os demais cursos da região e do Estado, como também foi mencionado pelo estudante, aconteceria de fato.

No término do questionário, foi perguntado aos formandos se eles conseguiam constatar a interdisciplinaridade nos assuntos abordados no PIO, durante todo o período de sua formação. Dos respondentes, nove estudantes disseram ter conseguido perceber a inter-relação em todas as matérias (43%), e doze estudantes afirmaram que perceberam a relação de apenas algumas disciplinas (57%). O depoimento do Estudante 13 exprime com clareza esta questão: “Ao mesmo tempo em que as disciplinas eram interligadas, o desafio era instigado entre os alunos para a solução de problemáticas ou de enfrentar pesquisas mais complexas que o mercado de trabalho poderá nos exigir.”

Muito embora, apenas a constatação de que os formandos perceberam a integração entre as disciplinas ou em parte delas, não seja suficiente para concluir que houve desenvolvimento e/ou ampliação do conhecimento interdisciplinar o depoimento acima reafirma a ideia de que as atividades interdisciplinares proporcionam a capacidade de olhar um mesmo assunto ou tema de diversos aspectos, oportunizando uma visão globalizada e ao mesmo tempo integradora. Essa forma de conceber a interdisciplinaridade se aproxima da compreensão de Japiassu (1976) no que diz respeito à conversão de saberes e disciplinas para resolver questões que exijam a mobilização de competências, de Fazenda (1995) ao citar a mudança de atitude por consequência da reunião de ideias individuais em um mesmo projeto; de Santomé (1998) que sugere a integração das disciplinas a partir de temas e pesquisas consideradas atraentes tanto na percepção dos docentes quanto na percepção dos estudantes; e, de Pombo (2003) quando menciona a necessidade de olhares diferenciados para a solução de problemas.

4.5 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS POR MEIO DO PIO: A VISÃO DOS DOCENTES

Neste tópico apresento as análises a respeito da percepção dos docentes coordenadores do Processo Interdisciplinar Orientado sobre as experiências vivenciadas nos seminários, o desenvolvimento de competências e a interdisciplinaridade. As análises e interpretações foram elaboradas a partir das entrevistas realizadas com os nove coordenadores do PIO no período compreendido entre outubro e novembro do ano de 2013.

Mediante os depoimentos, tal como ocorreu com os formandos, minha percepção é que o diálogo com os docentes coordenadores não apenas contribuiu com este estudo, como também lhes oportunizou um momento de reflexão acerca do seu trabalho como professor, bem como

da sua posição de coordenador de uma prática pedagógica apontada no PP como um diferencial para o Curso. O fato de relembrem os objetivos do PIO de desenvolver e/ou ampliar competências, além da interdisciplinaridade, provocou, indubitavelmente, uma (re) avaliação dos trabalhos.

Em relação ao perfil dos entrevistados, pude constatar que todos os docentes responsáveis por coordenar o PIO cursaram graduação em Ciências Contábeis na UNESC, e possuem especialização em diversas áreas da contabilidade, sendo que, atualmente, apenas um possui o título de mestre e dedica-se exclusivamente às atividades educacionais, os demais, além da docência, acumulam funções de contadores, peritos, assessores e *controllers* em outras organizações. Este fato leva a refletir sobre os riscos de endogenia, além do que retrata a baixa titulação acadêmica.

Para identificar a existência de um eixo integrador, condição *sine qua non* para interdisciplinaridade, conforme Japiassu (1976), Fazenda (1995) e Pombo (2003), foi questionado aos docentes coordenadores do PIO qual seria o tema integrador e o motivo pelo qual ele foi sugerido pelos professores e coordenadores e, posteriormente, validado pelos estudantes, como proposta de trabalho interdisciplinar durante o 2º semestre de 2013, em cada uma das fases do curso.

Na 1ª fase, o tema “Áreas de atuação do contador” foi escolhido para o trabalho interdisciplinar em razão de oportunizar aos alunos ingressantes o conhecimento do vasto campo de atuação do contador. Conforme o depoimento do docente coordenador:

É o primeiro contato deles com a universidade e com o curso que escolheram para atuar profissionalmente. Este eixo procura integrar as disciplinas da 1ª fase e, com ele, nós procuramos mostrar para o acadêmico quais são as áreas de atuação que o curso possibilita. Pensamos nisso porque o aluno quando chega tem uma ideia de contabilidade, que é abrir um escritório contábil, tal como talvez pense o médico, abrir o seu consultório. Ambas são áreas que têm muitas outras possibilidades. Então o que nós queremos mostrar para o acadêmico é que o escritório contábil é apenas mais uma opção entre tantas. (Professor A).

No PIO II foi escolhido o tema “Empreendedorismo e Plano de Negócios” em face das mudanças que a profissão vem atravessando e, conseqüentemente, o perfil de profissional que o mundo do trabalho atualmente procura. Segundo o docente coordenador:

No passado, a visão que se tinha do contador era, apenas, de uma pessoa que levantava números para repassá-los aos administradores e ponto. Com a mudança de mercado houve a necessidade do contador não só fazer isso, mas de comandar as instruções de mercado, até muitas vezes diretamente aos empreendedores. Com essa visão, inclusive para contemplar as disciplinas contidas nessa fase, foi proposto o tema Empreendedorismo e Plano de negócios. Não só abordamos aspectos do plano, mas também os desafios, as estratégias, o mercado, o perfil do empreendedor. No PIO II o aluno é convidado a extravasar, sair das esferas da contabilidade nua e crua e por para fora a sua criatividade no desenvolvimento das empresas. (Professor B).

Para a 3ª fase, a escolha do tema “Ciclo de negócios” tem por objetivo relacionar a teoria com a prática da contabilidade e a ciência contábil com os diversos setores de uma organização, conforme explica o docente coordenador:

Em uma organização existem várias áreas, a financeira, a de compra, a de venda, o setor pessoal, a contabilidade. O PIO III se baseia nas atividades desenvolvidas nessas áreas e a sua vinculação. Queremos que o aluno verifique como cada área da organização se relaciona com as demais e como a contabilidade está envolvida nesse processo. Num primeiro momento pensamos no eixo integrador relacionado às disciplinas e que possibilitasse ao aluno a vivência prática da contabilidade nas organizações. (Professor C).

A 4ª fase trabalha o mercado financeiro. O tema integrador é “Informações dos demonstrativos contábeis de grandes empresas da Bolsa de Valores de São Paulo (BOVESPA)”. A intenção é que os alunos identifiquem nos demonstrativos e nos relatórios das empresas

listadas na BOVESPA o conteúdo que estão aprendendo nas disciplinas da 4ª fase. Neste PIO os professores acrescentam a conceituação dos termos mais comuns da área visando, inclusive, a familiarização com os termos técnicos, conforme explica o docente coordenador:

Os alunos buscam informações dos demonstrativos contábeis e nos relatórios da administração das empresas BOVESPA, Petrobras, Vale e começam a identificar essas informações nas disciplinas que envolvem o PIO IV. Por exemplo, na minha disciplina Contabilidade de Custos, eles verificam como se dá o registro nas demonstrações das empresas pesquisadas. Quando trago conceito de custo, de despesa, eles observam nas demonstrações como os contadores apresentam, assim, eles aprendem a escrever usando aquela conceituação. (Professor D).

A 5ª fase tem como tema integrador “Jogos de empresa” porque envolve todos os conteúdos que os alunos estão aprendendo na fase ou já aprenderam em fases anteriores. O objetivo é elaborar um projeto empresarial contemplando o custo dos produtos, a tributação da organização, a projeção de resultados e a viabilidade do empreendimento.

O PIO V tem uma proposta de mexer nas disciplinas. O tema integrador é “Jogos de Empresa” porque além da técnica de verificar a contabilidade, a análise de custo, avançamos na parte contábil, tributária e fizemos toda a demonstração e projeção dos resultados. Essa é uma preocupação: fazer que o aluno desperte, além das ideias, do pensar, do acadêmico dinâmico, para um acadêmico raciocinando na ótica profissional e técnica. (Professor E).

O trabalho interdisciplinar da 6ª fase tem como eixo integrador o tema “Convergência aos padrões internacionais de contabilidade”. De acordo com o docente coordenador, este é um tema relevante e atual, pois

O Brasil está passando por um processo de adaptação de suas normas contábeis para o padrão mundial, com reflexos em todos os ramos de atuação, quer seja na área contábil, tributária, fiscal, de custos, de análise. O foco do PIO VI é congregar todas as disciplinas da 6ª fase para o processo de convergência que o Brasil está passando atualmente. O tema foi escolhido pela relevância, visto que é o assunto mais importante que está passando a classe contábil, e todas as disciplinas que estão na 6ª fase têm, direta ou indiretamente, vinculação a esse processo. Até mesmo pelo interesse dos alunos, esse processo de convergência é um assunto que eles não tiveram no início do curso. Então o PIO VI veio para corrigir uma rota. (Professor F).

O tema integrador na 7ª fase é “Auditoria de controles internos nas empresas”. Foi pensado para colaborar com a disciplina de Auditoria, visto que faz parte das atividades da maioria das empresas.

O tema veio para agregar. Como é um assunto hoje que está em todas as empresas, principalmente, as médias e grandes. Só a disciplina de Auditoria em si não daria conta, aí a gente entendeu que os alunos precisavam conhecer mais de auditoria e de toda interdisciplinaridade que o PIO pede. A contabilidade é uma continuidade, a cada fase eles sobem um degrauzinho. (Professor G).

Na 8ª fase, o tema “Governança corporativa” foi escolhido pela primeira vez para o trabalho interdisciplinar do 2º semestre de 2013, em razão da mudança da matriz curricular que introduziu na 8ª fase a disciplina Estágio IV, voltada para a área de controladoria. Anteriormente, os trabalhos estavam voltados para a disciplina Projeto de TCC, conforme esclarece o docente coordenador:

Nesse semestre, pela primeira vez, trabalhamos a governança corporativa como tema integrador. Antes o foco era o projeto de TCC, a alteração foi em função da mudança da grade que o curso passou... a gente sempre vem avaliando o PIO. A grade 5 trouxe o Estágio IV, que é focado na área

de controladoria, de governança corporativa, de informações gerenciais, então, para darmos um complemento que a gente via necessário no estágio inserimos o PIO, trazendo uma visão de fora de outras empresas. Inclusive realizamos uma visita em uma empresa para acompanhar na prática o que eles estão estudando aqui na universidade. (Professor H).

Para a 9ª fase, a escolha do tema “Contabilidade Tributária e TCC” tem por objetivo unificar as disciplinas com conteúdos da contabilidade tributária que o curso oferta, além do trabalho de conclusão de curso, conforme explica o docente coordenador:

O tema integrador do PIO IX, hoje, está voltado para o TCC, mas como temos na 9ª fase a disciplina de gestão fiscal, o PIO IX também tem um cunho tributário, no qual unifica-se as disciplinas tributárias que foram ministradas durante o curso. É uma forma de atualização. (Professor I).

Todos os docentes coordenadores afirmaram utilizar um tema integrador para balizar as ações e atividades pedagógicas de cada fase do curso durante os seminários interdisciplinares. O tema integrador convida os estudantes e docentes à discussão e reflexão dos assuntos, imprimindo a eles um olhar sobre o objeto estudado. Os entrevistados, após nomear o tema integrador do PIO que coordenam, relataram os motivos pelos quais elegeram determinado assunto, em consenso com os demais professores da fase. Destes relatos pude sintetizar algumas razões de escolhas de temas e conteúdos do PIO que considero relevantes:

- a. o nível de conhecimento em que se encontram os alunos;
- b. necessidade de aprofundar os conteúdos de algumas disciplinas ofertadas pelo Curso;
- c. necessidade de unificação das disciplinas de cunho tributário ofertadas pelo Curso;
- d. enfatizar conteúdos importantes para o TCC;
- e. corrigir alguma lacuna da matriz curricular do Curso;
- f. encontrar um tema que integre as disciplinas da fase.

Ao analisar as razões dos docentes coordenadores para eleger os temas integradores percebo que de alguma forma encontram sintonia em

Japiassu (1976), quando fala na convergência de saberes e disciplinas; em Fazenda (1995), quando defende a urgência do diálogo, que é o que pressupõe a interdisciplinaridade, e em Rios (1995), quando fala no compromisso do educador em relação a sua concepção de mundo, de educando e de sociedade.

Em contrapartida, chamou a atenção o fato de a escolha de um tema integrador ser motivado para aprofundar os conteúdos de determinadas disciplinas ou para corrigir *gaps* da matriz curricular. Talvez estas questões não necessitem ser excluídas, mas, no mínimo, discutidas no colegiado do Curso ou no Núcleo Docente Estruturante (NDE), visto que no regulamento do PIO está previsto não só a realização de atividades interdisciplinares que propiciem o alcance do perfil profissiográfico, mas também que sirvam para nortear e estimular a realização dos conteúdos curriculares ministrados (UNESC, 2009a).

Cabe ressaltar a evidente preocupação dos docentes coordenadores em encontrar um tema que integre as disciplinas da fase correspondente ao PIO. Sobre este aspecto, um dos cuidados que se deve ter quando se opta em trabalhar com propostas integradoras e interdisciplinares é não querer seguir “ao pé da letra” e introduzir os conteúdos de todas as disciplinas. “Nem sempre isso tem de ser assim. Trabalhar esta nova filosofia integradora significa transformar as salas de aula em lugares onde as questões surgem sem forçá-las, sem ter de recorrer a tarefas absurdas só porque esta ou aquela disciplina entra em ação.” (SANTOMÉ, 1998, p. 227).

Como reconhece Japiassu (1976), o objetivo principal da interdisciplinaridade é identificar o denominador comum por meio da dialética, e não por meio de encontros que se transformam em mera reunião de especialistas. A compreensão do docente coordenador sobre interdisciplinaridade certamente influencia na condução das reuniões do grupo de professores e, conseqüentemente, na eleição dos temas integradores e na condução dos trabalhos.

Mesmo porque, independente das instâncias administrativas, temos nossas próprias vivências, experiências, temores e convicções, e também não somos neutros, como lembra Santomé (1998). Portanto, perguntei diretamente a eles: “Qual seu entendimento sobre interdisciplinaridade?” Alguns depoimentos demonstram com detalhes ou descrevem com maestria o movimento de integração que procuram fazer.

O conhecimento sozinho, uma ementa sozinha, explicar uma técnica contábil... é impossível de

ser trabalhada e avaliada, é difícil de ser compreendida. Mas quando a gente mistura, buscando a dependência nos outros conhecimentos, fica mais fácil. Porque é uma ligação, a matriz do Curso é desenvolvida nessa ligação, e as características das pessoas são uma ligação e realmente a gente tem que ter essa união dos conhecimentos, dessa metodologia e dessas ementas. Para fazer um cálculo matemático ou a avaliação de um balanço eu preciso dos conhecimentos básicos da contabilidade e os mais avançados de financeira. Para eu fazer uma nota explicativa eu preciso saber todos os pronunciamentos de Comitê de Pronunciamentos Contábeis, da legislação tributária e ter uma boa redação. Isso é interdisciplinaridade, eu preciso dos conhecimentos, dos mais básicos aos mais avançados. Isso é uma procura constante em todas as nossas atividades do Curso e nas disciplinas que leciono na Universidade. (Professor E).

Eu entendo que interdisciplinaridade é a forma de contemplar todas as disciplinas que o Curso oferece. Todas as matérias de maneira conjunta, ou seja, que não se veja cada disciplina de maneira isolada, mas sim uma continuidade, como algo que vai agregando, uma disciplina agrega o conhecimento da outra disciplina, e de que forma compõe um todo. Então, entendo que a importância do estudo interdisciplinar está no aluno poder vislumbrar uma questão em conjunto, e não observar um determinado conteúdo de maneira isolada. (Professor I).

Ainda sobre o conceito de interdisciplinaridade, ratificando as afirmações de Fazenda (1995) em relação à dificuldade em conceituar o termo, me chamou atenção as diferentes expressões e sentido figurado que os entrevistados utilizaram para tentar explicar o movimento interdisciplinar. O Professor D, para demonstrar a operacionalização do processo, pediu para eu imaginar um **liquidificador**: “Põe lá e processa, depois, o quê? Interdisciplinar! Os professores controlam a velocidade do liquidificador”.

O Professor F, comentando a necessidade de mobilização de diversos conhecimentos para resolver uma situação na qual o aluno

precisa ter uma visão generalista e integrada, compara o fato com uma empresa **“que é um organismo vivo, tem suas ramificações”**.

Já o Professor G, para demonstrar que uma disciplina isolada não dá conta do conhecimento global, mencionou que as **“disciplinas sozinhas são como andorinhas tentando fazer verão”**, ou como uma **“rede, uma amarração de todo o conteúdo, propostas pedagógicas, conhecimentos, habilidades que temos que despertar nos alunos”**. Ou ainda o depoimento do professor D, que não só esclarece o seu entendimento sobre interdisciplinaridade como apresenta os papéis dos professores e dos alunos neste contexto:

É um eixo que movimenta a roda do conhecimento de uma etapa, de uma fase, de um curso, de uma formação. Imagino uma roda na qual estão as seis disciplinas da fase, nós professores damos o impulso, ela vai girando e mostrando a informação, os resultados, como se faz. Vai mostrando conhecimento, e o aluno vai interagindo e aprendendo. (Professor D).

Embora tenham tentado explicitar o seu entendimento, nenhum dos entrevistados levantou uma bandeira em defesa do ensino interdisciplinar nem elencou uma série de benefícios para sua implementação e manutenção ou cogitou invalidar as disciplinas e adotar, exclusivamente, a metodologia interdisciplinar e o desenvolvimento de competências (PERRENOUD, 1999, 2013; ZABALA; ARNAU, 2010). Assim como nenhum docente mencionou termos como “fragmentação” ou “esquartejamento” do conhecimento, muito embora a ideia de superação tenha permeado, praticamente, todas as falas (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1995).

Nesse sentido o estudo demonstrou que os docentes coordenadores percebem a interdisciplinaridade como a colaboração entre disciplinas, e para tanto se dispõem ao diálogo e a reflexão, sem negar as dificuldades ou os limites existentes nesta prática. Mesmo percebendo que a interdisciplinaridade não se restringe a um simples integrar de saberes, Pereira (2013, p. 839) menciona que o processo interdisciplinar **“exige que cada componente, nele envolvido, esteja consciente da sua contribuição e limite para tecer as relações necessárias junto aos seus pares. Ao mesmo tempo, se disponha a construir um pensamento interdisciplinar, que lhe permita fazer relações pertinentes no diálogo com os demais”**.

Na descrição das atividades que são realizadas durante os seminários integradores pude constatar por meio das falas dos docentes coordenadores que praticamente todos utilizam a mesma metodologia. O primeiro seminário é dedicado à explicação das atividades que serão desenvolvidas, os trabalhos são realizados em equipe. Por fim ocorre a pesquisa sobre o tema integrador escolhido e dá-se início à elaboração do trabalho escrito. No segundo seminário são realizadas as apresentações dos trabalhos pelas equipes, visitas de estudos e avaliação dos seminários.

As exceções ficam por conta do PIO V, no qual há uma espécie de disputa entre as equipes em criar melhores estratégias para o empreendimento por meio de jogos empresariais, e do PIO VII, que trabalha “Auditoria de controles internos nas empresas”, utilizando os dois seminários para as contabilizações e, posteriormente, para a auditoria, não contemplando apresentação dos resultados dos trabalhos.

Após dialogar com docentes coordenadores nas entrevistas e refletir sobre seus depoimentos pude sintetizar as atividades realizadas durante os seminários interdisciplinares em cada PIO, conforme apresento no Quadro 12.

Quadro 12 - Síntese das atividades do Processo Interdisciplinar Orientado em cada fase

(continua)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | DISCIPLINAS ENVOLVIDAS | 1º SEMINÁRIO | 2º SEMINÁRIO |
|-----|--------------------------------------|--|--|---|
| 1 | Áreas de atuação do contador | Metodologia Científica e da Pesquisa; Produção e Interpretação de textos; Comportamento Organizacional; Matemática Aplicada à Contabilidade; Contabilidade Introdutória I. | Formação de equipes. Definição das áreas da contabilidade que serão pesquisadas. Pesquisa na biblioteca e na base de dados disponibilizada pela UNESC. Elaboração da fundamentação teórica seguindo as normas da ABNT. Entrevistas com profissionais da área estudada. | Apresentação dos trabalhos com arguição pelos professores e estudantes. |
| 2 | Empreendedorismo e Plano de negócios | Contabilidade Introdutória II; Contabilidade e Instituições de Direito Público e Privado; Matemática Financeira; Economia; Estatística Aplicada à Contabilidade. | Formação de equipes. Apresentação sobre empreendedorismo e plano de negócios. Elaboração do plano de negócios. | Apresentação dos trabalhos, primando pela criatividade na exposição do empreendimento criado. Arguição das equipes pelos professores e estudantes. Encerramento com a apresentação das competências desenvolvidas no PIO 2. |

Quadro 12 - Síntese das atividades do Processo Interdisciplinar Orientado em cada fase

(continuação)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | DISCIPLINAS ENVOLVIDAS | 1º SEMINÁRIO | 2º SEMINÁRIO |
|-----|-------------------|--|---|---|
| 3 | Ciclo de negócios | Análise Financeira de Investimentos; Contabilidade e Direito Empresarial; Contabilidade, Legislação Trabalhista e Previdenciária; Sociologia; Contabilidade Intermediária I. | Formação de equipes. Apresentação e entrega de um roteiro das atividades. Definição das responsabilidades dos alunos, professores e do docente coordenador. Elaboração do contrato social, operações envolvendo compra e venda de imobilizado, mercadorias, contratação de funcionários. Registro no setor de compra e venda. Emissão de notas fiscais. Cálculo do ponto de equilíbrio. Fluxo de caixa, Balanço Patrimonial, Demonstração do resultado. Uso do <i>excel</i> . | Troca dos trabalhos entre as equipes. Uma equipe audita o trabalho da outra equipe e apresenta os resultados encontrados. |

Quadro 12 - Síntese das atividades do Processo Interdisciplinar Orientado em cada fase

(continuação)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | DISCIPLINAS ENVOLVIDAS | 1º SEMINÁRIO | 2º SEMINÁRIO |
|-----|--|---|---|--|
| 4 | Informações dos demonstrativos contábeis-BOVESPA | Contabilidade Intermediária II; Contabilidade de Custos; Contabilidade e Direito Tributário Aplicado; Contabilidade e Mercado de Capitais; Ética e Legislação Profissional; Contabilidade, Meio Ambiente e Responsabilidade Social. | Apresentação das informações que serão pesquisadas nas demonstrações contábeis das empresas da BOVESPA. Explicação sobre a metodologia de pesquisa nos bancos de dados da Universidade para busca de conceitos e temas referentes: valores das ações no período estudado, gastos ambientais, normas contábeis, DRE e Balanço Patrimonial. As informações são estudadas, analisadas e posteriormente apresentadas. | Apresentação dos trabalhos. Arguição das equipes pelos professores e estudantes. Técnicas de elaboração de <i>slides</i> e de oratória |

Quadro 12 - Síntese das atividades do Processo Interdisciplinar Orientado em cada fase

(continuação)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | DISCIPLINAS ENVOLVIDAS | 1º SEMINÁRIO | 2º SEMINÁRIO |
|-----|--|--|--|--|
| 5 | Jogos de Empresa | Contabilidade e Análise de Custos; Contabilidade Avançada I; Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis I; Contabilidade Tributária I; Estágio – Práticas Contábeis I. | São 18 equipes que empreendem 18 negócios e competem entre si por meio do uso do <i>software</i> Coliseum. | Apresentação dos resultados. Debates sobre as estratégias. |
| 6 | Convergência aos padrões internacionais de contabilidade | Contabilidade Avançada II; Estrutura e Análise das Demonstrações Contábeis II; Contabilidade Tributária; Estágio – Práticas Contábeis II; Contabilidade e Governança Corporativa nas Empresas. | Formação de equipes. Escolha dos principais itens do CPC com o objetivo de que cada grupo faça um resumo, contemplando as novidades, comparando como era anteriormente a esse processo de internacionalização das normas contábeis. Elaboração de apostila didática com figuras, ilustrações e exemplos. | Entrega da apostila e apresentação dos trabalhos, com arguições. |

Quadro 12 - Síntese das atividades do Processo Interdisciplinar Orientado em cada fase

(continuação)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | DISCIPLINAS ENVOLVIDAS | 1º SEMINÁRIO | 2º SEMINÁRIO |
|-----|--|--|--|--|
| 7 | Auditoria de controles internos nas empresas | Contabilidade Tributária III; Estágio – Práticas Contábeis III; Contabilidade Orçamentária Empresarial; Auditoria Contábil; Teoria da Contabilidade. | Formação das equipes. Entrega de material contendo lançamentos, extratos bancários, demonstrações contábeis de uma empresa fictícia, na qual existem erros para ser auditados. Posteriormente, com o Balanço Patrimonial auditado, iniciam o planejamento do orçamento, da opção pelo regime de tributação e justificam suas escolhas. | |
| 8 | Governança corporativa | Estágio – Práticas Contábeis IV; Estágio V - Elaboração de Projeto de TCC V; Contabilidade Pública I; Contabilidade Gerencial; Perícia e Investigação Contábil e Arbitragem. | Formação de trios. Apresentação do cronograma de atividades do PIO 8. Atividades de pesquisa envolvendo a contabilidade gerencial da AMBEV, análise dos demonstrativos contábeis, ITRs, das informações trimestrais nos últimos 4 anos e indicadores. As equipes elaboram uma modelagem de informações gerenciais com base nos estudos da empresa AMBEV. | Palestra com um cervejeiro para conhecer o processo de fabricação. Visita de estudos em uma cervejaria local, onde além do processo de fabricação são apresentados os setores da empresa e suas demonstrações contábeis, inclusive a governança corporativa recentemente implantada. |

Quadro 12 - Síntese das atividades do Processo Interdisciplinar Orientado em cada fase

(conclusão)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | DISCIPLINAS ENVOLVIDAS | 1º SEMINÁRIO | 2º SEMINÁRIO |
|-----|--------------------------------|---|--|---|
| 9 | Contabilidade tributária e TCC | Contabilidade Pública II; Disciplina Optativa (gestão fiscal nas empresas contábeis); Trabalho de Conclusão de Curso. | Explicação sobre metodologia da pesquisa e técnicas de redação. Explicação sobre questões tributárias, especialmente, sobre o preenchimento da declaração de imposto de renda pessoas físicas e jurídicas. | Simulação da banca de defesa de TCC com arguição de professores e alunos. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Alguns docentes coordenadores descreveram com detalhes o engajamento dos professores, especificando, inclusive, a interação e contribuição das disciplinas para a realização do trabalho conjunto.

No PIO 3, após entregar para as equipes o roteiro contendo as atividades que serão realizadas, explicamos a contribuição de cada professor e suas disciplinas para a execução dos trabalhos, por exemplo: para o contrato social o professor de direito empresarial acompanha a elaboração e explica as cláusulas do contrato; para os registros contábeis de contratação de funcionários, folha de pagamento e provisões o professor da área que trabalha com eles. Na parte de fluxo de caixa, análise de investimentos, extratos bancários, o professor da disciplina de finanças está presente. Os demais lançamentos contábeis, como: cálculo do ponto de equilíbrio, custo dos produtos, preço de venda, compra e venda de mercadorias, inventário de estoques, balanço e demonstração de

resultados o professor de contabilidade auxilia. Como coordenadora, eu acompanho em conjunto com os professores as atividades (Professor C).

Eu coordeno as atividades durante toda a semana, mas conheço parcialmente o conteúdo das demais disciplinas. Então, o envolvimento dos demais professores no processo é fundamental. O professor de Direito tributário está sempre presente tirando dúvidas dos alunos e orientando para os locais de pesquisa, o de Mercado de capitais, como o trabalho envolve a BOVESPA, é o mais assediado, a professora de Contabilidade, meio ambiente e responsabilidade social pede que eles analisem e comparem quanto as empresas gastam com a área ambiental e como fazem o registro dessas operações, o manual de ética utilizado pelas empresas é visto juntamente com o professor de ética e legislação profissional. É muito legal, e os professores que trabalham em conjunto comigo têm uma boa integração e dão excelentes contribuições. (Professor D).

Os depoimentos dos docentes coordenadores a respeito do engajamento das disciplinas, bem como da responsabilidade que cada professor tem na colaboração para a consecução do trabalho interdisciplinar, me remete ao enfoque dado por Lück (2007) para a proposta interdisciplinar ao compreendê-la como um movimento que emerge de necessidades sentidas pelos professores em realizar um trabalho conjunto, integrar as disciplinas com a realidade, objetivando a formação integral e global do aluno. Portanto, não como uma inovação ou um modismo.

Quanto à percepção dos docentes coordenadores a respeito dos conhecimentos, habilidades e atitudes que estão sendo desenvolvidas no PIO sob a sua responsabilidade, os vários e diversos depoimentos me permitiram aproximar as competências elencadas no PPC e também relacioná-las às competências por mim categorizadas, as quais são: competências técnicas e científicas, competências de postura organizacional, competências empreendedoras e competências sociais e culturais.

Na tentativa de classificação, senti dificuldade em, primeiramente, dividi-las em conhecimento, habilidade e atitude e, posteriormente, em relacioná-las ao perfil desejado ao egresso.

Dificuldade similar à demonstrada pelos entrevistados, especialmente em relação ao que seria uma habilidade ou uma atitude. Passo, então, a apresentar o resultado da pesquisa em relação à percepção dos docentes coordenadores sobre o desenvolvimento de competências, conforme as categorias classificadas:

a) Competências Técnicas e Científicas

As competências técnicas e científicas estão relacionadas ao conhecimento da ciência contábil e de suas ferramentas para análise, planejamento e controle, bem como o gerenciamento das informações, incluindo o aprimoramento constante de conhecimentos.

Neste aspecto as respostas dos docentes coordenadores permaneceram em torno do assunto abordado como eixo integrador, complementado por conhecimentos em pesquisas científicas utilizando os ambientes e as ferramentas disponíveis na UNESC, como por exemplo os laboratórios de informática para acesso às bases de dados e à biblioteca. Ademais foram citadas técnicas de redação e apresentação, bem como o conhecimento dos *softwares* específicos para a área da contabilidade. Houve depoimentos que indicam o avanço do conhecimento além da área da contabilidade, exigindo disposição para atualização em conhecimentos gerais.

O tema integrador do PIO que eu coordeno demanda conhecimentos não apenas de contabilidade, mas também de negócios, de mercado, de economia internacional, exigindo que os alunos discutam questões históricas, a crise americana, a crise mundial, a crise europeia. Então, necessita de conhecimento geral, pois extrapola a questão contábil. O assunto exige dos alunos uma necessidade de atualização e de conhecimentos amplos, e não somente de conhecimento contábil. (Professor F).

As habilidades apontadas pelos docentes estão relacionadas ao tema integrador eleito em cada fase, como por exemplo o PIO IX, que trata da contabilidade tributária, a habilidade de preenchimento da declaração de imposto de renda. Já no PIO III para desenvolver o ciclo de negócios os estudantes aprendem não só a identificar as informações que compõem uma nota fiscal e a preenchê-la, como também problematizar sobre o imposto destacado e seu destino final, e ainda

elaborar um fluxo de caixa e controlar as contas a pagar e a receber, como afirma o Professor C:

Posso citar como uma habilidade técnica a questão de emitir uma nota fiscal e o que ela deve conter, o destaque do imposto, seu recolhimento e destino, sendo que trabalhamos, didaticamente, até a 3ª fase só registro e não a emissão do documento. Outra habilidade é saber elaborar um fluxo de caixa, o controle de contas a pagar e receber, o que eles contêm. Porque eles também não têm essa noção, o aluno faz o registro, mas saber levantar quanto que a empresa deve, quanto que a empresa tem a receber e qual o saldo em caixa é uma habilidade que desenvolvem no PIO III.

O domínio dos meios tecnológicos também foi mencionado, como no caso do PIO VIII, que trabalha a modelagem gerencial, e para tanto os alunos necessitam confeccionar planilhas em *Excel* e gráficos para análise e acompanhamento gerencial. No PIO II o uso de mídias virtuais para divulgar os empreendimentos é um diferencial apresentado por muitas equipes, além do uso do *power point*, recurso utilizado para elaborar as apresentações dos trabalhos.

b) Competência de Postura Organizacional

As competências de postura organizacional englobam a conduta nas negociações, a gestão da informação e a capacidade de comunicação, análise e resolução de problemas decorrentes das atividades empresariais.

A exposição e defesa de ideias e pontos de vista, da mesma forma que a habilidade de análise, foram as competências mais citadas pelos docentes coordenadores como desenvolvidas pelos estudantes, como no PIO II e PIO V, que analisam o mercado para verificar a viabilidade de constituição de um empreendimento e reconhecem prováveis erros nas estratégias escolhidas; no PIO IV, que analisa e compara as empresas listadas na BOVESPA; o PIO III e PIO VII, que, utilizando a auditoria, identificam falhas nos registros e emitem um parecer e, por fim, no PIO VIII, no qual para a confecção da modelagem gerencial analisam as demonstrações contábeis, comparam com períodos anteriores, projetam

balanços e escolhem, justificam e argumentam as estratégias eleitas para a empresa objeto de estudo.

Conforme relatado pelos entrevistados, além de executar as atividades e ampliar as habilidades mencionadas, outras tantas também estão sendo desenvolvidas, tais como: leitura, redação de texto, poder de síntese, raciocínio rápido e lógico, oratória e argumentação. Um dos docentes coordenadores assim se expressou:

As equipes recebem duas empresas, como a Petrobras e a Ipiranga, e analisam várias informações do balanço, como por exemplo se há investimento na área ambiental e qual o montante. O trabalho escrito é feito nas normas da ABNT. Nas apresentações, eu como coordenador, após os questionamentos referentes ao assunto estudado, oriento a melhor forma de compor os *slides*, como o aluno deve agir em uma apresentação. Penso que colaboro com eles para o TCC e para as apresentações que a vida profissional demandará. Alguns, inicialmente, se assustam, depois encaram numa boa e, na banca do TCC, lembram do PIO. (Professor D).

Um dos entrevistados menciona a surpresa dos demais professores, que por lecionarem também em outras fases ou em outros cursos não acompanham todo o processo de desenvolvimento dos trabalhos:

No último seminário, além das apresentações há arguição. Para isso os alunos precisam dominar o conteúdo e ter oratória. Nós dissemos para o aluno: - Tudo faz parte da tua construção, quando te formares, ou quando fores apresentar trabalho, vais precisar conversar com as pessoas, saber como se comportar, o que falar.

A mudança é perceptível. Os próprios professores de Produção e Interpretação de Textos e de Metodologia, às vezes, se surpreendem. No último seminário, nas apresentações, eles estão presentes, e comentam com os alunos: - Olha, quanto você avançou do primeiro dia de aula ou lá daquele trabalho que eu te pedi para apresentar, e hoje tu

estás apresentando de uma maneira totalmente diferente. (Professor A).

A maioria dos trabalhos realizados nos seminários interdisciplinares é desenvolvida em equipe. Para o sucesso das atividades os estudantes necessitam conviver, partilhar experiências, se relacionar, respeitar e compreender os colegas, tal como reforça Santomé (1998) a respeito dos benefícios proporcionados pelo trabalho em equipe. Neste ponto, de acordo com os docentes coordenadores, alguns estudantes se revelam líderes, conforme relata o Professor C: “Outras habilidades são desenvolvidas, como se relacionar com pessoas, trabalhar em equipe, exercer a liderança. Porque eles têm conflitos, tem integrante da equipe que não vem à aula, não cumpre prazo, não faz o documento direito, então eles têm que aprender a lidar com isso.”

c) Competências Empreendedoras

Em relação às competências empreendedoras algumas questões envolvendo a capacidade de mudanças, de enfrentar desafios, de formular soluções criativas e inovadoras aos problemas foram apontadas pelos docentes coordenadores. Percebi que para os docentes coordenadores um dos principais desafios é fazer com que professores e estudantes compreendam a proposta interdisciplinar, visto que nenhum PIO é igual ao outro, não só nos assuntos, como também em estrutura e atividades. Enquanto a maioria dos processos interdisciplinares ocorre em salas de aula ou na biblioteca, as atividades dos Jogos de empresa, do PIO V, são realizadas nas dependências do Centro de Práticas Contábeis (CPC).

O CPC é maravilhoso, dispõe de uma estrutura tecnológica excelente na qual a gente pode trabalhar com mais de cem alunos ao mesmo tempo. Nessa experiência, é perceptível a maturidade do acadêmico para a vida profissional. Eu chamo essa semana de “descolada”, na qual eu os provoco a ultrapassar limites, forço ao erro, a ser alguém que eles não são (ou a descobrir quem realmente eles são). Buscamos resgatar no aluno seus talentos. Eles vêm aqui e se superam, dão uma aula para nós em suas apresentações criativas, em seus sonhos e seus desejos futuros. Algo que fica muito claro é a diferença no modo

de agir dos alunos: há os que vão de zero a mil e os que vão de zero a cem. Então, nós professores temos que respeitar o tempo de cada um, porque o PIO é um ambiente aberto, onde a gente deixa voar. Eles não estão dentro de uma gaiola, eles estão em um momento no qual todos têm o direito de voar sem limites, só que às vezes uns voam baixo e outros voam mais alto. Mas o que importa é o jeito que ele entrou e como saiu: se agregou conhecimento, se melhorou como pessoa. Aí sim, fizemos diferença na vida dele. (Professor E).

O Professor H afirma que as atividades realizadas no PIO sob sua coordenação desenvolvem nos estudantes competências como inovação e espírito empreendedor. De acordo com o docente, os alunos ultrapassam o conhecimento dos conteúdos que estão aprendendo nas disciplinas, especialmente na disciplina de estágio: “Lá eles aprendem o bê-á-bá, o básico, aqui no PIO, eles vão além [...] a gente percebe o espírito de grupo, o despertar das lideranças, o lado empreendedor, de eles irem atrás, de saber inovar.” (Professor H).

d) Competências Sociais e Culturais

Vinculei as competências sociais e culturais às ações voltadas ao bem comum, solidariedade, ética, inclusão, promoção da qualidade de vida e respeito às opiniões divergentes. Um exemplo é a questão ética, que é abordada no PIO sob duas vertentes: a primeira diz respeito à forma de elaboração dos trabalhos científicos, na qual é ensinado aos estudantes o que caracteriza o plágio, as formas de evitá-lo seguindo as normas da ABNT e as consequências do ato. A segunda está relacionada à ética profissional do contador e a confiança que os clientes e a sociedade depositam neste profissional, no exercício honesto, sigiloso, transparente e íntegro de suas atividades.

Conforme explica o Professor D, “se encontramos plágio pedimos que refaçam o trabalho, afinal o contador tem que ser ético. [...] Exemplifico a questão dizendo: sou contador da Petrobrás e deixo vaziar uma informação sigilosa, a empresa pode ser multada! Trabalhamos, também, essas questões.”

Da mesma forma, a prática de respeitar opiniões discordantes é outro aspecto que apareceu de forma recorrente nos depoimentos dos entrevistados: “Nos Jogos empresariais as equipes, assim como seus componentes, são diferentes, dando origem a diversas estratégias: cada

cabeça é única! É preciso que cheguem a um consenso e decidam pela melhor estratégia de negócio, com respeito às demais.” (Professor E).

Não posso deixar de mencionar algo que permeou alguns depoimentos dos docentes coordenadores sobre a maneira como os estudantes utilizam os recursos tecnológicos para socializar as informações acerca do trabalho interdisciplinar e interagir, não apenas com os membros participantes da sua equipe, mas também com os demais colegas da turma, com os professores e com os apoiadores do trabalho (familiares, consultores, fornecedores, etc). Trata-se de uma nova e poderosa forma que o aluno utiliza para se comunicar e aprender. O Professor B trouxe este assunto na entrevista elencando o fato como uma atitude dos alunos em relação à construção do conhecimento:

Uma das questões relacionadas à atitude que o PIO desenvolve no aluno é a criação de *fóruns* via *facebook*, que eles usam para as discussões. Eles mesmos criam, enviam convites para acesso, etc. Eu penso que não basta ter o conhecimento e saber fazer, tem que ter vontade de agir. Quando eles vislumbram que é possível colocar o conhecimento que eles têm em prática, ninguém segura! Já tive essa experiência com algumas turmas, foi gratificante. (Professor B).

Outro aspecto que envolve os recursos tecnológicos, mas que revela, também, uma mudança de cultura nos estudantes foi mencionado pelo Professor C, ao comentar a atitude proativa em busca de conhecimentos que a atividade final do PIO, na qual uma equipe audita o trabalho da outra, proporciona:

Eles inovaram na apresentação final, pois para melhor evidenciar os erros encontrados nos trabalhos dos colegas eles digitalizam os equívocos e explicam os motivos que causaram a falha, incluindo todos na sala em uma grande discussão. Mas, antes mesmo de iniciar as discussões, eles próprios observam onde erraram. Isso para mim é uma atitude de saber, de autoconhecimento, de construir e buscar conhecimento. É autonomia. (Professor C).

O PIO II, o PIO IV e o PIO V, em razão dos temas integradores: empreendedorismo, mercado de capitais e jogos empresariais, respectivamente, pretende que os estudantes construam um saber interdisciplinar relacionado à qualidade de vida, responsabilidade social e ambiental, ética, entre outras.

Em suma, de acordo com as falas dos docentes coordenadores, o PIO, por meio de suas atividades e da participação dos professores e alunos, amplia ou potencializa conhecimentos diversificados envolvendo o campo de atuação do contador, empreendedorismo, normas da contabilidade, *softwares*, atividades administrativas, entre outros; habilidades como saber trabalhar em equipe, oratória, redação, análise, síntese, planejamento e atitudes como liderança, inovação, criatividade, ética e colaboração.

Nesse sentido, fui em busca, nas transcrições dos depoimentos dos docentes coordenadores, de algo que pudesse ser interpretado como competências desenvolvidas ou ampliadas por meio das atividades do PIO, cuja síntese apresento no Quadro 13.

Quadro 13 - Síntese das competências desenvolvidas na visão dos docentes

(continua)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | CONHECIMENTOS | HABILIDADES | ATITUDES |
|-----|--------------------------------------|---|---|--|
| 1 | Áreas de atuação do contador | Áreas em que o contador pode atuar e a importância da profissão para a sociedade; Normas da ABNT. | Realizar pesquisas científicas; escrever; resumir; raciocinar logicamente; oratória. | Liderança; promoção e apoio aos colegas; inovação; iniciativa; criticidade. |
| 2 | Empreendedorismo e Plano de negócios | Etapas de um plano de negócios; características empreendedoras, legislação para constituição e abertura de um empreendimento; cláusulas do contrato social. | Elaborar um plano de negócios; analisar pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças do empreendimento; analisar mercados; planejar financeiramente o negócio; preencher guias e o contrato social; consultar <i>sites</i> e outras fontes de pesquisa; falar em público; trabalhar em equipe, argumentar e defender ideias; utilizar mídias digitais. | Dedicação; liderança; inovação; criatividade; empreendedorismo respeito a opiniões; novas maneiras de construir conhecimentos (recursos de informática). |

Quadro 13 - Síntese das competências desenvolvidas na visão dos docentes

(continuação)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | CONHECIMENTOS | HABILIDADES | ATITUDES |
|-----|--|---|--|--|
| 3 | Ciclo de negócios | Folha de Pagamento (com provisões); cálculo do ponto de equilíbrio; formulação do preço de venda; noções de auditoria. | Preencher de notas fiscais com destaque de impostos; elaborar fluxo de caixa, contas a pagar e receber; trabalhar em equipe; administrar conflitos. | Liderança; inovação; criatividade; proatividade autonomia. |
| 4 | Informações dos demonstrativos contábeis-BOVESPA | Demonstrativos contábeis das empresas listadas na BOVESPA; termos técnicos; técnicas de apresentação (<i>power point</i>). | Pesquisar na <i>internet</i> e nas bases de dados disponibilizadas pela UNESC; analisar e comparar as informações entre as empresas da BOVESPA; falar em público; emitir relatórios; poder de síntese; trabalhar em grupo. | Liderança; criatividade; ética. |
| 5 | Jogos de empresa | Etapas de um projeto empresarial; índices de liquidez, custo e preço de venda de produtos e serviços; noções de estoques, demonstrações contábeis (balanço patrimonial, demonstrativo de resultado, fluxo de caixa) | Formular e defender estratégias empresariais; refletir sobre os erros e acertos das estratégias; trabalhar com concorrência; trabalhar em grupo; tomar decisões, dividir tarefas. | Espírito empreendedor; liderança; proatividade inovação; dinamismo; participação; colaboração; criatividade. |

Quadro 13 - Síntese das competências desenvolvidas na visão dos docentes

(conclusão)

| PIO | TEMA INTEGRADOR | CONHECIMENTOS | HABILIDADES | ATITUDES |
|-----|--|---|--|---|
| 6 | Convergência aos padrões internacionais de contabilidade | Padrões internacionais de contabilidade; comitê de pronunciamentos contábeis; conhecimentos gerais. | Sintetizar; escrever; compreender. | Busca por educação constante; criatividade; dedicação. |
| 7 | Auditoria de controles internos nas empresas | Auditoria e papéis de trabalho; controles internos; recapitulação de parte dos conteúdos estudados sobre contabilidade tributária; balanço patrimonial; orçamento. | Auditar; analisar criticamente; pesquisar; ler; escrever pareceres. | Responsabilidade; ética. |
| 8 | Governança corporativa | Ferramentas gerenciais; <i>excel</i> ; índices de rentabilidade, liquidez, atratividade, análise vertical e horizontal das demonstrações contábeis. | Elaboração de modelagem das informações gerenciais; pesquisar; utilizar <i>excel</i> ; elaborar e analisar gráficos; comparar/analisar demonstrativos contábeis; analisar os índices de rentabilidade. | Cooperação; espírito empreendedor; liderança; inovação. |
| 9 | Contabilidade tributária e TCC | Contabilidade e legislação tributária; documentos necessários para o preenchimento das declarações; normas ABNT, aprofundar conhecimentos do tema escolhido para o TCC. | Elaborar e preencher declarações fiscais; calcular impostos; enviar informações fiscais; pesquisa; redação; oratória; defesa de pontos de vista. | Responsabilidade; ética; proatividade. |

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelo que pude perceber dos docentes coordenadores, o tema integrador proposto para cada PIO vem para balizar as atividades. Os trabalhos são realizados pelas equipes sob a orientação do coordenador e as eventuais dúvidas, sentidas pelos estudantes durante o processo, são sanadas pelos demais professores. Percebi, também, que os saberes que emergem do tema integrador transformam-se em secundários no processo, visto que não há, por parte dos docentes coordenadores, um sentimento de pertencimento, de responsabilidade de ensinar conteúdos, na medida em que estes já estão prescritos para as disciplinas específicas.

Muito embora os entrevistados não expressaram esse “desprendimento”, seus “olhos brilharam” quando falaram sobre o desenvolvimento dos estudantes, do aflorar de lideranças, das discussões que surgiram inesperadamente durante os seminários, das apresentações cada vez mais criativas e inovadoras.

É justamente neste aspecto, no desenvolvimento de competências para resolver situações complexas que a vida apresenta, que relaciono o que é desenvolvido no PIO com o que Santomé (1998) frisa a respeito da interdisciplinaridade, na medida em que ela faz emergir nos sujeitos uma nova pessoa: “Mais aberta, flexível, solidária, democrática e crítica” para atuar no mundo que clama por “pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.” (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

Neste contexto, o docente deve estar cada vez mais preparado para atuar como professor do ensino superior. Segundo Laffin (2005), a diferença entre o professor de contabilidade e o contador está no seu trabalho pedagógico. O professor de contabilidade, além de dominar o conteúdo pertinente a sua área, necessita compreender os objetivos a que se propõe, para intervir na transformação social por meio de seu trabalho pedagógico.

Para tanto é fundamental que reflita sobre sua própria concepção quanto à formação dos sujeitos e da sociedade que almeja. Para o autor, geralmente, o ensino da contabilidade está voltado apenas para a prática da contabilidade e não para o desenvolvimento de competências mais abrangentes, de fundamental importância para o sujeito contador.

Como exposto no PPC, a maioria dos professores dedica a maior parte do tempo ao ofício externo à Universidade, não tem formação específica para docência, não possui o hábito da pesquisa, possui poucas horas disponíveis para a troca de experiências e trabalhos cooperativos e

está envolto na redoma de sua especialização. Nesta condição os professores tendem a reproduzir em sua prática pedagógica os modelos dos docentes de sua formação e os oriundos do mundo do trabalho. No entanto, percebo que os docentes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC estão sendo provocados a sair da zona de conforto e reconstruir sua prática pedagógica por meio do PIO.

Talvez o PIO esteja provocando uma ruptura com as práticas tradicionais, talvez seja um sinal de inovação na prática pedagógica dos docentes que, também, atuam como contadores, tal como concluiu Volpato (2010) em sua pesquisa sobre os profissionais liberais professores.

Ele encontrou, nos depoimentos de alunos e professores, sinais de ruptura com as formas tradicionais de ensinar na universidade: ruptura com a mera transposição/ transferência de conhecimento, com a postura hierárquica da relação professor/aluno, com a concepção do conhecimento pronto/acabado, com a avaliação classificatória/verificatória e com a sisudez/apatia na sala de aula, tornando estes professores referência para seus alunos, apesar de não terem formação específica para a docência.

No Curso de Ciências Contábeis da UNESC esta mudança se efetiva, semestre a semestre, na medida em que os docentes se mostram abertos a novas formas de ensinar, a trabalhar cooperativamente com outros professores e com os alunos, a considerar o ensino como um processo contínuo, a se abrir para novas formas de avaliação do nível de aprendizagem e, por fim, a romper com a apatia da sala de aula.

e) Processo Interdisciplinar Orientado? Por quê?

O PIO é destacado nos documentos institucionais do Curso, como o PPC e o documento apresentado à Comissão Avaliadora do Processo de Renovação do Reconhecimento do Curso, que ocorreu em 2010, como uma prática pedagógica diferenciada que promove de forma interdisciplinar o desenvolvimento de competências dos acadêmicos.

Por isso, no diálogo com os docentes coordenadores perguntei: “O nome Processo Interdisciplinar Orientado está de acordo com o que ocorre no PIO que o professor coordena?” Todos os entrevistados responderam afirmativamente, procurando, de alguma forma, relacionar as atividades realizadas como uma série de ações sistemáticas, envolvendo o conhecimento das disciplinas, especialmente as que os professores e estudantes estão trabalhando. Alguns depoimentos ratificam este entendimento:

A ciência contábil tem essa natureza, não se consegue estudá-la de maneira única, um determinado conteúdo, sem agregar outro conhecimento, então entendo que é um Processo. É Interdisciplinar, pois abrange vários conteúdos de diferentes disciplinas, e há orientação. (Professor I).

A contabilidade em si é um processo, tem sua origem em um fato, como por exemplo a venda de uma mercadoria e a geração da nota fiscal. Assim é o PIO, quando o aluno ingressou na primeira fase desencadeou um processo de aprendizagem que culminará com a sua graduação. (Professor A).

Pensamentos semelhantes ao do coordenador do Curso da época em que o PIO foi implantado como proposta pedagógica, o qual me relatou que, desde que iniciou sua trajetória como professor universitário, pensava nas motivações que levavam os alunos a comparecerem às aulas todas as noites. Nessas reflexões não encontrava uma reposta que o satisfizesse, visto que ele próprio não estava conformado com a metodologia existente ou com a organização das aulas: cadeiras umas atrás das outras, conteúdos transmitidos e divididos em disciplinas, o escritório modelo, etc.

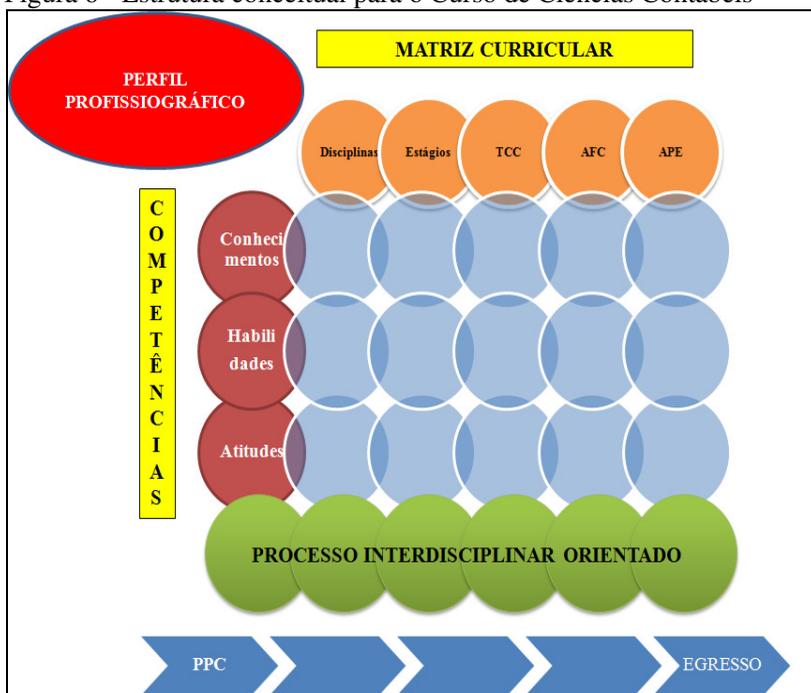
Até que em uma ocasião, por conta das discussões para a oferta do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNESC, que iniciou em 2003, foi convidado a participar de uma palestra na qual foi exposto o funcionamento do sistema de ateliê vertical, uma metodologia de ensino que integra várias fases do curso em um mesmo espaço físico (ateliê), propiciando a interação dos alunos com conteúdos diversos. Vislumbrou então a possibilidade de formatar um “processo” para integrar conteúdos curriculares estanques em algo mais dinâmico para “quebrar a rotina de ensino bancário, trabalhos e provas”, desenvolvendo uma metodologia a qual denominou “Processo Interdisciplinar Orientado (PIO)”.

A intenção era que os professores conversassem a respeito de suas práticas, que houvesse, com isso, uma maior integração de conteúdos curriculares, que os diversos “trabalhos” solicitados nas disciplinas se transformassem em uma única e consistente atividade integradora, que não pensassem em desenvolver nos educandos apenas

conhecimentos técnicos e científicos, mas também habilidades e atitudes.

O pensamento do coordenador do Curso de Ciências Contábeis era de que esta nova prática pedagógica, o PIO, aplicada ao longo da duração do curso, acompanhasse o acadêmico desde seu ingresso até a conclusão. Para que eu compreendesse melhor sua fala, apanhou um pedaço de papel e fez um desenho, reportando-se a uma “estrutura conceitual para o Curso” que tinha elaborado em *PowerPoint* no ano de 2007, no qual consta o “Processo Interdisciplinar Orientado (PIO)”, implantado na matriz curricular de 2004, conforme apresento na Figura 6.

Figura 6 - Estrutura conceitual para o Curso de Ciências Contábeis



Fonte: Giassi (2007, p. 2).

A Figura 6 apresenta a caminhada interdisciplinar que o estudante percorre desde o ingresso no Curso de Ciências Contábeis da UNESC. Essa caminhada é amparada e balizada pelo PPC, passando pelos componentes da matriz curricular composta de disciplinas, estágios,

trabalho de conclusão de curso, processo interdisciplinar orientado, atividades de formação complementar e atividades práticas específicas, até a formatura, com o alcance do perfil profissiográfico. Nesse sentido o PIO foi criado com o objetivo de unificar a matriz curricular e de forma integrada promover o desenvolvimento de competências fundamentais aos egressos do Curso.

f) O Dito, o Não Dito e o Implícito

No Curso de Ciências Contábeis da UNESC o PIO já faz parte da programação de cada semestre, já se tornou algo concreto e familiar entre os professores e estudantes, no entanto o nome “PIO” tem sido motivo de brincadeiras no Curso. Quando se menciona a semana dedicada ao Processo Interdisciplinar Orientado, todos fazem: “piu, piu”, imitando um pintinho.

Ao fazer esta menção, lembrei-me do que li há pouco tempo em um *site* que me chamou atenção: “Comprei um pintinho, mas ele pia muito, o que eu faço?” Pensei: “Que pergunta sem fundamento. Afinal, um pinto, pia!” Mas eis que, surpreendentemente, havia inúmeras respostas para sanar tal problema. Uma delas teceu soluções detalhadas: “Primeiro você compra outro pintinho para fazer companhia ao seu, depois arruma uma caixa, de preferência de papelão, daquelas de televisão de 29 polegadas, ou de igual tamanho. Em seguida, compra uma lâmpada que mantém a temperatura a 22°, e pendure-a na caixa, a 35 cm da cabeça deles. Assim eles se sentirão aquecidos e ficarão quietos” (autor desconhecido) (grifos nosso).

Bem, não era minha intenção deixar os docentes coordenadores desconfortáveis com a entrevista, pelo contrário, meu propósito foi o de deixá-los à vontade para externar seus pensamentos, suas angústias, suas histórias, derrotas e vitórias a respeito das experiências vivenciadas no PIO. Penso que obtive sucesso. Sentiram-se tão confortáveis, tão “aquecidos” que, ao contrário do sugerido pelo respondente do *site*, ao invés de aquietar, piaram e piaram muito! Nada explícito, até mesmo em razão do foco da entrevista, mas alguns depoimentos “deixaram escapar” uma crítica, ou uma sugestão de mudança, ou um agradecimento. Assim é com o PIO: sempre motivo de muita discussão e muita reflexão.

O PIO não é uma disciplina. Para o Professor F os conhecimentos que emergem do PIO são aplicados nas disciplinas e não o contrário, explica: “Não são os assuntos das disciplinas que resolvem o problema proposto para o PIO que eu coordeno. É o contrário: o assunto do PIO

que serve para outras disciplinas. Então ele é um pouco inverso dessa lógica.”

Portanto, o docente coordenador da fase não é o único responsável pelas atividades. São responsáveis, também, os professores de todas as disciplinas de cada fase além dos alunos, na medida em que todos, ao mesmo tempo em que aprendem, estão compartilhando o conhecimento.

Um obstáculo a ser enfrentado é a dificuldade que os professores encontraram de estar presentes no momento das avaliações do PIO e em registrar as experiências vivenciadas por não conseguir conciliar a atividade do grupo, das aulas e de outras tarefas de cunho profissional exercidas fora da Universidade.

Desta forma, nem todos os professores se sentem contemplados. Possivelmente é neste aspecto que o trabalho ao invés de se tornar interdisciplinar acaba sendo de cooperação ou colaboração, tornando-se um ciclo: por lecionar em outras fases ou em outros cursos ou, simplesmente, por se sentir desconfortável, o professor não se envolve, não participa dos seminários integralmente, logo não valoriza o resultado do trabalho, o esforço do aluno. Recebe o trabalho pronto, acabado, ou apenas “a parte referente a sua disciplina”. Quando avalia, utiliza a pontuação repassada pelo docente coordenador ou parte dela. O que no conjunto é interdisciplinar, em alguns casos, acaba se tornando, para alguns professores, disciplinar.

Após dialogar com os docentes coordenadores nas entrevistas, refletir sobre seus depoimentos e, também, das respostas dos formandos aos questionários, percebo a importância da participação dos professores durante todo o processo, desde a reunião decisória dos temas integradores, as atividades que serão realizadas e os trabalhos solicitados até a apresentação dos resultados.

As sugestões de melhoria do PIO emergiram por conta da própria entrevista, na medida em que os docentes coordenadores refletiam ao dialogar comigo sobre as experiências vivenciadas nos seminários. Como por exemplo o Professor D, que já lecionava no Curso antes da implantação do PIO, afirmou ter a certeza da contribuição do PIO na formação dos acadêmicos quando participa das bancas de TCC. Ele comparou as apresentações de TCC dos estudantes antes e posterior ao PIO: “A gente vê a validade do processo que eles (estudantes) agregaram. É tipo uma contaminação de mercúrio, vai ficando no organismo. Vai ficando o conhecimento.”

Mas, ao mesmo tempo, tem dúvidas quanto ao Processo Interdisciplinar Orientado em si e como um todo, se está, de fato,

alcançando os objetivos a que se propôs: “Será que está acontecendo a ligação na formação do acadêmico? Precisamos fazer uma avaliação geral do PIO. Preciso saber se o que estamos fazendo... se o que eu estou fazendo, está correto. Precisamos de indicadores.”

Os agradecimentos foram retratados de duas maneiras. A primeira diz respeito aos agradecimentos dos estudantes aos docentes coordenadores em relação ao aprendizado que o PIO proporcionou, que eles relatam com satisfação: “Nossa, professor! Temos tantas possibilidades de atuar em nossa profissão, eu nem imaginava. O PIO me mostrou isso”, conta o Professor A, ou “Bah! Ficou legal. A gente nem imaginava que conseguiria fazer um trabalho desse tipo”, diz o Professor F.

Ou: “Graças ao PIO perdi o medo de falar em público”, comenta o Professor B, ou ainda, mesmo em ocasiões de cobrança, expressam gratidão, conforme relata o Professor D: “Chamei atenção de uma equipe porque plagiaram uma parte do trabalho. Tiveram que fazer novamente. Ficaram ‘p’ da vida comigo, mas depois me mandaram um *email* agradecendo e até hoje quando um deles me encontra lembra o fato.”

A segunda forma de agradecimento emergiu dos próprios docentes coordenadores em participar do PIO, quando declararam: “Sou apaixonado por essa prática de ensino. Eu fico muito feliz quando chega o último seminário e os alunos apresentam os trabalhos. Saem trabalhos maravilhosos. É muito empolgante. Eu sinto orgulho dos meus alunos” (Professor D). Ou como revela o Professor C: “No início dos trabalhos do PIO o aluno tem certa resistência, porque na primeira impressão ele é trabalhoso, o aluno acha que não vai conseguir concluir, mas a gente teve vários retornos positivos. No fim do semestre alguns alunos dizem que aprenderam, que compreenderam. Isso é gratificante”. Ou ainda: “Trabalhamos muito com a criatividade dos alunos e como retorno obtemos excelentes trabalhos.” (Professor F). Para o Professor E, “o PIO é uma ferramenta maravilhosa. [...] Estamos recebendo trabalhos avançados, a gente tá vendo o desenvolvimento de características pessoais, profissionais, avanço intelectual, de conhecimento mútuo. Então o PIO já está em outro nível. Quebramos barreiras.”

Em resumo, para os docentes coordenadores o Processo Interdisciplinar Orientado, cujas atividades são executadas, efetivamente, durante a realização de dois seminários no decorrer de cada semestre letivo, corresponde ao estabelecido no seu regulamento, em desenvolver ou ampliar nos estudantes as competências almejadas ao egresso, por meio de atividades de caráter interdisciplinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E SUGESTÕES

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota” (Madre Teresa de Calcutá).

Goldenberg (2004) afirmou que não há um modelo único de pesquisa e, sim, caminhos possíveis de ser trilhados. Para chegar a estes resultados, precisei dar muitos passos. Relembrei que as sociedades primitivas já utilizavam técnicas rudimentares para controlar o patrimônio, descobri que a contabilidade só passou a ser considerada ciência quando, além de registrar, passou a compreender a riqueza, e que a profissão, no Brasil, foi elevada a um patamar superior por consequência das necessidades da corte portuguesa em controlar as contas públicas. Época em que para exercer a profissão, denominada como Guarda-livros, eram exigidas competências multidisciplinares, não bastando o aspecto técnico. Para tanto, houve a necessidade de capacitar os profissionais e, de lá para cá, inúmeras instituições de ensino foram criadas e aperfeiçoadas. A profissão foi regulamentada no ano de 1946.

Recordei, também, que a LDB de 1961, entre outras providências, criou o Conselho Federal de Educação, e juntamente com o cenário econômico da época provocou uma necessidade de readequação do perfil profissional e dos currículos dos cursos superiores.

Pesquisei que a origem dos termos competências e interdisciplinaridade estão calcadas na LDB/61, no Parecer do CNE/CES nº. 776/97, no Edital nº. 4/97, o qual convocava as IES e a sociedade interessada a debater e enviar propostas para compor as diretrizes curriculares nacionais, cujo resultado foi instituído pelo CNE por meio da Resolução nº. 10/2004, atualmente em vigor. Estes termos adentraram a agenda de discussões especialmente neste momento em que a profissão vem ganhando destaque em nível nacional e internacional.

Para compreender os significados dos termos competência e interdisciplinaridade recorri a diversos autores, dos quais assumi alguns referenciais para esta pesquisa. Assim, para discorrer sobre competências trouxe Perrenoud (1999, 2013), que demonstrou em suas obras o dilema vivido pelas instituições de ensino entre transmitir

conhecimentos ou desenvolver competências. Para o autor, não há necessidade de invalidar as disciplinas, mas sim conhecer qual concepção de disciplinas adotar.

No entendimento do autor, as competências não são ensinadas, mas desenvolvidas, ficando a cargo do professor criar situações para que elas se desenvolvam, rompendo com a transmissão de saberes. Zabala e Arnau (2010) afirmam que a formatação dos programas dos cursos universitários está priorizando unicamente o conhecimento, desconsiderando as habilidades, atitudes e valores como componentes da educação.

Os autores, em sua obra, apresentam didaticamente etapas que as instituições de ensino podem realizar para implantar um ensino voltado para o desenvolvimento de competências com intuito de responder aos problemas da vida, em prol da melhoria da sociedade e do sujeito.

A institucionalização da lógica das competências no Brasil é relatada por Machado (2002) que identifica o Estado como seu principal disseminador por meio da promulgação de leis e decretos voltados ao trabalho, emprego e ensino. Ramos (2002) destaca o deslocamento conceitual do termo qualificação para competência por conta dos modelos de produção, trazendo consequências significativas ao ensino, na medida em que este passa de um saber disciplinar para o de competências, incluindo ao saber e ao saber fazer o saber ser, tornando a formação um projeto pessoal do aluno em obter a empregabilidade.

Fleury e Fleury (2004) trazem sua contribuição quando abordam o aspecto da mobilização de competências pelo sujeito no ambiente de trabalho, fato que agrega valor para a organização e para si. Na mesma linha, Dolz e Ollagnier (2004) entendem que o desenvolvimento autônomo do sujeito representa um indicador de mudanças na educação. Para Ricardo (2010), a busca pessoal pela formação modificou a maneira como a sociedade enxergava a escola, antes como uma promessa de emprego, e agora como caminho à empregabilidade.

Sacristán (2011) alerta a respeito do teor dos discursos em prol das competências relatando a sua origem por meio de uma série de documentos e relatórios promovidos por organismos internacionais. Evidencia o interesse puramente econômico dos discursos no meio universitário, na medida em que o desenvolvimento individual eleva a produtividade dos mercados e forma trabalhadores qualificados e adaptáveis.

Neste sentido Rasco (2011) é categórico ao afirmar que a universidade não deve seguir um caminho único determinado pelo mundo do trabalho. Ao mesmo tempo não podemos fazer uma formação

acadêmica distanciada das reais necessidades do mundo do trabalho e da sociedade.

Em resumo, mediante a leitura dos autores citados assumi como conceito de competência a capacidade de agir frente a situações, mobilizando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, agregando valor à pessoa e à organização. Penso que a competência deve ser algo promovido pelas instituições, organizações, mas cada pessoa deve buscar ampliá-las, continuamente, para melhor atuar nas diversas instâncias da vida.

Em relação aos docentes e dirigentes das instituições de ensino cabe refletir e compreender as reformas e inovações educacionais, procurando o discernimento e agindo com ética para avaliar os discursos e os modismos oriundos do mundo do trabalho, sem perder de vista a missão de contribuir na formação das novas gerações com intuito de, no exercício de sua profissão, agir como verdadeiros agentes de transformação da realidade na qual atuam.

Neste cenário, são várias as competências exigidas pelo mundo do trabalho para o contador. Diversos autores tratam do tema, mas especificamente na região sul do país o interesse maior dos empregadores em relação às competências do contador, além do domínio da ciência contábil e do conhecimento das tecnologias de informação disponíveis para a área, está nas habilidades e atitudes como liderança, saber trabalhar em equipe, saber ouvir e escrever, tomar decisões, inovar e ser proativo, dedicado e ético (PIRES, 2008; LUIZ; SCHMIDT NETO, 2008; MONDARDO; CITADIN; RITTA, 2011).

Destaque para a preferência de contadores com conhecimentos em contabilidade societária e fiscal enquanto os cursos de graduação primam pelo desenvolvimento de um perfil gerencial em seus alunos (PIRES, 2008).

Para me embasar sobre interdisciplinaridade, visto que a prática objeto do estudo é denominada interdisciplinar, busquei apoio em Japiassu (1976), que a apresenta como uma proposta pedagógica para reconciliar o ser humano com o mundo e consigo próprio. Fazenda (1995; 2001) relata que apesar de não haver consenso na definição do termo ele é construído a partir da história acadêmica de cada pesquisador, que possibilita o diálogo, mudança de atitude e troca de experiências pela integração das disciplinas em um mesmo projeto, além de reforçar a importância não só do ensino, mas também da pesquisa na graduação.

Rios (1995) traz para o debate a questão ética entre os sujeitos partícipes do projeto, no sentido de reconhecer seus limites e

possibilidades, o que exige humildade em reconhecer o que não se sabe, coragem em trabalhar com as diferenças e atitude crítica do educador em relação a sua concepção de mundo, educando e sociedade. O conceito de ideia-força do movimento é trazido por Lück (2007), o qual afirma não ser fenômeno de modismo visto que emerge das carências sentidas pelos professores. Thiesen (2008) traz o movimento como forma de romper a visão cartesiana e mecanicista do mundo e da educação.

Tal como os autores citados que alertaram sobre o teor dos discursos em prol das competências, Santomé (1998) também faz ressalva sobre a não-neutralidade dos discursos em favor da interdisciplinaridade. Ademais, o autor cita que para sua implantação há necessidade de definição do problema, dos conhecimentos e disciplinas, do marco integrador, dos estudos que serão realizados, de integrar os dados e decidir pela ação a ser tomada.

Santomé (1998) não desconsidera as disciplinas, pelo contrário, afirma que seu grau de desenvolvimento é que enriquece a interdisciplinaridade. Propõe como alternativa o currículo integrado para associar os argumentos em prol da educação global e interdisciplinar. Klein (2001) contribui incluindo a questão do ensino em equipe, a socialização de experiências por meio de seminários e a mudança institucional que a interdisciplinaridade provoca.

Pombo (2003; 2008) destaca que apesar da grande contribuição para a ciência a especialização provocada pela disciplinaridade não é mais suficiente para os dias atuais. Mueller, Bianchetti e Jantsch (2011) impõem a necessidade de pesquisar e discutir, de fato, o que é específico da educação e o que é específico dos negócios.

Esses autores me fizeram “ver” além dos objetivos que elenquei quando iniciei a pesquisa e optei por estudar o PIO, uma prática inovadora e desafiadora desenvolvida no Curso de Ciências Contábeis da UNESC. Conforme aprendido com Rios (1995), Perrenoud (1999, 2013) e Zabala e Arnau (2010), deve-se primeiro conhecer qual o tipo de pessoa e sociedade que desejamos ter, e a partir daí definir que competências devem ser desenvolvidas para a formação integral.

Observei também, pelas leituras, especialmente de Perrenoud (1999; 2013), Santomé (1998), Klein (2001) e Zabala e Arnau (2010), que ensino interdisciplinar oportuniza o desenvolvimento de competência, da mesma forma que o ensino de competências é facilitado por meio de atividades interdisciplinares.

Após a revisão da literatura sobre a história, as exigências profissionais e a formação do contador, as discussões sobre as

competências e interdisciplinaridade, a coleta de dados, realizei as análises e as interpretações a fim de responder à questão problematizadora que moveu este estudo: Qual a percepção dos docentes coordenadores do PIO e dos formandos do Curso de Ciências Contábeis da UNESC sobre as experiências vivenciadas no processo interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas ao egresso?

O objetivo era compreender a percepção dos sujeitos envolvidos no PIO, visto que esta prática pedagógica foi implantada no Curso e consta como um elemento diferenciador, descrito no PPC, com a intenção de aprimorar as relações de ensino-aprendizagem, além de propiciar aos estudantes o desenvolvimento de competências de forma integrada.

Para tanto foi necessário trilhar alguns caminhos, iniciando pela identificação das competências que a comunidade acadêmica do Curso, ao elaborar o PPC, definiu como desejadas ao egresso. Busquei ainda identificar na percepção dos docentes coordenadores e também dos formandos quais competências eles acreditam estar sendo desenvolvidas ou ampliadas por meio do PIO.

Para melhor compreender a percepção dos formandos, agrupei as competências referenciadas no PPC em quatro categorias: competências técnicas e científicas, competências de postura organizacional, competências empreendedoras e, por fim, competências sociais e culturais.

As competências classificadas como **técnicas e científicas** englobam o domínio da ciência e das boas práticas contábeis compatíveis com o exercício profissional e a disposição para manter-se profissionalmente atualizada, face às mudanças que, diariamente, afetam o mundo dos negócios.

As competências de **postura organizacional** dizem respeito às elencadas no PPC que envolvem relacionamentos com grupos profissionais, entre outros; a capacidade de apresentar, transferir, receber e analisar informações; expor e defender pontos de vista técnico-científicos, sob forma verbal, escrita e/ou visual; saber ordenar e delegar tarefas em equipes multidisciplinares, além de exercer a liderança, e motivar e promover o desenvolvimento de colaboradores.

As competências **empreendedoras** abrangem a capacidade de enfrentar desafios; acompanhar e se adaptar a mudanças e ser empreendedor com condições de relacionar-se com diversos segmentos da sociedade. Ademais, as competências **sociais e culturais** dizem respeito à ação ética e responsável socialmente, ao papel de agente

transformador com pleno exercício profissional e de cidadania e conduta com respeito à ética e à cidadania no desempenho profissional.

O estudo demonstrou que, na percepção dos formandos, as competências mais desenvolvidas ou ampliadas por meio das atividades do PIO foram: domínio da ciência e das boas práticas contábeis (técnicas e científicas); relacionamento com outros grupos e saber ordenar e delegar tarefas (postura organizacional); enfrentar desafios (empreendedoras) e agir com ética e responsabilidade social e conduta com respeito à ética e cidadania (sociais e culturais).

Assim, analisando os gráficos e os depoimentos dos estudantes deixados no espaço aberto do questionário, observando quais competências foram mais desenvolvidas ou ampliadas nas atividades dos seminários interdisciplinares, penso que em relação às **competências técnicas e científicas** a mais significativa está relacionada aos assuntos trabalhados nos seminários interdisciplinares, especialmente os que envolvem empreendedorismo, área de atuação do contador, ferramentas e técnicas da contabilidade e auditoria.

As eleitas na categoria de **postura organizacional** foram por conta dos trabalhos que são realizados em equipe e que necessitam, muitas vezes, de administrar conflitos, entre os componentes, além de realizar contatos com pessoas e organizações externas à Universidade; as **competências empreendedoras** em razão dos desafios apresentados aos alunos, constantemente, em cada PIO e, por fim, ambas **competências culturais e sociais** citadas por permear as atividades do PIO.

Para melhor compreender a percepção dos docentes coordenadores, analisando e interpretando seus depoimentos pude perceber que dependendo do tema integrador e, conseqüentemente, das atividades realizadas em cada PIO, todas as competências elencadas no PPC são trabalhadas, em maior ou menor grau, conforme apresentei no Quadro 13.

Neste sentido, a primeira preocupação dos docentes coordenadores está em eleger um tema que integre todas as disciplinas da fase e, a partir dele, desenvolver conhecimentos diversos nos seminários interdisciplinares. As habilidades mais citadas foram: capacidade de pesquisar, trabalhar em equipe e falar em público, ao passo que as atitudes envolvem liderança, inovação e criatividade.

Propus-me a verificar, também, os procedimentos metodológicos adotados no PIO. A pesquisa demonstrou que os procedimentos estão relacionados ao tema integrador, mas, praticamente todos utilizam a mesma metodologia. No início do semestre, o docente coordenador do

PIO convoca os demais docentes para uma reunião de trabalho, na qual são definidos os temas integradores e as atividades que serão desenvolvidas. O tema integrador convida os envolvidos à discussão e reflexão, imprimindo um novo olhar sobre o objeto estudado.

Sintetizei algumas razões que os docentes coordenadores e demais professores têm para a eleição do tema integrador e dos conteúdos que serão trabalhados no PIO, as quais são: nível de conhecimento em que se encontram os alunos; necessidade de aprofundar os conteúdos de algumas disciplinas ofertadas pelo Curso; necessidade de unificação das disciplinas de cunho tributário ofertadas pelo Curso; enfatizar conteúdos importantes para o TCC; corrigir alguma lacuna da matriz curricular do Curso e encontrar um tema que integre as disciplinas da fase.

Essa forma de conceber os temas integradores se aproxima do exposto por Japiassu (1976) quando fala na convergência de saberes e disciplinas, na própria urgência do diálogo que pressupõe a interdisciplinaridade mencionada por Fazenda (1995) e no compromisso do educador em relação a sua concepção de mundo, de educando e de sociedade, exposto por Rios (1995).

No que tange à interdisciplinaridade, as respostas dos formandos se encaminharam para a compreensão de que há uma inter-relação entre as disciplinas do Curso ou parte delas. Percebi, a partir das respostas aos questionários, que as atividades interdisciplinares proporcionam aos estudantes a capacidade de um olhar ao mesmo tempo global e integrador sobre um mesmo objeto, o que demonstra que o PIO, apesar de ressalvas, vem alcançando os objetivos a que se propôs.

Quanto à percepção dos docentes coordenadores acerca da interdisciplinaridade e da denominação PIO, pude constatar que as suas percepções estão relacionadas à colaboração entre disciplinas, para tanto se dispõem ao diálogo e à reflexão, sem negar as dificuldades ou limites desta prática. Na coordenação do processo, se esforçam em encontrar um tema que integre o maior número de disciplinas da fase, buscando envolver todos os professores e contemplar as exigências pertinentes aos conteúdos dos trabalhos, viagens de estudos, palestras, entre outros.

Esta forma de compreender a interdisciplinaridade se aproxima do entendimento de Fazenda (1995). Inicialmente na dificuldade de conceituar o termo e posteriormente para uma interação que possibilita o diálogo, ocasionando uma mudança de atitude por consequência da reunião de ideias individuais em torno de um mesmo objeto de estudo, substituindo a concepção fragmentária por unitária; na humildade, mencionada por Rios (1995), em reconhecer que não sabem tudo, mas

têm coragem de trabalhar cooperativamente, lidando com as diferenças; na abertura para romper barreiras citada por Klein (2001) e Thiesen (2008) e nas necessidades elencadas por Santomé (1998) para a implantação de um projeto interdisciplinar.

A missão do Curso de Ciências Contábeis da UNESC é “formar profissionais competentes, com visão empreendedora e globalizada, comprometidos com o desenvolvimento econômico e social”. Desta forma, deixo como sugestão à coordenação do Curso que aproveite a revisão que será feita no PPC, por conta da migração da Universidade ao Sistema Federal de Educação do MEC, para reavaliarem as competências desejadas ao egresso.

Aos docentes coordenadores do PIO que, tendo o novo PPC e a missão como premissas, reavaliem e elenquem para cada PIO as competências que poderão ser desenvolvidas por meio das atividades interdisciplinares. Lembrando que não há necessidade de contemplar todas as disciplinas, conforme tentam insistentemente os docentes coordenadores, mas aquelas consideradas essenciais para o desenvolvimento do tema e, conseqüentemente, das competências, tal como defende Santomé (1998). Creio que a questão de trabalhar exclusivamente de maneira interdisciplinar nem sequer chegou a ser pensada pelos docentes coordenadores, visto que todos dão expressivo valor às disciplinas.

A sugestão de Santomé (1998) de elaborar e preencher uma Ficha de Autoavaliação (Quadro 7) vem ao encontro de duas carências que observei ao dialogar com os docentes coordenadores. A primeira relacionada à dificuldade de armazenar as avaliações dos trabalhos interdisciplinares, a segunda em manter um registro das atividades realizadas que servirão de indicadores e de material de pesquisas.

No entanto, penso que os itens que compõem a Ficha de Autoavaliação devem ser discutidos com todos os envolvidos, e sugiro de antemão incluir uma espécie de resumo do PIO, contendo, por exemplo, a) Tema integrador; b) Disciplinas envolvidas e suas respectivas ementas; c) Competências que serão desenvolvidas; d) Atividades propostas para desenvolver as competências; e) Formas de avaliação, entre outras que a coordenação e os docentes julgarem necessárias.

Esta Ficha servirá, inclusive, para atender os artigos 9 e 10 do Regulamento do PIO, que atualmente não são observados pelos docentes coordenadores. Nestes artigos constam como de sua responsabilidade a confecção de uma ata contendo as decisões dos professores em relação aos percentuais das avaliações, o eixo integrador,

os procedimentos metodológicos, e ao final das atividades um relatório, contendo as notas dos estudantes, fotos dos seminários e um parecer final das atividades. Todo este material deveria ser entregue na secretaria do Curso ao término de cada semestre.

De posse dessas Fichas de Autoavaliação o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e a coordenação do Curso podem ter uma visão completa do Processo Interdisciplinar Orientado e tomar decisões com vistas a não deixar de contemplar alguma competência ou ocorrer repetições.

Sobre este aspecto acredito que cada PIO faz parte de um projeto maior do Curso para desenvolver as competências elencadas no PPC. Cheguei a essa conclusão depois de ler a respeito das unidades didáticas integradas na obra de Santomé (1998) e de ouvir os relatos do coordenador do Curso da época em que o PIO foi implantado. Penso que os dois seminários interdisciplinares existentes durante o semestre letivo em cada fase do Curso correspondem a uma unidade didática integrada, e o PIO, de fato, é a junção de todos eles. Afinal, estamos desenvolvendo um processo interdisciplinar, e como tal precisa haver um diálogo, uma integração: um PIO não pode estar dissociado de outro. Unidade didática integrada é:

uma proposta de trabalho da qual participa um determinado número de áreas do conhecimento ou disciplinas [...]. Com ela não se trata apenas de promover processos de ensino e aprendizagem para um conjunto específico de estudantes, que aprendam determinados conteúdos, conceitos, procedimentos e cheguem a assumir de maneira reflexiva um sistema de valores, mas também de motivar e desenvolver todo um conjunto de destrezas que lhes permitam estabelecer novas relações e interações com estes e outros conteúdos culturais. (SANTOMÉ, 1998, p. 223).

Olhando por este aspecto, talvez o trabalho do NDE e da coordenação do Curso seja facilitado no sentido de colaborar com a missão do Curso. Enfim, o Processo Interdisciplinar Orientado vem ao encontro dos anseios registrados no Projeto Pedagógico do Curso quando permite ao acadêmico trabalhar assuntos que possibilitem a visão integrada dos conhecimentos, habilidades, atitudes.

Um fator relevante é a participação dos estudantes na escolha do tema a ser desenvolvido, favorecendo a relação entre os conhecimentos

que eles já possuem com novos conhecimentos, obtendo assim uma aprendizagem menos fragmentada. O objetivo de fazer o estudante aprender por meio de pesquisas e da vivência prática vêm sendo atingindo quando se observa seus relatos sobre a contribuição do PIO em perder o medo de falar em público, socializar o conhecimento, escrever com facilidade, pensar criticamente e visualizar o seu próprio crescimento e o desenvolvimento de competências.

Para os docentes coordenadores, mediante os depoimentos, a experiência está sendo válida, demonstram estar abertos à cooperação, ao diálogo entre os pares, romperam barreiras e sentem-se motivados quando relatam sobre os resultados dos trabalhos interdisciplinares feitos pelos estudantes.

Tendo por base essa percepção, observei que o PIO caminhou para além de seu objetivo de desenvolver nos estudantes as competências elencadas no PPC, visto que gerou, também nos docentes coordenadores, a necessidade de integração de seus saberes e o rompimento das práticas pedagógicas tradicionais.

Em relação à interdisciplinaridade presente no PIO, enquanto ensino, tudo indica que ela cumpre o seu papel. No entanto, um dos limitadores desta prática pode estar no fato de ser um processo de ensino e não um objeto de estudo em que os professores estão envolvidos para produzir um conhecimento interdisciplinar.

Provavelmente, com as ações previstas no PPC para aproximar o perfil real docente ao ideal, este cenário tende a se modificar, dadas as circunstâncias e o estágio em que estes se encontram: abertos a novas formas de aprender e ensinar, a trabalhar cooperativamente e a pesquisar, ingressando em programas de *stricto sensu*.

Em relação ao Processo Interdisciplinar Orientado, como o próprio nome já revela, é um PROCESSO, e como tal tem muito a aprender!

Por fim, ciente do longo caminho que ainda tenho e quero percorrer, finalizo esta pesquisa como comecei: acredito que tudo está ligado, interligado, conectado. O casamento me proporcionou o conhecimento do que é partilhar; a maternidade me fez conhecer a doação e sentir o amor incondicional; o trabalho me deu oportunidades e crescimento. Lecionar me oferece o constante aprender. O mestrado me mostrou como é doloroso e, ao mesmo tempo, prazeroso pesquisar. E nesta reflexão me pergunto: e a dança? Bem, a dança me ensinou a superação.

Para Celso Antunes (2001, p. 15), “aprender nada mais é do que descobrir significados, estabelecer conexões, associar o que se ouve a

experiências e emoções vividas.” Parafrazeando o “rei” Roberto Carlos, independente das alegrias e (des)ilusões, o importante são as emoções vividas que me fizeram simplesmente ser “Milla”. O futuro e toda a sua plenitude, eu abraço. Abraço cada instante como uma bênção. E agradeço.

REFERÊNCIAS

AICPA. Estatuto social. Disponível em:
<http://www.aicpa.org/about/governance/bylaws/pages/bylaws.aspx#bl_100>. Acesso em: 28 dez. 2013

ANTUNES, Celso. **Trabalhando habilidades**: construindo ideias. São Paulo: Scipione, 2001.

ÁVILA, C.A. **Gestão contábil para contadores e não contadores**. Curitiba: IBPEX, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 20158**, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador, e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. **Decreto-lei nº 9295**, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del9295.htm>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CFE nº 03**, de 3 de novembro de 1992. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis.

_____. Ministério da Educação. **Parecer SESU nº 776**, de 3 de dezembro 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Edital SESU nº 4**, de 10 de dezembro 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: 21 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 583**, de 4 de abril 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13243%3Aparecer-ces-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 67**, de 11 de março 2003. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces068_03.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 289**, de 6 de novembro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis. 2003b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces289_03.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 269/2004**, de 16 de setembro de 2004. Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativa a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis. 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces269_04.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 10/2004**, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais

para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2013.

CARDOSO, Ricardo Lopes. **Competências do Contador: um estudo empírico**. 2006. 169 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARNEIRO, Juarez Domingues. *et al.*. **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis**. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

COELHO, Cláudio Ulysses Ferreira. **O ensino superior de contabilidade e o mercado de trabalho: uma análise no município do Rio de Janeiro**. 2000. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução nº. 560**, de 28 de outubro de 1983. Dispõe sobre as prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2013

_____. **O Conselho**. Disponível em: <<http://portalcfc.org.br/>>. Acesso em 29 dez. 2013

_____. **Legislação da profissão contábil**. 3. ed. Brasília: CFC, 2008, p. 276.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica? In: _____. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 09-26.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In:_____. **Didática e Interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001. p. 7-20.

FLEURY, Afonso Carlos Correa; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FRANCO, Hilário. **Contabilidade geral**. 23. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **A contabilidade na era da globalização**. São Paulo, Atlas, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE. **A Fundação**. Disponível em:

<http://www.fbc.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=55>. Acesso em: 29 dez. 2013.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKEL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIASSI, Dourival. **Estrutura conceitual para o Curso de Ciências Contábeis**. 2007. 1 ilustração, color.

GIROTTI, Maristela. O que o mercado atual espera dos profissionais de contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília, n. 185, p. 13-25, set./out. 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUIMARÃES, Paulo César. **Identificação do perfil profissiográfico do profissional de contabilidade requerido pelas empresas através de ofertas de emprego na região metropolitana de São Paulo**. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, 2006.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

IBRACON. **Institucional**. Disponível em <<http://www.ibracon.com.br>>. Acesso em: 29 dez. 2013.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS. **History**. Disponível em: <<http://www.ifac.org/about-ifac/organization-overview/history>>. Acesso em: 28 dez. 2013.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. **Curso de contabilidade para não contadores**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IUDÍCIBUS, Sérgio de (Coord). **Contabilidade Introdutória**: por uma equipe de professores da FEA da USP. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, Julie Thompson. Ensino interdisciplinar: Didática e teoria. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001. p. 109-132.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade. Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

_____. **Contabilidade e ensino**: mediações pedagógicas. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED/UFSC, 2011.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SCHMIDT NETO, Luiz L., A. A atuação do profissional contábil como trabalhador do conhecimento: um estudo exploratório. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, América do Norte, n. 7, out. 2011. Disponível em: <<http://www.atena.org.br/revista/ojs-2.2.3-06/index.php/CRCSC/article/view/1067/1001>>. Acesso em: 20. maio 2013.

MACHADO, A. O. et al. Competências do *controller*: um estudo nas 100 maiores empresas de Santa Catarina. **Pensar Contábil**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 47, p. 26-34, mar. 2010.

MACHADO, Lucília. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-Posições**. Universidade Federal de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo: v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto390.html>>. Acesso em: 19 maio 2013.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARION, José Carlos; ROBLES JUNIOR, Antônio. A busca da qualidade no ensino superior de contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 9, n. 3, p. 13- 24, set. 1998.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MONDARDO, M. J.; CITTADIN, A.; RITTA, C. O. O perfil do egresso do curso de ciências contábeis da UNESC: uma análise comparativa entre as exigências do mercado de trabalho, as expectativas dos acadêmicos e as características desejadas pelo curso. In: CONGRESSO UFSC DE CONTROLADORIA E FINANÇAS, 4., 2011, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. 92p.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MUELLER, R. R.; BIANCHETTI, L.; JANTSCH, A. P. Interdisciplinaridade, pesquisa e formação de trabalhadores: as interações entre o mundo do trabalho e da educação. In: JANTSCH, A.

P.; BIANCHETTI, L. (Org.) **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 183-208

NEVES, W. P. O que o mercado atual espera dos profissionais contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 185, p. 13-25, set./out. 2010.

OTT, E.; CUNHA, J. V. A.; CORNACCHIONE, E. B., Jr.; DE LUCCA, M. M. M.. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, set./dez. 2011.

PELEIAS, Ivam Ricardo *et al.*. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**. São Paulo, v.18, jun./2007. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772007000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2013

PEREIRA, Antônio Serafim. Ensino e Interdisciplinaridade: o que expressam registros, discursos e práticas. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 837-854 set./dez. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Porto Alegre: Penso, 2013.

PIRES, Charline Barbosa. **A formação e a demanda do mercado de trabalho do contador na região metropolitana de Porto Alegre (RS)**. 2008. 203 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

PIRES, C. B.; OTT, E., DAMACENA, C. “Guarda Livros” ou “Parceiros de Negócios”? Uma análise do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho para contadores na região metropolitana de Porto Alegre. **Revista de Contabilidade Vista & Revista**. Universidade de Minas Gerais, v. 20, n. 3, p. 157-187, 2009.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINARIDADE, HUMANISMO, UNIVERSIDADE. 2003, Porto. **Anais...** Porto: Universidade do Porto, 2003. p. 1-18. (Cátedra Humanismo Latino). Qual seminário?

_____. Unidade da Ciência: o regresso de uma Ideia. In: TRINDADE, Vítor Manuel; TRINDADE, Maria de N.; CANDEIAS, Adelinda A. (Coord.). **A Unicidade do Conhecimento**. Coimbra: Ed. Quarteto, 2008, p. 49-65.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RASCO, Félix Angulo. O desejo de separação: as competências nas universidades. In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.*. **Educar por competência: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 198-232.

REIS, Aline J. SILVA, Selma L. A História da Contabilidade no Brasil. In: SEMINÁRIO ESTUDANTIL DE PRODUÇÃO ACADÊMICA, Salvador, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa/issue/current>>. Acesso em 07 out. 2013.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competência: problemas e alternativas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, Ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200015&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.*. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 121-135.

ROCHA, José Carlos Fortes. **Manual do contabilista: uma abordagem teórico-prática da profissão contábil**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SÁ, Antônio Lopes de. **A evolução da contabilidade**. São Paulo: IOB Thomson, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al.*. **Educar por competência: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 13-63.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da; MARTINS, Wilson Thomé Sardinha. **História do pensamento contábil: com ênfase na história da contabilidade brasileira**. Curitiba: Juruá, 2006.

SIMONAGGIO, S. O que o mercado atual espera dos profissionais contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília, n. 185, p. 13-25 set./out. 2010.

THIESEN. Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESC. **Regulamento do Processo Interdisciplinar Orientado do Currículo Pleno do Curso de Ciências Contábeis da UNESC 2009a**. Disponível em:

<<http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/3523.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. 2010a. Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/4475.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2013.

_____. **Palestra com o professor Dr. Sérgio Iudícibus.** 2010b.

Disponível em: <<http://www.unesc.net/portal/blog/ver/46/11243>>.

Acesso em: 02 out. 2013.

_____. **Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso Superior de Graduação em Ciências Contábeis.** Criciúma, SC, 2010c. 96 p.

_____. **A UNESCO em Números, 1º semestre de 2013.** 2013a.

Disponível em:

<<http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/9132.pdf?1378213344>>. Acesso em: 24 out. 2013.

_____. **Histórico da UNESCO desde a sua criação e homologação.**

2013b. Disponível em: <

<http://www.unesc.net/portal/capa/index/91/5085/>>. Acesso em: 24 out. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013.**

Disponível em:

<<http://www.unesc.net/portal/resources/documentosoficiais/4501.pdf?1285963734>> Acesso em: 24 out. 2013.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais professores:** aspectos da docência que se tornam referência na Educação Superior. Curitiba: Ed. CRV, 2010.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Alunos

APRESENTAÇÃO

Sou docente da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC e estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar se o processo e procedimentos metodológicos adotados no programa interdisciplinar no curso de Ciências Contábeis estão desenvolvendo as competências, habilidades e atitudes dispostas no PPC do Curso.

Certa de poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos que forem necessários.

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA: Milla Lúcia Ferreira Guimarães

E-mail: mlg@unesc.net – tel.: (48) 3431-2636

Curso de Ciências Contábeis da UNESC, Criciúma/SC.

PARTE I - DADOS DO ENTREVISTADO

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: Até 25 anos

De 26 a 30 anos

De 31 a 35 anos

De 36 a 40 anos

Acima de 40 anos

3. Atualmente você trabalha com contabilidade?

Sim Não Trabalho em áreas afins Não estou trabalhando

4. Qual a razão para você não estar trabalhando com contabilidade?

O mercado está saturado, não há vagas

Ganho mais trabalhando em outras áreas

Não me sinto apto para trabalhar com contabilidade

Estou estudando para concursos

aguardo promoção/mudança de setor

Outra. _____

PROCESSO INTERDISCIPLINAR ORIENTADO

O PIO - Processo Interdisciplinar Orientado tem como foco o desenvolvimento de competências, visando à aquisição e/ou ampliação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

A proposta curricular do Curso de Ciências Contábeis da UNESC está direcionada para a formação de profissionais com as capacidades listadas abaixo.

Por favor, indique o quanto você concorda que os trabalhos desenvolvidos durante os seminários do PIO contribuam para o alcance das assertivas.

Escala de 1 a 5 sendo: 1= Não Contribuiu , 2= Pouco Contribuiu, 3= Contribuiu mais ou menos, 4= Contribuiu, 5= Contribuiu Muito.

| | Competências | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Domínio da ciência e das boas práticas contábeis compatíveis com o exercício profissional; | | | | | |
| 6 | Capacidade de enfrentar desafios; | | | | | |
| 7 | Acompanhar e se adaptar a mudanças; | | | | | |
| 8 | Relacionar-se com outros grupos, profissionais ou não; | | | | | |
| 9 | Apresentar, transferir, receber e analisar a informação; | | | | | |
| 10 | Expor e defender ponto de vista técnico-científico, sob forma verbal, escrita ou visual; | | | | | |
| 11 | Saber ordenar e delegar tarefas em equipes multidisciplinares e exercer a liderança; | | | | | |
| 12 | Motivar e promover o desenvolvimento de seus colaboradores; | | | | | |
| 13 | Ser empreendedor com condições de relacionar-se com diversos segmentos da sociedade; | | | | | |
| 14 | Agir com ética e responsabilidade social e assumir papel de agente transformador com pleno exercício profissional e de cidadania; | | | | | |
| 15 | Disposição para manter-se profissionalmente atualizado, face às mudanças que diariamente afetam o mundo dos negócios e via de regra a atividade contábil; | | | | | |
| 16 | Conduta com respeito à ética e à cidadania no desempenho de sua profissão; | | | | | |

17. Durante os trabalhos realizados para os Seminários do PIO, você conseguiu “enxergar” a inter-relação entre as disciplinas?

Sim Só em algumas matérias Não Outra

PARTE III - COMENTÁRIOS

18. Tente se lembrar dos trabalhos realizados nos seminários do PIO desde a 1ª fase e comente sobre conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas que influenciam/auxiliam nas suas atividades tanto no âmbito pessoal como profissional.

PARTE IV – AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a sua colaboração. Desejo a você sucesso e felicidade!

APÊNDICE B – Roteiro entrevista docentes coordenadores

Entrevista com o coordenador do PIO

Docente coordenador:

Formação:

Pós-Graduação (área):

Profissão:

Disciplinas envolvidas:

- 1) Tema integrador/Por quê?
- 2) Formas de realização dos Seminários:
 - a) Anterior à primeira semana do Seminário:
 - b) Na primeira semana:
 - c) Na segunda semana:
 - d) Encerramento:
 - e) Retorno aos alunos e demais professores:
- 3) Quais os conhecimentos que o PIO objetiva desenvolver ou despertar no estudante?
- 4) Quais as habilidades que o PIO objetiva desenvolver ou despertar no estudante?
- 5) Quais as atitudes que o PIO objetiva desenvolver ou despertar no estudante?
- 6) O que você entende por interdisciplinaridade?
- 7) Como você vê a interdisciplinaridade ocorrer no PIO?
- 8) Para você o nome “Processo Interdisciplinar Orientado” está de acordo com o que acontece no PIO que você coordena?

Obrigada.

APÊNDICE C – *E-mail* sobre a entrevista para os docentes
coordenadores

Boa tarde professor.

Encaminho a entrevista referente ao desenvolvimento de competências por meio do PIO para validação.

Por gentileza, se tiver alguma palavra ou ideia para ser alterada, envie por *e-mail* até o dia 16/12/2013.

Agradeço mais uma vez a colaboração para a pesquisa.

Atenciosamente,

Prof^a Milla Lúcia Ferreira Guimarães.

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

| | |
|---|--|
|  | <p style="text-align: center;">Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - PROPEX Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação - UNAHCE Programa de Pós – Graduação em Educação – PPGE Mestrado em Educação</p> |
|---|--|

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido o (a) Sr (a) para participar da pesquisa **Processo Interdisciplinar Orientado (PIO): Um Estudo no Curso de Ciências Contábeis da UNESC**, sob a responsabilidade da pesquisadora Milla Lúcia Ferreira Guimarães, matriculada no curso de Mestrado em Educação na UNESC, orientanda do professor Dr. Gildo Volpato, da mesma instituição. O objetivo da pesquisa é compreender a percepção dos docentes coordenadores do PIO e estudantes do Curso de Ciências Contábeis da UNESC sobre as experiências vivenciadas no processo interdisciplinar, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências desejadas ao egresso. Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista gravada. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Para qualquer informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (48) 3439-4646.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) de todos os aspectos da pesquisa e após ter esclarecido todas as minhas dúvidas, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha participação, depoimentos para a pesquisa realizada no mestrado em Educação da UNESC, desenvolvida pela acadêmica Milla Lúcia Ferreira Guimarães, para que sejam usados integralmente ou em partes, sem restrições de prazo e citações, a partir da presente data. Da mesma forma, autorizo a consulta e uso das referências em outras pesquisas e publicações, ficando vinculado o controle das informações a cargo da acadêmica. Solicito que seja resguardada minha identificação. Abdicando direitos autorais meus e de meus descendentes, subscrevo a presente declaração.

Criciúma, _____ de _____ de 2013.

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Nome: Participante da pesquisa</p> | <p style="text-align: center;">Milla Lúcia Ferreira Guimarães Pesquisadora</p> |
|---|--|

ANEXO

ANEXO A – Regulamento do Processo Interdisciplinar Orientado

**REGULAMENTO DO PROCESSO INTERDISCIPLINAR
ORIENTADO DO CURRÍCULO PLENO DO CURSO DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNESC
GRADE N. 5**

A Matriz Curricular N. 5 do Curso de Ciências Contábeis, instituída por determinação da Resolução N. 58/2009 da Câmara de Ensino e Graduação, cujo conteúdo foi lastreado em referencial teórico oportunizado pelo Edital N. 4/1997 do MEC/SESu, Resolução N. 10/2004 do CNE/CES, Resolução nº 03/2007 do CNE/CES, Resolução N. 12/2008 da Câmara de Ensino e Graduação, aprovou a interdisciplinaridade como elemento estrutural do novo Projeto Pedagógico do curso e determinou a elaboração de regulamento para a sua realização.

Diante do exposto, o Colegiado do Curso de Ciências Contábeis, no uso de suas atribuições, aprova o presente Regulamento, conforme segue.

I – DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Artigo 1º. O Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) consiste na realização de ações integradoras de conteúdos e atividades, sob a orientação e acompanhamento das Coordenações de Fase com a participação efetiva e integrada dos docentes que nela ministram aulas.

Parágrafo Único: As atividades do PIO ocorrem durante o período letivo, em duas etapas por semestre, com duração de uma semana cada, as quais poderão ser alteradas pela Coordenação do Curso de acordo com as necessidades constadas, e as datas, para realização das etapas, serão previamente estabelecidas e informadas aos acadêmicos em cada semestre.

Artigo 2º. O Processo Interdisciplinar Orientado (PIO) compreende o estabelecimento de ações e atividades que contemplem assuntos, eixos, temas, ou outras tarefas de caráter interdisciplinar, que propiciem o atingimento do perfil profissiográfico proposto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), como também norteadores e estimuladores para realização dos conteúdos curriculares ministrados.

Parágrafo Único: Tem como foco neste processo o desenvolvimento de competências educacionais, técnico-científicas, culturais e profissionais, visando a aquisição e/ou ampliação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Artigo 3º. O Processo Interdisciplinar Orientado não é compreendido como uma disciplina. Desta forma, não haverá diário específico para registro de avaliações e presenças.

Artigo 4º. Como atividades envolvendo o Processo Interdisciplinar Orientado, além do desenvolvimento de trabalhos acadêmicos sugere-se como outras ações: palestras; oficinas; seminários; mesa-redonda; artes cênicas; viagens de estudo, etc.

II – DOS PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA

Artigo 5º. Ficam de responsabilidades do professor da disciplina do dia as atividades que deverão ser desempenhadas pelos acadêmicos no seu dia letivo durante os dois ciclos, bem como o registro das avaliações e presenças.

Artigo 6º. A determinação dos percentuais das notas deverá acontecer em acordo prévio com todos os professores da fase juntamente com o Coordenador (a) do Processo. Desta forma, anteriormente a cada início de semestre ocorrerá reunião para definir o planejamento e as decisões acordadas deverão constar em ata.

Artigo 7º. O aluno terá direito às faltas legais permitidas, que equivalem a no máximo 25% do número total de aulas de cada disciplina.

III – DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR (A) DO PROCESSO

Artigo 8º. O Coordenador (a) de Processo Interdisciplinar Orientado de cada fase será a pessoa de apoio ao Processo devendo acompanhar o desenvolvimento das atividades previamente determinadas verificando se as mesmas estão sendo desempenhadas conforme estabelecido.

Artigo 9º. Fica de responsabilidade do Coordenador (a) do Processo Interdisciplinar Orientado a confecção da ata onde constarão as decisões dos professores em relação os percentuais das avaliações. Neste documento deverá constar o assunto/eixo/norteador, bem como os procedimentos metodológicos pretendidos para consecução das ações estipuladas pelos docentes. A ata deverá ser entregue na secretaria do curso no início de cada semestre letivo aos cuidados do Coordenador (a) Geral do Processo.

Artigo 10º. É de atribuição e responsabilidade do Coordenador (a) do Processo Interdisciplinar Orientado de cada fase elaborar um relatório final. Esse deve conter dados das atividades desenvolvidas nos dois ciclos de Processo Interdisciplinar Orientado, as notas atribuídas pelos docentes aos acadêmicos, fotos das atividades e um parecer final. Esse material deverá ser entregue na secretaria do curso ao término de cada semestre aos cuidados do Coordenador (a) Geral do Processo.

IV – DAS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR

Artigo 11º. Cabe aos professores de cada fase, juntamente com o respectivo Coordenador (a) do Processo Interdisciplinar Orientado, a solicitação de trabalhos acadêmicos científicos que envolverão as diversas disciplinas da fase, devidamente documentado em ata. Desta forma, os docentes não deverão solicitar outros trabalhos acadêmicos.

Parágrafo único. Entende-se como trabalhos acadêmicos científicos aqueles que contemplem: levantamento bibliográfico e/ou pesquisa de campo.

Artigo 12º. As atividades solicitadas deverão ser acompanhadas pelos professores de cada fase com o auxílio do Coordenador (a) do Processo. No entanto, as correções dos trabalhos acadêmicos solicitados, deverão ser realizadas e pontuadas somente pelos professores das disciplinas.

Artigo 13º. Quando da execução de outras atividades além do trabalho acadêmico, estas também deverão constar em ata, e ser acompanhadas pelos professores da fase juntamente com o Coordenador (a) do Processo. No entanto, serão avaliadas somente pelos professores de cada fase.

V – OUTRAS SITUAÇÕES

Artigo 14. Em relação aos acadêmicos não regulares, esses deverão realizar atividades somente contemplando as disciplinas que estão cursando na fase.

VIII – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 15. As questões omissas, não contempladas neste regulamento, serão decididas pela coordenação do Curso de Ciências Contábeis.

Artigo 16. O presente regulamento entra em vigor a partir desta data, devendo ser aplicado em todas as fases da grade n.5.

Criciúma, 17 de julho de 2009.