

FACULDADE NOVOS HORIZONTES
Mestrado Acadêmico em Administração

**O CONTADOR E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO
DESEMPENHO PROFISSIONAL: um estudo de caso numa IES
privada da Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais**

Carolina da Silva Pereira

Belo Horizonte
2008

Carolina da Silva Pereira

**O CONTADOR E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DESEMPENHO
PROFISSIONAL:** um estudo de caso numa IES privada da Região Metropolitana
de Belo Horizonte, Minas Gerais

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Orientadora: Professora Dra. Talita Ribeiro da Luz

Área de concentração: Organização e estratégia

Linha de pesquisa: Tecnologias de Gestão e competitividade

Belo Horizonte
2008



Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.
Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado Acadêmico em Administração da Senhora **CAROLINA DA SILVA PEREIRA**, REGISTRO Nº 002/2008. No dia 18 de Fevereiro de 2008, às 15:00 horas, reuniu-se na Faculdade Novos Horizontes, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, para julgar o trabalho final intitulado "**O CONTADOR E AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO DESEMPENHO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE CASO NUMA IES PRIVADA DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE, MINAS GERAIS**", requisito para a obtenção do **Grau de Mestre em Administração**, linha de pesquisa: **TECNOLOGIAS DE GESTÃO E COMPETITIVIDADE**. Abrindo a sessão, a Senhora Presidente da Comissão, **Profª. Dra. Talita Ribeiro da Luz** após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final: **APROVADA**. O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pela Senhora Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, a Senhora Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 18 de Fevereiro de 2008.

Profª Dra Talita Ribeiro da Luz
 ORIENTADOR (Faculdade Novos Horizontes)

Profª/Dra Kély César Martins de Paiva
 Convidado 01 (Faculdade Novos Horizontes)

Prof Dr Anderson de Souza Sant'Ana
 Convidado 02 (PUC-Minas e Fundação D. Cabral)



Aos meus pais, Antonio e Hercília
e à minha filha Kênia

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao Supremo Criador, pela maravilhosa oportunidade de compartilhar desta vida com toda a humanidade.

À Professora Dr^a. Talita Ribeiro da Luz, pela orientação, confiança, apoio e estímulo, fundamentais à realização deste trabalho de dissertação de mestrado.

À Professora Dr^a. Valéria M. Martins Judice, pelas orientações no delineamento do projeto nas aulas de *Seminário de Dissertação*.

Às professoras Dr^{as}. Vera L. Cançado e Kely César Martins de Paiva, pelas valiosas contribuições durante a defesa do projeto de dissertação.

Aos demais professores pertencentes ao corpo docente desta faculdade, pela formação acadêmica que me foi proporcionada.

Aos colegas da turma, pelo convívio e companheirismo durante a realização do curso.

À Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, pelo apoio financeiro concedido durante alguns meses do curso que foram fundamentais à realização desta etapa da vida acadêmica.

Aos meus pais, Antonio e Hercília, pelas orientações recebidas.

E a todos os que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Só o homem, entre todas as criaturas da Terra,
pode mudar a sua própria vida.
Só o homem é o arquiteto do seu destino...
A maior descoberta do nosso tempo é que o ser humano,
ao mudar as atitudes internas de sua mente,
pode mudar os aspectos externos de sua vida.

William James

PEREIRA, Carolina da Silva. **O contador e as competências necessárias ao desempenho profissional**: um estudo de caso numa IES privada da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. 2008. 139 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes – Belo Horizonte, Brasil.

RESUMO

As atuais propostas de mudanças no âmbito educacional, que seguem as tendências das transformações ocorridas no universo do trabalho, sugerem a incorporação da formação por competências como orientação de uma proposta curricular e de projetos pedagógicos nos diversos níveis educacionais. Diante desse cenário, realizou-se um estudo orientado por essa formação em curso de graduação em ciências contábeis, com o objetivo de contribuir para as reflexões relativas à formação de competências no ensino superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso, numa instituição de educação superior, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. Os resultados mostram que a utilização do modelo tradicional de transmissão de conhecimentos ainda impera sobre o de formação por competências. Além dessa constatação, não foi possível verificar a existência de uma proposta que relacione as competências a serem desenvolvidas com a prática docente. Assim sendo, a pedagogia das competências não norteia o curso investigado e nem foi observada uma orientação sistematizada entre os elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave – Ciências Contábeis. Formação por Competências. Educação Superior.

PEREIRA, Carolina da Silva. **The accountant and the competence needed for the professional development**: a case of studying at an private IST – Institute of Superior Teach – at Metropolitan area of Belo Horizonte, Minas Gerais. 2008. 139 p. Dissertation (Master's Degree in Administration) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, Brazil.

ABSTRACT

These days proposals in the educational bounds, which follow the changes trends that took place at universe of working, suggest the inclusion of competence background as a guide for curricular purpose and pedagogy projects at several educational levels. Facing this scenery, a study was performed guided for this formation in science in accountancy, with an aim of contributes for the reflections concerned to the formation of competence in superior teaching. It's about a qualitative research, based on a case of studying, in an institution of superior teach, situated at metropolitan area of Belo Horizonte, Minas Gerais. The results show that to make use of the traditional model of knowledge transmission is still imperative over the one of formation in competencies. Beyond this ascertain, it was not possibly to verify the existence of a proposal that connect the competencies to be developed with the practice lecturing. Given this, the pedagogy of competencies does not involve the investigated curse nor was observed a systematic guide between the elements that compose the process of teach-learning.

Key words – Science in Accountancy. Competence Formation. Superior Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Comparação entre <i>competency</i> e <i>competence</i> | 35 |
| Quadro 2 – Temas e categorias de análise..... | 67 |
| Quadro 3 – Projeto Pedagógico | 112 |
| Quadro 4 – Estrutura Curricular do Curso de Ciências Contábeis | 113 |
| Quadro 5 – Infra-estrutura da IES | 113 |
| Quadro 6 – Competências do bacharelado do Curso de Ciências Contábeis | 114 |
| Quadro 7 – Métodos de ensino-aprendizagem | 115 |
| Quadro 8 – Tipos de avaliação | 116 |
| Quadro 9 – Trabalho de Conclusão de Curso | 116 |
| Quadro 10 – Incentivo à Iniciação Científica | 116 |
| Quadro 11 – Estágio Supervisionado | 116 |
| Quadro 12 – Atividades Complementares | 117 |
| Quadro 13 – Outras Atividades | 117 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Número de entrevistados na IES – 2007..... | 64 |
|---|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividades Complementares

ANPAD – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração.

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

BACEN – Banco Central do Brasil

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BR-GAAP – Generally Accepted Accounting Principles

C – Coordenador do curso

CES – Câmara de Educação Superior.

CHA – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

CINTERFOR – Centro Interamericano de Investigação e Documentação sobre Formação Profissional.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CFC – Conselho Federal de Contabilidade.

CRC – Conselho Regional de Contabilidade.

CPC – Comitê de Pronunciamentos Contábeis.

CVM – Comissão de Valores Mobiliários.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

EG – Exame Geral

ES – Estágio Supervisionado

FASB – Financial Accounting Standards Board.

FMI – Fundo Monetário Internacional.

GF – Grupo Focal

IASB – International Accounting Standards Board.

IASC – International Accounting Standards Committee

IC – Iniciação Científica

IES – Instituição de Educação Superior.

IFAC – International Federation of Accountants.

IFRS – International Financial Reporting Standards.

JIT – Just-in-time

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MFCN – Máquinas-ferramentas de Controle Numérico

NEAD – Núcleo de Ensino a Distância

OIT – Organização Internacional do Trabalho.

OMC – Organização Mundial do Comércio

P – Professor

PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade.

RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

US-GAAP – Generally Accepted Accounting Principles.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1.1 Objetivos | 18 |
| 1.1.1 Objetivo geral | 18 |
| 1.1.2 Objetivos específicos..... | 18 |
| 1.2 Justificativa..... | 18 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO..... | 22 |
| 2.1 Transformações no universo do trabalho e da educação..... | 22 |
| 2.2 Conceito de competência | 29 |
| 2.3 Modelos de competências..... | 36 |
| 2.4 Pedagogia e desenvolvimento de competências na educação..... | 43 |
| 2.5 A inserção da competência no Curso de Graduação em Ciências Contábeis | 49 |
| 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS. | 59 |
| 3.1 Colocação do problema da pesquisa | 59 |
| 3.2 A abordagem da pesquisa..... | 59 |
| 3.3 Fases da pesquisa..... | 60 |
| 3.3.1 Primeira fase – Pesquisa bibliográfica e documental..... | 60 |
| 3.3.2 Segunda fase – A estratégia da pesquisa..... | 62 |
| 3.3.3 Terceira fase – Pesquisa de campo..... | 62 |
| 3.4 Tratamento dos dados da pesquisa..... | 66 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS..... | 69 |
| 4.1 A Instituição de Educação Superior pesquisada..... | 69 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4.1.1 | Projeto pedagógico do Curso Ciências Contábeis – 2003 | 69 |
| 4.1.2 | Estrutura curricular do Curso Ciências Contábeis – 2003 | 71 |
| 4.1.3 | Reformulação do projeto pedagógico – 2007..... | 72 |
| 4.1.4 | Estrutura curricular Curso Ciências Contábeis – 2007 | 78 |
| 4.1.5 | Infra-estrutura da IES | 85 |
| 4.1.6 | Competência na formação profissional em Ciências Contábeis – DCN/2004 | 88 |
| 4.1.7 | Métodos de ensino-aprendizagem | 98 |
| 4.1.8 | Processo de avaliação | 103 |
| 4.1.9 | Trabalho de conclusão de curso | 107 |
| 4.1.10 | Incentivo à iniciação científica | 108 |
| 4.1.11 | Estágio supervisionado | 108 |
| 4.1.12 | Atividades complementares | 110 |
| 4.1.13 | Outras atividades | 112 |
| 4.2 | Síntese dos resultados pesquisados..... | 112 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 118 |
| 5.1 | Conclusões..... | 118 |
| 5.2 | Limitações, contribuições deste estudo e sugestões para estudos futuros..... | 121 |
| | REFERÊNCIAS..... | 123 |
| | APÊNDICES..... | 129 |
| | ANEXOS | 134 |

1 INTRODUÇÃO

Durante a história universal, as pessoas consideradas mais ricas sempre foram aquelas que comandaram recursos materiais, ou seja, terra, ouro, moedas etc. Nos últimos cem anos, o petróleo vem representando uma das maiores riquezas do mundo. Após esse período, esclarecem Furtado, Barbosa e Lago (2006), surgiu Bill Gates, um dos homens mais poderosos da atualidade. E que bem material tem Bill Gates? A riqueza acumulada por ele tem por base o conhecimento, o qual constitui um bem intangível sendo esse o grande diferencial na nova economia.

Nessa nova economia, segundo Crawford (1994), a informação e o conhecimento substituem o capital físico e financeiro, tornando-se uma das maiores vantagens competitivas nos negócios, e a inteligência criadora constitui-se a riqueza dessa nova sociedade. Essa é uma economia informacional, na qual computadores e telecomunicações são seus elementos fundamentais e estratégicos, pois produzem e difundem os recursos principais de informação e conhecimento.

Conforme esclarecem Arnosti e Neumann (2001), diversos são os desafios que se apresentam aos acadêmicos e contadores, no que se refere à mensuração dos Ativos e, diversas foram as eras pelas quais a economia foi influenciada: a Era Agrícola, a Era Industrial e, atualmente, a Era do Conhecimento. Em todos esses períodos, as forças motrizes da economia sofreram alterações que se alternavam entre Terra, Capital e Trabalho.

[...] nessa nova Era que vivenciamos, surge um novo recurso como força motriz da economia que é o Conhecimento, aliada à Tecnologia de Informação, que permite a quebra de barreiras físicas, tornando a economia um mercado único (ARNOSTI e NEUMANN, 2001, p. 2).

As tensões geradas pela globalização da economia alteram o equilíbrio do poder nas organizações. Essas tensões têm reflexos nos sistemas de informações contábeis das organizações, assim como na crescente exigência dos usuários dos serviços contábeis. Nesse contexto, as Instituições de Educação Superior – IES –, têm papel fundamental na geração de conhecimento, tecnologia e formação de recursos humanos (MORIN, 1999).

Segundo Marion e Robles Jr. (1998), os órgãos da classe contábil devem se preocupar em proporcionar matrizes de pensamentos ou modelos de ações cognitivas para ensinar aos contadores a relevância das informações disponíveis no contexto em que atuam e, por outro lado, oferecer recursos para que cada profissional possa desenhar seu programa de auto-educação, estabelecendo o que deve ser assimilado para o exercício da profissão. O ensino superior de ciências contábeis deve-se adaptar e responder às exigências da globalização em que as possibilidades que se vislumbram caminham, lado a lado, com a emergência dos novos desafios e das fortes perturbações advindas da globalização.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO – (2003) é necessário o desenvolvimento de capacidades adequadas de planejamento e análise das políticas e estratégias, baseadas em parcerias com as IES, o governo e as instituições nacionais de planejamento e coordenação (DELORS, 2003).

O contexto econômico atual necessita cada vez mais de profissionais bem preparados para enfrentar os desafios, as incertezas e o dinamismo das transformações políticas, econômicas e socioculturais que advêm da sociedade. Nesse caso, insere-se o profissional e bacharel em ciências contábeis, pois, nesse momento de grandes mudanças, os modelos produtivos, as empresas e a profissão contábil são continuamente impactados. Em função disso, a contabilidade passa a requerer uma harmonização das normas de registro, mensuração e divulgação da informação contábil, de forma que possa ser compreendida e utilizada por qualquer empresa e em qualquer parte do planeta (ABRANTES, 1998).

A internacionalização dos mercados, especificamente os mercados de capitais, tem aumentado o interesse sobre os diversos modelos contábeis. Para captar recursos ou negociar ações em outros mercados: norte americano, europeu ou asiático, segundo Tavares (2007), as empresas precisam elaborar suas demonstrações contábeis num modelo aceito pelo mercado em que pretende atuar.

[...] mesmo no Brasil, as empresas que têm suas ações negociadas no novo mercado ou no nível II da Bovespa devem elaborar suas demonstrações de acordo com as regras contábeis brasileiras – Generally Accepted Accounting Principles – BR-GAAP – e pelo Generally Accepted Accounting Principles – US-GAAP – ou International Financial Reporting Standards – IFRS – (TAVARES, 2007, p. 7).

Contudo, segundo Tavares (2007), qualquer empresa brasileira que tenha suas demonstrações contábeis elaboradas de acordo com as práticas contábeis adotadas no Brasil – BR-GAAP – terá de elaborá-las também no padrão contábil norte-americano – US-GAAP ou das normas contábeis internacionais – IFRS. A harmonização das práticas contábeis objetiva conferir maior credibilidade e consistência às demonstrações financeiras e o Projeto de Lei n. 3.741, que altera a Lei das S.A., permite a incorporação de normas internacionais.

Para o autor, enquanto o Projeto de Lei n. 3.741 não for aprovado e diante da ausência de um impedimento legal, a Comissão de Valores Mobiliários – CVM – editará normas buscando a compatibilização das práticas contábeis brasileiras com as internacionais. Para Tavares (2007), a utilização dessa padronização – US-GAAP ou IFRS – permite aos investidores avaliar o desempenho da empresa e a evolução de seu investimento. Por isso, é necessário apresentar demonstrações contábeis elaboradas de acordo com os princípios contábeis norte-americanos ou internacionais, compatíveis com as práticas adotadas nos principais mercados.

Em decorrência dessas alterações no contexto econômico, o Ministério da Educação – MEC –, sensível a esses eventos, elaborou normas e diretrizes para um melhor direcionamento do trabalho desenvolvido nas IES, visando proporcionar-lhes condições para uma melhor adequação do curso às necessidades dos estudantes na atualidade. Pretende-se, então, por meio deste trabalho, desenvolver uma abordagem crítico-analítica relacionada à formação do bacharel em ciências contábeis de uma IES privada, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH –, tendo em vista as exigências da globalização. Diante do contexto até aqui delineado, formula-se a seguinte questão de pesquisa:

Até que ponto a Instituição de Educação Superior, alvo deste estudo, possibilita a formação profissional dos bacharelados em ciências contábeis, de forma que revelem as competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais?

Para responder a essa pergunta foram definidos alguns objetivos.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar até que ponto a Instituição de Educação Superior, alvo deste estudo, possibilita a formação profissional dos bacharelados em ciências contábeis, de forma que revelem as competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

1.1.2 Objetivos específicos

Para tanto, buscar-se-á atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar as competências necessárias para a formação e atuação profissional do bacharel em ciências contábeis no contexto atual;
- b) avaliar o projeto pedagógico e a grade curricular do Curso de Ciências Contábeis e sua relação com o perfil de competências necessário ao bacharelado para o desempenho da profissão;
- c) identificar práticas pedagógicas desenvolvidas na IES que proporcionem ao bacharelado o desenvolvimento das competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais;
- d) verificar a percepção dos discentes e docentes em relação às habilidades e competências preconizadas pela legislação.

A seguir, serão apresentadas a justificativa, a relevância e as razões da escolha do tema proposto para estudo de forma a possibilitar a compreensão dos objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa.

1.2 Justificativa

De acordo com Kraemer (2003), é necessário que o estudante em ciências contábeis tenha uma boa formação profissional para que possa atender as demandas do cenário atual, o que

implica um preparo para enfrentar a realidade, por meio do desenvolvimento de aptidões humanas, ou seja, ser criativo, flexível, capaz de relacionar-se e de trabalhar em equipe dentre outras.

Segundo Ramos (2002), o que se exige de todo e qualquer profissional atualmente é que seja capaz de executar tarefas diferenciadas e da melhor forma possível. As organizações exigem competências para as mais diversas atividades e, diante disso, conforme ressaltam Marion e Robles Jr. (1998), torna-se necessário que os estudantes tenham uma percepção mais aguçada e profunda do exercício da contabilidade para que possam atuar, de forma eficaz, na gestão dos negócios da organização.

Para Abrantes (1998), a contabilidade é uma área de conhecimentos de fundamental importância para as organizações, pois além de otimizar o controle econômico e financeiro do patrimônio por meio da relação entre custo e qualidade na execução de seus bens e serviços, necessita também entender a organização e a sua missão através dos atributos essenciais da informação e do conhecimento contábil.

Isso só será possível se o bacharelado for preparado e orientado em sua formação profissional para ser capaz de analisar criticamente a realidade organizacional e mercadológica na qual está inserido. Por isso, deve-se ressaltar que a educação constitui um bem da humanidade desde o começo de sua evolução, numa identidade historicamente construída no planeta. Para Ferreira (1992), a educação é o primor do ser e sua internalização na sociedade, no trabalho e no lazer. E Freire (1996, p. 28) postula que “[...] o conhecimento novo ao ser produzido supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se *dispõe* a ser ultrapassado por outro amanhã”.

Nessa nova sociedade do conhecimento, a educação é universal, e os níveis de educação crescem para outras áreas do conhecimento, as quais requerem treinamento e atualização constantes para sua aplicação (MARTINELLI, ON e MUCHAIL, 1995).

Isso mostra que tanto é fundamental ter o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. É nesse ponto que se encontra o vínculo e os elos principais da educação, sendo esta um processo que ocorre internamente na personalidade (MACEDO, 2002).

Para Kraemer (2003), tem-se que

[...] a globalização da economia evidencia a importância da contabilidade na mensuração das atividades econômicas, exigindo-se homogeneidade universal de tratamento para registros e divulgação de fatos contábeis de uma mesma natureza (KRAEMER, 2003, p. 11).

Com o objetivo de facilitar a análise e comparação entre as demonstrações elaboradas por diferentes padrões, bem como reduzir os custos de elaboração de diversas demonstrações contábeis por uma empresa globalizada, cresce o movimento pela harmonização das práticas contábeis, que reduzirão as diferenças contábeis entre os países.

Segundo Sertório e Pontieri (2007), com o

[...] fortalecimento das normas internacionais de contabilidade – IFRS (International Financial Reporting Standards), [após 2005], devido à adoção das mesmas pela União Européia, as empresas brasileiras esperam por novidades significativas nos próximos exercícios, em decorrência de acontecimentos no mercado nacional [como]:

- a) Criação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC);
- b) Edição do Comunicado 14.259 do Banco Central do Brasil, que define ações para a convergência às normas internacionais de contabilidade e auditoria promulgadas pelo International Accounting Standards Board (IASB), [ou seja, Conselho de Normas Internacionais de Contabilidade] e pelo International Federation of Accountants (IFAC), tendo como objetivo a adoção de procedimentos para elaboração e publicação de demonstrações contábeis consolidadas a partir de 2010;
- c) Pronunciamento da Comissão de Valores Mobiliários (CVM), aprovando normas e procedimentos contábeis baseados no IFRS, [ou seja, Normas Internacionais de Contabilidade], como as Deliberações CVM n. 488, 489, 505 e 506 (SERTÓRIO e PONTIERI, 2007, p. 27).

Segundo Tavares (2007) e Sertório e Pontieri (2007), no Brasil, para acompanhar esse processo de harmonização, busca-se o aperfeiçoamento das práticas contábeis baseando-se em novos pronunciamentos emitidos pela CVM e pelo Instituto dos Auditores Independentes do Brasil – Ibracon –, assim como por meio da reforma da Lei das SA's – Projeto de Lei n. 3.741. Na realidade brasileira atual, ainda existem significativas divergências em relação aos princípios e normas contábeis internacionais.

Diante dos aspectos mencionados, pode-se ver delineada a importância e a relevância do tema proposto para estudo, assim como da escolha do Curso de Ciências Contábeis para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir desses esclarecimentos, este estudo se justifica pelo interesse em analisar até que ponto, a IES pesquisada possibilita a formação

profissional dos bacharelados em ciências contábeis, de forma que revelem as competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A presente pesquisa encontra-se estruturada em cinco capítulos, incluindo esta introdução, na qual são apresentados os objetivos e as justificativas para o estudo. O capítulo 2 trata das relações entre trabalho e educação, bem como do conceito, modelos, pedagogia de competências e, por fim, da educação em nível de graduação. Os procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento deste estudo se encontram no capítulo 3. Contempla, o capítulo 4, a análise dos dados e os resultados obtidos, reservando-se o capítulo 5 para as considerações finais e as conclusões, assim como as limitações, sugestões e contribuições deste estudo. E, finalmente, são apresentadas as referências consultadas, bem como os apêndices e os anexos para o desenvolvimento deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo visa apresentar uma descrição dos significados de competência relacionada às esferas da educação e do trabalho. Para isso, serão tratados aspectos referentes às mudanças no mundo do trabalho e suas conseqüências no âmbito das organizações que, por sua vez, influenciam o perfil do trabalhador e a necessidade de formação para atuar no mercado globalizado. Trata-se também do conceito de competência e seus diversos significados, bem como do modelo, pedagogia e desenvolvimento de competências. Após essa explanação, apresentam-se os estudos relacionados à inserção de competências na educação e na aprendizagem em ciências contábeis.

2.1 Transformações no universo do trabalho e da educação

Será apresentada nesta seção uma revisão das transformações ocorridas nos modelos adotados pelo universo do trabalho, com a intenção de delinear uma base que possa expressar a necessidade de o sistema educacional, em linhas gerais, rever sua estrutura e funcionamento, em função de requisitos de novas formas de organização do trabalho e de necessidades geradas pelo progresso tecnológico.

De acordo com Mendes (1995), o modelo de produção de base taylorista/fordista, ainda presente em grande escala, principalmente em países periféricos, passa a conviver com modelos de gestão mais avançados. Nos setores produtivos, a organização do trabalho tem como base a substituição de trabalhadores em atividades isoladas e previamente definidas por “[...] uma dinâmica que possibilita desde o controle pelo homem de diversos equipamentos relacionados a tarefas integradas até a instauração de equipes-tarefa se incumbirem de uma parte da produção” (MENDES, 1995, p. 2).

Segundo Mourão (2003), a linha de produção fordista vai cedendo lugar ao trabalho reorganizado em equipes incumbidas de um segmento de produção final. O modelo taylorista/fordista deixa de assegurar a expansão do capital e a contenção da resistência dos trabalhadores, caracterizando-se, a partir daí, uma situação de crise.

Para Mourão (2003), os novos princípios baseados no modelo japonês, como o controle da qualidade, implicam aspectos tais como o exercício de múltiplas tarefas possibilitado com o novo *layout* nas empresas, a responsabilidade não somente pela execução, como também, pelo aperfeiçoamento do processo de trabalho. Em última instância, isso requer a flexibilização dos recursos humanos envolvidos no processo produtivo.

De acordo com Invernizzi (2000), as principais características do processo de reestruturação produtiva no Brasil após 1990 podem ser apresentadas como sendo:

- 1) predominância de estratégia de introdução seletiva de novas tecnologias;
- 2) mudanças abrangentes na organização do trabalho, como alteração do *layout* das empresas em direção à organização celular, ampliação do uso dos métodos de planejamento da produção, de ferramentas da qualidade e adoção de programas de qualidade total;
- 3) combinação ou substituição de formas autoritárias de gestão da força de trabalho por critérios orientados para o envolvimento e compromisso do trabalhador, por meio da gestão participativa;
- 4) amplo recurso à subcontratação, visando à flexibilização e redução de custos.

Nesse contexto, a autora atenta para duas tendências principais de mudanças nas formas de utilização da força de trabalho, que vão além de especificidades setoriais:

- 1) a redefinição da divisão do trabalho, que dá origem a formas de trabalho polivalente;
- 2) emergência de novos requisitos de formação, que refletem em treinamentos técnicos mais formalizados e aumento do nível de escolarização dos trabalhadores, procurando-se “[...] evidenciar que algumas capacidades cognitivas e, também de aspectos disciplinares, apresentadas na escola, tornaram-se relevantes para a produção” (INVERNIZZI, 2000, p. 4).

A mobilização de esforços para assimilar novas tecnologias, em especial as da informação, tem causado impactos em todos os níveis da sociedade. Além disso, os movimentos de integração econômica em todo o mundo têm atingido a vida das pessoas em múltiplos aspectos, suscitando uma crescente demanda por profissionais habilitados para atuarem em mercados mais competitivos (DESAULNIERS, 1997).

É nesse contexto e, mais especificamente, na década de oitenta, que a noção de competência adquire significado no universo do trabalho e da educação. Apesar de essa noção em si não representar uma novidade, se reveste um novo sentido, o qual vem da sociologia do trabalho, configurando-se como modelo de competências (MACHADO, 1998; ZARIFIAN, 2001).

Na busca de aprimoramento e adequação da mão-de-obra brasileira, no início da década de noventa, a partir do governo de Fernando Collor de Melo, de acordo com Nunes (2007), o governo “[...] lançou as bases formais e ideológicas do processo de adequação das iniciativas educacionais do Estado às demandas advindas do campo da produção no novo contexto de mudanças das forças produtivas” (NUNES, 2007, p. 34).

A partir daí, segundo Mertens (1996), surge o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP – que representa o passo inicial, tendo como pretensão ser o *locus* privilegiado da formulação de políticas para a adequação das condições de produção do País aos níveis cobrados de competitividade internacional. Nesse contexto, foi criado um subprograma responsável pela elaboração das políticas educacionais, cujo eixo central era a idéia de *educação para a competitividade*, ou seja, o “[...] subprograma destinado à capacitação de recursos humanos inseria o Programa Nacional de Qualificação e Certificação” (MERTENS, 1996, p. 2).

Andrade (2001) afirma que a força de trabalho passou a ser considerada um dos fatores de entrave à melhoria da qualidade e produtividade nas organizações brasileiras, tendo-se como justificativa o seu baixo nível de capacitação, associado aos inferiores e precários níveis de escolarização. Confirmou-se que a ausência de níveis mínimos de escolarização por parte de um significativo contingente de mão-de-obra existente no país acabava por representar um fator de custo importante para o processo de produção. Dessa forma, a educação passa a ser encarada como

[...] uma questão econômica essencial para o desenvolvimento do sistema produtivo; assume centralidade nas discussões como necessidade estratégica dos países na promoção do desempenho econômico eficaz de sua população e única alternativa possível para o ingresso no novo cenário de competição internacional (MENDES, 1995, p. 1).

Levando-se em consideração as comparações internacionais, conforme explicitado por Delors (2003), vale realçar a importância do *capital humano* e, em consequência, a do investimento na educação para a produtividade.

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais exigente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessário, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 2003, p. 71).

Na tentativa de sintetizar, Leite (1994) apresenta, de forma distinta, três fases em que ocorreram esses processos de ajuste e modernização das organizações brasileiras:

- 1) no final da década de setenta e início da de oitenta, as organizações brasileiras passaram a adotar as técnicas japonesas de produção, tais como os círculos de controle de qualidade. Nesse momento, ainda não era perceptível a preocupação em investimentos efetivos em novos equipamentos eletrônicos;
- 2) de 1984 a 1985 até o final da década de oitenta, houve rápida difusão de equipamentos como Máquinas-Ferramenta de Controle Numérico – MFCN –, robôs e sistemas CAD/CAM; investimentos importantes na modernização de equipamentos dos parques industriais; difusão de novas formas organizacionais, como o *Just-in-time* – JIT –, células de produção e sistemas de qualidade total;
- 3) de 1990 em diante, ocorre a concentração de esforços nas estratégias organizacionais e a adoção de novas formas de gestão da força de trabalho que fossem mais compatíveis com as necessidades de flexibilização do trabalho e com o envolvimento dos trabalhadores com a qualidade e a produtividade.

A partir de 1990, de acordo com os esclarecimentos de Andrade (2001) e Leite (1994), pode-se ver que, para fazer frente ao quadro de abertura externa da economia e da acirrada competição interempresarial, foi possível perceber um número cada vez maior de empresas em processo de reestruturação. Esse fato forçou a introdução de todo um conjunto de inovações articuladas entre si, que alteram a organização dos processos de trabalho e as formas de gestão da força de trabalho.

Visando atender as necessidades das empresas no que concerne ao perfil de formação dos estudantes, o sistema escolar nacional pautou, de acordo com Nunes (2007), as iniciativas

de reformulação dos conteúdos curriculares dos diferentes níveis e modalidades de ensino no Brasil, bem como a elaboração de mecanismos institucionais de avaliação da aprendizagem de alunos nos diferentes graus de ensino.

Isso pode ser confirmado pela legislação Brasil (2004), que denota que a atualização da educação brasileira mostrou-se necessária “[...] para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, devido à formação exigida” (BRASIL, 2004, p. 7).

Segundo Mendes (1995), a conjugação de inovações tecnológicas e organizacionais apresentou novas demandas de qualificação para os trabalhadores. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como “[...] investimento estratégico para garantir a inserção do país nos mercados mundiais” (MENDES, 1995, p. 6).

Em decorrência disso, adveio uma tensão resultante entre as ofertas de qualificações e as reais necessidades do mercado de trabalho, fazendo com que, em resposta a isso, muitas empresas assumissem a iniciativa de formar seus empregados, segundo novos princípios, ou seja, dos baseados em competência (MACHADO, 1998; OIT, 1999).

Inicialmente, o processo de industrialização exigia pouco da escola, e o conhecimento científico era restrito a um número limitado de profissionais. Atualmente, passa-se a requerer a expansão da escolaridade mínima e a reorganização do sistema educacional, visando contemplar a preparação de profissionais capazes de utilizar, difundir e produzir o conhecimento necessário à competitividade nos diversos setores produtivos (MENDES, 1995).

Conforme Andrade (2001), no Brasil, o interesse pela formação de um novo trabalhador levou o empresariado, por intermédio de suas principais entidades de representação e organização do setor industrial, a voltar sua atenção para a formulação de uma proposta que apresentasse um perfil comportamental, bem como os requisitos cognitivos que deveriam estar presentes no trabalhador desse novo tempo.

Segundo Mendes (1995), surge uma nova demanda por uma qualificação superior da força de trabalho, que vai apresentar carências de novas capacidades intelectuais e

comportamentais para fazer frente às novas tecnologias e formas de trabalho. Os processos de reestruturação produtiva vêm impulsionando as organizações a processos de inovação acelerados na busca da qualidade, de maior orientação para o cliente e da oferta de produtos e serviços.

De acordo com Delors (2003), *apud* Negra (2003) no quadro dessa diversidade contemporânea, complexa e desafiadora, são destacados os quatro pilares básicos essenciais a um novo conceito de educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser.

O primeiro pilar, o *aprender a conhecer* indica abertura para o conhecimento, que realmente liberta da ignorância, dá ênfase ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como “[...] meio e finalidade da própria vida do ser humano” (GIROLETTI, 2002, p. 22). De acordo com o autor supracitado, pode-se ver que é *meio*, porque o conhecimento nesta época atual se tornou o principal fator produtivo e um dos mais importantes requisitos para a própria sobrevivência. É *finalidade* porque o conhecimento pode ser considerado um dos mais notáveis fundamentos da vida humana. A educação deverá criar formas para que a escolaridade tenha seu tempo prolongado, fazendo o estudante perceber que o aumento do saber o leva a compreender melhor o ambiente e, com isso, tornar-se mais crítico e atualizado. E a importância da formação cultural é reafirmada nos esclarecimentos a seguir

[...] além de ser cimento das sociedades no tempo e no espaço, favorece a abertura para outros campos do conhecimento, permitindo uma visão interdisciplinar e o estabelecimento de uma maior sinergia entre as mais diversas disciplinas (GIROLETTI, 2002, p. 23).

Segundo Delors (2003), *apud* Negra (2003), o segundo pilar consiste em *aprender a fazer*, e este aponta para duas vertentes: a relação teoria e prática do ensino da contabilidade e o trabalho do contador do futuro. Mostra também a disponibilidade para correr riscos de errar, na tentativa de acertar. Nessa era atual denominada de terceira revolução industrial, o autor mostra que a formação profissional passa por profundas transformações em função da tecnologia de processos produtivos e do mercado. De acordo com o autor, para os dirigentes empresariais, as qualidades do *saber ser* se unem ao *saber* e ao *saber fazer*. Essa

idéia mostra a importância da ligação existente entre a educação e os diversos aspectos da aprendizagem.

Observa-se, entretanto, que o *aprender a fazer*, segundo Delors (2003), *apud* Negra (2003), no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho, possibilita aos estudantes maior integração, incorporação do conhecimento e internalização dos conteúdos. Assim sendo, para a formação do profissional na atualidade, o documento enfatiza a *competência individual*, resultante de uma mistura, em proporções variadas, da formação técnica atualizada com capacidade de iniciativa, aptidão para trabalhar em equipe, gerir e solucionar conflitos, tornando a luta diária com aparência mais suave, mais leve. E essa *leveza* constitui a marca característica do sistema produtivo dessa nova era, a qual se baseia na inteligência, no conhecimento e na desmaterialização do trabalho (GIROLETTI, 2002).

Nesse pilar, Kraemer (2003, p. 4) atenta para

[...] uma dimensão essencial do fazer, enquanto produção e função do conhecimento, é o sentido deste conhecer e do como conhecer. Em que medida o sistema educacional possibilita aos professores e alunos a percepção da realidade como sendo uma trama complexa (enquanto tessitura) de relações de interdependência, onde o particular e o global entrecidos nesta trama complexa têm uma destinação comum?

No terceiro pilar que se relaciona ao *aprender a conviver*, a globalização acentua a “[...] tendência em direção à homogeneização global e à fascinação pela diferença”, como bem esclarece Giroletti (2002, p. 24). Isso pode ser traduzido numa maior capacidade de compreender as diferenças, de dialogar, negociar e participar de projetos comuns. Pode-se perceber que o desafio da convivência faz crescer o respeito a todos e o exercício da fraternidade como forma de entendimento entre as pessoas.

Segundo Giroletti (2002, p. 23-24), o “[...] desenvolvimento da história da humanidade sempre foi descrito pelos conflitos sociais e religiosos”. É por isso que cabe à educação trabalhar visando a mudança desse cenário, ou seja, procurando abranger desde a idéia de ensinar a não violência, não racismo, não preconceito. Dessa forma, estará utilizando duas

vias complementares, ou seja, uma que mostra a descoberta progressiva do outro e, a outra, levando a pessoa a participar, ao longo de toda a vida, de projetos comuns tendo em vista evitar ou suavizar qualquer manifestação conflituosa.

No quarto pilar, que se refere ao *aprender a ser*, talvez seja o mais importante, como evidencia Giroletti (2002, p. 24), isto porque “[...] preconiza o compromisso da educação com o desenvolvimento total do ser humano: espírito e corpo; inteligência, sensibilidade e senso de estética; vontade, responsabilidade individual e espiritualidade”. [O sujeito e seu “espírito de iniciativa e de independência reafirmam o reconhecimento do outro”; [a] “diversidade de personalidades e a pluralidade de valores, idéias que fazem a riqueza do ser humano” (GIROLETTI, 2002, p. 24).

Esses pilares podem ser considerados como um importante referencial para que os educadores possam ampliar sua ação pedagógica e devem ser a base ao longo de toda a vida. Um sistema educacional que tem como objetivo preparar o indivíduo para o mundo de incerteza e para a construção do futuro deverá dar maior ênfase à curiosidade, à criatividade, à inovação e à imaginação.

Após essa breve revisão sobre as mudanças no universo do trabalho e no contexto educacional, torna-se pertinente tratar do conceito de competência, pelo fato de estar relacionado ao problema que será investigado neste estudo.

2.2 Conceito de competência

A globalização traz consigo nuances positivas e negativas e, no que concerne à contabilidade, ela mostra algo que já se fazia necessário, ou seja, a necessidade de repensar as normas contábeis dos países, tornando-as homogêneas, para que a informação contábil de uma empresa possa ser compreendida em qualquer lugar no mundo. Para Mendes (1995), surge um novo perfil de profissional, ou seja, um profissional capaz de se adaptar aos diversos aspectos no contexto empresarial.

A seguir, serão apresentados outros conceitos sobre o desenvolvimento desse tema do ponto de vista de alguns autores. No período referente ao desenvolvimento do processo

industrial, Vieira e Luz (2006, p. 236) enfatizam o surgimento de um novo tipo de trabalhador, porque se tornou necessário o surgimento de “[...] um novo tipo de saber, menos especializado, mas suficiente para garantir ao trabalhador um pouco de mobilidade interna e externa (entre indústrias)”. Dessa forma, preparar o indivíduo para o trabalho consiste em conferir ao mesmo, o domínio de uma função. Nesse caso, a formação para o trabalho “[...] passou a significar formação profissional” (VIEIRA e LUZ, 2006, p. 236).

Para as autoras, as profissões, em termos de formação, passaram a ser classificadas em função do seu grau de dificuldade que se relaciona com o nível de escolaridade adequado para o seu desenvolvimento. A organização do trabalho teve como resultado o modo de organização do ensino e, diante disso, a categoria qualificação adquiriu diversos sentidos. Diante desse cenário, o que se observa é que o uso mais freqüente do termo qualificação está relacionado aos métodos de análise ocupacional, pois esses métodos visavam identificar as características de um determinado posto de trabalho e, com isso, inferir o perfil mais indicado para ocupar tal cargo. No decorrer do tempo, o atributo qualificação adquiriu outros significados, originando as *teses sobre qualificação, desqualificação e requalificação*.

Segundo Vieira e Luz (2006), o conceito de qualificação teve início a partir de lutas políticas e ideológicas e se consolidou na sociologia do trabalho ligado a práticas educativas que contribuíram para a legitimação do estatuto do trabalho qualificado.

Para Manfredi (1998), *apud* Vieira e Luz (2006, p. 238), o conceito de qualificação pode ser agrupado em dois referenciais: “[...] o da Economia da Educação e o da Produção e Organização do Trabalho”. Ao tratar do conceito de qualificação no referencial da economia da educação, as autoras subdividem a análise em dois aspectos: preparação do capital humano e qualificação formal.

1) Preparação do capital humano – Nesse contexto, a qualificação tem sua origem na sociologia do trabalho e se relaciona à idéia de desenvolvimento socioeconômico, das décadas de cinquenta e sessenta. Nesses períodos, os governos buscaram de maneira acentuada o planejamento e racionalização de investimentos na educação escolar, para

[...] garantir maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e a oferta de mão-de-obra pelo sistema educacional. [Tal concepção deu origem a diversas] políticas educacionais voltadas à criação de sistemas de formação

profissional vinculadas fortemente às necessidades técnico-organizativas dos setores mais metódicos do capital (MANFREDI, 1998, *apud* VIEIRA e LUZ, 2006, p. 238).

2) Qualificação formal – A concepção de qualificação designada por Paiva (1999), *apud* Vieira e Luz (2006, p. 238), utilizada como índice de desenvolvimento socioeconômico, atingia desde as “[...] taxas médias de escolaridade da população, como a progressiva extensão do tempo médio de permanência na escola”.

Por outro lado, o conceito de qualificação sob o referencial da *Produção e Organização do Trabalho*, segundo Manfredi (1998), *apud* Vieira e Luz (2006, p. 239), tem suas raízes na sociologia do trabalho. Na concepção taylorista-fordista de qualificação, esta tem como matriz o modelo *job/skills*, ou seja, a posição que o indivíduo ocupa no processo de trabalho. Nesse caso,

[...] a qualificação é entendida como um bem conquistado de forma particular, sendo constituído por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, destrezas e habilidades adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho (MANFREDI, 1998, *apud* VIEIRA e LUZ, 2006, p. 239).

Ainda, de acordo com as autoras, o conceito de qualificação na concepção da qualificação social do trabalho e do trabalhador surgiu após a Segunda Grande Guerra Mundial, ligada ao

[...] estado de Bem-Estar Social, em resposta à ausência de regulamentações sociais nas relações de trabalho, [que contribuíram para impulsionar o processo de industrialização]. Inspirado no modelo marxista, essa idéia de qualificação tem sido objeto de conflito e negociação, [em razão das divergências entre os] interesses dos atores envolvidos na relação capital-trabalho (VIEIRA e LUZ, 2006, p. 239).

A qualificação representa um diferencial para o trabalhador, constituindo-se em fator distintivo, capaz de evitar a substituição do mesmo.

Segundo Fleury e Fleury (2004), a *nova qualificação* relacionada ao modelo fordista é obtida por meio da multiquificação, ou seja, do domínio dos saberes de áreas específicas no interior das disciplinas, domínio dos conhecimentos e das técnicas e, ao mesmo tempo, de rotação de tarefas. No modelo taylorista-fordista de organização do trabalho e de definição das estratégias empresariais, o conceito de qualificação propiciava o referencial necessário para trabalhar a relação do indivíduo como profissional *versus* organização.

Para os autores citados, a qualificação era definida pelos requisitos associados à posição ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoques de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados pelo sistema educacional.

Nos anos setenta, nasceu o debate francês a respeito de competência a partir do questionamento sobre o conceito de qualificação e do processo de formação profissional, conforme esclarecem Fleury e Fleury (2004). Diante da insatisfação manifestada pela descontinuidade que se observava nas necessidades do mundo do trabalho, principalmente na indústria, os franceses buscavam a aproximação do ensino das verdadeiras necessidades empresariais, tendo em vista a capacitação dos empregados e suas chances de arranjar emprego. Dessa forma, buscava-se estabelecer a relação entre as competências e os saberes – o *saber agir* – no referencial do diploma e do emprego.

O conceito de competência na literatura francesa dos anos noventa, citado por Fleury e Fleury (2004), enfatiza que

[...] o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo. [Entretanto], se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa e essa complexidade torna o imprevisível cada vez mais rotineiro (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 54).

De acordo com Zarifian (2001), competência pode ser conceituada como sendo a inteligência prática de situações que encontram apoio nos conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo, “[...] os transforma com tanto mais força quanto maior for a complexidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p. 22).

Esse conceito vai além do conceito de qualificação, que é definida pelos requisitos ligados à posição ou ao cargo, ou pelo acúmulo de conhecimentos da pessoa, que podem ser certificados pelo sistema educacional. A competência refere-se à capacidade de o indivíduo assumir iniciativas indo além das atividades prescritas e ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho (FLEURY e FLEURY, 2004).

No intuito de conceituar competências tem-se, de acordo com Luz (2001), que, nas línguas neolatinas, o termo competência vem do latim – *competentia* – e tem a mesma raiz da palavra competir – *competere*. Isambert-Jamati (1997), *apud* Luz (2001), observa que o termo e seus correlatos – competir, competente, competentemente – estavam associados

aos termos jurídicos, usados no fim da Idade Média, nos momentos em que se definiam a competência dos tribunais em determinados tipos de julgamentos.

A origem da noção de competência tem suas raízes, segundo Vieira e Luz (2006, p. 235), “[...] nas ciências cognitivas que se utilizam do referencial psicológico para compreender e interpretar as práticas sociais”. O conceito de competência passou a ser utilizado na década de noventa, pelo empresariado francês, como uma maneira de contrapor-se a um modelo “[...] de sistema de relações e de classificação profissional fundado na noção de tarefa e de cargo (o taylorista-fordista)” (VIEIRA e LUZ, 2006, p. 235).

Para Barato (1998), *apud* Vieira e Luz (2006, p. 238), o termo competência é plurissignificativo, porque é “[...] utilizado em diferentes contextos e com várias ênfases em seus componentes essenciais”. O autor aponta para duas linhas conceituais: a Escola Francesa, que acentua a vinculação entre educação e trabalho, tratando as competências como produto de uma educação sistemática, ou seja, a que enriquece o repertório de habilidades dos estudantes, e a Escola Britânica, que define competências ao considerar o mercado de trabalho como referencial e aponta fatores “[...] ligados a descritores de desempenho requeridos pelas organizações produtivas. [Esse sistema] valoriza os comportamentos observáveis uma vez que este tem raízes comportamentalistas” (BARATO, 1998, *apud* VIEIRA e LUZ, 2006, p. 238).

O conceito de competência para Barato (1998, p. 13), *apud* Vieira e Luz (2006), é

[...] uma capacidade do indivíduo e não se confunde com desempenho, o qual é utilizado para avaliar a competência. [Competência] são saberes que compreendem um conhecimento capaz de produzir determinados desempenhos, assim como de assimilar e produzir informações pertinentes (BARATO, 1998, p. 13, *apud* VIEIRA e LUZ, 2006, p. 242).

Utilizando-se essa argumentação, Luz (2001) considera que o indivíduo competente é aquele em quem se reconhece uma capacidade singular em determinado campo do conhecimento ou a marca que o difere dos demais, dos que não a têm ou, ainda, dos que a detêm de maneira incompleta. A competência pode ser percebida, então, como um fator que proporciona a inclusão ou exclusão. Por outro lado, a utilização da palavra no plural significa uma multiplicidade de capacidades e conhecimentos adicionados ou combinados.

A partir do campo educacional, o conceito de competência encontrou abrigo em outras áreas do conhecimento. No contexto das relações trabalhistas, o conceito foi usado para avaliar as qualificações necessárias ao posto de trabalho, dando surgimento ao inventário de competências – *bilan de compétences* (FLEURY e FLEURY, 2004).

Em se tratando do Brasil, o debate surge na discussão acadêmica, tendo como fundamento a literatura americana e pensando-se na competência como variáveis de *input*, ou seja, algo que a pessoa tem (conhecimentos, habilidades, atitudes – CHA); e outros, à tarefa, aos resultados como variáveis de *output* (FLEURY e FLEURY, 2004).

Para os autores, a entrada dos autores franceses, como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), contribuiu para o enriquecimento tanto no aspecto conceitual quanto empírico, mostrando novas perspectivas e enfoques (AMATUCCI, 2000; DUTRA, 2001; FLEURY e FLEURY, 2002; HIPÓLITO, 2000; RHINOW, 1998; RODRIGUES, 2000; RUAS, 2000).

Essa discussão expande-se para o campo da formação e educação do trabalhador, pois, de acordo com a explicação de Handfas (2001), o novo cenário impõe a necessidade de aquisição de habilidades necessárias ao desempenho de tarefas cada vez mais diferenciadas e em situações acentuadamente desafiadoras.

Nunes (2007) ressalta três considerações a esse respeito:

- 1) as diferenças entre o tipo de educação de que se demandava para um contexto de produção em série e o que se precisa hoje indicam que existe a *necessidade* de capacitação de um número maior de pessoas atualmente aptas a assumir trabalhos novos que requerem níveis mais elevados de competência;
- 2) o conteúdo do ensino deve concentrar-se no desenvolvimento de todos os componentes das capacidades de ordem mais elevada, do tipo que tradicionalmente foi reservado a uma elite;
- 3) a ligação entre educação inicial e educação para toda a vida deve ser melhor direcionada.

Segundo Fleury e Fleury (2004), a palavra *competency*, na língua inglesa, refere-se a dimensões do comportamento que está por trás de um desempenho competente, enquanto a

palavra *competence* significa área de trabalho em que o indivíduo é competente. No quadro 1, podem-se ver, de forma sumarizada, as diferenças de perspectivas.

| <i>Competency</i> | <i>Competence</i> |
|--|----------------------|
| Características do indivíduo | Desempenho no cargo |
| Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. | Resultados, produtos |
| <i>Input</i> | <i>Output</i> |
| <i>Soft</i> | <i>Hard</i> |

Quadro 1 – Comparação entre *competency* e *competence*
 Fonte – Fleury e Fleury (2004, p. 27).

Segundo Fleury e Fleury (2004), competência é uma característica subjacente a uma pessoa relacionada com um desempenho superior na realização de determinada tarefa. Isso possibilita esclarecer a diferença entre competência e aptidão, que está relacionada ao talento natural da pessoa e que pode ser aprimorada por meio de habilidades e de conhecimentos.

Segundo Le Boterf (2003), competência pode ser definida como a interseção de três eixos: a pessoa e sua biografia; socialização; sua formação educacional e sua experiência profissional, ou seja, o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais mantidas pela aprendizagem, pela formação e pelo sistema de avaliações. Para Le Boterf (2003, p. 32), “[...] competência é saber agir responsável, como tal reconhecido pelos outros. Implica em saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades num contexto determinado”.

Para Fleury e Fleury (2004), na organização, as competências devem agregar valor econômico para a mesma e valor social para a pessoa. Para os autores, competência pode ser definida como sendo: “[...] um saber agir responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2004, p. 28).

Para Setzer (1999), competência pode ser definida como

[...] uma capacidade de executar uma tarefa no *mundo real*. Está associada com *atividade física*. [...] a criatividade pode ser associada com a competência [...] pode estar vinculada com a *liberdade*, [...] competência exige conhecimento e habilidade pessoal. Por isso é impossível introduzir competência em um computador [...] assim como o conhecimento, uma competência não pode ser descrita plenamente. [...], os seres humanos não são entidades objetivas e, desse modo, deveriam

sempre ser tratados com algum grau de subjetividade, sob pena de reduzi-los a máquinas (isto é obviamente pior do que tratá-los como animais). A competência é *subjetiva-objetiva*, no sentido de ser uma característica puramente pessoal e seus resultados verificados por qualquer um (SETZER, 1999, p. 4).

Diante do exposto, pode-se verificar que o impulso em buscar por competências sempre aproxima os universos da educação e do trabalho. Assim sendo, a partir do conceito de competência tratado do ponto de vista dos diversos autores mencionados, serão apresentados, a seguir, os modelos de competência.

2.3 Modelos de competências

Os modelos de competência, geralmente instituídos em nível nacional representam a aplicação prática da noção de competências, envolvendo a identificação, a normalização, a formação e a certificação.

A identificação de competências é um processo que consiste em estabelecer, a partir de uma determinada atividade no trabalho, as competências necessárias para o desempenho dessa mesma atividade de modo satisfatório (CINTERFOR, 2004). A identificação consiste numa análise qualitativa do trabalho, que objetiva descrever os conhecimentos, as destrezas, as habilidades e a compreensão que o trabalhador mobiliza, visando desempenhar de forma efetiva uma função.

Diante das mudanças que vêm ocorrendo nos sistemas produtivos e na organização do trabalho, segundo o que consta em CINTERFOR (2004), pode-se considerá-las convenientes a partir de uma determinada área ocupacional. O resultado desse processo de identificação se relaciona a uma padronização de um perfil de competências. E, quanto à normalização de competências, essa consiste na construção de sistemas que se convertem em um padrão para uma empresa, setor ou país. Em decorrência disso, tem-se o estabelecimento de uma norma que é a expressão formalizada e escrita, sobre conhecimento, destreza, habilidade e compreensão que o trabalhador precisa mobilizar para o desempenho no trabalho.

Ainda, de acordo com Ramos (2002) e CINTERFOR (2004), uma norma de competência necessita incluir os componentes a seguir: unidade de competência, elementos de

competência, evidências de desempenho, campo de aplicação, evidências de conhecimento, critérios de desempenho e guia para avaliação.

1) Unidade de competência – Refere-se a um conjunto de funções produtivas identificadas na análise funcional, a um nível mínimo.

2) Elementos de competência – É conhecido como sendo o nível mínimo. Assim sendo, uma unidade de competência pode ser representada por um conjunto de elementos de competência. Então, um elemento de competência refere-se a uma ação, comportamento ou resultado que o trabalhador necessita confirmar por meio de algo realizado por um indivíduo (CINTERFOR, 2004).

3) Evidências de desempenho, campo de aplicação, evidências de conhecimento, critérios de desempenho e guia para avaliação – Isso se relaciona ao que a pessoa deve ser capaz de fazer; o modo de julgamento do desempenho em relação à norma estabelecida; as condições em que o indivíduo necessita demonstrar sua competência e as formas de evidências necessárias para assegurar que o desempenho tenha sido consistente e baseado num conhecimento efetivo.

Segundo Ramos (2002) e CINTERFOR (2004), a normalização das competências possibilita a articulação da formação com elementos de recursos humanos, como promoções para o trabalhador, participação e sistema de pagamento dentro das organizações produtivas. E, no exterior das organizações, as normas permitem gerar um sistema de informações relacionado ao que os processos produtivos exigem dos trabalhadores e isso serve como orientação para o sistema educativo.

Na afirmativa de Ramos (2002), tem-se que

[...] se espera que uma normalização pactuada entre os diversos sujeitos sociais envolvidos no processo – governo, trabalhadores e educadores – possa melhorar a empregabilidade das pessoas, sempre que as normas se referirem às competências transferíveis que podem ser atualizadas depois de um determinado período (RAMOS, 2002, p. 81).

Em relação à formação de competências, conforme Ramos (2002) e CINTERFOR (2004), a unidade de competência, considerada como base para o esboço da formação, permite a articulação dos critérios de realização com os módulos e os requisitos do corpo docente. Acrescenta-se a isso os espaços, recursos didáticos e metodologias, sistemas, recursos

tecnológicos, instalações e equipamentos, máquinas, ferramentas e as atividades profissionais.

Na orientação da formação, segundo a autora, os conteúdos, as metodologias e a avaliação deveriam se concentrar num marco pedagógico que contemplasse a aquisição de cada uma das competências requeridas segundo o perfil estabelecido.

Para isso, é preciso que as estratégias pedagógicas sejam mais flexíveis que as tradicionalmente utilizadas. O planejamento e o desenvolvimento das atividades de formação implicam definir os objetivos educativos por competências no desenho curricular, método de ensino/aprendizagem, formação em alternância e avaliação. Deve-se considerar que o processo de ensino-aprendizagem é útil para adquirir competências para a vida, ou seja, para a participação ativa e responsável na sociedade e no trabalho e para o desempenho com autonomia e criatividade (CINTERFOR, 2004; VARGAS, CASANOVA e MONTANARO, 2001, *apud* NUNES, 2007).

Trasatti (2005) acrescenta que o modelo de competências proporciona à administração de recursos humanos uma metodologia que permite o gerenciamento de um novo contrato estabelecido entre empresas e pessoas. Esse contrato enfatiza o resultado alcançado pelos trabalhadores, visando possibilitar a sobrevivência da organização e reafirmar um discurso de valorização dos recursos humanos, segundo um modelo de gestão integrada de pessoas.

Para que isso ocorra, segundo estudos desenvolvidos por Nunes (2007), o discurso por maiores níveis de escolaridade vem crescendo cada vez mais para os trabalhadores, na expectativa de garantir conhecimentos, habilidades cognitivas e competências sociais de acordo com as exigências do mundo do trabalho. A partir dessas exigências verifica-se, segundo Ramos (2002), que o falar sobre competências resulta numa aproximação do espaço de trabalho e da produção ao *locus* educacional e de formação, sinalizando para a existência de fortes vínculos entre educação e trabalho.

Para Araújo (2001) e Tanguí (2003), o processo de formação de competências é definido em termos de competências terminais que devem ser comprovadas ao final do curso, do ano, do ciclo ou formação, as quais são explicitamente detalhadas e descritas em termos de

saberes e ações, devendo ser avaliadas por meio de critérios de desempenho previamente definidos.

Em se tratando da certificação de competências, esta se refere ao ato em que é possível reconhecer a competência demonstrada pelo indivíduo independentemente da maneira pela qual tenha adquirido tal competência. Para Ramos (2002), a certificação de competências implica uma avaliação prévia dos aspectos requeridos pela normalização. Essa avaliação pode ser utilizada como diagnóstico, tendo em vista que o desempenho é comparado com o estabelecido pela norma, consistindo num difícil processo para obter a certificação.

A avaliação das competências, para Ramos (2002), proporciona elementos para alcançar as competências que ainda não foram adquiridas pelo indivíduo avaliado. Dessa forma, o certificado passa a representar uma garantia de qualidade sobre o que o indivíduo é capaz de fazer e sobre as suas reais competências, “[...] com efeitos sobre a remuneração” (RAMOS, 2002, p. 86).

De acordo com o que consta em CINTERFOR (2004), a avaliação de competências tende a ter caráter formativo, ou seja, fornece elementos que permitem desenvolver as competências que ainda não foram adquiridas pelo indivíduo avaliado. Dessa forma, evita-se que a avaliação se reduza apenas à constatação de forças ou carências apresentadas pelo avaliado, sem cumprir sua meta principal, que é a de promover a formação como modo de contribuir para a empregabilidade. Dessa forma, o “[...] certificado é uma garantia de qualidade sobre o que o trabalhador é capaz de fazer sobre as competências que possui para tal” (CINTERFOR, 2004, p. 38).

De acordo com Luz (2001), os modelos de competência podem ser classificados em decorrência das diversas linhas teórico-filosóficas. O modelo de concepção comportamentalista ou condutivista, característico dos Estados Unidos, tem sua base teórica formada na teoria behaviorista, cujo objetivo é identificar os atributos fundamentais que permitem aos indivíduos alcançar um desempenho superior. Busca a centralização nos trabalhadores mais capacitados ou em empresas de alto desempenho para a construção das competências.

Segundo Luz (2001), o modelo funcionalista, usado pelo sistema de competências britânico, tem como base a escola sociológica de pensamento funcionalista, cujo objetivo é construir bases mínimas para a definição dos perfis ocupacionais que servirão de apoio para a definição dos programas de formação e avaliação para a certificação de competências. Objetiva parte da função ou funções que são compostas de elementos de competência com critérios de avaliação que indicam os níveis de desempenho requerido. Para a análise funcional o que importam são os resultados e não como as tarefas são realizadas.

E o modelo construtivista de origem francesa, com base teórica na teoria construtivista tem como seu principal representante o francês Bertrand Schwartz. Visa construir normas a partir dos resultados da aprendizagem, mediante análise das disfunções existentes e da busca da solução mais adequada, por meio do processo de motivação e desenvolvimento das pessoas. Esse modelo desenvolve-se a partir da população menos competente que, submetida a um processo de aprendizagem, vai melhorando suas competências profissionais (LUZ, 2001).

Para Araújo (2001), o enfoque comportamental procura identificar competências demonstráveis em indivíduos, cujo rendimento é superior. A análise funcional busca identificá-las a partir da desagregação dos objetivos produtivos em unidades de competência, ao passo que a abordagem construtivista apóia-se nas capacidades necessárias ao alcance dos objetivos produtivos. Entretanto, em relação aos processos formativos, as três abordagens têm em comum o foco nos desempenhos e resultados gerados pelas aprendizagens e a ênfase nos processos individualizados. Diferenciam-se, portanto, nos procedimentos que são privilegiados, pois segundo Araújo (2001),

[...] enquanto a abordagem condutivista procura centrar sua proposta de desenvolvimento de competências em técnicas de ensino instrumental que possibilitem o exercício e a repetição de condutas de desempenhos considerados de êxito, o enfoque construtivista procura basear sua proposta pedagógica nas pedagogias da alternância e da disfunção. Isso enfatiza procedimentos que simulem situações reais de trabalho e que possibilitem o ajustamento das capacidades humanas às necessidades das empresas. O enfoque da pedagogia funcional não apresenta uma formulação consistente acerca de uma proposta pedagógica e baseia seus procedimentos de desenvolvimento de competências, no Reino Unido, no controle sobre os organismos certificadores de competências (ARAÚJO, 2001, p. 125).

Ainda, de acordo com Araújo (2001), os conceitos de competência usados pelas abordagens apresentadas têm como cerne central o desenvolvimento da capacidade de fazer, e a referência encontra-se nos resultados. Dessa forma, o objetivo principal da formação de competências é desenvolver as “[...] capacidades que resultem em serviços e produtos para as empresas” (ARAÚJO, 2001, p. 126).

Segundo o autor, essas abordagens usam os processos de identificação de competências em que os trabalhadores participam ativamente, pelo fato de que essas abordagens objetivam a expropriação dos seus saberes e vivências particulares, individuais e coletivas, para que essas possam constituir a base dos programas formativos, assim como da estruturação dos currículos. Essas abordagens se abrigam na normalização de competências, mas diferem quanto à amplitude da norma, ou seja, a abordagem comportamentalista define a norma para determinadas ocupações; a funcionalista define a norma para empresas ou setores de atividades e, a abordagem construtivista define a norma por empresa.

Ainda, de acordo com Araújo (2001), todas as abordagens compreendem as normas como sendo

[...] representações objetivas sobre o conjunto de padrões válidos para diferentes ambientes produtivos, que servem como base para os programas formativos e para o estabelecimento das condições necessárias para que se alcancem os resultados desejados (ARAÚJO, 2001, p. 126).

Para o autor, as abordagens também têm como proposta a formação individualizada, permanente e ajustável às demandas do sistema produtivo e privilegiam procedimentos que reproduzam reais situações de trabalho. Todas as abordagens admitem que a certificação possa confirmar uma capacidade real de trabalho. Para isso, buscam avaliações de maneira que possam comprovar o resultado obtido em termos de um *saber-fazer*, realizando “[...] uma medição da distância do indivíduo ante o padrão a partir de critérios de desempenho definidos” (ARAÚJO, 2001, p. 127).

Segundo Luz (2001), a implementação dos modelos de competências exige a participação de vários atores sociais, ou seja, governo, trabalhadores, empresários, instituições educacionais e de formação profissional, sendo que cada um exerce seu próprio papel. A implementação dos modelos implica definir os grupos ocupacionais, atribuindo a cada um o conjunto de conhecimentos, habilidades e destrezas necessárias ao desempenho das suas

próprias atividades, o qual tem como ponto máximo a denominada *normalização de competências*. Após a normalização, torna-se necessário estabelecer o sistema de formação profissional, assim como cuidar dos aspectos de avaliação da formação recebida e do sistema de certificação de competências.

Para a autora, deve-se observar que esses sistemas, em que os diversos atores sociais colaboram uns com os outros, são institucionalizados e funcionam nos países desenvolvidos e em desenvolvimento como México e Brasil. Cabe aos governos a articulação entre os demais atores sociais, empresários e trabalhadores, que devem atuar de forma que a competência atenda as necessidades do mercado de trabalho.

De acordo com Luz (2001), a implementação dos modelos de competência não ocorre da mesma forma em todos os países. Em países como Reino Unido, Austrália e México, o governo assumiu a liderança; na Alemanha, no Canadá, na França, na Itália e em países nórdicos, as organizações sociais tomaram a frente e, nos Estados Unidos, os empresários e sindicatos fizeram a implementação do modelo.

Quando o governo assume a iniciativa ocorre, simultaneamente, a vantagem da coerência conceitual, porque se cria um sistema nacional de competências; “[...] quando são os atores sociais que implementam o modelo”, [existe] “a vantagem da articulação entre o mercado de trabalho, a formação e a negociação social” (LUZ, 2001, p. 62). No caso de o mercado assumir o comando da implementação, os modelos passam a apresentar maior controle de custos (LUZ, 2001).

Entretanto, para a autora, todas essas formas apresentam desvantagens: primeiro, a dificuldade está em obter a participação constante dos atores sociais; segundo, existe resistência ao desenvolvimento de normas fora do setor e, terceiro, há a dificuldade para assegurar a qualidade, tendo em vista a falta de um referencial comum e pouca atenção aos que entram para o mercado de trabalho.

Na seção seguinte, serão abordadas, de forma geral, a pedagogia e o desenvolvimento das competências necessárias ao desenvolvimento profissional para atender as exigências do mercado de trabalho atual. Entretanto, o objetivo inicial desta abordagem é tratar das mudanças na estrutura político-econômica, ou seja, de um contexto globalizado, sem

fronteiras e barreiras, com aumento crescente de intercâmbio econômico, social e cultural, fazendo com que as profissões sejam repensadas e reformuladas. E esse manancial de mudanças não poderia deixar de afetar a profissão e o profissional contábil, pelo fato de que as normas contábeis tendem à homogeneização dos registros do patrimônio das empresas situadas em qualquer lugar, pois a tendência futura é de que o local será cada vez mais influenciado pelo global.

2.4 Pedagogia e desenvolvimento de competências na educação

Na década de setenta, surgiu o movimento denominado *Ensino baseado em competências*. De acordo com a OIT (1999), esse movimento se originou na década de 1920, nos Estados Unidos, tendo se destacado após a década de 1960, quando ocorreu o clássico debate entre o abismo existente do ensino acadêmico e a realidade da vida e do trabalho.

Diante desse cenário, Mertens (1996) argumenta que os tradicionais exames acadêmicos não garantiam o desempenho no trabalho e nem o êxito na vida. Diante disso, era preciso encontrar outras variáveis, ou seja, as competências, para que pudessem prever melhor os resultados.

Pode-se compreender a pedagogia das competências como

[...] um conjunto de formulações que se propõe a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas amplas, entendidas como necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho que o mundo produtivo vem colocando (ARAÚJO, 2001, p. 43).

Segundo Araújo (2001) e Tanguí (2003), a organização da pedagogia das competências resulta da identificação e normalização dos seus elementos e defende um ensino centrado nos saberes disciplinares que produza competências que podem ser verificadas em situações definidas.

Nesse sentido, Ramos (2002, p. 260) esclarece que a pedagogia das competências sugere a crítica à compartimentação disciplinar do conhecimento e defende “[...] um currículo que ressalte a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem”. Resgatam-se, então, alguns princípios curriculares considerados

importantes, como globalização, integração e interdisciplinaridade. A idéia de conteúdos formativos adquire um significado ao constituir-se não somente dos conhecimentos teóricos, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho e que traduzam um *saber*, em um *saber-fazer* e em um *saber-ser* vinculados a um determinado contexto.

Segundo Delors (2003) e Cinterfor (2004), a organização modular do currículo é considerada a mais adequada, sendo que cada módulo corresponderia a uma ou mais funções que o indivíduo deve desempenhar em sua ocupação. Também facilitaria o desenvolvimento individualizado de competências, pois cada módulo é relativamente independente dos demais, possibilitando a cada pessoa a utilização dos módulos na correspondência de suas necessidades de formação.

Para Araújo (2001), os currículos são direcionados para desenvolver a capacidade de resolução de problemas, compreendendo conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência de trabalho, a qual é vista como essencial para alcançar esse fim. Dessa forma, a pedagogia das competências privilegia o método de ensino por problemas, permitindo mobilizar combinadamente conhecimentos, habilidades e atitudes em situações reais ou semelhantes à realidade. As situações-problema devem ser tantas quantas sejam os temas que os alunos devem estudar a fim de cumprir o currículo e sem os quais não podem ser considerados aptos para exercer a profissão.

Com relação à abordagem por situações-problema, Perrenoud (1999) não fala simplesmente em problemas para insistir no fato de que, para ser realista, um problema deve estar, de alguma forma, incluído em uma situação que lhe dê sentido, porque a escola tem proposto, há diversas gerações de estudantes, problemas artificiais e descontextualizados. A situação-problema deve colocar o estudante diante de uma série de decisões a serem tomadas, visando o alcance de um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto.

Segundo Veiga *et al.* (1996, p. 37), “[...] o ato relacional teoria-prática-teoria” consiste num ato que se supera de forma contínua, pelo fato de o homem estar, constantemente, produzindo novos conhecimentos, novas teorias, sobre diferentes fenômenos, objetos e, estes, por sua vez, se incorporam na maneira de ser da humanidade.

Para as autoras, a relação teoria e prática precisa conter características do ato científico contextualizado, a fim de evitar as relações arbitrárias, tanto no momento de apreensão da realidade, quanto na materialização das condições para a sobrevivência do indivíduo e do desenvolvimento de suas potencialidades. É o próprio homem que objetiva e intervém na relação teórico-prática num determinado contexto histórico, ou seja, é a atividade avaliativa e produtiva do indivíduo, sobre a atividade teórico-prática, que realiza transformações positivas no ato de produzir em seu resultado.

Nos esclarecimentos feitos por Delors (2003), é acrescentado que, pelo fato de a pedagogia das competências preocupar-se com a contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade, idéias como transversalidade e transferibilidade são consideradas na organização curricular. A idéia de conteúdos formativos é ampliada pela incorporação de elementos do *saber-fazer* e do *saber-ser*, e ganha um sentido amplo, constituindo-se não somente dos conhecimentos teóricos formalizados nas matérias e disciplinas, mas de atitudes, comportamentos, hábitos, posturas, elementos que possam compor uma capacidade de trabalho. Essas capacidades devem traduzir um *saber* (parte conceitual), a um *saber-fazer* (habilidades procedimentais) e a um *saber-ser* (habilidades atitudinais) vinculados a um contexto específico.

Segundo Puente (1980), *apud* Mizukami (1986, p. 43), o ser humano não deve minimizar o papel desempenhado pelo subjetivo, de forma alguma, ainda que seja considerado pré-científico. “[...] a metodologia e as técnicas científicas devem ser postas a serviço do subjetivo pessoal de cada indivíduo”.

Rogers (1972), *apud* Mizukami (1986), ao tratar do conhecimento como experiência pessoal e subjetiva o qual é construído ao longo do processo de vir-a-ser da personalidade humana, esclarece que

[...] o único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno (ROGERS, 1972, p. 104), *apud* (MIZUKAMI, 1986, p. 44).

Ainda, segundo Veiga *et al.* (1996), o homem, ao conhecer e assimilar um fenômeno, realiza uma ação prática, por mais estranha que possa parecer. Assim sendo, o conhecer é,

então, uma ação que não exclui a teoria da prática e nem a prática da teoria, ao tratar de situações concretas em suas relações históricas. Mas o ato de conhecer compreendido como uma ação consciente, “[...] transforma-se na verdadeira força motriz da evolução sociocultural e da determinação de seu desenvolvimento futuro” (VEIGA *et al.*, 1996, p. 37).

De acordo com as autoras, as práticas de trabalho em grupo, as dramatizações e os seminários voltados para o desenvolvimento de capacidades desejadas devem ser valorizados, pois esses recursos possibilitam estimular a autonomia e a capacidade de trabalhar.

Perrenoud (1999) mostra que não se trata apenas de pensar uma avaliação formativa, essencial para as situações-problema. Considera ser impossível avaliar competências de maneira padronizada, colocando todos no mesmo plano. Dessa forma, os estudantes não devem ser avaliados por meio de comparações entre os mesmos e, sim, por meio de comparações entre as tarefas a serem realizadas, o que o aluno fez e o que faria se fosse mais competente. Os mesmos indicadores de competências devem ser levados em conta, porém em estágios diferentes de sua construção.

O professor deve estar ciente de que, no final do período letivo a avaliação será certificativa. Dessa maneira, na perspectiva de Perrenoud (1999, p. 78), “[...] a avaliação das competências não pode ser senão complexa, personalizada e imbricada no trabalho de formação propriamente dito”. A meta é fazer aprender. A abordagem por competência convida o professor a: considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados; trabalhar regularmente por problemas; criar outras formas de ensino; negociar e conduzir projetos com os alunos; adotar um planejamento flexível e improvisar; implementar e explicitar um novo contrato didático; praticar uma avaliação formadora em situação de trabalho; dirigir-se para uma menor compartimentação disciplinar. Os professores deveriam ser responsáveis pela formação global do estudante.

Para Martins (2007), é necessária a mudança de paradigma educacional em que o currículo é visto como um fim, o acúmulo de saberes é tido como uma meta que tem como foco, nesse caso, o ensino de ciências contábeis que é a fonte de preocupação deste estudo. Dessa forma, o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes)

tem sido apontado, porque, para a autora, a competência é uma construção mental e, não, simplesmente, realização de atividades. Quem sabe fazer algo deve saber por que está fazendo deste ou daquele modo e não, de outro.

No desenvolvimento das competências, segundo Martins (2007) e Fazenda (1995), é necessário trabalhar por resolução de problemas e por projetos, propor tarefas complexas e desafiadoras, de forma que os alunos se sintam mobilizados para utilizarem seus conhecimentos, habilidades e valores. A autora aponta cinco competências: o domínio de linguagens a compreensão dos fenômenos, a construção de argumentações, as soluções de problemas e, a elaboração de propostas. Acentua que o novo paradigma educacional deve estar centrado na aprendizagem do aluno.

Segundo Martins (2007), os projetos de trabalho aparecem como um veículo que visa à melhoria do ensino e, ao mesmo tempo, podem ser distintivos da escola que opta pela atualização dos seus conteúdos e pela adequação dos mesmos às necessidades dos alunos e dos setores sociais ao qual cada instituição se vincula. Um projeto de trabalho não pode ser considerado como um método de ensino, mas como uma postura que reflete uma concepção do conhecimento como produção coletiva, em que a experiência vivenciada e a produção cultural se entrelaçam dando significado a aprendizagens construídas.

Acrescenta-se, de acordo com a autora, que os projetos contribuem para o desenvolvimento das capacidades que são exigidas dos profissionais na atualidade, as quais compõem os atributos genéricos incorporados nos modelos de competências, sendo que essas capacidades incluem aspectos como: iniciativa, criatividade, diagnóstico de situações, integração, tomada de decisões e comunicação interpessoal.

O trabalho em equipe, para Mizukami (1986), adquire consistência teórica que vai além da visão do grupo como um elemento importante na socialização do indivíduo e é muito valorizado pela pedagogia das competências. Esse tipo de atividade é decisivo no desenvolvimento intelectual da personalidade humana. A interação decorrente dessa tarefa, assim como o fato de as personalidades atuarem no grupo compartilhando idéias, responsabilidades, informações, decisões, são acontecimentos imprescindíveis ao desenvolvimento operacional do indivíduo.

De acordo com a autora, o ambiente no qual o estudante está inserido precisa ser desafiador, promovendo, constantemente, situações de desequilíbrio. Isso porque a motivação está relacionada às situações de desequilíbrio, necessidade, contradição, carência e outras.

Segundo Demo (2003) deve-se defender uma metodologia centrada na solução de problemas. Para o autor, ensinar a resolver problemas não consiste somente em dotar o educando de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar, de encarar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta. A aprendizagem por meio da solução de problemas somente se transformará em autônoma e espontânea se transportada para o âmbito do cotidiano do indivíduo, se for gerada no educando a atitude de procurar respostas para seus próprios questionamentos.

Deve-se crer, segundo Demo (2003), que ensinar é propiciar condições para que o indivíduo desenvolva suas potencialidades, e a forma usada para avaliar também buscará aspectos que devem ser aprofundados. Esses aspectos exigem clareza na definição do perfil do contador que se pretende formar. E “[...] o processo educativo implica, porém, qualidade formal e política, conjugando matricialmente meios e fins”. [Assim tem-se:] Competência envolve Cidadania (qualidade política da população) e Competitividade (qualidade formal econômica) (DEMO, 2003, p. 14).

Segundo Mizukami (1986), toda ação educativa deve ser precedida tanto da reflexão sobre o indivíduo, como de uma análise do meio de vida desse indivíduo concreto, a quem se pretende preparar para a vida. Para Weber (1982, p. 173), “[...] a tarefa do professor é servir aos alunos com o seu conhecimento e experiência, [o professor] deve desejar, e deve exigir de si mesmo, servir a um e a outro, com seu conhecimento e métodos”.

E, para Freire (1974), *apud* Mizukami (1986, p. 42) observa-se que

[...] é preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história...

Nas quatro primeiras seções do referencial teórico procurou-se descrever as transformações advindas do universo do trabalho e da educação, o processo de evolução da idéia de qualificação à de competência, sendo que nesta se encontra o fator fundamental para o novo cenário econômico. Na seção seguinte será feita uma abordagem direcionada ao Curso de Ciências Contábeis, que constitui o objeto deste estudo.

2.5 A inserção da competência no Curso de Graduação em Ciências Contábeis

Nesse contexto de constantes mudanças e sob a influência de organismos multilaterais, o ensino no Brasil passa por um processo de reforma, o qual se fortaleceu a partir do mandato de Fernando Henrique Cardoso. Conforme Nunes (2007) esclarece, esse governo defendeu a tese de que a educação escolar tinha o papel de impulsionar o desenvolvimento econômico, funcionando como viabilizadora da inserção competitiva do País nos novos processos econômicos internacionais.

Tratando-se dos ajustes estruturais e fiscais no Brasil, conforme Altmann (2002), *apud* Nunes (2007, p. 67), principalmente,

[...] após a década de 1990, a promoção de ajustes, bem como de reformas orientadas para o mercado de trabalho vão ao encontro das recomendações feitas pelos organismos internacionais, tais como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID – e o Fundo Monetário Internacional – FMI.

O Banco Mundial atuou de forma a impor uma série de condições para a liberação de novos empréstimos, promovendo intervenções na formulação da política interna e na legislação dos países em desenvolvimento.

Segundo Soares (2003) e Peixoto (2002), sob a influência do BID, a educação passa a ser vista como fator essencial para a formação do *capital humano* adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Em conformidade com essa lógica neoliberal, para que um país seja competitivo, precisa atrair capital que invista na produção exportável, de alta produtividade, flexibilidade e qualidade. Frente a essas constatações, a oferta de força de trabalho social e tecnicamente flexível é um dos requisitos que devem ser atendidos. Dessa forma, caberia à escola a sua readaptação visando à formação de um “[...] novo tipo de

profissional adequado para atuar em níveis de interlocução e produção muito mais complexos e diferenciados” (SOARES, 2003, p. 30).

Diante disso, segundo Furtado, Barbosa e Lago (2006), o modelo de ensino vem sendo revisto a partir da proposição do modelo baseado na formação de competências profissionais, conforme as preconizadas pelas DCN. Isso ocorre porque o novo cenário econômico e produtivo requer a formação de profissionais altamente competentes, aptos a atender às novas demandas do mercado de trabalho. Para os autores, os currículos devem se tornar mais flexíveis, e essa flexibilização está relacionada à reestruturação produtiva do capitalismo e à idéia de que a formação de profissionais adaptáveis às mudanças no universo do trabalho e às demandas do mercado pode responder às problemáticas do emprego.

Em se tratando da inserção de competências no Curso de Ciências Contábeis, Tavares (2007) enfatiza a necessidade de buscar o aperfeiçoamento das práticas contábeis de forma que possa atender os novos pronunciamentos emitidos pela CVM. O objetivo desse aperfeiçoamento consiste em facilitar a análise e comparação entre as demonstrações elaboradas por diferentes padrões, bem como reduzir os custos de elaboração de diversas demonstrações contábeis por uma empresa globalizada, fazendo crescer o movimento pela harmonização das práticas contábeis, que reduzirão as diferenças contábeis entre os países.

Em decorrência disso, de acordo com Tavares (2007), criou-se, em outubro de 2005, o Comitê de Pronunciamentos Contábeis – CPC –, com o objetivo similar ao do Comitê de Normas de Contabilidade – FASB – e do Conselho de Normas Internacionais de Contabilidade – IASB – que consistem em centralizar a emissão de normas contábeis no País.

Simultaneamente, Tavares (2007) ressalta o comunicado 14.259 do Banco Central do Brasil – BACEN –, que estabelece procedimentos para a convergência das normas de contabilidade e auditoria aplicáveis às instituições financeiras e às demais instituições autorizadas a funcionar pelo BACEN com as normas internacionais promulgadas pelo International Accounting Standards Board – IASB –, e pela International Federation of Accountants – IFAC. Seu objetivo é que as demonstrações contábeis das instituições

financeiras estejam em consonância com as internacionais a partir de 31 de dezembro de 2010.

Ao mesmo tempo, outra preocupação se faz presente, ou seja, os órgãos responsáveis pela emissão das normas contábeis internacionais – IASB –, e norte-americanas – FASB –, estão empenhados em eliminar as divergências mais significativas entre elas. Para Tavares (2007), esse processo não é tão simples, considerando-se as diferenças eventuais de cada país ou região. Desde a criação do então International Accounting Standards Committee – IASC –, em 1973, até os dias atuais, vem sendo percorrido um longo e desafiador caminho na direção de um conjunto de padrões contábeis globais.

Em decorrência dessas exigências e de acordo com as publicações em Brasil (2003), contidas no Parecer CNE/CES n. 0289/2003, aprovado em 06 de novembro de 2003, homologado em 12 de fevereiro de 2004, no caso das DCN do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, a Lei n. 9.131, sancionada em 24/11/1995, deu nova redação ao art. 9º, parágrafo 2º, alínea “c”, da então LDBEN n. 4.024/61. Isso conferiu à CES do CNE a competência para a “elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais, que orientarão os Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”. Tal fato estabeleceu o inciso VII do art. 9º da LDBEN n. 9.394, de 20/12/1996, publicada em 23/12/1996 (BRASIL, 2003).

Ainda, de acordo com parecer anteriormente citado, a CES do CNE aprovou, em 11 de março de 2002, um referencial para as DCN dos cursos de graduação em ciências contábeis tendo, por razões de ordem metodológica, estabelecido um paralelo entre os Currículos Mínimos Nacionais, Profissionalizantes e Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002).

Entretanto, constata-se que, quanto aos Currículos Mínimos, o Referencial enfocou a concepção, abrangência e objetivos dos referidos currículos, fixados por curso de graduação ensejando as respectivas formulações de grades curriculares, cujo atendimento implicava fornecer diplomas profissionais, assegurados o exercício das prerrogativas e o direito de cada profissão. Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer

relacionou os princípios que lhes embasam a formulação, disto resultando o nítido diferencial entre o regime anterior e o proposto pela nova ordem jurídica.

Sobre o referencial esboçado em Brasil (2003), no Parecer CES/CNE n. 067/2003, verifica-se que existem determinadas diretrizes que poderiam ser consideradas comuns aos cursos de graduação, enquanto outras atenderiam a natureza e as peculiaridades de cada curso, desde que contemplado o item II do Parecer n. 583/2001. Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; Conhecimentos, Habilidades, Atitudes – CHA –, habilitações e ênfase, conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades complementares, acompanhamento e avaliação.

Conforme publicações em Brasil (2003) no Parecer CNE/CES n. 0289/2003, é evidente que as DCN, longe de serem consideradas como um corpo normativo, rígido e engessado, a se confundirem com os antigos Currículos Mínimos Profissionalizantes, objetivam, ao contrário,

[...] servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais (BRASIL, 2003, p. 3)

As DCN para o curso de graduação em ciências contábeis devem refletir uma dinâmica que atenda os diferentes perfis de desempenho exigidos pela sociedade, nessa *heterogeneidade das mudanças sociais*, acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias. Isso exige contínuas revisões do projeto pedagógico do curso para que ele se constitua a caixa de ressonância dessas efetivas demandas, por meio de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes.

Nesse novo tempo, conforme publicado em Brasil (2003) e constante no Parecer n. 0289/2003, as IES responderão pelo padrão de qualidade do curso de graduação em ciências contábeis de forma a atender, dentre outros, o art. 43, incisos II e III, da LDBEN n. 9.394/96. Dessa forma, tem de comprometer-se em preparar profissionais aptos para sua

inserção no campo de desenvolvimento social, segundo as peculiaridades da graduação, resultando um profissional adaptável e apto para enfrentar mudanças.

Por essa razão, foi acolhida parte significativa de novas contribuições encaminhadas pelo Conselho Federal de Contabilidade – CFC –, notadamente no que se refere à duração do curso, necessária à execução qualitativa do projeto pedagógico e à inserção da atividade atuarial no domínio contábil. Acrescentam-se também as responsabilidades específicas dos contadores e suas implicações com o cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, observados as normas e padrões internacionais da contabilidade, cujos procedimentos para elaboração e publicação de demonstrações contábeis possam ser consolidados a partir de 2010 (BRASIL, 2003; SERTÓRIO e PONTIERI, 2007; TAVARES, 2007).

Segundo consta em Brasil (2003), o CFC atenta para que a reorganização curricular do Curso de Ciências Contábeis assegure o domínio de inovações tecnológicas em organizações de pequeno ou grande portes, públicas ou privadas, devendo o contador revelar capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Salienta-se que as DCN do curso de graduação em ciências contábeis contemplarão por tópico específico e em situações concretas: a organização do curso de graduação em ciências contábeis e projeto pedagógico.

1) A organização do curso de graduação em ciências contábeis – Observadas as DCN e os Pareceres, indicando o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia opcional da instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso. Referindo-se à duração do Curso de Ciências Contábeis, de acordo com o que consta em Brasil (2007b), ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES n. 8/2007, a carga horária mínima para os cursos de graduação em ciências contábeis.

2) O Projeto Pedagógico – As IES deverão definir com clareza os elementos que lastreiam a concepção do curso, com suas peculiaridades e contextualização, o currículo pleno e sua adequada operacionalização e coerente sistemática de avaliação, destacando-se os

seguintes elementos estruturais, sem prejuízo dos outros: objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; condições objetivas de oferta e a vocação do curso; cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso; formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática; formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; cursos de pós-graduação *latu sensu*, nas modalidades especialização integrada e/ou subsequente à graduação.

De acordo com as prescrições em Brasil (2003), o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, constante do Parecer CNE/CES n. 0289/2003, poderá admitir linhas de formação específicas, nas diversas áreas da contabilidade, para atender as demandas institucionais e sociais, assegurando a formação de um perfil profissiográfico adequado ao formando.

As DCN dos cursos de ciências contábeis definem o perfil do contador, podendo-se destacar: postura ética e profissional com responsabilidade social e capacidade de participação em equipes multidisciplinares e capacidade de iniciativa e de interação com a comunidade.

Nos PCN da educação básica, bem como nas DCN dos cursos de graduação, aparecem, como consta em Brasil (1998 e 2002), ressalvas de que a formação deve estar relacionada ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes individuais. Essa formação deverá permitir ao indivíduo, de acordo com o que consta em Brasil (1998, p. 138), a “[...] adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos”.

Berger Filho (2003, p. 3) apresenta como conceito de competências aquele que embasou a elaboração da proposta das DCN, dos PCN para o ensino médio e dos Referenciais Curriculares para a Educação Profissional.

[...] entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo e psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experiências geram habilidades, ou seja, um saber-fazer. [...] as competências são operações mentais estruturadas em rede que, mobilizadas, permitem a incorporação de novos conhecimentos e sua integração significada a essa rede, possibilitando a reativação de esquemas mentais e saberes em novas situações, de forma sempre diferenciada.

Ainda esclarece que tal conceito foi uma reconstrução daquele que vinha sendo utilizado, quer pela recente tradição anglo-saxônica, quer pela tradição francesa, tendo havido uma maior aproximação desta última. O princípio básico para a sua construção foi a idéia de

[...] construção de estruturas mentais na apropriação pela mente humana dos conhecimentos e da constituição mesmo de conhecimentos pela relação de integração com o meio humano, social e natural. Meios que geravam a possibilidade de significar o mundo, de apropriar-se de novos elementos integrando-os na rede de esquemas mentais e de reutilizar estes elementos de forma criativa em novas situações (BERGER FILHO, 2003, p. 2).

Baseando-se nos trabalhos de Jean Piaget, Berger Filho (2003) apresenta que o ser humano possui a capacidade inata de construir o conhecimento na interação com o mundo. Também de referenciá-lo, de produzir significações sociais e culturais, e “[...] de mobilizar este conhecimento frente a novas situações de forma criativa, reconstruindo no desempenho as possibilidades que as competências, ou os esquemas mentais, permitem *in potentia*” (BERGER FILHO, 2003, p. 2).

Morin (2000) ressalta que a forma tradicional de educar está fortemente marcada pelo positivismo e pelo método das ciências naturais, porque as pessoas foram pouco habilitadas para questionar certezas, valorizar os erros e conviver com interrogações. Uma educação que reconheça essas condições do conhecimento produz abertura e respeita as diferenças culturais e nacionais e permite maior autonomia aos alunos, na medida em que os educadores tornam-se facilitadores da aprendizagem, na produção de um saber que surge do respeito à pluralidade e à diversidade.

Segundo Negra (2003, p. 36), o conhecimento contábil não é estático, pois a cada dia surgem “[...] novos métodos, técnicas e novas metodologias são incorporadas nos Sistemas de Informações Contábeis em qualquer organização para melhor gerir seus patrimônios”.

Para que o estudante de ciências contábeis seja um profissional eficaz e um cidadão consciente do seu dever social, de acordo com Negra (2003), deve compreender o mundo que o rodeia e comportar-se nele de forma responsável, justa e harmoniosa. O compromisso da educação do século XXI, quando se trata do *aprender a ser*, consiste em fazer com que os alunos estejam comprometidos com sua realização completa como

indivíduo, membro de uma família, de uma coletividade, cidadão, produtor, descobridor de técnicas e sonhador.

Para a educação contábil, ainda segundo Negra (2003), o maior desafio consiste em adequar os estudantes à demanda da realidade econômica, com responsabilidade e competência. De acordo com o autor acima citado, a linha educacional que tem sido usada impossibilita o aluno de criar e o torna reprodutor de idéias entendidas como verdades absolutas. O contador deve ser capaz de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e controle gerencial exercendo com ética suas atribuições. Deve, além disso, estar integrado com os problemas da sociedade e assumir uma postura de maior autonomia e participação na sociedade. A IES deve expandir sua intervenção para além dos aspectos técnicos.

Para Laffin (2002), o ensino deve ser compreendido como um processo de dialogia e isso tem a intenção de contribuir para com o aluno, no sentido de fazê-lo entender as diferentes relações de saberes dos sujeitos ao longo do processo histórico.

Em se tratando das DCN do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, publicadas em Brasil (2004) e que constam na Resolução CNE/CES n. 10 de 16/12/2004, no art. 3º tem-se que

[...] o curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

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

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

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

O curso de graduação em ciências contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades conforme consta em Brasil (2004) em seu art. 4º:

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 crítica 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, 2004).

Segundo consta em Brasil (2004), no art. 5º da Resolução CNE/CES n. 10 de 16/12/2004, os cursos de bacharelado em ciências contábeis deverão contemplar em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio – OMC – e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atenda aos seguintes campos interligados de formação:

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

Para Silva (2004), o domínio das técnicas não é suficiente. São necessários também habilidades e discernimento para além do *como fazer*, analisando *o que fazer*. É importante estar preparado e ser capaz de perceber o momento em que a técnica precisa evoluir. O

bacharel em ciências contábeis deve ter competência para compreender as mudanças compatíveis com os novos tempos, ou seja, compreender as ações, analisando criticamente as organizações, antecipando e promovendo suas transformações, compreendendo a necessidade do aperfeiçoamento profissional de maneira contínua.

No Brasil, de acordo com Morin (2000), a profissão contábil terá seu leque de atuações no mercado ampliado pelas alterações da Lei das Sociedades Anônimas que obriga auditoria das grandes empresas, independentemente do tipo societário. O mercado de trabalho está cada vez mais exigindo profissionais polivalentes e habilitados. Daí a necessidade crescente de investimentos no preparo dos profissionais que possam atuar na formação dos futuros contadores.

O profissional contábil atual pode, conforme Morin (2000), gerar informações, analisá-las, tomar decisões e/ou fornecer subsídios para esse fim, devendo sempre buscar o bom andamento da empresa. Entretanto, para atuar em empresas multinacionais ou binacionais sediadas no Brasil, o profissional contábil não deve restringir-se aos conhecimentos contábeis e fiscais, mas saber conduzir-se em atividades que exijam conhecimentos socioculturais, éticos, ecológicos e outros.

Diante desse panorama, o que se vê é que os dirigentes empresariais têm se preocupado em contratar profissionais altamente qualificados, de acordo com as tendências mais modernas do setor.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Colocação do problema de pesquisa

A questão básica que direcionou a elaboração desta pesquisa foi a seguinte: *até que ponto a Instituição de Educação Superior, alvo deste estudo, possibilita a formação profissional dos bacharelados em ciências contábeis, de forma que revelem as competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais?*

3.2 A abordagem da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir uma abordagem metodológica do tipo descritivo, uma vez que tem como objetivo analisar até que ponto a IES pesquisada possibilita a formação profissional dos bacharelados em contabilidade, frente às exigências que o cenário atual apresenta. Tal escolha se justifica a partir dos objetivos traçados para o seu desenvolvimento.

Para Vergara (1998), a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno, podendo estabelecer correlações entre as variáveis envolvidas e definir sua natureza. Não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

A abordagem metodológica utilizada foi de caráter qualitativo e essa escolha se justifica pelos objetivos delineados inicialmente, sendo adequada ao tipo de problema que constituiu seu objeto de estudo.

Para Beuren *et al.* (2004, p. 91) “[...] os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Para os autores, na contabilidade, é bastante comum o tipo de abordagem qualitativa como tipologia de pesquisa.

Em se tratando do aspecto descritivo do trabalho, verifica-se que a pesquisa qualitativa é, em sua essência, descritiva, conforme esclarecimentos de Triviños (1987, p. 128).

Como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados que o ambiente lhes outorga, e como aquelas são produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida. Desta maneira, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção de um fenômeno num contexto. [...]. Assim, os resultados são expressos, por exemplo, em descrições, narrativas, ilustradas com declarações das pessoas para dar o fundamento concreto necessário, com fotografias etc., acompanhados de documentos pessoais, fragmentos de entrevistas etc.

Segundo esse autor, os estudos descritivos pretendem descrever os fatos e fenômenos da realidade investigada.

Diante do exposto, a presente pesquisa foi realizada em três fases, a saber: **1ª fase** – pesquisa bibliográfica e documental; **2ª fase** – a estratégia da pesquisa; e **3ª fase** – a pesquisa de campo.

3.3 Fases da pesquisa

3.3.1 Primeira fase – Pesquisa bibliográfica e documental

A primeira fase consistiu na realização de levantamento bibliográfico e documental com a finalidade de possibilitar ao pesquisador maior contato com o tema competências e sua utilização, tanto nas organizações, como nas instituições de ensino. E, também, proporcionar condições de construir um referencial teórico que desse suporte à investigação do tema proposto para estudo.

Na bibliografia constam fontes das áreas de administração, ciências contábeis e educação. Foram utilizados livros, publicações periódicas, anais de eventos. Boa parte do material foi obtida por meio eletrônico em bibliotecas virtuais e *sites* institucionais como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD – e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Entre o material já mencionado, num primeiro momento, estavam também os Parâmetros Curriculares da Educação Nacional, os quais foram consultados com o objetivo de

familiarizar a pesquisadora com o uso da noção de competências no ensino dos diferentes níveis educacionais, assim como de possibilitar *insight* para a análise da inserção dessa noção no nível superior, especificamente, no ensino de graduação.

A pesquisa documental tem semelhança com a pesquisa bibliográfica, existindo, entretanto, uma forte diferença entre ambas as fontes, conforme afirma Gil (1996, p. 51).

Enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas, sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito diversificadas e dispersas. Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas [...]. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos “de segunda mão”, que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

A pesquisa documental, segundo Gil (1996), apresenta algumas vantagens. Primeiro, por constituir uma fonte rica e estável de dados; segundo, por exigir, além da capacidade do pesquisador, apenas disponibilidade de tempo, o custo é significativamente baixo se comparado com outros e, terceiro, por não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. Entretanto, esse tipo de pesquisa também apresenta suas limitações. As críticas mais frequentes referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos.

No caso deste trabalho, a representatividade não ficou comprometida pelo fato de que os documentos analisados foram os que, realmente, tinham as informações necessárias ao desenvolvimento desta pesquisa. O aspecto subjetivo também não comprometeu a investigação e consistência dos dados, devido ao fato de que a pesquisadora pôde contar com a presença do coordenador do curso durante a análise dos referidos documentos, o qual demonstrou grande interesse em contribuir para o esclarecimento de todas as dúvidas decorrentes da referida análise.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a pesquisa documental, em primeiro lugar, baseou-se na consulta a documentos do Ministério da Educação, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais, pareceres, resoluções, leis e manuais. Em segundo lugar, na análise dos documentos oficiais da IES pesquisada: projeto pedagógico e da grade curricular. E, em

terceiro lugar, buscaram-se em fontes diversas voltadas para o tema: artigos, teses, anais, *sites*, revistas especializadas etc.

3.3.2 Segunda fase – A estratégia da pesquisa

Essa fase consistiu na definição da estratégia mais adequada ao estudo do problema pesquisado. Considerando a natureza qualitativa do estudo e a diversidade de métodos existentes, optou-se pela utilização de um levantamento de dados calcado num estudo de caso único.

Para este trabalho, foi realizado um estudo de caso que consistiu em investigar em profundidade as competências que estão sendo formadas nos bacharelados em ciências contábeis de uma IES e teve também o caráter de detalhamento e aprofundamento do tema em estudo. Segundo Gil (1996), o estudo de caso apresenta uma série de vantagens, ou seja, o estímulo a novas descobertas, a ênfase na totalidade do problema e a simplicidade dos procedimentos.

Entretanto, de acordo com o autor, o estudo de caso apresenta também suas limitações. A mais grave refere-se à dificuldade de generalização dos resultados obtidos e isso pode exigir da pesquisadora nível de capacitação mais elevado que o necessário para os demais tipos de delineamento de pesquisa.

3.3.3 Terceira fase – Pesquisa de campo

A partir da definição da abordagem de pesquisa e da estratégia definida para a realização deste trabalho, partiu-se para o estabelecimento das fases operacionais da pesquisa de campo: a seleção das unidades-caso, as técnicas de coleta de dados e os métodos de análise e interpretação de dados.

Para a obtenção do material necessário ao desenvolvimento desta pesquisa foi investigada uma faculdade da rede privada que oferece o Curso de Ciências Contábeis, sediada na RMBH.

A IES escolhida é uma instituição de utilidade pública, de caráter comunitário e sem fins lucrativos. Foi criada pela Lei Municipal n. 407, de 24 de julho de 1967, regida por um conselho curador formado por representantes da sociedade civil da cidade onde a IES se encontra. O Curso de Ciências Contábeis da referida IES teve sua autorização pelo Decreto Estadual n. 41.525, de 19 de janeiro de 2001 e reconhecimento pelo Decreto Estadual s/n. de 17 de dezembro de 2003 (PROJETO, 2003).

O primeiro concurso vestibular realizado pela IES ocorreu em fevereiro de 1969. Está completando 38 anos de serviços prestados. Hoje oferece cursos de Ciência da Computação, Administração, Ciências Contábeis, História, Geografia, Letras, Matemática, Pedagogia, Direito e Ensino a Distância. A Instituição oferta ainda um consistente programa de cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) em diversas áreas e um Curso de Mestrado Profissional em Administração.

Tendo como princípio a busca incessante da qualidade e da excelência, as duas unidades da IES congregam, hoje, um corpo docente altamente qualificado, formado por profissionais especialistas, mestres e doutores. Na pós-graduação *lato-sensu* e no Mestrado, atuam professores visitantes, oriundos de grandes universidades brasileiras, pois, para a Instituição, é essencial o diálogo permanente com os centros nacionais de produção do conhecimento. A IES tem uma abrangência regional que se estende a uma população de quase quatro milhões de pessoas (PROJETO, 2003; PROJETO, 2007).

Para este estudo, utilizaram-se alguns sujeitos de pesquisa, devendo os resultados obtidos ser considerados apenas como um sinalizador no sentido de analisar até que ponto a IES possibilita a formação profissional dos bacharelados em ciências contábeis, de forma que revelem as competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Deve ser observado também que não se pode generalizar a interpretação que resultou dos dados alcançados.

Os dados primários – obtidos pelas entrevistas – decorreram-se dos seguintes sujeitos de pesquisa: quinze pessoas selecionadas, dentre as quais um coordenador do Curso de Ciências Contábeis, dois professores que atuam no curso e doze alunos, sendo seis do sétimo período e seis do oitavo período. Três alunos pertencentes ao grupo dos entrevistados já estão em exercício na profissão e, os demais ainda não trabalham. A outra

parte das informações foi constituída de dados secundários, ou seja, de documentos oficiais da instituição escolhida: projeto pedagógico e grade curricular do Curso de Ciências Contábeis.

A coleta dos dados primários, utilizados para a realização deste estudo, ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2007. Em setembro, foram realizadas as entrevistas com os dois grupos focais e, em outubro, com o coordenador do curso e os professores. Em fins de outubro, realizou-se a coleta dos dados secundários, ou seja, os dados resultantes da análise dos documentos oficiais da IES – projeto pedagógico do curso e grade curricular. A tabela 1 apresenta os sujeitos de pesquisa referentes aos dados primários:

Relação dos entrevistados na IES
2007

| Entrevistados | Número de pessoas | Códigos dos entrevistados |
|--|--------------------------|----------------------------------|
| Coordenador do Curso de Ciências Contábeis | 1 | C1 |
| Professores do curso | 2 | P1 e P2 |
| Alunos do 7º período – Grupo Focal | 6 | GF2 |
| Alunos do 8º período – Grupo Focal | 6 | GF1 |
| Total = | 15 | |

Fonte – Dados da pesquisa

A escolha dos professores se deu mediante o fato de que eles têm conhecimento prévio do que o aluno precisa saber em termos de conhecimentos contábeis, relatórios, pareceres, análises de balanço, controladoria etc., daí a razão pelas quais esses professores foram selecionados. A seleção dos alunos dos últimos períodos foi a mais indicada, pois eles têm maior conhecimento do que o profissional de contabilidade precisa saber para que possa atuar no contexto atual, e essas informações foram necessárias ao tipo de estudo que esta pesquisa pretende apresentar.

Quanto à técnica de coleta de dados, para este trabalho, foi definido que os dados deveriam ser coletados por meio de entrevistas, grupo focal e análise documental. A entrevista consiste num procedimento que, segundo Vergara (1998), se fazem perguntas a alguém que oralmente responde, sendo necessária a presença de entrevistador e entrevistado nesse momento.

Utilizou-se neste estudo, entrevistas do tipo estruturado e semi-estruturado, pelo fato de proporcionar ao entrevistador a liberdade necessária para abordar as situações consideradas adequadas sobre a aquisição das competências necessárias ao contador, permitindo coletar os dados para o desenvolvimento deste trabalho.

Os grupos de foco, segundo Collis e Hussey (2005), estão associados à metodologia fenomenológica, porque são utilizados para reunir informações relacionadas aos sentimentos e opiniões de pessoas envolvidas numa situação comum. Sob a orientação de um líder, os participantes do grupo são estimulados a emitirem suas opiniões, reações, sentimentos etc., sobre o tipo de serviço que têm recebido. Acrescenta-se também que os grupos de foco normalmente combinam entrevistas e observação.

Neste trabalho, foram realizadas, em primeiro lugar, entrevistas semi-estruturadas com os dois grupos focais formados por alunos dos sétimo e oitavo períodos do Curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada, contendo cada grupo seis alunos. O conteúdo da entrevista feita com esses grupos se relacionou ao seguinte tema: dados gerais sobre as competências e habilidades na formação profissional do bacharel em ciências contábeis de acordo com as MEC/DCN. Em segundo lugar, foram realizadas entrevistas estruturadas com o coordenador do curso e os professores escolhidos e, essas se relacionaram aos temas: dados gerais sobre a infra-estrutura institucional, dados gerais sobre a estrutura do Curso de Ciências Contábeis, métodos de ensino-aprendizagem, processo de avaliação e competências e habilidades na formação profissional em ciências contábeis de acordo com as MEC/DCN.

Os documentos oficiais da IES pesquisada – projeto pedagógico e grade curricular – utilizados para análise foram analisados e avaliados, de acordo com as DCN – Resoluções CNE/CES n. 10/2004, 02/2007 e 03/2007, as quais objetivam a formação de competências do bacharelado e dá outras providências, tendo em vista as exigências do MEC/CNE/CES.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e apresentadas aos entrevistados para que eles se certificassem do conteúdo das suas respostas, autorizando, assim, a continuidade ao trabalho. A partir daí, a pesquisadora pôde desenvolver a etapa referente à análise e interpretação das informações obtidas no sentido de analisar até que ponto, a IES

possibilita a formação profissional dos bacharelados em ciências contábeis, de forma que revelem as competências exigidas pelas DCN.

Os métodos utilizados para a investigação das informações obtidas em decorrência da amostra selecionada foram: a análise dos documentos oficiais da IES e a análise de conteúdo das entrevistas.

3.4 Tratamento dos dados da pesquisa

Neste capítulo, é apresentado o tratamento dos dados com base nos procedimentos de análise qualitativa do conteúdo. São evidenciados os dados gerais decorrentes das entrevistas sobre a infra-estrutura da IES pesquisada, as avaliações do projeto pedagógico e da grade curricular do Curso de Ciências Contábeis e sua relação com o perfil de competências necessárias ao bacharelado para o desempenho profissional.

Para a interpretação dos dados das entrevistas, utilizou-se a análise de conteúdo, definida como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1995, p. 38).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1995), compreende um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam às diferentes formas de expressão. O objetivo de utilizar a análise de conteúdo se refere ao fato de evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não seja, necessariamente, a da mensagem, conforme esclarecimentos do autor.

Essa técnica parece ser adequada não apenas para evidenciar o verdadeiro enunciado daquilo que é dito, mas também para desvendar as “[...] estruturas psicológicas e sociológicas tais como: condutas, ideologias e atitudes” (BARDIN, 1995, p. 41), que constituem parte integrante das competências. Para a autora, o objetivo da análise de conteúdo é o desejo de imprimir maior rigor ao processo de descobrir e ir além das aparências.

Conforme esclarece Bardin (1995, p. 2), “[...] a característica da análise qualitativa é a inferência ser fundada na presença do índice (tema, palavra etc.) e, a partir disso, descobrir os ‘núcleos de sentido’,” componentes do contexto da competência. Diante disso, a organização da análise e interpretação dos dados envolverá as seguintes fases: 1) pré-análise – consistiu na organização do material, operacionalização, sistematização, objetivos e elaboração de indicadores e leitura do material; 2) exploração do material – baseou-se em codificações e classificação temática; 3) análise e interpretação dos resultados – compôs-se de tabulação, aplicação de técnicas descritivas de análise. Na seqüência, apresenta-se como se desenvolveram essas fases para efeito deste estudo.

Como unidade de análise, optou-se pelo *tema* que pode ser definido como uma asserção sobre determinado conteúdo, mediante uma sentença ou uma série delas ou, ainda, um parágrafo. Os temas desdobram-se em categorias. Nesse caso, vale lembrar que, nesta pesquisa, as categorias incluem também fatores associados aos temas, que podem não representar um desdobramento do tema. O quadro 2 mostra os temas e as categorias de análise que serão estudadas.

| Temas | Categorias |
|--|---|
| Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Projeto 2003 | 1-Princípios pedagógicos orientadores 2- Diretrizes Pedagógicas 3- Objetivos do curso 4- Perfil profissiográfico |
| Estrutura Curricular do Curso de Ciências Contábeis – 2003 | 1-Definição das disciplinas, conteúdos |
| Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Projeto 2007 | 1-Princípios pedagógicos orientadores 2-Explicitação do conceito competências 3-Prática educativa a partir da noção de competências 4-Objetivos do curso 5-Perfil do egresso no curso 6-Núcleo de ensino a distância 7-Reformulação do projeto pedagógico |
| Estrutura Curricular do Curso de Ciências Contábeis – 2007 | 1-Avaliação prévia do curso 2-Definição das disciplinas e conteúdos 3-Influência das competências nas disciplinas e conteúdos 4-Interdisciplinaridade 5-Flexibilização 6-Referências de outras IES |
| Infra-estrutura da IES | 1-Disposição dos recursos para alunos e professores 2-Papel no desenvolvimento das competências |

Quadro 2 – Temas e categorias de análise (Continua...)

| | |
|--|--|
| <p>Competências na formação profissional em ciências contábeis de acordo com as DCN – Corpo Discente</p> | <p>1- Uso de terminologia e linguagem das ciências contábeis e atuariais 2- Visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil 3- Capacidade de elaborar pareceres e relatórios 4- Capacidade de aplicar a legislação inerente às funções contábeis 5- Capacidade de liderança, geração e disseminação de informações contábeis 6- Domínio das funções contábeis 7- Conhecimento de atividades atuariais e de quantificações 8- Capacidade de gerar informações para a tomada de decisões, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania 9- Capacidade de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial 10- Capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação 11- Capacidade de exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas prescritas pela legislação específica 12- Capacidade de harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade 13- Busca pela Educação Continuada</p> |
| <p>Métodos de ensino-aprendizagem</p> | <p>1- Princípios norteadores 2- Trabalhos em equipe 3- Referências a casos reais 4- Integração teoria e prática 5- Outras práticas pedagógicas</p> |
| <p>Processo de avaliação</p> | <p>1- Formas usadas para medir desempenho do aluno 2- Tipos de avaliação 3- Recursos didáticos e materiais 4- Avaliação corpo docente</p> |
| <p>Trabalho de Conclusão de Curso – TCC</p> | <p>1- Existência 2- Tipos de competências que podem ser desenvolvidas</p> |
| <p>Incentivo à iniciação científica</p> | <p>1- Existência 2- Tipos de competências que podem ser desenvolvidas</p> |
| <p>Estágio supervisionado</p> | <p>1- Tipos de competências que podem ser desenvolvidas</p> |
| <p>Atividades complementares</p> | <p>1- Tipos 2- Tipos de competências que podem ser desenvolvidas</p> |
| <p>Outras atividades</p> | <p>1- Tipos 2- Tipos de competências que podem ser desenvolvidas</p> |

Quadro 2 – Temas e Categorias de Análise

Fonte – Dados da pesquisa

No capítulo seguinte serão apresentados a análise dos dados e os resultados encontrados por meio deste estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

4.1 A Instituição de Educação Superior pesquisada

Neste capítulo, são apresentados os principais resultados dos dados – primários e secundários – da pesquisa e a análise de conteúdo, relacionados às práticas pedagógicas desenvolvidas na IES, bem como sobre a percepção dos discentes e docentes face às habilidades e competências preconizadas pela legislação, buscando atender os objetivos propostos inicialmente.

Este estudo foi desenvolvido com base numa pesquisa realizada numa IES, localizada na RMBH, onde foram investigados os seus documentos oficiais – projeto pedagógico e grade curricular –, bem como foram entrevistadas 15 pessoas, entre coordenador do curso de ciências contábeis, professores e alunos.

O objetivo deste estudo consistiu em analisar até que ponto, a IES alvo deste estudo, possibilita a formação profissional dos bacharelados em ciências contábeis, de forma que revelem as competências exigidas pelas DCN. Os resultados obtidos nesta pesquisa são apresentados, de forma consolidada, na seqüência.

4.1.1 Projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – 2003

O curso de graduação em ciências contábeis da IES funciona com uma estrutura curricular cuja versão é de julho de 2003 e sofreu algumas alterações ao longo deste período, ou seja, de julho de 2003 até o segundo semestre de 2007. Foi com base nesse projeto pedagógico que a análise dos dados da pesquisa foi realizada. Os bacharelados do oitavo período que foram entrevistados são os graduandos do curso em dezembro de 2007; os do sétimo período darão continuidade por mais um semestre, e o projeto pedagógico utilizado ainda será o da versão de julho de 2003 com as alterações e adaptações necessárias.

O Curso de Ciências Contábeis oferecido pela IES foi criado com o propósito de “[...] formar profissionais de nível superior, capacitados a planejar, organizar, supervisionar, assessorar, analisar, interpretar e revisar dados de natureza monetária, computados pela

Contabilidade de entidades públicas e privadas” (PROJETO, 2003, p. 4). Devendo os mesmos demonstrar também habilidade para exercer suas atividades com competência e postura profissional, atendendo os interesses sociais da comunidade em que estiverem inseridos.

Os princípios orientadores do projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da IES são:

[...] reconhecimento do espaço cooperativo do homem como base fundamental de uma sociedade democrática justa, buscando enfatizar o estudo da complexidade humana nas organizações, [considerando o] homem como ser de pensamento e de palavra, enraizado no espaço e no tempo; [contraposição] à hegemonia de valores exclusivamente econômicos no domínio da gestão de empreendimentos, articulando-se, como parte de um todo; compreender o indivíduo na organização com o estudo e a aplicação de conhecimentos; fortalecimento do papel político da Contabilidade, como articuladora do poder que pode estruturar, desestruturar ou reestruturar a ordem atual; vinculação do ensino de Contabilidade às ciências sociais e humanas, dentro de um enfoque interdisciplinar (PROJETO, 2003, p. 7).

Tais princípios “[...] norteiam a ação educativa empreendida pelo curso e devem ser concretizados na prática pedagógica de seus docentes” (PROJETO, 2003, p. 8). Assim, cada comportamento expresso pelo aluno evidenciará o trabalho do educador embasado nesses princípios e compartilhado por todos os elementos envolvidos no processo, seja técnico, seja docente, seja administrativo.

Com referência às diretrizes pedagógicas, conforme consta em Projeto (2003), estas se relacionam às práticas educativas que visam a formação do profissional capaz de gerir a si próprio e a área de negócios à qual se dedica. O Curso de Ciências Contábeis da IES norteará seu trabalho mediante as diretrizes pedagógicas que enfatizam a prática das atividades gerenciais. A ação docente deverá ter o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo este o sujeito e construtor de seu próprio conhecimento. As práticas pedagógicas deverão dar tratamento especial à formação humanística do aluno, assim como privilegiar a relevância e os aspectos qualitativos da aprendizagem. Deverá enfatizar a vida real, o mundo da empresa e do trabalho em todas as suas fases. O trabalho em equipe deverá ser valorizado e a informática deverá ser vista e utilizada como ferramenta essencial ao trabalho do professor e do aluno.

As práticas pedagógicas que constam no Projeto (2003) devem contribuir para o crescimento dos alunos, para que estes sejam envolvidos nos processos de gerência de

atividades curriculares, participando, sempre que for possível, dos processos decisórios do Departamento de Ciências Contábeis. Quanto à avaliação da aprendizagem, esta será vista como uma ferramenta que possibilitará não somente a identificação do nível de crescimento do aluno, mas permitirá a verificação do nível de produtividade de todo o processo.

Conforme consta em Projeto (2003), os objetivos profissionais gerais estabelecidos para o bacharelado em ciências contábeis estão direcionados ao desenvolvimento integral do educando, com a idéia de proporcionar uma formação técnica e humanística, no sentido de capacitar o formando ao exercício da profissão e da cidadania.

Com referência aos objetivos profissionais, a orientação dada se relacionava a proporcionar ao bacharelado habilidades de planejamento, organização e acompanhamento dos fatos contábeis, compreendendo as transformações tecnológicas que estão ocorrendo no mundo atual. Enfatizava, ainda, a necessidade de ter visão ampla das necessidades da sociedade e organizações, contribuindo para o desenvolvimento econômico-financeiro da empresa em suas análises e interpretações à luz da ciência contábil (PROJETO, 2003).

Em se tratando do perfil profissiográfico traçado para o formando em contabilidade, conforme consta em Projeto (2003), o profissional com formação de nível superior está habilitado a atuar nas áreas de:

[...] auditoria, análise econômico-financeira, contabilidade atuarial, de custos, contabilidade fiscal, pública e perícia contábil. [Além dessas, destacam-se as seguintes:] avaliação de projetos, gerência financeira, contabilidade ambiental e demonstração do valor adicionado (PROJETO, 2003, p.13).

4.1.2 Estrutura curricular do Curso de Ciências Contábeis – 2003

A estrutura curricular do Curso de Ciências Contábeis, de acordo com Projeto (2003), compreende cinco categorias, ou seja: conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social, conhecimentos obrigatórios de formação profissional básica, conhecimentos obrigatórios de formação profissional específica, conhecimentos eletivos e de natureza instrumental.

1) Conhecimentos de Formação Geral de Natureza Humanística e Social: Língua Portuguesa, Noções de Direito, Ciências Sociais, Metodologia e Técnica de Pesquisas, Ética Geral e Profissional, Psicologia Organizacional e Cultura Brasileira (PROJETO, 2003, p.16).

2) Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Básica: Economia, Administração Geral, Direito Comercial e Legislação Societária, Direito do Trabalho e Legislação Previdenciária, Legislação Tributária, Matemática, Matemática Comercial e Financeira, Estatística (PROJETO, 2003, p.17).

3) Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Específica: Contabilidade Básica e Intermediária, Teoria da Contabilidade, Análise das Demonstrações Contábeis, Administração Financeira e Orçamento, Perícia Contábil, Auditoria I e II, Contabilidade Pública, Contabilidade de Custos e Análise de Custos (PROJETO, 2003, p. 17).

4) Conhecimentos eletivos: Contabilidade Avançada, Contabilidade e Planejamento Tributário, Contabilidade Internacional, Tópicos Especiais em Contabilidade, Mercado Financeiro e de Capitais, Sociedades Cooperativas, Planejamento e Controle Empresarial (PROJETO, 2003, p. 17).

5) Conhecimentos de Natureza Instrumental: Informática, Sistemas de Informações, Laboratório Contábil, Jogos de Empresas, Elaboração e Análise de Projetos Técnicos (PROJETO, 2003, p. 17).

A análise da estrutura curricular permitiu verificar a existência de disciplinas eletivas no curso, conforme alínea “d” acima. O entrevistado (P2) disse que essas disciplinas poderiam contribuir para desenvolver competências nos estudantes do curso, no sentido de agregar novos conhecimentos, mudar atitudes em relação a temas ainda não tratados ou pouco trabalhados em outras disciplinas. Nesse caso, o estudante poderia escolher disciplinas que estivessem direcionadas aos seus interesses específicos. Essas disciplinas podem contemplar conteúdos que estão de acordo com o novo perfil do contador.

4.1.3 Reformulação do projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – 2007

No sentido de ampliar a gama de conhecimentos e tornar mais flexível a introdução de assuntos contemporâneos, com o objetivo de se adaptar às mudanças impostas, a IES, por intermédio do colegiado do Curso de Ciências Contábeis, concebeu a atualização do Projeto Pedagógico do referido curso. Isso proporcionará condições para que a IES coloque à disposição dos alunos o que de novo vem ocorrendo no meio acadêmico e profissional.

A reformulação do projeto pedagógico do curso de graduação em ciências contábeis da IES foi realizada “[...] a fim de se adaptar às mudanças impostas pelas transformações sociais, mercadológicas e empresariais, [assim como], às obrigações da Comissão de Valores Mobiliários – CVM, e de atender às exigências das DCN” (PROJETO, 2007, p. 4-

5) do referido curso, preconizadas pela Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004 que têm como bases legais: LDBEN n. 9394/96; Decreto n. 5.773/2006; Resolução CEE n. 450, de 26 de março de 2003, Resolução CNE/CES n. 2 de 19 de junho de 2007 e Resolução ME n. 3, de 2 de julho de 2007.

O referido Projeto (2007) entrará em vigor no primeiro semestre de 2008 para as turmas do primeiro ao terceiro períodos. Do quarto período ao oitavo do Curso de Ciências Contábeis, será utilizado o projeto anterior, o de julho de 2003, sendo realizadas nele todas as adaptações e alterações que se fizerem necessárias, visando sempre o atendimento às exigências das DCN, para o referido curso. Nesse caso, a versão do projeto pedagógico de julho de 2003 será utilizada ainda por um período equivalente a dois anos e meio.

No período em que se realizaram as reformulações no projeto pedagógico, definiram-se também as diretrizes gerais que visam nortear as ações do curso. Essas diretrizes estão direcionadas no sentido de proporcionar ao profissional de contabilidade uma formação de nível superior e com capacidades diversas, a fim de “[...] exercer suas atividades com competência e postura profissional, atendendo os interesses sociais da comunidade em que estiverem inseridos” (PROJETO, 2007, p. 5).

Para a IES, o bacharel em ciências contábeis deverá apresentar uma formação ampla, envolvendo diversas áreas do conhecimento contábil. Deverá ter uma vasta cultura científica e tecnológica de forma que possa aplicar seus conhecimentos, bem como os progressos tecnológicos, na realização dos trabalhos sob sua responsabilidade. Deverá ser um profissional habituado a situações de liderança, com conhecimentos de gerência, administração e economia, além da capacidade específica de sua formação profissional. Ao mesmo tempo, uma formação humanística, buscando formar profissionais éticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, com formação adequada às funções de contador, analista e especialista na área contábil, que saiba *aprender* (formação continuada), *conviver* com equipes multidisciplinares e tratar a organização como um elo da complexa engrenagem social (PROJETO, 2007).

Conforme consta em Projeto (2007), é oportuno evidenciar que essa atualização tem o dever de “[...] cumprir um papel econômico, científico, social e cultural em relação ao

município a que a IES pertence, que se localiza nas proximidades de Belo Horizonte”. (PROJETO, 2007, p.6-7).

O conceito de competências não aparece, de forma explícita, em Projeto (2007), mas a noção de *competências* aparece na forma de *capacidades ou habilidades* que devem ser desenvolvidas no aluno. Não há no referido projeto uma orientação relacionada à pedagogia das competências no sentido de que esta tenha orientado as reflexões que induziram as reformulações processadas para o curso (PROJETO, 2007).

O contador, bem mais do que utilizar as operações matemáticas de somar e subtrair tudo o que entra e sai dos registros das empresas, deve perceber os avanços tecnológicos e os novos rumos da economia mundial. Deve saber registrar os dados e as informações e, acima de tudo, saber analisá-los, perceber e orientar o administrador sobre as tendências de seu negócio, demonstrando capacidade de argumentação e competência em administrar um empreendimento (PROJETO 2003; PROJETO 2007).

De acordo com o Projeto (2003), o profissional da contabilidade deve ser eclético, ter visão sistêmica, saber trabalhar em equipe e ser competente como analista da informação contábil. A identificação, a análise e a determinação do impacto das transações no patrimônio das organizações exigem do profissional amplo e diversificado leque de conhecimento.

Não foi possível obter informações sobre as práticas pedagógicas a partir da noção de competências, que deveriam estar explicitadas no projeto pedagógico do curso.

De acordo com o que consta em Projeto (2007), o Curso de Ciências Contábeis da referida IES tem como objetivos gerais:

[...] formar contadores dotados de conhecimentos técnicos, humanísticos e histórico-sociais necessários à gestão empresarial e de entidades governamentais e ao entendimento, interpretação e intervenção na realidade econômica nacional e internacional, de forma ética, condigna e competente (PROJETO, 2007, p. 10).

Como objetivos específicos, dentro dessa visão de desenvolvimento integral do aluno, a IES trabalhará uma proposta pedagógica que visa formar um profissional habilitado a:

[...] promover a realização de estudos sobre os fatos contábeis da administração de entidades privadas ou públicas; Realizar estudos dos desdobramentos referentes aos fatos contábeis e promover estudos relativos ao registro e análise dos fatos contábeis ocorridos. Analisar as opções de investimentos para subsidiar a tomada de decisão das empresas e aplicar técnicas de controle e análise das contas do sistema financeiro das entidades. Realizar estudos e registros necessários ao atendimento dinâmico das diversas áreas da legislação fiscal e tributária. Promover estudos e interpretações dos dados quantitativos das empresas, com o objetivo de informar, orientar e guiar a administração em termos de gestão e tomada de decisão. Elaborar, acompanhar a execução e analisar orçamentos e demonstrações contábeis de qualquer entidade e aplicar conhecimentos com visão empreendedora e integradora, como gestores, empresários, consultores, auditores. Exercer suas funções com competência e plena consciência da responsabilidade ética assumida perante a sociedade e as legítimas organizações que a integram. (PROJETO, 2007, p.11).

A partir desses pressupostos e demandas surgidas, compreende-se um profissional que busca não somente contabilizar dados, mas, sim, interpretá-los, almejando encontrar respostas e soluções para as decisões gerenciais que a todo o momento são tomadas. A partir daí, objetivou-se a estruturação de um arcabouço de conhecimentos para dar ao curso um perfil mais amplo, cuja abrangência permite a formação de um contador apto a assumir também a posição de consultor e gerente no mercado empresarial.

A Organização Mundial do Comércio – OMC – pretende ampliar a área de competência da profissão contábil a curto prazo. Nesse caso, torna-se necessário preparar os futuros profissionais para a nova realidade, conforme evidenciado por MENDES (1995).

Existe uma demanda crescente pelos profissionais de contabilidade, principalmente nos grandes centros de desenvolvimento do País. De acordo com o que consta em Projeto (2007), a cidade de Belo Horizonte e toda a sua região metropolitana recebe investimentos cada vez maiores que demandam a atividade contábil, ora como empregados, ora como consultores ou prestadores de serviços terceirizados dentre outros.

No nível empresarial as novas formas de produção colocam em questão algumas técnicas tradicionais de contabilidade. O custo na empresa é um importante fator de competitividade e, portanto, as empresas necessitam cada vez mais de profissionais com conhecimento sobre sistemas de informações, dentre eles, sistemas de contabilidade (PROJETO, 2007).

Conforme consta em Projeto (2003), constata-se que, no setor público, os grandes problemas de desvio de recursos e apropriação ilegal de dinheiro público se devem à pouca importância dada aos controles internos e à função da contabilidade como instrumento capaz de inibir a ação dos fraudadores. Tudo isso indica a existência de um mercado promissor para o contador e a certeza de que esse mercado demanda, de forma crescente, profissionais que tenham formação sólida e dinamismo, conseguidos por meio de métodos e técnicas de ensino que estarão disponíveis no Curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada.

Quanto ao perfil do egresso do curso, conforme explicitado em Projeto (2007, p.11), este deverá

[...] apresentar características profissionais e habilidades gerenciais para interpretar e aplicar a legislação tributária e societária, promover o desenvolvimento da metodologia contábil aplicada aos métodos. [Deve também], promover a adequação do segmento de atuação empresarial com os processos contábeis inerentes, gerenciar pessoas, realizar relatórios para o atendimento das necessidades internas das empresas, assim como os previstos em legislação específica, realizar estudo de viabilidade de investimentos, oferecer *report* a acionistas e investidores.

De acordo com a análise dos documentos oficiais, consta em Projeto (2007) que, o

[...] novo Projeto Pedagógico oferece os fundamentos científicos necessários à construção de sólidos conhecimentos nas Ciências Contábeis, [por meio de uma] seqüência estruturada de disciplinas que compõem os eixos de Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Básica, de Conhecimentos de Formação Prática, além de Estágio Supervisionado (PROJETO, 2007, p. 12).

O curso dotará o egresso de habilidades gerenciais, por meio de disciplinas de administração e negócios, seguindo as tendências do mercado de trabalho (PROJETO, 2007).

Por outro lado, visa

[...] atender a fiscalização nos níveis municipal, estadual, federal, cumprir os requisitos necessários ao atendimento das obrigações da CVM, realizar conversão das demonstrações contábeis dentro das normas do FASB e US-GAAP, realizar contabilidade ambiental, interpretar indicadores sociais aplicados, atender as normas de governança corporativa (PROJETO, 2007, p. 11).

A atuação do contador, conforme consta em Projeto (2007), pode ocorrer como profissional autônomo, assim como um profissional de múltiplas funções, sócio de empresa de serviços contábeis, auditor independente, auditor interno, consultor tributário e fiscal, *controller*, analista contábil, gerente, perito contábil, atuário. Poderá atuar também

como membro do conselho fiscal, de administração e de comitês de auditoria, arbitro em câmaras especializadas, professor, ou como contador em qualquer tipo de empresa pública e/ou privada. Pode também atuar em áreas como: contabilidade de custos, pública, internacional e de empresas especializadas (bancária, imobiliária etc.) e perícia contábil. Além dessas atividades, que são prerrogativas exclusivas do contador, há ainda áreas nas quais ele atua concorrentemente com outros profissionais, destacando-se as seguintes: avaliação de projetos de longo prazo, contabilidade ambiental e social, contabilidade de empresas multinacionais e transnacionais.

O Curso de Ciências Contábeis tem, a partir da última atualização e, de acordo com a Resolução CNE/CES n. 2 de 18 de junho de 2007 uma carga horária mínima de 3.600 horas aulas, sendo 2.880 horas/aula da parte teórica, acrescidas de 400 h da parte prática mais 180 horas relacionadas às Atividades Complementares – AC –, perfazendo um total geral de 3.780 horas. De acordo com a Resolução MEC n. 3, de 2 de julho de 2007, a carga horária mínima dos cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos). Essas alterações visaram atender as exigências das resoluções que dispõem sobre carga horária mínima do curso e da hora/aula e dos procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Essa carga horária deverá ser cumprida em, no mínimo, oito períodos (semestres letivos), tendo o currículo pleno sido constituído de acordo com as matérias e categorias de conhecimentos determinados pela Resolução CNE/CES n. 10 de 16 de dezembro de 2004, além das matérias complementares definidas pela IES, consideradas relevantes para a formação profissional moderna e atualizada do educando (PROJETO, 2007).

A IES oferta também um Núcleo de Ensino a Distância – NEAD –, conforme consta nos documentos oficiais examinados,

[...] com a finalidade de implantar a cultura da educação à distância na Instituição mediante a implementação de cursos baseados nas novas tecnologias da informação e comunicação. [O NEAD tem o] objetivo de promover pesquisas em sua área de atuação, incentivando o desenvolvimento de projetos de iniciação científica perante o Centro de Pesquisa e Extensão, além de buscar parcerias com empresas e instituições de educação superior interessadas nessa modalidade de educação (PROJETO, 2007, p. 8).

Conforme consta no projeto pedagógico, a idéia da criação do NEAD na IES surgiu na disciplina Tópicos Avançados em Informática II, no segundo semestre de 2005. Os alunos do oitavo período do Curso de Ciência da Computação implementaram um ambiente de

aprendizagem a distância com base no *software* livre, denominado *Moodle*. A partir da utilização desse *software*, tornou-se possível produzir e gerenciar atividades educacionais baseadas na internet e/ou redes locais (PROJETO, 2007).

4.1.4 Estrutura curricular do Curso de Ciências Contábeis – 2007

A análise do projeto pedagógico e da grade curricular do Curso de Ciências Contábeis, bem como das declarações dos entrevistados (C1) e (P1), permite certificar que foi realizada uma avaliação prévia do curso. Essa ocorrência se relaciona à necessidade de atualização para atender as novas exigências do CNE, de acordo com as Resoluções CES/CNE n. 10/2004 e 2/2007, acrescida da necessidade de modernizar a filosofia do referido curso, assim como de cumprir com as obrigações da CVM. É oportuno considerar que os documentos oficiais da IES já foram submetidos à avaliação pelos membros do Conselho Estadual de Educação – CEE –, em visita realizada à IES, ocorrida no início de outubro de 2007, e também já foram reconhecidos pelo referido conselho em dezembro de 2007.

Nesse sentido e em conformidade com o exposto, segundo o coordenador do curso,

“Apresentam-se os seguintes resultados: o projeto pedagógico do curso sofreu alterações resultantes da noção de competências, que foram orientadas pela estruturação curricular das DCN propostas pelo MEC, e ainda das necessidades de desenvolver no aluno características profissionais e habilidades para gerenciar, interpretar e aplicar a Legislação Tributária, Societária e gerenciar pessoas” (C1).

Assim sendo, entende-se que, segundo Ferreira (1992) e publicações em Brasil (2004), o profissional de contabilidade deve estar habilitado para compreender os assuntos econômicos, tributários, organizacionais e comportamentais, para direcionar as conclusões da lógica contábil sempre respaldado por princípios e normas técnicas dando espaço à propalada interpretação da condição, qualidade e valor do patrimônio. Nenhuma decisão de negócio é tomada sem os dados contábeis e somente esse profissional dispõe de preparo técnico para disponibilizar e orientar a direção dos negócios.

Em entrevista realizada com os professores foi confirmada a preocupação, há bastante tempo, por parte dos dirigentes da IES pesquisada, em reformular o projeto pedagógico e a grade curricular.

“Sei que o projeto pedagógico e a grade curricular vêm sofrendo alterações. Isso já vinha sendo proposto pela coordenação e diretoria. Inclusive pelo fato também de ter novas disciplinas que passaram a ser obrigatórias para o curso de Ciências Contábeis. Nessa visita do CEE que tivemos agora, um dos pontos que nos levou a ser conceituado com um B, se deu pelo fato de ainda não terem sido implementadas as disciplinas obrigatórias do curso” (P1).

“A intenção é a de melhorar a avaliação do curso de Ciências Contábeis para que este se constitua em um diferencial, porque a coordenação do curso estava com a impressão de muito igual, “lugar comum”; daí a preocupação em se fazer modificações no projeto pedagógico, para que o curso pudesse ser melhor avaliado” (P1).

“A disciplina Contabilidade Internacional foi acrescentada no curso, bem antes de se iniciar a reformulação do projeto pedagógico” (P1).

Vale ressaltar que o projeto pedagógico e a grade curricular da IES, após a reformulação ocorrida no início do segundo semestre de 2007, atende as exigências das Resoluções CES/CNE n. 10/2004 e 2/2007, em termos de conteúdos e disciplinas. Isso é necessário, pois vale ressaltar a importância do *capital humano* e, em consequência, a do investimento na educação para a produtividade, conforme enfatizado por Delors (2003).

Assim, em Projeto (2007), a estrutura da nova matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis da IES em estudo está estruturada em cinco grandes eixos:

- a) Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Específica – constituído de disciplinas da área contábil, como Contabilidade Introdutória I e II, Contabilidade Intermediária, Teoria da Contabilidade e Contabilidade Empresarial, dentre outras;
- b) Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Básica – constituído de disciplinas relacionadas a conhecimentos básicos, como Língua Portuguesa, Matemática e Informática, Estatística dentre outras;
- c) Conhecimentos de Formação Prática – constituído de disciplinas aplicadas à prática, tais como Laboratório Contábil I e II, Jogos de Empresa e Tecnologia da Informação, dentre outras;
- d) Estágio Supervisionado;
- e) Atividades Complementares (PROJETO, 2007, p. 12).

Conforme estabelecem as DCN para o Curso de Ciências Contábeis, a composição curricular deve contemplar conteúdos que revelem

[...] conhecimentos do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade. Isso deve estar em conformidade com o perfil exigido pela OMC, assim como pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o que foi definido para o formando e que atendam aos campos interligados de formação (PROJETO, 2007, p. 12).

Na matriz curricular descrita acima, não constam disciplinas eletivas ou optativas para o curso.

Assim estruturado, foi dito pelo entrevistado (C1) que as competências influenciaram o arranjo das disciplinas quanto à sua criação, eliminação e alteração de período na matriz curricular, e o conteúdo busca contemplar as competências que se deseja formar. E, a partir dessa estruturação, tem-se o currículo do Curso de Ciências Contábeis, o qual será gerenciado dentro de fundamentos e pressupostos de uma educação de qualidade, conforme mencionado em Projeto (2007), com o propósito de formar um profissional ético e que atenda as necessidades do mercado de trabalho e um cidadão comprometido com a sociedade em que vive.

Por outro lado, em se tratando de trabalhar as competências dos bacharelados relacionadas ao saber-fazer e ao saber-ser, o Projeto (2007) deixa a desejar, pois foi possível perceber, por meio dos entrevistados, que os professores enfatizam a parte conceitual – saber, dos conteúdos trabalhados. Considera-se necessária a inserção, de acordo com Vargas, Casanova e Montanaro (2001), *apud* Nunes (2007), no plano de ensino de cada disciplina, as definições das habilidades que devem ser formadas e estas pertencem a três grupos: conceituais, procedimentais e atitudinais. Além disso, deverão constar no conteúdo programático.

Conforme publicado em Cinterfor (2004), para orientar a formação, os conteúdos, as metodologias e a avaliação deveriam concentrar-se no marco pedagógico que contemple a aquisição das competências exigidas segundo cada perfil estabelecido.

As ementas das disciplinas foram definidas pelo coordenador do curso, diretor e professores de cada disciplina, os quais sugeriram a redefinição dos conteúdos. Ficou evidenciado na fala do entrevistado (P1), que:

“o coordenador pediu aos professores que elaborassem um plano de ensino da disciplina que trabalha sugerindo alguma mudança para atender as exigências da legislação” (P1).

Torna-se importante observar que, conforme consta em Projeto (2007, p. 19):

[...] as ementas e bibliografias apresentadas são apenas sugestões, sendo permitida nova definição a cada semestre, a partir de sugestão do professor de cada disciplina, desde que sejam respeitados o perfil e o foco definidos neste projeto.

De acordo com os entrevistados, a parte conceitual refere-se ao *nível mais elementar do conhecimento*. A parte referente aos procedimentos tem relação com a geração de atitude. Nesse caso, espera-se que a partir de tal procedimento que consiste em:

“talvez o aluno consiga realizar essa ou aquela tarefa ” (P1).
 “E que o aluno dê conta de interpretar tal balanço” (P2).

Apesar de haver essa proposta no curso, era perceptível a dificuldade de alguns professores trabalharem as três habilidades, mantendo-se, então, na parte conceitual. Por exemplo, se um professor pretende desenvolver no aluno uma determinada atitude

“Ele terá de saber que tipo de atividade irá propor ao aluno. Na maior parte das vezes, ele não sabe como fazer, então a coisa não funciona”, [esclareceu o entrevistado] (P1).

Em nenhum momento a pedagogia das competências foi colocada como aquela na qual se embasaram as reflexões para a reformulação ou construção do projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis.

Em decorrência dos esclarecimentos fornecidos pelos entrevistados, foi possível perceber também a preocupação com a realização da interdisciplinaridade no curso. Foi dito que esta deverá ser enfatizada nas disciplinas de

“Laboratórios Contábeis I e II, Jogos de Empresas e Sistemas de Informações Contábeis. Oportunidade em que os alunos poderão aplicar, em ambiente prático, os conhecimentos teórico-contábeis

adquiridos no decorrer do curso. Na disciplina estágio supervisionado, os alunos farão trabalhos de pesquisa de área específica dentro da Contabilidade para permitir a consolidação do conhecimento profissional adquirido no curso” (C1).

“A preocupação com a interdisciplinaridade existe sim. Mas não sei dizer até que ponto está sendo considerada. Efetivamente, acho que ainda falta muito para funcionar de forma satisfatória. Após a implantação dessas últimas reformas é possível a ocorrência de mudanças satisfatórias” (P1).

“Não sei como avaliar a interdisciplinaridade, mas este é um assunto que me preocupa. Veja bem, temos Auditoria em Ciências Contábeis e em Administração. Em Ciências Contábeis, o contador tem de elaborar os relatórios, sendo que para isso ele tem de saber executar a auditoria, enquanto que o administrador atua, simplesmente, como usuário da auditoria. Ele tem que usar esses relatórios, mas quem faz é o contador. Entretanto, colocam a mesma disciplina nos dois cursos. Quer dizer que ela não é boa nem para o contador, nem para o administrador. Acho que a questão da interdisciplinaridade é muito viável nas disciplinas eletivas, nas profissionalizantes não vejo como ter bom resultado. Por exemplo, tenho alunos de administração aqui e, inclusive, dou provas separado para eles. Não posso cobrar deles ao nível que cobro de Ciências Contábeis” (P2).

Entretanto, de acordo com o explicitado no Projeto (2007), a interdisciplinaridade, no contexto da formação profissional de ciências contábeis, é de grande importância, assim como a capacidade de assimilar os pontos de interseção e interação das diversas disciplinas ministradas no decorrer do curso. Dessa forma, é necessário desenvolver mecanismos que propiciem a utilização conjunta dos conceitos adquiridos pelo aluno ao longo das diversas disciplinas do curso, de forma ordenada, a fim de maximizar o potencial de atuação do futuro contador.

A interdisciplinaridade será enfatizada nas disciplinas Laboratório Contábil I e II, Jogos de Empresa e Sistemas de Informações Contábeis. Na disciplina Jogos de Empresa, os alunos atuarão com simulações de mercado, proporcionando vivências empresariais. No estágio supervisionado, os estudantes farão um trabalho de pesquisa de uma área específica dentro da contabilidade, de modo a permitir a consolidação do conhecimento profissional adquirido no decorrer do curso. E o exame geral do curso também se apresenta como atividade propiciadora de interdisciplinaridade. Com relação ao exame geral, que também consiste em avaliar o aluno, foi esclarecido pelos entrevistados que:

“Este representa uma atividade propiciadora da interdisciplinaridade na medida em que, a um só tempo, o aluno aplique os conhecimentos adquiridos ao longo do curso em atividades que demandem o exercício do raciocínio lógico e análise de questões que contenham conteúdos inter-relacionados” (C1).

Ao tratar da interdisciplinaridade no curso pode-se perceber nas falas dos grupos focais que

“não é apresentada relação entre as disciplinas e a gente não consegue estabelecer a ligação entre elas. É preciso dar uma seqüência às aulas, pois temos de ter uma noção sistêmica do conjunto, de onde chegaremos com isso, saber onde aplicaremos. Tem de se definir a forma contínua de se trabalhar um assunto” (GF1).

“No meu caso, que já exerço a profissão, fica mais fácil perceber essas relações. Para quem ainda não trabalha é mais difícil, mas não impossível” (GF1).

Os alunos demonstram interesse em perceber os aspectos comuns nos diversos conteúdos estudados, pois têm vontade de compreender onde o conhecimento de um determinado conteúdo se funde no outro ou consiste em pré-requisito desse outro. Querem ter uma noção do curso como um todo, um “pacote”, e saber como e onde aplicar os conhecimentos adquiridos.

De acordo com o que consta em Projeto (2007), a interdisciplinaridade é considerada como sendo de grande importância, para que o estudante possa assimilar os aspectos comuns entre os conteúdos estudados e, ao mesmo tempo, facilita a compreensão do processo inter-relacional entre todas as coisas e eventos.

A questão da flexibilização na estrutura curricular do Curso de Ciências Contábeis, também mencionada em Projeto (2007), favorece, em termos gerais, o planejamento e o desenvolvimento das atividades de formação, ou seja: na definição dos objetivos educativos, por competências; no desenho da estrutura curricular; nos métodos de ensino-aprendizagem; na formação de alternância; e dos critérios de avaliação. Consta em Projeto (2007, p. 19) que a “[...] flexibilização permitirá a constante atualização do curso diante das inovações com que as organizações se deparam diariamente”.

Em se tratando da utilização de referenciais de outras faculdades, pôde-se constatar, na entrevista com o coordenador que foram feitas análises de grades curriculares e ementas de disciplinas. Realizaram-se visitas a outras IES, conversas com outros diretores e coordenadores de cursos buscando modos para melhor se adequar às necessidades do mercado local, bem como às exigências do MEC/DCN e CVM.

Com referência ao desenvolvimento de competências no bacharelado, para a IES pesquisada, ele se encontra inserido no Curso de Ciências Contábeis, por meio do projeto pedagógico, de acordo com a Resolução CES/CNE n. 10/2004, podendo-se identificar alguns aspectos do mesmo, nos esclarecimentos a seguir

“Por meio das disciplinas e ementas, e está orientado para a formação plena dos estudantes no exercício da profissão. Por outro lado, para a redefinição do currículo do referido curso, foram utilizados referenciais de outras faculdades, tanto das grades curriculares quanto das ementas das disciplinas” (C1).

Na perspectiva de um professor entrevistado, o conceito de competência pode ser entendido na seguinte forma:

“o conceito de competências que se tem hoje é que o contador não é mais aquele profissional que se restringe apenas à contabilidade, de forma às vezes mecânica, só para atender as obrigações legais. Não é esse o profissional que o mercado procura. Hoje, o contador precisa ser e atuar, em algumas empresas, na condição de *staff*, ou seja, de atuar na consultoria, assessoria, e a própria formação do contador possibilita que ele trabalhe dessa forma, com essa visão de competência bem mais ampla do que há um tempo atrás” (P1).

Essa visão está relacionada com o mercado de trabalho atual e com os esclarecimentos dos autores estudados, tais como Zarifian (2001), Vieira e Luz (2006), Demo (2003), Fleury e Fleury (2004), porque hoje se exige conhecimento amplo e genérico em qualquer profissão. E, em se tratando, especificamente, da contabilidade, os desafios de ordem social, econômico-financeiro, político-administrativo e as expectativas dos grandes projetos regionais, inter-regionais, nacionais e internacionais ocorrem com grande frequência. Daí a necessidade de os profissionais estarem atentos às oportunidades geradas pela globalização devendo propagar o conhecimento, gerir organizações e agir como empreendedores.

Segundo os esclarecimentos dos entrevistados, a aquisição de competências será aferida,

“por meio de avaliações individuais, periódicas e trabalhos produzidos em equipe. A avaliação do rendimento será feita por provas escritas, orais ou práticas, trabalhos escritos ou de campo, seminários, testes ou outros instrumentos constantes do cronograma de ensino elaborado pelos docentes” (C1).

“O exame geral busca avaliar o curso e os alunos” (P1).

“Temos o exame geral, bem planejado e bem aplicado, como ferramenta de avaliação do aprendizado está ótimo, mas não sei se é eficiente como avaliação das competências” (P2).

O exame geral acima mencionado será abordado, com mais profundidade, na parte referente aos tipos de avaliação, assim como os demais critérios utilizados.

4.1.5 Infra-estrutura da IES

Conforme esclarecimentos fornecidos pelo entrevistado (C1), em se tratando da infraestrutura da IES, disponibilizada para estudantes e professores, os recursos foram agrupados em: físicos, tecnológicos, de suporte, financeiros e de serviços. Os alunos, professores, funcionários e a comunidade local têm acesso garantido às bibliotecas das duas unidades da IES, podendo usufruir dos serviços tanto de consulta quanto de empréstimo e renovação nas duas unidades. São oferecidos também serviços de solicitação de livros. O aluno pode solicitar livros das diferentes bibliotecas e retirá-los nas suas respectivas unidades de ensino.

A biblioteca é informatizada e conta com um sistema que segue as bases do *software* MICROISIS, desenvolvido pela UNESCO. Esse sistema gerencia informações bibliográficas e possibilita os processos de tratamento da informação viabilizando sua recuperação e acesso. O sistema propicia a integração entre a biblioteca, a secretaria que fornece o cadastro a partir das matrículas, o departamento financeiro, o setor de RH e ainda o suporte acadêmico (C1).

Ainda, de acordo com o entrevistado (C1), a base de dados do acervo é disponibilizada na rede de computadores da biblioteca e permite, inclusive, o acesso via *intranet* e *internet* aos serviços de consulta, reserva e renovação de livros por meio do *site* da Instituição.

O acesso interno ocorre diretamente no acervo: livros, periódicos e materiais especiais. O acesso externo disponibiliza aos mestrandos e à comunidade acadêmica acesso permanente ao ProQuest ABI/INFORM Global, uma ampla base de dados *on line* que inclui importantes periódicos internacionais na área de administração. Com essa ferramenta, a biblioteca da IES pesquisada se equipara aos acervos dos principais centros de excelência em pesquisa (PROJETO, 2007).

A biblioteca adota o regime de livre acesso à comunidade universitária e à comunidade em geral. Mantém convênios com instituições locais, possibilitando aos usuários a utilização de outros acervos, via serviço de empréstimo entre bibliotecas (C1).

Quanto à política de expansão do acervo, consta em Projeto (2007) que as aquisições são feitas gradativamente, priorizando as bibliografias básicas e complementares dos planos de ensino aprovados pela coordenação do curso e com aquisições em número suficiente para o atendimento pleno dos estudos dos grupos de alunos envolvidos na área, dentro de uma racionalidade que reúna economia e adequação. O acervo é ampliado a cada semestre, seguindo as recomendações dos professores, por meio de indicações dos coordenadores de curso.

Sobre a infra-estrutura computacional, a IES pesquisada coloca à disposição dos cursos três laboratórios de informática equipados com diversos *softwares*. Para o Curso de Ciências Contábeis, especificamente, encontra-se nos laboratórios o *software* utilizado pelo sistema contábil, o Master Maq, visando atender as necessidades dos alunos e professores, e estes estão distribuídos estrategicamente entre as salas de aula, permitindo um menor deslocamento do usuário para a utilização dos recursos computacionais (PROJETO, 2007).

Todos os laboratórios estão ligados à *internet*, recurso que possibilita aos alunos o contato com diversas universidades, museus, laboratórios etc., fazendo a pesquisa escolar, além de mostrar o impacto da tecnologia no mundo atual. E a rede computacional existente tem estruturas computacionais de rede adequadas às atividades acadêmicas, com redes acadêmicas independentes das redes administrativas.

Quanto ao acesso à *internet*, todos os computadores estão conectados à rede local que, por sua vez, é conectada à *internet*. O atendimento é disponível em todos os horários,

oferecendo segurança para permitir a navegação com alta velocidade, conforto e sem a preocupação com qualquer tipo de *softwares* inoperante. Para atender os alunos, há, em cada laboratório, alunos monitores durante todo o horário de funcionamento.

Em se tratando de *softwares*, a infra-estrutura que hoje compõe a rede está devidamente licenciada, utilizando também recursos como *software* livre para enriquecer o conhecimento dos alunos (PROJETO, 2007).

Na Unidade II da IES pesquisada, onde funcionam os Cursos de Bacharelado em Direito, Administração e Ciências Contábeis, o espaço físico está constituído de oito blocos divididos em dois pavimentos interligados por área de circulação, escadas e rampas de acesso. Acrescenta-se, também, que há uma biblioteca com área física de aproximadamente 300 m², em espaço adaptado para o seu funcionamento, em cada unidade da IES pesquisada (PROJETO, 2007).

Os recursos, em linhas gerais, satisfazem as necessidades dos usuários. Entretanto, em termos de recursos físicos, os estudantes entrevistados manifestaram a necessidade de incrementar as salas de aula com uma caixa de som. Esse acessório atenderia a qualquer necessidade de contato emergente com os alunos, por parte da reitoria, direção, coordenação ou outro, nos momentos em que se fizerem necessários. E, em termos de serviços, os alunos consideram necessário que a IES crie parcerias com empresas diversas, proporcionando a eles condições de realização de estágios, obtenção de bolsas ou outros incentivos, nos diferentes setores.

Torna-se necessário esclarecer que a descrição referente à infra-estrutura relacionada à análise do Projeto (2003) é semelhante à encontrada em Projeto (2007). Entretanto, devem-se acrescentar alguns comentários referentes à contribuição desta, no sentido de formar competências no graduando. Nesse caso, foram feitas, pelos entrevistados, observações no sentido de que a IES não mede esforços para possibilitar uma aula de qualidade. Quanto à infra-estrutura, considerada como um suporte para o professor e o aluno, pode-se dizer que ela é importante, mas não essencial para formar competências.

Em relação aos procedimentos de ensino Perrenoud (1999, p. 62), menciona a utilização de *softwares* didáticos e aplicativos, como editores de textos, programas de gestão de

arquivos, calculadoras e planilhas, exemplificando que “[...] são auxiliares diários das mais diversas tarefas intelectuais”, que podem ser utilizados visando a formação de competências.

4.1.6 Competências na formação profissional em ciências contábeis – DCN/2004

Para identificar as competências nos graduandos, além da análise dos documentos oficiais, foram realizadas entrevistas. As entrevistas com os grupos focais ocorreram em setembro de 2007 e, com os professores, em outubro. Os resultados foram agrupados e descritos simultaneamente a cada questionamento feito. As questões utilizadas são referentes às competências descritas na Resolução CNE/CES n. 10, de 16 de dezembro de 2004.

Ao questionar as competências e habilidades na formação profissional do bacharelado em ciências contábeis, para verificar se os estudantes são capazes de utilizar a terminologia e linguagem das ciências contábeis e atuariais, foram obtidos os resultados, conforme apresentações a seguir:

“Os estudantes são capazes” (C1).

“Sim. Com certeza, são capazes” (P1).

“Não. Muito pouco” (P2).

“Não, porque o tempo das aulas é pouco para passar tanto conteúdo. A carga horária das disciplinas específicas do curso é pequena e o que se aprende aqui é pouco é só o básico mesmo e não se relaciona com a prática. Precisamos de aulas práticas. Deveria atribuir maior carga horária às disciplinas específicas do curso. O professor deve criar formas de prender mais o aluno na sala de aula. O curso deve ser mais ‘pesado’, deve-se exigir mais dos alunos...” (GF1)

“Quanto a mim, que já trabalho na área há bastante tempo, posso dizer que basta um pouco de esforço e dedicação. A pessoa consegue sim” (GF1).

“Acredito que não, porque existe uma distância muito grande entre a teoria e a prática. Isso nos faz sentir despreparados. Até agora não vimos prática. Começamos a ter aulas no laboratório, mas ainda não estamos prontos, ainda é muito superficial” (GF1).

“Falta orientação no sentido de como assumir a função contabilidade, para isso precisamos de aulas práticas. Precisamos trabalhar na área” (GF2).

Conforme esclarecimentos obtidos dos grupos focais e do entrevistado (P1), os alunos não são capazes de fazer tal utilização, com exceção dos que já trabalham. Percebe-se, entretanto, que, nos esclarecimentos de um estudante que exerce a profissão, este, sim, é capaz de fazer uso das referidas terminologias. A partir do primeiro semestre de 2008, serão proporcionadas aos alunos condições de fazerem estágio supervisionado nas empresas localizadas nas proximidades do campus II da referida IES.

Para os entrevistados dos grupos focais (GF1 e GF2), os professores precisam fazer com que suas aulas se associem mais com a prática. A necessidade de se relacionar à prática se dá por algumas razões, tais como: primeiro porque a materialização do conhecimento facilita a apreensão do conteúdo pelos alunos e, segundo, porque o aluno, ao aplicar o conteúdo estudado, advém o amadurecimento e, com isso, o conhecimento passa a ser incorporado pelo mesmo, tornando-se parte integrante dele.

Conforme esclarecimentos de Mizukami (1986), a escola é o lugar onde ocorre a apropriação do conhecimento. Esta se dá por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações. Nesse caso, a ênfase deve ser colocada na intervenção do professor, a fim de que a aquisição do conhecimento (patrimônio cultural) seja garantida por parte do aluno.

A escola não é estática, intocável e, sim, está sujeita constantemente a transformações, como qualquer outra instituição. Segundo Mizukami (1986), a realidade exige que se proponham e se utilizem novos métodos, modelos de se trabalhar a relação professor-aluno visando contribuir para a busca do aprimoramento contínuo do ser. Devem-se proporcionar ao aluno condições que favoreçam a expressão, tanto oral quanto escrita, para que ele possa manifestar as suas idéias, intenções, anseios, contribuindo com os demais em busca do aprimoramento coletivo.

Ao indagar aos entrevistados sobre a capacidade de os estudantes demonstrarem visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil, os resultados foram os seguintes:

“os estudantes são capazes” (C1).

“Com algumas dificuldades, mas conseguem sim” (P1).

“Não” (P2).

“Não. Não há relação entre as disciplinas e a gente, que ainda não trabalha, não consegue estabelecer a ligação entre elas. É preciso dar uma seqüência às aulas, pois temos de ter uma noção sistêmica do conjunto, de onde chegaremos com isso, saber onde aplicaremos. Tem de se definir a forma contínua de se trabalhar um assunto” (GF1).

“Em minha opinião, a parte prática é a base de tudo e é a parte mais difícil. Quanto ao conteúdo e a teoria, nós temos. O conhecimento teórico nos é dado. Seria bom dar mais atenção à área fiscal. É uma área necessária e envolve muito de lei. Temos a Legislação Tributária, mas precisamos também da Fiscal e dela, vimos muito pouco” (GF2).

“Deveria trabalhar Legislação Tributária no quarto período com Contabilidade Fiscal e Jogos de Empresas (montagem e elaboração de projetos etc.), para sabermos como abrir uma empresa, como funciona, do capital inicial e para isso temos de saber de lei. Temos disciplina como Cultura Brasileira em que a carga horária poderia ser reduzida para 36 horas. Porque não aumentar a carga horária de Contabilidade? As aulas nos Laboratórios I e II precisam evoluir” (GF1)

“A matéria Teoria da Contabilidade deveria ser dada no 1º Período. Eu, por exemplo, que trabalho com isso percebo que não se trata de uma coisa tão complicada assim. O que acontece é que você precisa ler e prestar atenção para relacionar as coisas e ver onde se aplica isso ou aquilo, entende?” (GF2).

Percebe-se na fala dos entrevistados nos grupos focais (GF1 e GF2) a ausência da visão sistêmica e da interdisciplinaridade por parte daqueles que ainda não exercem a profissão. Os alunos não são capazes, por si só, de perceberem essas relações. Isso evidencia, nesse caso, a não formação de competências. Entretanto, os que exercitam esse conhecimento no ambiente externo à IES, conseguem relacionar as coisas e enxergar mais longe, com mais amplitude e profundidade.

Na situação de ensino-aprendizagem, em sentido amplo e global, conforme evidencia Freire (1996), a verdadeira educação consiste na problematização ou conscientização, pois esta tem como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como forma

de superar as contradições do tradicional, e “[...] responde à essência do ser da consciência, que é a sua intencionalidade” (MIZUKAMI, 1986, p. 98).

Para Mizukami (1986), o diálogo é a essência da relação professor-aluno, pois são sujeitos de um processo em que se desenvolvem juntos, porque, conforme evidencia Freire (1975c, p. 63) *apud* Mizukami (1986, p. 98), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Para que os estudantes manifestem competência para demonstrar uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil, é necessário que saibam, que tenham clareza do verdadeiro significado do exercício da profissão, da sua finalidade, do porquê e do para quê. Devem compreender, de forma profunda, o significado de *falar a palavra*, sendo essa *um ato humano que implica reflexão e ação*. É preciso que tenham consciência de que, ao articular uma palavra, esta deve estar associada ao direito de *expressar a si mesmo, expressão do mundo*, criando, recriando, decidindo e, finalmente, participando do processo histórico social. No ato de pronunciar uma palavra está encerrado o poder de criar e manifestar um contexto que é próprio ao indivíduo que o exerce (FREIRE, 1975d, *apud* MIZUKAMI, 1986).

A educação é para Mizukami (1986) uma pedagogia do conhecimento, e o diálogo é a garantia desse ato de conhecimento. Dessa forma, qualquer tipo de ação pedagógica deve comprometer constantemente os estudantes com a problemática, com o questionamento de suas situações existenciais.

Para Demo (2003, p. 67) “[...] no processo de pesquisa está o genuíno contato pedagógico”. O autor enfatiza a necessidade de se escudar no questionamento reconstrutivo, pois é por esse meio que a educação pode se tornar mais emancipatória, proporcionando condições aos estudantes universitários de se tornarem sujeitos participativos, conscientes e transformadores da sociedade onde vivem. A partir daí, pode-se tornar possível ao indivíduo vislumbrar as associações entre as coisas, eventos etc.

Para o autor, o profissional não deve se contentar apenas com a execução da sua profissão; deve, sobretudo, saber pensar e refazer sua profissão, continuamente. Isto porque a qualidade da profissão está mais no método de sua contínua renovação, do que em

resultados repetidos. Daí a necessidade premente de atualização na dinâmica do professor nas salas de aula. Mas não é somente o professor que tem de fazer a sua parte, o aluno também tem de se refazer, se envolver com o processo. Sem o desejo de aprender por parte do aluno torna-se mais difícil para o professor se fazer compreender. O desejo de aprender impulsiona a personalidade a buscar, aceitar e a se envolver com o processo do conhecimento.

Na busca de conhecer as competências dos estudantes relativas à capacidade de elaborar pareceres e relatórios, de forma a contribuir para o desempenho eficiente e eficaz dos seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais, percebe-se que:

“os bacharelados são capazes” (C1).

“No oitavo período temos trabalhado bastante com relatórios, pareceres, análises de balanço, inclusive já trabalham com isso, também em auditoria. Os alunos têm certa dificuldade na elaboração, mas tem pelo menos três disciplinas que cobram pareceres, relatórios que é justamente para atender essa interação dos usuários dos vários modelos internacionais” (P1).

“O problema está na redação. Conseguem discutir, expor verbalmente, mas têm grande dificuldade para se expressarem na forma de relatórios” (P2).

“Olha gente, sabe o que acontece. Na hora que você tá trabalhando, que precisa fazer isso, tem é que contar com a sorte de encontrar alguém que te ajude. Agora, isso é uma questão de tempo, eu acho que não tem como ensinar tudo isso para os alunos, não” (GF1).

“Algumas matérias conseguem passar essa visão, fazer relatórios, mas ainda deixa a desejar. A nossa visão é de um entendimento geral, não aprofunda. Acho que deveria montar uma empresa e ir com ela até o final do curso” (GF1).

“Estamos vendo relatórios e pareceres agora, no 7º período. Temos dificuldade para elaborá-los” (GF2).

Os estudantes manifestam dificuldades na interpretação do que lêem, assim como para se expressarem na forma escrita. Trazem deficiências dos ensinamentos fundamental e médio, assim como o fato de não terem o hábito de leitura. Segundo o entrevistado (P2), os alunos manifestam dificuldade para se expressarem por escrito.

“Falar, até falam, mas, na hora de realizar uma análise de balanço e fazer um relatório, manifestam a deficiência” (P2).

Ao se tratar da formação de competência sobre a aplicação da legislação inerente às funções contábeis, capacidade de liderança, geração e disseminação de informações contábeis, os entrevistados disseram:

“os alunos são capazes” (C1).

“Conseguem. E temos também disciplinas voltadas para isso” (P1).

“Não, deixam muito a desejar. No início do curso tenho distribuído para eles a legislação societária e as normas brasileiras de contabilidade. Trabalho também as disciplinas que considero pré-requisitos para Auditoria, Contabilidade Avançada e Análise de Balanço” (P2).

“Estamos estudando durante quase quatro anos e estamos saindo sem saber direito. Teremos o diploma, mas sermos contadores mesmo, não sei. Já reclamamos e nada ainda mudou” (GF1).

“Eu faço isso em meu trabalho. Você começa a fazer, seu chefe ou alguém que trabalha com você te dá uma orientação e você tem que pegar logo, mas não é fácil não” (GF1).

“De imediato não. Sem a prática não dá para aplicar as leis. A contabilidade tem muitos detalhes, qualquer erro pode causar um prejuízo enorme, é muita responsabilidade. Tem de encontrar no ambiente de trabalho alguém para te ajudar” (GF2).

Para Veiga *et al.* (1996), em se tratando da relação sociedade e educação, a prática pedagógica que ocorre entre professor e aluno não é neutra. A teoria e prática de uma determinada forma de ensino articulam os fins da educação do homem a um modelo de sociedade, por meio de quem ensina e quem aprende, de como ensina e dos meios usados, assim como da contribuição para a manutenção e superação da prática social mais abrangente.

Para a autora, o *como ensinar* foi direcionado, na concepção de sociedade e educação, para as formas de organizar, desenvolver e avaliar a relação pedagógica. Na prática, essas formas representaram uma ênfase ora na transmissão do saber, ora na atividade do estudante, ora na inovação da técnica, ora no planejamento.

Segundo a autora, em relação ao conteúdo-forma, a didática, ao significar uma forma de vivenciar a ação na escola tendo como produto a formação do aluno, tem um sentido que ultrapassa a operacionalização do ensino. Isso porque busca adequar e preparar o aluno para a vida social e, sendo assim, dispõe de um conteúdo que é determinado pelas condições e necessidades predominantes de uma prática social mais ampla.

O como ensinar que constitui o objeto da didática, segundo Veiga *et al.* (1996), deve ser analisado e compreendido não apenas do ponto de vista técnico e operacional de um movimento que organiza o ensino para educar e adaptar o homem a uma sociedade, mas, sim, como forma de organizar, desenvolver e avaliar uma prática social específica. Nesse sentido, a forma de ensinar está relacionada a uma prática social, sendo seu pressuposto e sua finalidade. Torna-se necessário ao aluno o aprender a ler e relacionar o conteúdo da leitura com o contexto do meio no qual está inserido.

Segundo as autoras, a finalidade da escola, então, será vivenciada na forma de ensinar e de transmitir ao estudante uma visão teórico-prática de mundo, ou seja, uma determinada forma de pensar e agir. Nesse caso, o aluno pode ser levado a estabelecer relações e ligações, entre um objeto de conhecimento e o mundo, a sociedade, o homem, a ciência e a tecnologia. Assim compreendida, a forma de ensinar pode contribuir para desenvolver no aluno uma visão crítica de mundo. É uma questão de adquirir competência, para realizar a leitura do mundo e aplicar, no momento oportuno, o conhecimento de que se dispõe, estabelecendo as conexões necessárias para atingir o objetivo.

Ao interrogar se os bacharelados revelam domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem a tomada de decisões aos agentes econômicos e administradores, foi declarado pelos entrevistados que os alunos:

“conseguem sim” (C1).

“Conseguem” (P1).

“Domínio nenhum. Alguns, dos que já trabalham com isso, têm conhecimentos básicos dessas funções” (P2).

“Não” (GF1).

“Sei um pouco. Não dá para saber com pouco tempo de trabalho. Com o passar do tempo, você consegue apreender” (GF1).

“Acho que temos uma noção, mas tomada de decisões, não. Dar o parecer final, não. Não tenho segurança. Procuraria uma segunda opinião, de alguém experiente. São muitas coisas que temos de saber e não temos esse conhecimento, nem experiência” (GF2).

Os alunos, que ainda não exercem a profissão, não se sentem capazes para o desempenho de tal função. Demonstram grande insegurança, quando qualquer comentário é feito a respeito das atividades atuariais e financeiras.

Para saber se são capazes de gerar informações para a tomada de decisões, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania, os entrevistados disseram que os estudantes:

“são capazes” (C1).

“Trabalhamos com essa questão na disciplina de Ética profissional, Ciências Sociais e Responsabilidade Social” (P1).

“Na verdade, nenhum Curso de Ciências Contábeis chega a esse ponto, acredito eu. Pelo menos nas escolas particulares. Essas capacitações são encontradas apenas em profissionais com 10 ou 15 anos de experiência” (P2).

“Olha, com o tempo você começa a perceber, o mercado te dá sinais, você no momento percebe como se deve comportar, agir. Não tem jeito de saber nada disso, de forma antecipada. Você tem que acreditar que vai dar conta. Acreditar em si mesmo. Nenhum professor, nenhum livro pode ensinar isso pra gente. Isso é a vida” (GF1).

“Realmente. Os valores, comportamentos e atitudes vão sendo adquiridos ao longo da nossa vida” (GF1).

“Seria interessante uma parceria entre empresa/universidade. Isso daria um outro rumo pra coisa. Isso seria praticar a cidadania. O contador é co-responsável numa empresa. Isso é muito sério. Os professores não fornecem a formação que a gente precisa” (GF1).

“Acho que não. Seria interessante a realização de parcerias faculdade *versus* empresas. Isso seria praticar a cidadania” (GF2).

Os entrevistados disseram também que muitos professores, no decorrer do semestre, conseguem deixar suas marcas, seus valores e crenças e isso contribui para a formação de opinião, de comportamentos e de atitudes nos alunos. Essas ocorrências nas salas de aula

surgem em atividades relacionadas às análises de casos, análises de balanço, elaboração de relatórios e outras.

Na investigação da capacidade do bacharelado em 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 exercendo com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas legais, os entrevistados disseram que:

“os bacharelados conseguem” (C1).

“Sim. E buscamos sempre isso por meio do laboratório contábil e contabilidade gerencial que é uma disciplina bastante voltada para a questão da controladoria” (P1).

“Isso é utopia. Escola nenhuma capacita tanto. Esse desenvolvimento só se encontra em profissionais competentes, estudiosos e experientes” (P2).

“Não. Sistemas de Informação? Temos aula de cultura brasileira e não temos de SI. Somente com o que o curso oferece não é possível. Os professores das disciplinas específicas devem ser selecionados com mais critério. Devem ser mais dinâmicos, saber explicar, conhecer a prática. A faculdade precisa inovar. Sistemas de Informação é o que menos sabemos. Tivemos um pouco no quinto período e em nenhum outro” (GF1).

“Isso aí é só trabalhando mesmo. Não tem jeito de ensinar essas coisas. O negócio é colocar a ‘mão na massa’, entende?” (GF2).

“Não. O professor precisa dar, além da teoria, um exemplo prático” (GF2).

Os alunos, que ainda não trabalham, demonstram grande preocupação com o momento em que iniciarão o exercício profissional. Os estudantes manifestaram uma vontade no sentido de que seria muito bom se os professores das áreas específicas, juntamente com a faculdade, montassem uma empresa para dar oportunidade a todos eles de se exercitarem antes de enfrentarem o primeiro emprego.

No sentido de verificar se a organização curricular do Curso de Ciências Contábeis da IES em questão contempla conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e

padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com as DCN para o Curso de Ciências Contábeis, tem-se a afirmativa de que:

“temos a contabilidade internacional, a auditoria e a contabilidade gerencial, que são disciplinas que procuram dar um enfoque do cenário corporativo e do que se passa no mundo dos negócios” (P2).

Conforme consta em Projeto (2007), o curso oferece uma base sólida de conhecimentos contábeis, com amplo conhecimento da área humanística e instrumental. Além disso, o curso proporciona a formação de um contador capaz de desenvolver atividades gerenciais, com domínio da área financeira de uma empresa. Para permitir o bom desenvolvimento do aluno no aspecto técnico, em consonância com o desenvolvimento tecnológico, a IES disponibilizou três laboratórios de informática, onde os alunos recebem formação adequada para desenvolver as atividades profissionais, bem como conhecer sistemas informatizados utilizados pela contabilidade.

As disciplinas pertencentes aos eixos de Conhecimentos Obrigatórios de Formação Profissional Específica, Formação Básica e de Prática, de acordo com o que consta em Projeto (2007), constituem a base da formação integral do aluno, instrumentalizando-o para atuar como cidadão consciente e como profissional no campo do empreendimento e da gerência empresarial.

Todo conteúdo deve estar em função do desenvolvimento de uma nova mentalidade, de um comportamento empreendedor, segundo consta em Projeto (2007) o que vai exigir uma capacidade diferenciada de comunicação e expressão, de trabalho em equipe, de solução de problemas práticos, bem como de elevada dose de organização, de responsabilidade, de iniciativa, de criatividade, de busca de informações. Acrescenta-se também um perfil apto a conviver com desembaraço e competência em um cenário competitivo e de constantes evoluções tecnológicas, tendo em vista o cenário globalizado.

A IES pretende incluir no projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis, com base no princípio da educação continuada, a oferta de cursos de pós-graduação nas linhas de formação e modalidades do Curso de Ciências Contábeis. As falas dos entrevistados a seguir evidenciam esse interesse por parte da IES.

“Há uma preocupação em criar o curso de pós-graduação em Controladoria, visando atender aos princípios da educação continuada” (C1).

“Temos um curso de pós-graduação em Ciências Contábeis. Só não sei dizer como está indo neste semestre” (P1).

“Tentamos e já tivemos o curso de Planejamento Tributário. Acho que, atualmente, não estão conseguindo formar turmas” (P2).

“Ah! Se tiver algum curso e eu sentir interesse, se for me ajudar em meu trabalho, ah! vou fazer sim. Tem que fazer qualquer coisa pra se manter empregado” (GF2).

Os alunos demonstram interesse em se aperfeiçoarem continuamente, no sentido de estarem sempre prontos a qualquer oportunidade de trabalho que possa surgir.

4.1.7 Métodos de ensino-aprendizagem

Sobre os métodos de ensino-aprendizagem da IES, conforme consta em Projeto (2003) e Projeto (2007), há algumas indicações referentes à ênfase da prática na ação docente, à necessidade em ressaltar a realidade dos fatos, o mundo da empresa e do trabalho, assim como o trabalho em equipe nas salas de aula e consta que esse tipo de trabalho é muito valorizado e aplicado pelos professores. Quanto à contextualização dos conhecimentos, segundo informações obtidas dos entrevistados, pôde-se perceber que isso ocorre na Semana de Gestão e Tecnologia, visitas técnicas e outras.

A noção de competências não aparece como norteadora do projeto pedagógico proposto para o Curso de Ciências Contábeis em Projeto (2003). Pôde-se, entretanto, constatar que o termo competência aparece na apresentação do referido projeto. E, de acordo com um entrevistado, a noção de competências já aparecia na prática. Havia uma tentativa, por parte dos professores, de trabalhar visando a definição de competências que deveriam ser formadas nos estudantes.

Pelo que parece, alguns professores poderiam definir competência, conforme seu entendimento, conhecimento e experiência em relação ao tema a ser tratado. Mas, nesse caso, as competências desenvolvidas nos alunos seriam resultantes de uma iniciativa individual do professor e não um direcionamento formal consolidado para o curso e isso

poderia variar, conforme alteração dos professores nas disciplinas e entre os próprios professores. Diante disso, a matriz curricular não seria o produto de um arranjo de competências e, sim, o oposto: as competências resultariam de uma matriz preestabelecida. Percebem-se semelhanças com as publicações em Cinterfor (2004) e em Vargas, Casanova e Montanaro (2001), *apud* Nunes (2007).

Acrescenta-se ainda que, nos Projeto (2003) e Projeto (2007), há referências relacionadas às vivências e experiências contábeis e estas devem perpassar o conteúdo programático de cada disciplina da formação profissional e serão desenvolvidas no Laboratório Contábil. Este laboratório foi proposto para o Curso de Ciências Contábeis com o objetivo de proporcionar ao aluno condições propícias para conhecer as práticas e experiências empresariais. Todos os departamentos de uma empresa são enfocados e, principalmente, a aplicabilidade dos conteúdos disciplinares desenvolvidos em sala de aula.

Em se tratando das práticas contábeis, os laboratórios serão “[...] divididos em cinco empresas simuladas e serão dotados da infra-estrutura necessária ao desenvolvimento das atividades que um contador normalmente desenvolve numa empresa” (PROJETO, 2003, p. 80).

Para o desenvolvimento dessas atividades, o aluno poderá aplicar todo o conhecimento adquirido no decorrer do curso, utilizar-se de um plano de contas, classificar e escriturar lançamentos. Poderá também realizar apuração de custos, análise de balanço com orientação do professor. Essas atividades serão desenvolvidas em dois períodos do curso e acredita-se que o conhecimento contábil necessário ao aprendizado do futuro contador estará completo, e o profissional estará preparado para enfrentar os desafios da profissão (PROJETO, 2003; PROJETO, 2007).

Sobre a utilização da metodologia de resolução de problemas, os professores disseram que eram utilizados estudos de caso (reais ou não), elaborados pelo próprio professor ou retirados de algum livro adotado e usado na disciplina.

Na busca de aproximar a teoria da prática, além de estudos de caso, são realizadas também visitas técnicas, conforme declaração de um entrevistado.

“Todo ano agendo uma visita no Conselho Regional de Contabilidade – CRC –, para levar os alunos do oitavo período, para que conheçam o Conselho ao qual eles vão pertencer” (P1).

Poderá ocorrer também participação em feiras de empreendedores, com apresentação de projetos de negócios pelos alunos e na Semana de Gestão e Tecnologia, que já acontece em todos os semestres letivos.

Quanto ao trabalho em equipe, este é muito valorizado e utilizado por todos os professores, segundo o entrevistado P1. Todos acreditam que, trabalhando em equipe, fica mais fácil aos alunos perceberem o quanto cada um pode ajudar o outro, compartilhar com o outro e, ao mesmo tempo, ser ajudado. Dos trabalhos que possibilitam isso, foram citados os jogos de empresa, os projetos de negócios em feira de empreendedores e a Semana de Gestão e Tecnologia.

Ao se tratar dos métodos de ensino-aprendizagem utilizados no curso, os entrevistados mencionaram o seguinte: são realizados estudos de caso, exposições dialogadas, trabalhos a partir de filmes e outros. Os recursos materiais utilizados são: retroprojetores, laboratório de informática, local onde se realizam as simulações, televisão, projetor multimídia e outros.

Em se tratando da integração teoria *versus* prática, ela ocorre da seguinte forma:

“nos Laboratórios Contábeis I e II, em ambiente prático, onde os alunos utilizam o Sistema de Informação (SI), que simula as práticas de rotinas contábeis. E, na disciplina Jogos de Empresas, os alunos atuarão com simulações de mercado proporcionando essas vivências empresariais” (C1).

“Nas disciplinas de Contabilidade, essa integração se dá no Laboratório Contábil, pois tem essa função. Outra forma seria na sala de aula mesmo, com atividades práticas envolvendo casos reais” (P1).

“Acho que deveria montar uma empresa e ir com ela até o final do curso” (GF1).

“Ah! Sabe o que eu acho? Pra mim, não existe outra forma de aprender a fazer as coisas a não ser no trabalho. Gente, não tem jeito, ninguém vai conseguir te ensinar como você deve trabalhar. Deixa disso! É só trabalhando mesmo” (GF1)

“É difícil! A escola trabalha a teoria. A prática é trabalhada em pouquíssimas escolas e, assim mesmo, em poucos cursos. Não tem jeito” (P2).

Os esclarecimentos do entrevistado P2 correspondem às ocorrências reais no cotidiano das instituições de ensino. A teoria é ofertada pelos professores que trabalham na IES, conforme declaração a seguir:

“o conhecimento teórico nos é dado, mas precisamos também da parte prática” (GF2).

Conforme mostrado por Mizukami (1986, p. 114):

[...] há um descompasso entre o que fundamentaria a ação pedagógica, em termos de preferência pelas teorias, e a forma como a prática docente se manifesta nas salas de aula. Ao nível do teórico, tal como foi constatado, não se pode dizer que o ideário pedagógico é fragmentado. Ao nível do que é manifestado nas salas de aula, também pode-se concluir pela sua fragmentação, já que se caracteriza como manifestação do ideário tradicional. Entretanto, é nítido o descompasso entre o que os professores declaram preferir em termos teóricos, e o que realizam de fato, na prática.

A prática consiste numa conquista individual, advinda das experiências, do contato com a realidade ou não, resulta do envolvimento contínuo e crescente com o objeto de interesse da personalidade, enfim, a prática decorre da vivência, que pode ser entendida como amadurecimento, sendo que esse ocorre de forma individual. Daí decorre a compreensão de que cada ser humano é único, com experiências e competências únicas.

Referindo-se à unidade da teoria e da prática, Gramsci (1978, p. 55-57), *apud* Veiga *et al.* (1996, p. 34) deixa sua preocupação em termos do que é “[...] preciso procurar analisar e criticar as diversas formas sob as quais se apresenta, na história das idéias, o conceito dessa unidade, uma vez que cada concepção de mundo e cada filosofia se preocupou com esse problema”. O autor inicia a discussão sobre a unidade teoria *versus* prática com a afirmação de S. Tomás da Escolástica: *Intellectus speculatiuus extensione fit practicus* – a teoria, por simples extensão, faz-se prática – ou seja, afirmação da conexão entre a ordem das idéias e das ações.

Gramsci (1978), *apud* Veiga *et al.* (1996, p. 34), esclarece essa questão com o argumento:

[...] se o problema de identificar teoria e prática se coloca, coloca-se nesse sentido: construir sobre uma determinada prática uma teoria que, coincidindo e identificando-se com os elementos decisivos da própria prática, acelere o processo histórico em curso, tornando a prática mais

homogênea e mais coerente, mais eficiente em todos os seus elementos, isto é, potenciando-se ao máximo; ou, dada uma certa posição teórica, organizar o elemento prático, indispensável para se por em funcionamento. A identificação de teoria e prática é um ato criativo, pelo qual a prática é demonstrada como racional e necessária, ou a teoria, como realista e racional.

As competências esperadas da relação teoria e prática se relacionam à capacidade de o estudante realizar uma leitura mais eficiente, eficaz e coerente de si mesmo e do mundo que o rodeia. Isto provavelmente o capacitará para uma tomada de decisões cada vez mais próxima de um nível desejável, seguro e confiável.

Para permitir o bom desenvolvimento do aluno no aspecto técnico, em consonância com o desenvolvimento tecnológico, a faculdade disponibiliza como recurso o laboratório de informática, onde o aluno recebe a formação adequada para desenvolver as atividades profissionais, bem como passa a conhecer os sistemas informatizados utilizados pela contabilidade. Estão disponíveis *softwares* contábeis, e o aluno pode exercitar o conhecimento adquirido ao longo do curso transformando-o em ação, recebendo a supervisão do coordenador do laboratório e o acompanhamento de professores designados para tal função (PROJETO, 2007).

Todo conteúdo deve estar em função do desenvolvimento de uma nova mentalidade, de um comportamento empreendedor, que vai exigir uma capacidade diferenciada de comunicação e expressão, de trabalho em equipe, de solução de problemas práticos. Exigirá também uma elevada dose de organização, responsabilidade, iniciativa, criatividade, de busca de informações, apresentando um perfil apto a conviver com desembaraço e competência em um cenário competitivo e de constantes evoluções tecnológicas (PROJETO, 2007).

Na tentativa de saber como os bacharelados estão se sentindo com relação às atividades desenvolvidas nos laboratórios ou em outros locais propostos pelo corpo docente e também sobre a percepção que eles têm das competências que estão sendo desenvolvidas no curso, manifestaram as conclusões a seguir:

“Olha, a gente reclama daqui, porque estamos aqui. Conheço pessoas formadas em outras IES e não sabem nada, além de alguma teoria, quando estão se formando. Não aprender mesmo é na

prática. Então, não sei até que ponto a faculdade erra e se é que erra” (GF1).

“Os professores deveriam trabalhar com desenvolvimento de projetos, casos, deveriam ser mais dinâmicos. Uma aula dinâmica tem a ver com a presença do professor. Atividades ligadas à prática são mais atraentes. Estudos de caso, criação de uma moeda dentro de uma cooperativa, isso incentiva a criatividade. Mas o meio que a faculdade utiliza é o professor. Na contratação, o professor das disciplinas específicas tem de ser melhor avaliado. A IES deveria buscar parceria com empresas, bolsas de estudo, estágios para estimular os alunos” (GF1).

“Os professores deveriam conhecer as deficiências dos alunos. Para trabalhar com as disciplinas específicas os professores deveriam ser bem avaliados. Olha isso não é de agora. Isso já vem desde os primórdios. Quase todos os alunos reclamam. Também não sabemos até que ponto estamos certos? Por outro lado, em todas as instituições, setores, campos de atuação ocorrem reclamações. Ninguém, nunca, está satisfeito...” (GF2).

Após a reformulação do projeto pedagógico o estágio supervisionado foi incluído e será desenvolvido durante um período de 400 horas no decorrer do curso.

4.1.8 Processo de avaliação

Em se tratando da avaliação do estudante, verificou-se que esta se referia à frequência e aproveitamento do aluno, sendo essa a forma utilizada para avaliar o desempenho do aluno no curso. Não aparecem, nesse caso, referências relacionadas à aferição das competências que, possivelmente, poderiam ter sido propostas pelos professores. Na visão do entrevistado (P1), o que muito tem contribuído para o desempenho do curso e dos alunos está relacionado com o nível de comprometimento e responsabilidade do corpo docente.

Alguns professores procuram avaliar os alunos após a realização de cada atividade desenvolvida em sala de aula, enquanto outros deixam acumular conteúdo para depois aplicarem uma avaliação. Segundo os entrevistados, muitos alunos reclamam quando isso ocorre pelo fato de não terem tempo suficiente para estudar todo o assunto para a prova.

Quanto ao modelo de avaliação aplicado, segundo os entrevistados, fica a critério de cada professor, não existindo o uso de uma padronização para as disciplinas. A avaliação do corpo discente, conforme explicitado em Projeto (2003, p. 29-32), em cada semestre, o

[...] aproveitamento escolar será verificado por disciplina, mediante a avaliação das atividades escolares e da assiduidade, exigindo-se para aprovação, no mínimo 60 (sessenta) pontos num total de 100 (cem) e 75% (setenta e cinco por cento) de frequência às atividades programadas (PROJETO, 2007, p. 69).

De acordo com o que consta no regimento, nenhuma avaliação parcial ou final poderá valer mais que 30 (trinta) pontos. A distribuição dos pontos deverá ser feita da seguinte forma: as avaliações individuais e sem consulta, três no mínimo, corresponderão a 70% (setenta por cento) do total, acrescido do exame geral correspondente a 10% do total distribuído. As outras atividades avaliativas, tais como: trabalhos em equipe, trabalhos individuais, estudos dirigidos e de caso dentre outros equivalerão a 20% da pontuação total (PROJETO, 2003; PROJETO, 2007).

A avaliação do rendimento escolar do discente será feita mediante verificações parciais sob forma de provas escritas, orais ou práticas, trabalhos escritos ou de campo, seminários, testes ou outros instrumentos constantes no cronograma de ensino elaborado pelo professor da disciplina. As verificações parciais deverão constar no referido cronograma de cada disciplina por tipo e data de realização e ser comunicadas aos alunos no início de cada período letivo (PROJETO, 2003; PROJETO, 2007).

O aluno que ficar com

[...] pontuação inferior a 60 (sessenta) pontos e superior a 40 (quarenta) pontos poderá submeter-se à prova especial, no final do semestre, cujo valor total é de 100 (cem) pontos. A nota obtida nessa prova será adicionada à pontuação regular obtida ao longo do semestre letivo, sendo o total dividido por dois. Para ser aprovado, o resultado dessa divisão deverá ser igual ou superior a 60 (sessenta) pontos (PROJETO, 2003, p. 30; PROJETO, 2007, p. 69).

Se a “[...] pontuação for inferior a 40 (quarenta) pontos ou a frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) implicará reprovação automática” (PROJETO, 2003, p. 31; PROJETO, 2007, p. 70).

O Exame Geral – EG – é mais um dos tipos de avaliação utilizado. Consiste na aplicação de uma prova objetiva, ou seja, com todas as questões fechadas. Cada aluno é submetido a

um teste de verificação de aprendizagem de todas as disciplinas em que esteja regularmente matriculado e a uma prova de conhecimentos gerais. O EG é aplicado em um único dia para todos os discentes.

O EG é constituído de cinco questões de múltipla escolha com quatro possibilidades de resposta para cada questão, contemplando todo o conteúdo programático previsto no *Plano de Ensino* das disciplinas, a critério de cada professor. “As questões das provas do EG são formuladas pelos professores das respectivas cadeiras, no prazo fixado pelo coordenador do curso no início de cada período letivo. As questões relacionadas a conhecimentos gerais são elaboradas pelo coordenador do curso” (PROJETO, 2007, p. 70).

Conforme explicitado em Projeto (2007), o EG atribui a nota de 0 (zero) a 10 (dez) pontos, de acordo com o desempenho de cada aluno. O resultado é único para todas as disciplinas, e seu cálculo é feito por meio da média aritmética simples. A nota final obtida pelo aluno é o resultado da média aritmética das notas de todas as disciplinas cursadas e das cinco questões sobre conhecimentos gerais.

O EG tem sua data registrada a cada início de semestre, conforme consta em Projeto (2007), com grande divulgação para os alunos, pois,

[...] dadas as suas particularidades e dificuldades de execução, não é permitida sua repetição. [Para os estudantes que] apresentarem documentação comprovando impossibilidade de comparecimento, e desde que esta esteja de acordo com a legislação em vigor, deverá ser estabelecida uma nova forma de avaliação, contemplando todo o conteúdo do semestre. [Essa avaliação será] composta de questões dissertativas de no mínimo quinze linhas para cada matéria, sobre tema a ser sorteado entre três opções escolhidas pelos professores das disciplinas. A nota obtida nessa prova será processada mediante os seguintes critérios:

- a) domínio do conteúdo relativo ao tema sorteado;
- b) padrão culto da língua portuguesa (PROJETO, 2007, p. 71).

Como no EG, a nota final será o resultado da média aritmética das notas de todas as disciplinas cursadas e da nota da prova sobre conhecimentos gerais (PROJETO, 2007).

Por outro lado, a avaliação do corpo docente também não consta em Projeto (2007), mas, na prática, deverá ocorrer como de costume, no final do semestre letivo e busca conhecer a relação disciplina/professor e aluno/disciplina. Contudo, não se pode afirmar se continuará sendo aplicada da mesma forma nos períodos futuros. No final de cada semestre, é

aplicado um questionário aos alunos para que esses façam essa avaliação e, no início do semestre seguinte, cada professor recebe, via e-mail ou pessoalmente, o resultado de sua avaliação. Nesse caso, são avaliados aspectos referentes a: domínio do conteúdo, retorno às solicitações dos alunos, cumprimento do programa, relacionamento com os alunos, aproveitamento do tempo das aulas, comprometimento do docente e retorno das avaliações. No caso dos alunos são verificados: o interesse pela disciplina, a adequação da disciplina ao curso e nível de dificuldade na disciplina, nível de exigência da disciplina, nível do conteúdo desenvolvido e o nível de participação do aluno na disciplina.

Em se tratando do corpo docente, para os entrevistados, a titulação tem um grau de importância muito grande, mas leva-se em conta também a prática em sala de aula. Não se trata, pelo menos até o momento, de um perfil de competências traçado para o docente, mas procura-se investigar se ele é competente em sua função, se é portador de experiência na área em que vai atuar. Não constam em Projeto (2007) detalhes com relação à avaliação do corpo docente. Em conversa com um entrevistado, ele disse não ter conhecimento de algum preceito sobre um perfil de competências para o docente. Mas afirmou que há um critério para contratação dos docentes, sendo que se relaciona à titulação e experiência em sala de aula.

Entretanto, em termos de investimentos da IES, direcionado ao corpo docente, foi mencionado pelo entrevistado (P2) que a instituição disponibiliza recursos para a participação em eventos nacionais, custeio de cursos de mestrado, doutorado (*stricto sensu*); realização de cursos, seminários, encontros, financiamento de pesquisas, apoio a publicações. Mas disse não se lembrar de programas voltados para a questão pedagógica, acrescentando que talvez isso ocorra pelo fato de a maioria dos docentes trabalhar em regime horista.

Conforme explicitado nos Projeto (2003) e Projeto (2007), também é realizada uma avaliação institucional, sendo esta aplicada aos alunos no início do semestre, para medir o desempenho do semestre anterior, com exceção dos alunos do oitavo período, pois neste, a avaliação é aplicada no final do próprio semestre letivo em que estão concluindo.

Diversos critérios são observados no desenvolvimento da avaliação institucional, podendo-se destacar que a identificação dos alunos participantes é exigida, e o resultado é

rapidamente divulgado para facilitar a continuidade da pesquisa nos demais semestres, sendo que as melhorias e conquistas devem ser amplamente divulgadas aos alunos. Essa avaliação tem “[...] por princípio que quanto menor for o envolvimento de pessoas da Administração da Escola no processo, maior será a credibilidade dos resultados da pesquisa” (PROJETO, 2003, p. 34).

Com relação à avaliação institucional que representa uma exigência legal para as IES, segundo consta em Projeto (2007), de acordo com a Portaria n. 2.051, de 09/07/2004, objetivando o procedimento relativo à auto-avaliação nas instituições de ensino superior, essa avaliação integra o processo de acompanhamento das atividades e implementação das mudanças necessárias do compromisso proposto pela IES para com os alunos.

4.1.9 Trabalho de conclusão de curso

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC –, por ser opcional, de acordo com a Resolução CNE/CES n. 10/2004, ainda não ficou estabelecida uma previsão para a sua elaboração. E, em se tratando do projeto de Iniciação Científica – IC –, especificamente direcionado para o Curso de Ciências Contábeis, até o momento, não foi bem delineado. Entretanto, existe um grande interesse, por parte da IES, na implementação tanto do TCC quanto da IC. Este último, pelo que parece, será incluído nas Atividades Complementares já no primeiro semestre de 2008.

Conforme os entrevistados, existe o interesse da IES em incluir o TCC em suas atividades.

“O TCC será criado sim e, submetido à apreciação do Conselho Acadêmico para posterior avaliação” (C1).

“Existe previsão sim, mas ainda não foi instituído. E, mesmo sendo opcional, muitas instituições vêm utilizando o TCC ao longo dos cursos ou no término dos mesmos” (P1).

“No projeto pedagógico atual, cuja alteração se deu neste semestre, me parece que o TCC será incluído” (P2).

4.1.10 Incentivo à iniciação científica

Nas entrevistas, o que ficou claro sobre IC é que existe uma forte preocupação nesse sentido que pode ser percebida nas falas a seguir.

“A iniciação científica no curso há previsão sim, e estas deverão ser inseridas nas atividades complementares: atividades de pesquisa, publicação e monitoria, pesquisa teórico-empírica com a finalidade de que a formação universitária não esteja dirigida apenas à aplicação e interpretação do conhecimento, mas que sejam formados (alunos) para também construí-lo (conhecimento)” (C1).

“Aqui na faculdade ainda não tenho conhecimento desse incentivo para o Curso de Ciências Contábeis. Já ouvi conversas a esse respeito, mas acho que efetivamente, ainda não houve nenhuma realização neste sentido” (P1).

“Não sei. E quando falam de produção científica me dá arrepios, porque a acho muito mal supervisionada e termina quase tudo em material inútil ou plágio. Acho que a produção científica só tem êxito quando feita por profissionais competentes, dedicados e estudiosos” (P2).

Para o coordenador (C1), em decorrência das atividades de pesquisa, das AC e de outras atividades realizadas durante o curso como, por exemplo, a Semana de Gestão & Tecnologia, espera-se desenvolver nos bacharelados as competências exigidas pelas DCN, Art. 4º da Resolução CNE/CES n. 10/2004.

“Competências de pesquisador em diversos aspectos. Para isso, deveria ser desenvolvido, por meio das atividades de pesquisa, o experimento científico nas disciplinas que constituem o cerne do curso. Por exemplo, Ciências Contábeis: Contabilidade direcionada para o curso que o aluno está fazendo. Devem-se seguir as especificidades de cada curso. E o objetivo deve ser o de introduzir o aluno na pesquisa científica” (P2).

4.1.11 Estágio supervisionado

O Estágio Supervisionado – ES – é uma atividade curricular obrigatória, durante a qual, o aluno cumpre horas de prática profissional no sentido de:

“desenvolver atividades correlacionadas ao curso, acordadas e consolidadas em um contrato de estágio realizado entre a instituição concedente, a faculdade e o aluno. Todas as atividades desenvolvidas devem estar dentro do campo de atuação do curso de Ciências Contábeis e podem se realizar da seguinte maneira: a)

como funcionário, empregado ou estagiário de instituição pública ou privada; b) como proprietário-empresa, como monitor do curso de Ciências Contábeis” (C1).

“Sou contra o estágio supervisionado. Primeiro, porque não é supervisionado; segundo, porque a empresa explora o estagiário, colocando-o para executar diversas tarefas burocráticas e, estágio mesmo, não acontece. O que ocorre é que a empresa tem um funcionário a baixo custo. Ela usa o aluno como funcionário de baixo custo e não como um *trainee* profissional” (P2).

De acordo com o que consta em Projeto (2007), o ES que está sendo proposto após as reformulações do Projeto Pedagógico contará com um regulamento próprio, e o estudante será continuamente orientado, coordenado e acompanhado por um orientador de estágio. A formalização do ES junto à IES se dará por meio do Termo de Compromisso de Estágio, que deverá ser assinado pelo aluno, Orientador de estágio e Coordenador de Estágio.

Após a obtenção do estágio e a entrega do Termo de Compromisso de Estágio, o aluno deverá retirar junto à Coordenação de Estágios os documentos: Encaminhamento de Estágio e Carta de Aceitação da Instituição e providenciar sua entrega à Instituição concedente do estágio para coleta de assinaturas do respectivo representante legal. (PROJETO, 2007).

Após o cumprimento das 400 (quatrocentas) horas, o que deve ser feito em atividades caracterizadas como *Estágio Supervisionado*, o aluno deverá apresentar o Relatório Final de Estágio à Coordenação de Estágios, para avaliação e conferência quanto aos critérios estabelecidos no regulamento.

Em se tratando das competências esperadas que podem ser desenvolvidas no aluno a partir das atividades do estágio, os entrevistados (P1 e P2), ressaltaram as seguintes: desenvolvimento de atitudes e capacidade crítica, de habilidades procedimentais, aquisição de conhecimentos em relação ao funcionamento interno de uma organização, habilidade para propor mudanças e desenvolvimento da parte prática do aprendizado.

O estágio proporciona ao aluno condições de conhecer uma nova realidade, assim como de integrar teoria e prática. Pode também contribuir para o desenvolvimento de competências consideradas necessárias pelo curso, em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes.

O estágio supervisionado é considerado pelos alunos como um período áureo em suas vidas, ou seja, uma chance para adentrarem no mercado de trabalho, por isso sentem-se entusiasmados quando uma oportunidade aparece.

4.1.12 Atividades complementares

Em se tratando das AC, consta em Projeto (2007) que são práticas acadêmicas apresentadas sob múltiplos formatos, como uma forma de enriquecer o processo ensino-aprendizagem e ampliar os horizontes do conhecimento, bem como a sua prática para além da sala de aula; abrir perspectivas ao aluno nos contextos socioeconômico, técnico e cultural da área profissional escolhida; ampliar o conhecimento teórico-prático discente com atividades extra-classe; incentivar a tomada de iniciativa e o espírito empreendedor nos estudantes.

A regulamentação da prática nas AC, mais do que uma opção, é uma necessidade do Curso de Ciências Contábeis da IES. Mesmo de modo informal, vinham sendo desenvolvidas no decorrer dos semestres anteriores sob a forma de seminários, encontros, palestras, campanhas sociais e visitas técnicas orientadas dentre outras atividades correlatas.

A carga horária e regras básicas das AC, de acordo com as DCN do Curso de Ciências Contábeis, corresponderão em um percentual de 5%, no mínimo, da carga horária total do currículo pleno. Quanto às categorias das Atividades Complementares são divididas em cinco.

1- Atividades externas de formação – “Cursos, palestras, seminários, congressos, conferências, oficinas, visitas técnicas, estágios extracurriculares, em entidades públicas ou privadas, reconhecidas pela instituição” (PROJETO, 2007, p. 75). Todas as atividades devem se adequar à formação complementar do aluno. Será considerada a participação do aluno, na condição de participante, palestrante, instrutor ou apresentador.

2- Atividades internas de formação – “Minicursos, palestras, congressos, conferências, oficinas e seminários temáticos oferecidos pela instituição” (PROJETO, 2007, p. 75). Essa categoria de AC visa o atendimento de interesses gerais e específicos.

3- Atividades de pesquisa, publicações e monitoria –

Pesquisa, teórica ou empírica, a fim de que os alunos possam visualizar o conteúdo do curso em sua projeção social real, com a finalidade de que a formação universitária não esteja dirigida apenas à aplicação e interpretação do conhecimento, mas que sejam formados (alunos) para também construí-lo (conhecimento). [Para isso] os alunos ajustarão com os docentes o objeto da pesquisa teórica ou empírica, as condições de sua realização, a avaliação e o registro (PROJETO, 2007, p. 75).

Os docentes atestarão a atividade realizada. Essa categoria de AC inclui projetos envolvendo implementação prática, pesquisa teórica, oficinas, formação de grupos de estudo e grupos de interesse com produção intelectual ou projeto com implementação real.

4- Atividades comunitárias – “Extensão que consiste na prestação de serviços em questões ligadas à cidadania, a fim de que os alunos experimentem a função social do conhecimento produzido” (PROJETO, 2007, p. 75). Os alunos poderão participar na prestação de serviços voluntários na área contábil, mediante orientação do professor do curso que programará, coordenará e controlará o cumprimento das atividades.

5- Elaboração de documentos –

O aluno deverá comprovar as atividades complementares por meio de um dos documentos: *folder* e folhetos da atividade ou evento; programação e conteúdo da atividade, com informação da carga horária, nome, ramo de atuação, endereço, telefone, declaração ou certificado de participação, crachá de identificação e acesso a eventos, relatórios de atividades realizadas (PROJETO, 2007, p. 75).

Quaisquer desses comprovantes deverão ser levados ao professor que sugeriu a atividade, para que depois possa ser encaminhado à Central de Atividades Complementares.

Conforme consta em Projeto (2007), ocorrerá também a integração dos alunos com a comunidade empresarial. Grande parte dos alunos da IES é constituída de profissionais já inseridos no mercado de trabalho. Tal perfil apóia-se na particularidade do horário do curso que é apenas noturno.

Sobre as possíveis competências que podem ser desenvolvidas em decorrência do desenvolvimento das ACs, os entrevistados (P1 e P2) disseram serem o desenvolvimento das percepções das relações entre a realidade da IES e o ambiente externo, assim como do desenvolvimento de conteúdos além dos específicos das disciplinas (técnicos). Dessa forma, antes de conceber o planejamento para a interação com a comunidade, torna-se importante ressaltar o fato e criar formas para aproveitar esse diferencial.

4.1.13 Outras atividades

Referindo-se às outras atividades que serão realizadas no decorrer do curso, segundo consta em Projeto (2007), elas podem possibilitar ao estudante o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho profissional. Deve-se, entretanto, ressaltar que o fato de atribuir à uma empresa júnior a responsabilidade pela formação de competência do discente já não atende as exigências do mercado de trabalho. Assim sendo, torna-se necessário rever tal procedimento.

Dessa forma, cabe ao Colegiado do Curso de Ciências Contábeis promover atividades socioambientais que tenham por princípio a prestação gratuita de serviços à comunidade empresarial do Terceiro Setor e criar condições efetivas a serem desenvolvidas no decorrer dos semestres. Os serviços prestados devem ser estendidos a todos os discentes e docentes do Curso de Ciências Contábeis. Essa extensão deve ser realizada no âmbito da *Semana de Gestão e Tecnologia* que vem sendo promovida pela IES há bastante tempo.

4.2 Síntese dos resultados pesquisados

Inicialmente, no quadro 3 é apresentada uma síntese dos resultados encontrados na pesquisa de campo referentes ao projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada.

| Categories | Instituição |
|--|---|
| Existência do projeto pedagógico | Sim. Projeto Pedagógico de julho de 2003 |
| Princípios pedagógicos orientadores | Busca incessante da qualidade e da excelência Corpo docente altamente qualificado, formado por especialistas, mestres e doutores Reconhecimento do espaço cooperativo do homem Ênfase no estudo da complexidade humana; Fortalecimento do papel político da contabilidade Vinculação do ensino da contabilidade às ciências humanas buscando a interdisciplinaridade |
| Reformulação do projeto pedagógico | MEC/DCN, demandas sociais e internas da IES Reformulação concluída em setembro de 2007 Reconhecido pelo CEE em dezembro de 2007 |
| Explicitação do conceito de competências | De acordo com MEC/DCN. Dependendo do perfil estabelecido para o egresso, objetivos do curso e na forma de habilidades etc. |

Quadro 3 – Projeto Pedagógico (continua...)
Fonte – Dados da pesquisa

| | |
|---|---|
| Núcleo de ensino a distância | Implementação de cursos baseados em novas tecnologias da informação e comunicação |
| Perfil do egresso no curso | Consta no projeto pedagógico |
| Práticas educativas a partir da noção de competências | Presentes nas propostas do projeto pedagógico |
| Objetivos do curso | Presentes no projeto pedagógico |

Quadro 3 – Projeto Pedagógico
Fonte – Dados da pesquisa

A síntese apresentada no quadro 4 refere-se à Estrutura Curricular do Curso de Ciências Contábeis.

| | |
|---|---|
| Avaliação prévia do curso | Sim. Conhecer as competências que a profissão exige; docentes e discentes |
| Definição das disciplinas e conteúdos | MEC/DCN Conteúdos: o professor recebe a ementa, relação de habilidades e a bibliografia e define o conteúdo programático |
| Influência das competências nas disciplinas e conteúdos | Manutenção, eliminação, criação de disciplinas e alteração dos períodos |
| Interdisciplinaridade | Atividades que podem promover a interdisciplinaridade: exame geral, visitas técnicas, palestras, jogos de empresas e outras |
| Flexibilização | Inserção de disciplinas; inserção de carga horária específica para atividades complementares, estágio supervisionado etc. |
| Referências de outras IES | Sim. Trazidas por professores e coordenador em contato com outras IES |

Quadro 4 – Estrutura Curricular do Curso de Ciências Contábeis
Fonte – Dados da pesquisa

No quadro 5 são apresentadas as informações relacionadas aos resultados da infra-estrutura da IES pesquisada.

| | |
|--|--|
| Disposição dos recursos para alunos e professores | Biblioteca, laboratórios de informática, empresa júnior, recursos multimídia, <i>intranet</i> acadêmica e acesso à <i>internet</i> , acesso a base de dados, <i>site</i> da IES com informações, serviços e materiais acadêmicos, auditório, salas de estudo, escaninhos, <i>softwares</i> como o Master Maq, equipamentos de vídeo e DVD, televisão, retroprojetores, computadores na sala dos professores, ajuda de custo para cursar mestrado, doutorado, Xerox |
| Papel no desenvolvimento das competências nos discentes e docentes | Suporte/meio que proporciona condições para o desenvolvimento de competências |

Quadro 5 – Infra-estrutura da IES
Fonte – Dados da pesquisa

A síntese dos resultados pesquisados relacionadas às competências do bacharelado do Curso de Ciências Contábeis de acordo com a Resolução CNE/CES n. 10 de 16 de dezembro de 2004, são apresentadas no quadro 6.

| | |
|--|--|
| Uso de terminologia e linguagem das ciências contábeis e atuariais | Os bacharelados se sentem inseguros para fazerem tal utilização. Os que se encontram em atividade na função nada reclamam, mas os que ainda não trabalham, estes, sim, têm receio e não se sentem capazes |
| Visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil | Declararam não ter uma visão do conjunto, do todo. Dizem ter o conhecimento teórico necessário, mas falta a parte prática para os que ainda não trabalham |
| Capacidade de elaborar pareceres e relatórios | O problema está na redação. São capazes de se expressarem oralmente, mas, por escrito, deixam a desejar. Os que já trabalham dizem que só melhoram no decorrer do tempo de atividade. Os alunos acham necessário dar início a essa atividade nos quarto ou quinto períodos |
| Capacidade de aplicar a legislação inerente às funções contábeis | Conseguem, mas com dificuldade. Também não conseguem realizar uma análise de balanço. Os que exercem a profissão conseguem, parcialmente, analisar um balanço, e têm dificuldades na aplicação da legislação |
| Capacidade de liderança, de geração e disseminação de informações contábeis. | Alguns têm conhecimentos básicos dessas funções. A maioria tem uma noção, mas não se sentem capazes de tomar decisões. Entretanto, os que estão em exercício conseguem fazê-lo, mas com algumas dificuldades |
| Domínio das funções contábeis | Alguns alunos têm conhecimentos básicos das funções contábeis. Os que sabem, um pouco mais são aqueles que já trabalham |
| Conhecimento de atividades atuariais e de quantificações | Os que trabalham manifestam, parcialmente, essa habilidade. A maior parte, não domina, porque não exerce nenhuma função relacionada a essa categoria |
| Capacidade de gerar informações para a tomada de decisões, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania | Os que trabalham conseguem fazer. Os que nunca trabalharam na área consideram interessante a formação de parcerias entre faculdade <i>versus</i> empresa para que possam adquirir um pouco de experiência antes de ingressarem no mercado de trabalho |
| Capacidade de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial | Não se sentem capazes. Os que trabalham dizem ter dificuldade e, no local de serviço, quando têm de fazer algo nesse sentido, sempre pedem alguém para ajudá-los |
| Capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais da tecnologia da informação | Compreendem muito pouco. Não sabem definir direito. Os que trabalham consideram que o tempo de experiência poderá ajudá-los no desenvolvimento dessa capacidade |
| Capacidade de exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas prescritas pela legislação específica | O conhecimento teórico é satisfatório, mas não têm a parte prática, por isso, não se sentem capazes. Os que estão em atividade dizem dominar, até certo ponto, essas competências |

Quadro 6 – Competências do bacharelado do Curso de Ciências Contábeis (continua...)

Fonte – Dados da pesquisa

| | |
|---|---|
| Capacidade de harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade | Não ter conhecimento em inglês representa uma dificuldade até para os que exercem a profissão. Entretanto, disseram que só ouviram falar das normas internacionais de contabilidade: FASB, BR GAAP, US GAAP, IFRS. Os alunos dizem que ainda não conhecem a aplicabilidade dessas normas. Os bacharelados que ainda não trabalham se sentem incapazes de exercer essas funções, mas a contabilidade internacional, auditoria e contabilidade gerencial dão um enfoque do que se passa no mundo dos negócios |
| Busca pela educação continuada | Existe interesse da IES em criar o curso de pós-graduação em controladoria, mas poucos alunos, até o momento, têm buscado por isso |

Quadro 6 – Competências do bacharelado do Curso de Ciências Contábeis
Fonte – Dados da pesquisa

No quadro 7 é apresentada a síntese dos resultados referentes aos métodos de ensino-aprendizagem do Curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada:

| | |
|--------------------------------|--|
| Princípios norteadores | Visam à formação do profissional capaz de gerir a si próprio e à área de negócios à qual se dedica. Prática das atividades gerenciais, aluno como sujeito e construtor de seu próprio conhecimento, tratamento especial à formação humanística; ênfase na vida real, no mundo da empresa e do trabalho; informática como ferramenta essencial; aprendizagem vista como ferramenta para identificar o nível de crescimento do aluno |
| Trabalhos em equipe | Muito valorizados. Acredita-se poder contribuir com o aluno no sentido de valorizar, respeitar e compartilhar com o outro; feiras; emana do contador etc. |
| Referências a casos reais | Referências a casos reais e fictícios |
| Integração teoria e prática | Por meio de estudos de casos reais, visitas técnicas, participação em feiras, trabalhos desenvolvidos com os docentes e de exemplos dados |
| Práticas pedagógicas | Relacionadas aos princípios norteadores. Tipos: trabalhos em equipe, ênfase no real; associação teoria <i>versus</i> prática, exposição dialogada, estudos dirigidos e de casos etc. |
| Recursos didáticos e materiais | Retroprojektor, projetor multimídia, recursos televisão, vídeo e DVDs, Flip Chart, xerox etc. |

Quadro 7 – Métodos de ensino-aprendizagem
Fonte – Dados da pesquisa

É apresentada no quadro 8 a síntese dos resultados referentes aos tipos de avaliação:

| | |
|--|--|
| Formas usadas para medir desempenho do aluno | Por meio dos trabalhos e avaliações desenvolvidos ao longo do semestre letivo |
| Tipos de avaliação corpo discente | Avaliações individuais e sem consulta, mínimo de três – 70%, exame geral, 10%; Outras atividades avaliativas, 20%; avaliação substitutiva = mesmo valor da avaliação substituída |
| Avaliação do corpo docente | Ocorre no fim de cada semestre letivo e busca conhecer a relação disciplina/professor e aluno/disciplina |

Quadro 8 – Tipos de Avaliação

Fonte – Dados da pesquisa

No quadro 9 é apresentada a síntese dos resultados referentes ao Trabalho de Conclusão de Curso.

| | |
|---|--|
| Existência | Não. Ainda não há algo concreto e definido por parte da IES |
| Tipos de competências que podem ser desenvolvidas | Acredita-se que possa permitir uma nova leitura organizacional |

Quadro 9 – Trabalho de Conclusão de Curso

Fonte – Dados da pesquisa

Os resultados referentes ao Incentivo à Iniciação Científica são apresentados no quadro 10:

| | |
|---|---|
| Existência | Para o curso de Ciências Contábeis, ainda não. Existe previsão de que esse incentivo deverá ser inserido nas atividades complementares no primeiro semestre de 2008 |
| Tipos de competências que podem ser desenvolvidas | Visão ampla e crítica; pensamento científico e espírito de investigação; hábito de leitura; maior rigor na análise e leitura |

Quadro 10 – Incentivo à Iniciação Científica

Fonte – Dados da pesquisa

A síntese dos resultados relacionados ao Estágio Supervisionado se encontra no quadro 11:

| | |
|---|---|
| Existência | Sim, no projeto pedagógico atual |
| Tipos de competências que podem ser desenvolvidas | Desenvolvimento de atitudes e capacidade crítica; habilidades procedimentais; conhecimento do funcionamento interno de uma organização; habilidade para propor mudanças; desenvolvimento da parte prática do aprendizado; conhecimento de uma nova realidade etc. |

Quadro 11 – Estágio Supervisionado

Fonte – Dados da pesquisa

No quadro 12, são apresentados os resultados referentes às Atividades Complementares:

| | |
|---|--|
| Existência e tipos | Sim. A partir da reformulação do projeto pedagógico. Os tipos são: atividades externas; atividades internas; atividades de pesquisa, publicações e monitoria; atividades comunitárias; elaboração de documentos |
| Tipos de competências que podem ser desenvolvidas | Desenvolvimento da percepção das relações entre a realidade da IES e o ambiente externo e dos conteúdos além das disciplinas (técnicos); buscar atividades focadas na área de interesse; favorecem a formação do indivíduo cidadão |

Quadro 12 – Atividades Complementares

Fonte – Dados da pesquisa

Finalmente, no quadro 13 é apresentada a síntese dos resultados relacionados às outras atividades desenvolvidas na IES:

| | |
|---|--|
| Existência e tipos | Sim. No projeto pedagógico atual. Tipos: Semana de Gestão e Tecnologia, prestação gratuita de serviços à comunidade empresarial etc. |
| Tipos de competências que podem ser desenvolvidas | Interação com o ambiente externo à IES; aplicação do conhecimento adquirido em sala de aula etc. |

Quadro 13 – Outras Atividades

Fonte – Dados da pesquisa

No capítulo a seguir são apresentadas as considerações finais, bem como as conclusões, limitações, contribuições deste estudo e sugestões para estudos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Conclusões

Neste capítulo, serão sintetizados os principais resultados da pesquisa relacionando-os com os objetivos propostos inicialmente, apresentando-se, ao final, algumas sugestões para futuras pesquisas.

Esta pesquisa, desenvolvida com base em um estudo realizado numa Instituição de Educação Superior, localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, entrevistou 15 pessoas entre coordenador de curso, professores e alunos, sendo que o coordenador e os professores estavam envolvidos em um processo de reformulação/reestruturação do projeto pedagógico do curso e da grade curricular. Os alunos entrevistados foram os pertencentes aos dois últimos períodos do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, sendo que três deles já trabalham exercendo a função de contadores.

O presente trabalho foi realizado com o intuito de analisar até que ponto a Instituição de Educação Superior, alvo deste estudo, possibilita a formação profissional dos bacharelados em ciências contábeis de forma que revelem as competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os resultados obtidos por meio da análise dos documentos oficiais da IES e das entrevistas são apresentados a seguir.

Referindo-se à análise dos documentos oficiais, tem-se que o projeto pedagógico existente e em vigor na IES é de julho de 2003. As DCN que contemplam as competências do bacharelado são de dezembro de 2004. Isso posto, percebe-se que o projeto pedagógico deveria ter sido reformulado há mais tempo. Entretanto, antes da reformulação ocorrida em 2007, foram realizadas algumas adaptações durante esse período, e uma delas foi a inserção de algumas disciplinas na grade curricular do curso como, por exemplo, Contabilidade Internacional dentre outras, assim como, no processo avaliativo do curso. A

reformulação do projeto pedagógico da IES se deu em setembro de 2007, período em que os dados, para a realização desta pesquisa, estavam sendo coletados.

Na busca de encontrar respostas que pudessem atender a indagação proposta por esta pesquisa, tem-se, ao confrontar os objetivos específicos com os resultados obtidos, o seguinte.

Ao confrontar as competências necessárias para a formação e atuação profissional do bacharel em ciências contábeis identificadas por meio da Resolução CNE/CES n. 10 de 16/12/2004, os conhecimentos, habilidades e atitudes do estudante que está concluindo o curso em dezembro de 2007 na IES pesquisada, pode-se observar que os bacharelados entrevistados não são portadores de uma formação acadêmica adequada para o desempenho profissional delineado pelas DCNs, pois não se verificou a presença das normas de competência no curso pesquisado. Deve-se lembrar que uma norma inclui a unidade, os elementos de competência, as evidências, os critérios de desempenho, o campo de aplicação, as evidências de conhecimento e o guia para avaliação, conforme Vargas, Casanova e Montanaro (2001), *apud* Nunes (2007) e Cinterfor (2004).

Ao avaliar o projeto pedagógico e a grade curricular do Curso de Ciências Contábeis e relacioná-los com o perfil de competências necessário ao bacharelado para o desempenho profissional, torna-se possível perceber, por meio das entrevistas com os graduandos, que eles são capazes de realizar apenas algumas das tarefas concernentes às competências exigidas pelas DCNs. E esses que se dizem capacitados para a realização de algumas dessas tarefas é porque já exercem a profissão; inclusive disseram não terem conhecimento da relação de competências que constam na legislação de 2004.

Em se tratando do perfil de competências necessário ao bacharelado para o desempenho da profissão, conclui-se que esses perfis deveriam estar definidos no projeto pedagógico, assim como as normas de competências e as possíveis formas de desenvolvê-las. Esses perfis devem refletir a importância dos professores no processo de formação do aluno. É necessário, ainda, conforme os entrevistados mencionaram, elaborar uma forma de avaliar a atividade acadêmica, ou seja, de analisar até que ponto a IES possibilita a formação profissional dos bacharelados de forma que revelem as competências exigidas pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais. As avaliações tradicionais não conseguem medir esses resultados, e o modelo tradicional de avaliação só avalia, basicamente, o conhecimento.

Na busca de identificar práticas pedagógicas desenvolvidas na IES que proporcionem ao bacharelado o desenvolvimento das competências exigidas pelas DCNs, pode-se afirmar que, nos projetos pedagógicos de 2003 e o atual, encontram-se diversas sugestões de atividades que podem proporcionar a formação de competências no estudante. Contudo, em se tratando do bacharelado que concluiu o curso em dezembro de 2007, pôde-se verificar que esses formandos não sentem segurança para exercer sua profissão, a menos que arranjem um emprego a fim de possibilitar-lhes a tão almejada experiência. Referindo-se aos que já trabalham, estes, sim, demonstram tranquilidade nesse sentido.

Em se tratando de verificar a percepção dos discentes e docentes em relação às habilidades e competências preconizadas pela legislação, os resultados são os seguintes: os estudantes que ainda não exercem a profissão reclamam muito, dizendo não se sentirem capazes, demonstrando grande insegurança. Mas, mesmo entre os que não trabalham, pode-se ressaltar um caso de uma entrevistada do GF1 que disse não saber até que ponto a IES errava e se é que errava. Quanto à percepção dos docentes, esses disseram que há, ainda, muito desinteresse por parte de alguns alunos, que boa parte dos discentes tem dificuldade para se expressarem verbalmente, não têm o hábito de leitura, não participam de todos os eventos que a IES promove e só participam se receberem algo em troca. Enfatizaram a necessidade de alteração da cultura estabelecida na IES, pois muitos querem apenas fazer um curso para terem um diploma, porque já exercem uma outra profissão.

Referindo-se aos critérios de seleção do corpo docente na IES, para os entrevistados, isso ocorria por meio de análise do currículo, titulação, experiência etc. A experiência profissional, a prática do docente, a formação acadêmica, estas têm sido as formas usadas para a contratação dos professores. Contudo, a formação para a docência não tem sido contemplada, pois, alguns dos professores não tiveram formação em práticas pedagógicas ou metodologia do ensino superior.

Por outro lado, quanto ao direcionamento da prática docente tendo em vista a formação de competências no aluno, não foi possível obter informações suficientes para se esboçar qualquer forma de julgamento nesse sentido.

Diante do que foi exposto, percebe-se que algumas competências são adquiridas pelos estudantes, mas há necessidade de introdução das normas de competência no curso pesquisado. É preciso ainda introduzir tais normas para a orientação do processo de recrutamento e seleção de docentes para o curso. Uma atenção especial deve ser dada às pedagogias das competências.

Finalmente, cabe questionar se as DCNs estabelecem perfis de competências que são compatíveis com o processo de formação superior. Tais perfis, segundo os entrevistados, são encontrados entre profissionais experientes, com atuação diversificada no mercado de trabalho profissional, mas não entre alunos dos cursos de graduação. Nesse caso, configura-se a proposição de um perfil profissional que não encontra ressonância na realidade dos cursos superiores do País.

5.2 Limitações, contribuições deste estudo e sugestões para estudos futuros

No desenvolvimento desta pesquisa, dentre as limitações encontradas, pode-se ressaltar que duas delas são de natureza metodológica e devem ser consideradas significativas neste estudo que são: o estudo de caso e os informantes da pesquisa.

1) O estudo de caso – Esse método apresenta como limitação a validade dos resultados, sendo este válido apenas para o caso estudado, não podendo estabelecer nenhuma generalização do estudo. Assim, ganha-se em profundidade do estudo, mas perde-se em amplitude, segundo Gil (1996). Dessa forma, recomenda-se sejam realizados estudos em outras áreas do conhecimento, buscando verificar como vem sendo utilizada e absorvida a noção de competências nesses cursos.

2) Os informantes da pesquisa – Os entrevistados tinham apenas algumas informações sobre as formas de atuação dos docentes nas salas de aula, mas não o suficiente para considerar se são ou não formadoras de competências no estudante.

Pode-se dizer que este estudo contribuiu no sentido de trazer à luz informações e reflexões relacionadas aos cursos na área de ciências contábeis concernentes à necessidade da utilização da noção de competências nos planejamentos da referida área. Desse modo, em pesquisas futuras, sugere-se o aprofundamento de estudos com a intenção de:

- investigar os desafios enfrentados para o planejamento, desenvolvimento e formação de competências;
- investigar a qualificação do corpo docente pertencente aos quadros das IES;
- investigar o próprio perfil do aluno que ingressa no Curso de Ciências Contábeis.

As sugestões acima apresentadas representam diferentes inquietações que foram suscitadas a partir deste trabalho e que poderiam contribuir, com outros estudos, no sentido de promover o amadurecimento relacionado à formação de competências na educação e/ou no ensino.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, José Serafim. O papel da informação contábil num mundo globalizado. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília: CFC, n. 110, p. 6-7, Mar./Abr. 1998.

ALTMANN, Helena. Influência do banco mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, Jan./Jun. 2002.

AMATUCCI, M. **Perfil do administrador brasileiro para o século XXI**: um enfoque metodológico. 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – FEA – USP. São Paulo.

ANDRADE, Flávio Anício. Reestruturação produtiva, estado e educação no Brasil de hoje. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 2 Maio 2004.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001. 192 p. Tese (Doutorado em Educação) – FAE/UFMG. Belo Horizonte.

ARNOSTI, José Carlos M.; NEUMANN, Regina Aparecida. **Capital intelectual**: um novo paradigma contábil? A era do conhecimento agregando valor? In: XXIV CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE CONTABILIDADE. Punta Del Este, Uruguai. 18 a 21 Nov. 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3/2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências. **DOU**. Brasília, 2 Jul. 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 2/2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.. **DOU**. Brasília, 19 Jun. 2007b, Seção 1, p. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 10/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Brasília, **DOU**, 16 Dez. 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Parecer n. 0289/2003. Brasília: **DOU**, 6 Nov. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES n. 0146/2002, de 03 Abr. 2002. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em direito, ciências econômicas, administração,

ciências contábeis, turismo, hotelaria, secretariado executivo, música, dança, teatro e *design*. Brasília: **DOU**, 3 Abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: **DOU**. MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: **DOU**: Congresso Nacional, 1996.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo por competências**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/FTP/curricompert.doc>>. Acesso em: 10 Fev. 2003.

BEUREN, I. M. *et al.* (Org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: Teoria e prática. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2004.

BRESCIANI, Luís Paulo. Os desejos e o limite: reestruturação industrial e ação sindical no complexo automotivo brasileiro. In: LEITE, Márcia de Paula (Org.). **O trabalho em movimento**: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas: Papirus, 1997. p. 31-111.

CINTERFOR. Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. **Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencia laboral**. Disponível em: <<http://www.cinterfor.org.uy>>. Acesso em: 11 Ago. 2004.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Trad. Lucia Simonini, 2. ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano**. Trad. Luciana Bontempi Gouveia. São Paulo: Atlas, 1994, p. 15-33.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 6. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. Formação, competência e cidadania. **Educação & Sociedade**. Ano XVIII, n. 60, p. 51-63, Dez. 1997.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

FERREIRA, A. C. de Sousa. O ensino da contabilidade: mudança nos cursos de Ciências Contábeis – Questão de currículo ou mentalidade? **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 3-8, Fev. 1992.

FLEURY, A., FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLEURY, M. T. L. e FLEURY, A. **As pessoas na organização**. 6. Ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, L.; BARBOSA, M. T.; LAGO, R. M. **Diversa** – Revista da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, v. 5, n. 1, Out. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIROLETTI, D. A. O MPA e a educação do futuro. **Revista Gestão & Tecnologia**, Fundação Pedro Leopoldo, n. 1, p. 19-25, Nov./2002.

HANDEFAS, Anita. Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001. Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 2 Maio 2004.

HIPÓLITO, J.A.M. **A gestão da administração salarial em ambientes competitivos: análise de uma metodologia para construção de sistemas de remuneração por competências**. 2000, Dissertação (Mestrado em Administração) – FEA – USP. São Paulo.

INVERNIZZI, Noela. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos vinte anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 2 Maio 2004.

KRAEMER, M. E. P. **O grande desafio** – O ensino de contabilidade. Unimontes Científica, Montes Claros, v. 2, n. 1. Jul./Dez. 2003.

LAFFIN, M. Formação continuada do profissional da contabilidade. **Jornal do Conselho Regional de Contabilidade do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, p. 14, Set./Out. 2002.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Márcia de Paula. Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão de mão-de-obra. In: OLIVEIRA, Carlos A. B.; MATTOSO, Jorge E. L.;

SIQUEIRA NETO, José F. (Org.). **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século**. São Paulo: Scritta, 1994, p. 563-87.

LUZ, Talita Ribeiro da. **TELEMAR – MINAS: competências que marcam a diferença**. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – UFMG, Belo Horizonte.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho & Educação – Revista do NETE**, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, Ago./Dez.1998.

MARION, J.C.; ROBLES JUNIOR, Antonio. A busca da qualidade no ensino superior da contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 9, n. 3, p. 13-24, Set. 1998.

MARTINELLI, Maria Lúcia, ON, Maria Lúcia Rodrigues, MUCHAIL, Salma Tannus (Orgs.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, R. B. **Desenvolvimento de competências**. (...) Disponível em: <<http://www.terra.br>>. Acesso em: 29 Mar. 2007.

MACEDO, Jussara Marques. Reestruturação produtiva e políticas de formação de novas competências para o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 17 Fev. 2003.

MENDES, Sônia Regina. Mudança tecnológica, formação para o trabalho e o planejamento da educação. **Boletim Técnico do Senac**, v. 21, n. 2, Mai./Ago. 1995.

MERTENS, Leonard. **Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos**. Montevideo: Cinterfor, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília: DF: UNESCO, 2000.

_____. **Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRN, 1999.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 2 Maio 2004.

NEGRA, Carlos Alberto Serra. Reflexões sobre os quatro pilares da educação no ensino superior de ciências contábeis. In: CONVENÇÃO DE CONTABILIDADE DE MINAS

GERAIS, 9., 2003, Belo Horizonte. **Anais da IV Convenção de Contabilidade de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Entidade promotora, 2003, CD-ROM.

NUNES, Simone Costa. **A inserção da noção de competências em cursos de graduação em administração**: o discurso e a prática em instituições de ensino superior localizadas em Belo Horizonte. 2007, 437 p. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

OIT – ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Certificação de competências profissionais**: “discussões”. Brasília: OIT, MTE/FAT, 1999.

PEIXOTO, Maria do C. de L. Política da educação superior. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 11, n. 19, p. 185-93, Jan./Jun. 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PROJETO pedagógico. **Marco conceitual da IES pesquisada**. Sumário executivo do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Jul./2003. (Mimeograf.).

PROJETO pedagógico. **Reestruturação curricular do Curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada**. Set./2007. (Mimeograf.).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RHINOW, G. **Dinâmica de aprendizagem voltada para a competitividade**: estudo de caso em uma empresa transnacional de bens de consumo. 1998. Dissertação (Mestrado em Administração) – FEA-USP, São Paulo.

RODRIGUES, S. B. From factories to shops: deconstruction of scientific knowledge without a client. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JR.; M. M.(Org.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2000.

RUAS, R. A problemática do desenvolvimento de competências e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: FLEURY, M. T.; OLIVEIRA, JR., M. M. **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2000.

SERTÓRIO, Cláudio; PONTIERI, M. A.. O desafio das novas normas internacionais. **Revista KPMG**, Jul. 2007. Disponível em: <<http://www.kpmg.com.br>>. Acesso em: 7 Jul./ 2007.

SETZER, Valdemar W. **Dado, informação, conhecimento e competência**. Universidade São Paulo. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>>. Acesso em: 29 Jul. 2007.

SILVA, R. **Metodologias aplicadas ao ensino da contabilidade**. <<http://www.delasalle.com.br>>. Acesso em: 12 Ago. 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2003, p. 15-40.

TANGUI, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUI, Lucie. (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2003, p. 25-67.

TAVARES, L. M. S. **Manual de elaboração de demonstrações contábeis nos modelos internacionais US-GAAP e IFRS / CQT** – Comitê de Qualidade e Técnica da BDO Trevisan. São Paulo: Trevisan Editora Universitária, 2007.

TRASATTI, Sidney Roberto. Treinamento de competências funcionais: moldando o futuro organizacional pelas pessoas. In: NERI, Aguinaldo (Org.). **Gestão de RH por competências e a empregabilidade**. 2. ed. rev. e atual. Campinas: Papirus, 2005, p. 27-49.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. *et al.* **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1998.

VIEIRA, Adriane; LUZ, Talita Ribeiro da. Do saber aos saberes: comparando as noções de qualificação e de competência. In: GOULART, Íris (Org.). **Temas de psicologia e Administração**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982, p. 154-183.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O contador e as competências necessárias ao desempenho profissional.

A – Dados gerais sobre a infra-estrutura institucional

1. Que recursos de infra-estrutura a faculdade oferece aos alunos para a realização das atividades acadêmicas?
2. Qual o papel da infra-estrutura no desenvolvimento das competências nos estudantes?
3. Qual o papel da infra-estrutura na prática docente?
4. Há algum item referente à infra-estrutura que é considerado importante para o desenvolvimento de competências nos estudantes e que ainda não foi disponibilizado pela instituição?

B – Dados gerais sobre a estrutura do Curso de Ciências Contábeis

1. Há um projeto pedagógico para o curso?
2. O projeto pedagógico sofreu alguma alteração resultante da noção de competências? O que orientou sua construção?
3. Ao reformular o projeto pedagógico, foi levada em consideração alguma forma de avaliação prévia do curso? Por quê?
4. A forma de avaliação usada realizou-se a partir da noção de competências?
5. As alterações no currículo aconteceram simultaneamente às do projeto pedagógico?
6. Como o conceito de competências está inserido no curso de graduação em ciências contábeis? Qual é o conceito de competência usado no Curso de Ciências Contábeis?
7. Quais foram os participantes da definição do perfil de competência e das estratégias de desenvolvimento de competências?
8. As competências a serem formadas nos alunos influenciaram na definição das disciplinas e conteúdos? Explique.
9. Há disciplina optativa ou eletiva no curso?

10. Se existem disciplinas optativas, essas disciplinas contribuem para formação de competências no estudante? Explique.
11. Como é avaliada a aquisição de competências pelos alunos durante o curso?
12. Utilizaram-se referenciais de outras faculdades para a redefinição do currículo?
13. Existe preocupação com a realização da interdisciplinaridade no curso? Explique como isso ocorre.
14. E como se dão as formas de integração teoria *versus* prática?
15. Há previsão do incentivo à iniciação científica? Explique
16. A partir das atividades de pesquisa, quais competências espera-se desenvolver?
17. Há previsão de atividades de estágio curricular supervisionado? Como ocorrem? De quê se compõem?
18. Há previsão de atividades complementares? Quais tipos? Quais são os componentes dessas atividades?
19. Quais tipos de competências espera-se desenvolver a partir das atividades complementares?
20. Existem outras atividades acadêmicas realizadas durante o curso que fornecerão condições para que o estudante desenvolva as competências necessárias à atuação profissional?
21. A Instituição incluiu nas atividades do curso o TCC?
22. O currículo do curso foi flexibilizado conforme proposição do MEC após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em ciências contábeis?
23. A organização curricular contempla conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com as DCN?
24. Com base no princípio da educação continuada, a instituição incluiu, no projeto pedagógico do curso, a oferta de cursos de pós-graduação, nas respectivas linhas de formação e modalidades?

C – Competências e habilidades na formação profissional em ciências contábeis de acordo com as DCNs

1. Os estudantes são capazes de utilizar a terminologia e linguagem das ciências contábeis e atuariais?

2. Demonstram visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil?
3. São capazes de elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais?
4. Aplicam a legislação inerente às funções contábeis de forma adequada?
5. Revelam domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem a tomada de decisões aos agentes econômicos e administradores?
6. São capazes de gerar informações para a tomada de decisões, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania?
7. São capazes de 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?
8. A Escola trabalha com os alunos a questão da ética e dos valores no exercício profissional?

D – Métodos de ensino-aprendizagem

1. Em que se baseiam os princípios norteadores do processo ensino-aprendizagem?
2. As disciplinas fazem uso de metodologias de resolução de problemas? Os problemas abordados referem-se a casos reais?
3. Como a prática docente busca aproximar a teoria da prática?
4. É utilizado e valorizado o trabalho em equipe? Por quê?
5. Quais são os métodos de ensino-aprendizagem utilizados no curso?
6. Esses métodos são institucionalizados no curso? E quais são eles?
7. Os conhecimentos são contextualizados em ação? Como isso é feito?

E – Processo de avaliação

1. Existem formas no curso capazes de avaliar o desempenho do aluno?
2. Quais formas de avaliar são utilizadas no curso e que sejam capazes de verificar a capacidade de aplicação do conhecimento pelo aluno?
3. Os alunos são avaliados após a realização de cada atividade?
4. Os alunos são reavaliados quando são identificadas dificuldades na aprendizagem?
5. O processo de avaliação é padronizado para todas as disciplinas?

F – Competências corpo docente

1. Qual é o perfil definido para o corpo docente do Curso de Ciências Contábeis?
2. Como é realizada a contratação dos professores e em que critérios se baseiam?
3. Definiu-se algum critério para a seleção dos professores voltado para o perfil de competências?
4. Como a IES desenvolve no corpo docente as competências necessárias para o curso?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GRUPO FOCAL

G – Competências corpo discente

(Entrevista realizada com os alunos dos 7º e 8º períodos do Curso de Ciências Contábeis)

1. Vocês são capazes de utilizar a terminologia e linguagem das ciências contábeis e atuariais?
2. O curso possibilita que vocês tenham visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil?
3. O curso exercita com vocês a capacidade de elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais?
4. Vocês conseguem aplicar a legislação inerente às funções contábeis de forma adequada?
5. Vocês conseguem ter domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que possibilitem aos agentes econômicos e administradores a tomada de decisões?
6. São capazes de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, avaliando as implicações organizacionais da tecnologia da informação?
7. Quais atividades são realizadas em sala de aula que contribuem para o desempenho das competências consideradas necessárias por vocês?
8. Como vem sendo feita a integração entre teoria e prática?
9. De acordo com a percepção de vocês, quais competências estão sendo desenvolvidas neste curso? E quais não estão?
10. O que os professores deveriam fazer para isso?
11. E a IES?

ANEXO A

Ministério da Educação

Conselho Nacional de Educação

Câmara de Educação Superior

RESOLUÇÃO Nº. 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776, de 3/12/97, CNE/CES 583, de 4/4/2001, CNE/CES 67, de 11/3/2003, bem como o Parecer CNE/CES 289, de 6/11/2003, alterado pelo Parecer CNE/CES 269, de 16/09/2004, todos homologados pelo Ministro da Educação, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior.

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

I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;

II - componentes curriculares integrantes;

III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;

IV - estágio curricular supervisionado;

V - atividades complementares;

VI - monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade - como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - como componente opcional da instituição;

VII - regime acadêmico de oferta;

VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares;

XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC).

§ 2º Projetos Pedagógicos para cursos de graduação em Ciências Contábeis poderão admitir Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas Linhas de Formação e modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

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

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

III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

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

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

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

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

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares devem constituir-se de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração.

Art.10. A duração e a carga horária dos cursos de graduação, bacharelados, serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art.11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

ANEXO B**RESOLUÇÃO Nº. - 2, DE 18 DE JUNHO DE 2007**

Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 90-, do § 20-, alínea "c", da Lei nº- 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com redação dada pela Lei nº- 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fulcro no Parecer CNE/CES nº- 8/2007, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 13 de junho de 2007, resolve:

Art. 1º- Ficam instituídas, na forma do Parecer CNE/CES nº- 8/2007, as cargas horárias mínimas para os cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, constantes do quadro anexo à presente.

Parágrafo único. Os estágios e atividades complementares dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações legais em contrário.

Art. 2º- As Instituições de Educação Superior, para o atendimento do art. 10-, deverão fixar os tempos mínimos e máximos de integralização curricular por curso, bem como sua duração, tomando por base as seguintes orientações:

I - a carga horária total dos cursos, ofertados sob regime seriado, por sistema de crédito ou por módulos acadêmicos, atendidos os tempos letivos fixados na Lei nº- 9.394/96, deverá ser dimensionada em, no mínimo, 200 (duzentos) dias de trabalho acadêmico efetivo;

II - a duração dos cursos deve ser estabelecida por carga horária total curricular, contabilizada em horas, passando a constar do respectivo Projeto Pedagógico;

III - os limites de integralização dos cursos devem ser fixados com base na carga horária total, computada nos respectivos Projetos Pedagógicos do curso, observados os limites estabelecidos nos exercícios e cenários apresentados no Parecer CNE/CES nº- 8/2007, da seguinte forma:

a) Grupo de Carga Horária Mínima de 2.400h: Limites mínimos para integralização de 3 (três) ou 4 (quatro) anos.

b) Grupo de Carga Horária Mínima de 2.700h: Limites mínimos para integralização de 3,5 (três e meio) ou 4 (quatro) anos.

c) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.000h e 3.200h: Limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos.

d) Grupo de Carga Horária Mínima entre 3.600 e 4.000h: Limite mínimo para integralização de 5 (cinco) anos.

e) Grupo de Carga Horária Mínima de 7.200h: Limite mínimo para integralização de 6 (seis) anos.

IV - a integralização distinta das desenhadas nos cenários apresentados nesta Resolução poderá ser praticada desde que o Projeto Pedagógico justifique sua adequação.

Art. 3º- O prazo para implantação pelas IES, em quaisquer das hipóteses de que tratam as respectivas Resoluções da Câmara de Educação Superior do CNE, referentes às Diretrizes Curriculares de cursos de graduação, bacharelados, passa a contar a partir da publicação desta.

Art. 4º- As Instituições de Educação Superior devem ajustar e efetivar os projetos pedagógicos de seus cursos aos efeitos do Parecer CNE/CES nº- 8/2007 e desta Resolução, até o encerramento do ciclo avaliativo do SINAES, nos termos da Portaria Normativa nº 1/2007, bem como atender ao que institui o parecer referente à hora-aula.

Art. 5º- As disposições desta Resolução devem ser seguidas pelos órgãos do MEC nas suas funções de avaliação, verificação, regulação e supervisão, no que for pertinente à matéria desta Resolução.

Art. 6º- Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

Publicado no DOU de 19 de junho de 2007.

ANEXO C

ME - Resolução nº 3/2007

3/7/2007

RESOLUÇÃO ME Nº 3, DE 2 DE JULHO DE 2007

DOU 03.07.2007

Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora-aula, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso das atribuições conferidas pelo § 1º, do art. 9º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo art. 7º, caput, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com as alterações da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, e do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, bem como o disposto no Parecer CNE/CES nº 261/2006, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 25 de junho de 2007, resolve:

Art. 1º A hora-aula decorre de necessidades de organização acadêmica das Instituições de Educação Superior.

§ 1º Além do que determina o caput, a hora-aula está referenciada às questões de natureza trabalhista.

§ 2º A definição quantitativa em minutos do que consiste a hora-aula é uma atribuição das Instituições de Educação Superior, desde que feita sem prejuízo ao cumprimento das respectivas cargas horárias totais dos cursos.

Art. 2º Cabe às Instituições de Educação Superior, respeitado o mínimo dos duzentos dias letivos de trabalho acadêmico efetivo, a definição da duração da atividade acadêmica ou do trabalho discente efetivo que compreenderá:

I - preleções e aulas expositivas;

II - atividades práticas supervisionadas, tais como laboratórios, atividades em biblioteca, iniciação científica, trabalhos individuais e em grupo, práticas de ensino e outras atividades no caso das licenciaturas.

Art. 3º A carga horária mínima dos cursos superiores é mensurada em horas (60 minutos), de atividades acadêmicas e de trabalho discente efetivo.

Art. 4º As Instituições de Educação Superior devem ajustar e efetivar os projetos pedagógicos de seus cursos aos efeitos do Parecer CNE/CES nº 261/2006 e desta Resolução, conjugado com os termos do Parecer CNE/CES nº 8/2007 e Resolução CNE/CES nº 2/2007, até o encerramento do ciclo avaliativo do SINAES, nos termos da Portaria Normativa nº 1/2007.

Art. 5º O atendimento do disposto nesta resolução referente às normas de hora-aula e às respectivas normas de carga horária mínima, aplica-se a todas as modalidades de cursos - Bacharelados, Licenciaturas, Tecnologia e Seqüenciais.

Parágrafo único. Os cursos de graduação, bacharelados, cujas cargas horárias mínimas não estão fixadas no Parecer CNE/CES nº 8/2007 e Resolução CNE/CES nº 2/2007, devem, da mesma forma, atender ao que dispõe o Parecer CNE/CES nº 261/2006 e esta Resolução.

Art. 6º As disposições desta Resolução devem ser seguidas pelos órgãos do MEC nas suas funções de avaliação, verificação, regulação e supervisão, no que for pertinente à matéria desta Resolução.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA