UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

SIDNEI CELERINO DA SILVA

Desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às
mudanças emergentes na pós-modernidade

São Paulo
2014

Prof. Dr. Marco Antonio Zago
Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Reinaldo Guerreiro
Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Prof. Dr. Edgard Bruno Cornacchione Júnior
Chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária

Prof. Dr. Andson Braga de Aguiar
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade

SIDNEI CELERINO DA SILVA

Desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças
emergentes na pós-modernidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, para obtenção do grau de Doutor em Ciências.

Área de concentração: Controladoria e Contabilidade

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova

Versão Corrigida
(versão original disponível na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade)

São Paulo
2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA/USP

Silva, Sidnei Celerino da
Desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis
face às mudanças emergentes na pós-modernidade / Sidnei Celerino
da Silva. – São Paulo, 2014.
347 p.

Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2014.
Orientador: Silvia Pereira de Castro Casa Nova.

1. Contabilidade – Estudo e Ensino 2. Ensino superior 3. Pós-modernidade 4. Avaliação de curso I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

CDD – 657.07

SILVA, Sidnei Celerino da. Desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, para obtenção do grau de Doutor em Ciências. Área de concentração: Controladoria e Contabilidade

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova

Aprovada em: 30 de maio de 2014.

Nome dos Participante da Banca	Função	Sigla da CPG	Resultado
Silvia Pereira de C. Casa Nova	Presidente	FEA-USP	Aprovado
Liliana Vasconcelos Guedes	Titular	FEA-USP	Aprovado
José Camilo dos Santos Filho	Titular	FE – Unicamp-Externo	Aprovado
Elisabete M. de Aguiar Pereira	Titular	FE – Unicamp - Externo	Aprovado
Gilberto José Miranda	Titular	UFU – Externo	Aprovado

Liliana Vasconcelos Guedes

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Silvia Pereira de Castro Casa Nova
Presidente da Comissão Julgadora

José Camilo dos Santos Filho

Gilberto José Miranda

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade concedida de realizar este projeto e pelas bênçãos durante a sua execução.

À minha preciosa esposa Elizangela, pelo amor, apoio e auxílio singular durante toda a jornada do doutorado.

À professora Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova, por acreditar no projeto, pelo apoio e orientação nas etapas de construção da pesquisa.

Aos membros da banca de projeto, qualificação e final, pela sensibilidade e densidade das críticas, as quais enriqueceram sobremodo a pesquisa.

Aos professores Edgard Cornacchione Junior, Márcio Luiz Borinelli, João Domiraci Paccez, Sonia Maria da Silva Gomes, Joseilton Silveira da Rocha, Arlindino Nogueira Silva Neto, Mirian Gomes Conceição e Laerson Moraes Silva Lopes pelo auxílio singular na coleta de dados.

Ao professor Denis Dall Asta pelo apoio na obtenção de recursos financeiros para desenvolvimento da pesquisa.

Aos estudantes da graduação que participaram do preenchimento dos questionários e sessões de *focus group*, pelas ricas evidências listadas sobre os cursos.

Aos estudantes da pós-graduação que participaram das sessões de *focus group*, pela disposição em contribuir com a pesquisa, particularmente, Neylane dos Santos Oliveira e Robson Zucolotto, pelo auxílio no processo.

Aos professores entrevistados, que mostraram-se abertos e compartilharam com alegria suas experiências.

Aos docentes do programa de doutorado, pela disposição, amizade e rica troca de experiências.

Aos amigos do doutorado, pela significativa convivência, a qual, os tornaram especiais.

RESUMO

Silva, S.C. (2014). *Desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

O objetivo do estudo foi analisar os desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças que emergem na pós-modernidade, em relação à estrutura e orientação do currículo, prática docente e formação dos estudantes. Foram selecionados para estudo os cursos de graduação em Contabilidade de duas instituições, por apresentarem características distintas de formação, conforme análise preliminar. Entre as bases teóricas relevantes para direcionamento do estudo destacam-se, em relação às propostas educacionais para a pós-modernidade as obras de Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Santos (2003) e Morin (2003, 2005). O estudo foi delineado seguindo as diretrizes da abordagem metodológica pós-positivista e da estratégia de estudo de caso. O estudo reuniu informações de fontes documentais e da percepção de professores, estudantes e egressos coletadas por meio de questionários, entrevistas e *focus group*. A trajetória de coleta de evidências foi orientada pelo protocolo de estudo de casos e a análise e triangulação dos dados pela avaliação responsiva, adaptada no modelo delineado para avaliação dos programas. Em síntese, a comunidade acadêmica salientou inúmeros desafios. Quanto ao currículo, consideram importante a participação dos estudantes no debate e planejamento de diretrizes para os programas, a observação das demandas do mundo do trabalho e o desenvolvimento de processos que estimulem a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes. No processo educacional, entre os desafios, aparece com maior frequência a capacitação didático-pedagógica do corpo docente, para que o grupo enriqueça as estratégias de ensino e amplie a reflexão da prática, alinhando-a à nova geração de estudantes e à motivação dos estudantes para participação e desenvolvimento da proatividade e autonomia. Quanto à formação, os grupos destacaram a importância de pensar a formação que equilibre desenvolvimento profissional e a autonomia do estudante e proporcione visão transdisciplinar. O estudo identificou lacunas, contradições e inúmeros desafios em cada dimensão observada em ambos os cursos. A problematização dos caminhos listados é atividade fundamental. Esse processo poderá ser de grande valia aos envolvidos, às instituições de ensino e a sociedade, tendo em vista as necessidades de formação no contexto de mudanças emergentes na pós-modernidade.

Palavras-chave: Contabilidade. Ensino Superior. Pós-modernidade. Avaliação de Curso.

ABSTRACT

Silva, S.C. (2014). Challenges of undergraduate programs in Accounting regarding the emerging changes in the postmodernity. PhD Dissertation, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (School of Economics, Business and Accountancy), Universidade de São Paulo (University of São Paulo), São Paulo, Brasil.

The aim of this study was to analyze the challenges of undergraduate programs in Accounting regarding the emerging changes in the post-modernity in relation to structure and orientation of the curriculum, teaching practices and student training. Two institutions were selected which present different characteristics, according to a preliminary analysis pursued. Among the relevant theoretical frameworks for directing the study stand out in relation to educational proposals for the postmodernity the works of Doll Jr. (1997), Pourtois and Desmet (1999), Santos (2003) and Morin (2003, 2005). The study was designed following the guidelines of post-positivist methodological approach and the case study strategy. The study gathered information from documentary sources and perception of faculty, students and alumni collected through questionnaires, interviews and focus group. The trajectory of the evidence collection was guided by case study protocol and the analysis and triangulation of the data by responsive evaluation, adapted in the model delineated for programs evaluation. In summary, the academic community highlighted several challenges. As for the curriculum, it is consider important the student participation on the discussion and planning guidelines for the programs, as well as on the observation of the workplace demands and the development of processes that stimulate interdisciplinarity and articulation of knowledge. In the educational process, which includes the challenges, what appears more frequently are didactic-pedagogic training skills so that the group may use the teaching strategies in order to expand the reflection on this practice, aligning it to the new generation of students and students' motivation to participate and develop of proactivity and autonomy. As for the education, we noticed that the groups stressed the importance of thinking that is important to exist a balance between professional training and the development of the student's autonomy that provide the so required transdisciplinary vision. The study identified gaps, contradictions and numerous challenges in each dimension observed in both courses. The problematization of the paths listed is a fundamental activity. This process can be of great value to those involved, to the higher education institutions and to the society in general regarding formation needed in a context of changes emerging in the postmodernity.

Keywords: Accounting. Higher Education. Postmodernity. Program Evaluation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Concepções da modernidade.....	30
Quadro 2	-	Concepções de currículo e práticas educacionais predominantes na modernidade.....	33
Quadro 3	-	Características e concepções emergentes na pós-modernidade.....	35
Quadro 4	-	Teses e disposições transitórias para a universidade orientada pela ciência pós-moderna.....	38
Quadro 5	-	Visões para construção de uma matriz curricular pós-moderna.....	44
Quadro 6	-	Pressupostos norteadores do projeto político pedagógico e atos para sua construção.....	48
Quadro 7	-	Conjunto de competências tradicionais e novas requeridas dos trabalhadores.....	80
Quadro 8	-	Competências, habilidades e conteúdos expressos nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis.....	84
Quadro 9	-	Problemas e principais consequências sobre a educação contábil americana.....	87
Quadro 10	-	Mudanças mínimas necessárias sugeridas para a educação contábil norte-americana.....	89
Quadro 11	-	Imperativos para profissão contábil na próxima década.....	109
Quadro 12	-	Pontuação global e aspectos gerais das abordagens de avaliação de programa.....	115
Quadro 13	-	Categorias e grupos de indicadores empregados na avaliação de cursos, conforme normas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.....	119
Quadro 14	-	Indicadores vinculados à concepção do curso e currículo.....	120
Quadro 15	-	Propósitos e questões que norteiam a avaliação responsiva.....	126
Quadro 16	-	Variáveis e formas de avaliação delineadas no modelo, referente à categoria objetivos dos cursos.....	131
Quadro 17	-	Variáveis delineadas no modelo, referentes à dimensão antecedentes do curso.....	132
Quadro 18	-	Variáveis delineadas no modelo, referente à dimensão transações do curso.....	133
Quadro 19	-	Variáveis delineadas no modelo, referentes à dimensão resultados dos cursos.....	134
Quadro 20	-	Variáveis e formas de avaliação delineadas no modelo, referentes à categoria desafios para os cursos.....	141
Quadro 21	-	Objetivos específicos do estudo e questões que direcionam a trajetória da pesquisa.....	153
Quadro 22	-	Sujeitos que participaram em cada etapa da pesquisa.....	167
Quadro 23	-	Objetivos geral dos cursos de Ciências Contábeis delimitados.....	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Paradigma das doze necessidades psicopedagógicas.....	41
Figura 2	- Matriz de descrição e julgamento para avaliação de programas educacionais.....	125
Figura 3	- Modelo teórico para a avaliação dos programas educacionais	142
Figura 4	- Triangulação dos desafios em relação aos elementos que estruturam e orientam os cursos selecionados.....	266
Figura 5	- Triangulação dos desafios em relação ao processo educacional nos cursos selecionados.....	272
Figura 6	- Triangulação dos desafios em relação à formação dos estudantes nos cursos selecionados.....	277

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP.....	175
Tabela 2	- Perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa.....	176
Tabela 3	- Perfil dos estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP.....	177
Tabela 4	- Perfil dos estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa.....	178
Tabela 5	- Avaliação dos objetivos do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes.....	188
Tabela 6	- Avaliação dos objetivos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes.....	189
Tabela 7	- Avaliação dos elementos que estruturam o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes.....	193
Tabela 8	- Avaliação dos elementos que estruturam o curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes.....	196
Tabela 9	- Comparação da direção e ênfase dos elementos que estruturam e orientam os cursos selecionados.....	199
Tabela 10	- Avaliação do processo educacional no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes.....	201
Tabela 11	- Avaliação do processo educacional no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes.....	204
Tabela 12	- Comparação da direção e ênfase do processo educacional nos cursos selecionados.....	207
Tabela 13	- Avaliação dos resultados obtidos no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes.....	209
Tabela 14	- Avaliação dos resultados obtidos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes.....	212
Tabela 15	- Comparação da direção e ênfase dos resultados obtidos nos cursos selecionados.....	215
Tabela 16	- Aspectos do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP que apresentam sucesso na visão de professores e estudantes.....	224
Tabela 17	- Pontos fracos do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes.....	226
Tabela 18	- Aspectos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa que apresentam sucesso na visão de professores e estudantes.....	232
Tabela 19	- Pontos fracos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na percepção de professores e estudantes.....	234
Tabela 20	- Desafios em relação aos elementos que estruturam e orientam o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes.....	247
Tabela 21	- Desafios em relação ao processo educacional no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes.....	249
Tabela 22	- Percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP em relação aos desafios na formação dos estudantes.....	253

Tabela 23	- Desafios em relação aos elementos que estruturam e orientam o curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes.....	256
Tabela 24	- Desafios em relação ao processo educacional no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes.....	259
Tabela 25	- Percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa em relação aos desafios na formação dos estudantes.....	263

LISTA DE SIGLAS

AAA	American Accounting Association
ADI	Accountancy Development Index
AICPA	American Institute of Certified Public Accountants
ACCA	Association of Chartered Certified Accountants
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BI	Bacharelados interdisciplinares
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Conaes	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CTAA	Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação
CPA	Certified Public Accountant
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CPD	Continuing Professional Development
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior
Deaes	Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EACH	Escola de Artes, Ciências e Humanidades
EAD	Educação à distância
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EPPEN	Escola Paulista de Economia, Política e Negócios
FASB	Financial Accounting Standards Board
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
Fipecafi	Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras
FMI	Fundo Monetário Internacional
GAE	Global Accountancy Education
GAEB	Global Accounting Education Benchmarking
IASB	International Accounting Standards Board
IAESB	International Accounting Education Standards Board
Ibracon	Instituto dos Auditores Independentes do Brasil

IES	International Education Standards
IFAC	International Federation of Accountants
IFRS	International Financial Reporting Standards
IMA	Institute of Management Accountants
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPD	Initial Professional Development
IPSAS	International Public Sector Accounting Standards
ISA	International Standards on Auditing
ISAR	Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting
JCSEE	Joint Committee on Standards Evaluation Educational
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
Nasba	National Association of State Boards of Accountancy
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBL	Problem based learning
PESC	Programa de Extensão de Serviços à Comunidade
PD	Project Discovery
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Profis	Programa de Formação Interdisciplinar Superior
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior
SEC	Securities and Exchange Commission
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UIUC	University of Illinois at Urbana-Champaign
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
UnB	Universidade de Brasília
Unicamp	Universidade de Campinas
Unifal	Universidade Federal de Alfenas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Contextualização e Justificativa do Estudo.....	16
1.2 Problema, Delimitação e Limitações da Pesquisa.....	21
1.3 Objetivos e Estrutura da Pesquisa.....	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1 Modernidade e Pós-Modernidade: Caracterização e Concepções/Propostas Educacionais.....	26
2.1.1 Características da Modernidade e suas Concepções Educacionais.....	28
2.1.2 Concepções Emergentes na Pós-Modernidade.....	35
2.1.3 Propostas de Educação para o Período Pós-Moderno.....	37
2.2 Ênfases e Organização Curricular e a Formação Contemporânea.....	46
2.2.1 Função, Pressupostos do PPP e Relação com o Currículo.....	47
2.2.2 Aspectos Históricos da Prática e Pensamento Curricular Brasileiro.....	49
2.2.3 Educação Geral: Caracterização e Experiência de Reformulação Curricular no Ensino Superior.....	55
2.2.4 Experiências Contemporâneas de Organização Curricular: PD e o Reuni.....	63
2.2.5 Formação Para Atender as Demandas do Mercado?.....	76
2.3 Experiências e Propostas de Formação do Contador no Contexto Contemporâneo.....	83
2.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil.....	83
2.3.2 Estudos da American Accounting Association: Mapeando o Curso de Ciências Contábeis Através de um Futuro Perigoso.....	86
2.3.3 Proposta da IFAC/IAESB: Normas Internacionais de Educação em Contabilidade.....	90
2.3.4 Estudos do Global Accountancy Education: Referências para Educação Contábil Global.....	95
2.3.5 Estudos da Pathways Commission: Traçando uma Estratégia Educacional para a Próxima Geração de Contadores.....	97
2.3.6 Mudanças no Perfil do Contador.....	103
2.4 Avaliação da Educação Superior.....	110
2.4.1 Aspectos Históricos, Tendências e Práticas de Avaliação Educacional.....	110
2.4.2 Abordagens de Avaliação Educacional Recomendadas para o Século XXI.....	114
2.4.3 Mecanismos e Concepção de Avaliação da Educação Superior no Brasil.....	116
2.4.4 Abordagem de Avaliação Responsiva.....	123

3 MODELO TEÓRICO PARA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS.....	128
3.1 Categorias do Modelo: Base Lógica dos Programas.....	129
3.2 Categorias do Modelo: Objetivos dos Cursos.....	130
3.3 Categorias do Modelo: Análise das Dimensões Antecedentes, Transações e Resultados dos Cursos.....	132
3.4 Categorias do Modelo: Perfil dos Egressos.....	135
3.5 Categorias do Modelo: Estrutura e Funcionamento dos Cursos e Adequação e Contribuição da Formação.....	136
3.6 Categorias do Modelo: Desafios para os Cursos, Referentes à Estrutura e Orientação dos Currículos, Prática Docente e Formação dos Estudantes.....	138
3.7 Ilustração do Modelo Teórico para Avaliação dos Programas Educacionais.....	141
4 METODOLOGIA.....	144
4.1 Sujeitos da Pesquisa e Estrutura dos Instrumentos de Coleta de Dados.....	145
4.2 Protocolo de Estudo de Caso Múltiplo.....	147
4.2.1 Visão Geral do Projeto de Estudo de Caso.....	148
4.2.2 Procedimentos de Campo.....	150
4.2.3 Questões do Estudo de Caso.....	152
4.2.4 Guia para Elaboração do Relatório do Estudo de Caso.....	154
4.2.4.1 Avaliação qualitativa dos resultados.....	155
4.2.4.2 Avaliação quantitativa dos resultados.....	156
4.2.4.3 Triangulação das fontes de evidências da pesquisa.....	157
4.2.4.4 Estrutura do relatório de pesquisa.....	158
4.3 Trajetória de Coleta de Dados nas Instituições Selecionadas.....	159
4.3.1 Trajetória de Coleta de Dados no Curso de Ciências Contábeis da FEA/USP.....	159
4.3.2 Trajetória de Coleta de Dados no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa.....	163
5 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	167
5.1 Caracterização dos Cursos e dos Participantes da Pesquisa.....	170
5.1.1 Aspectos Históricos, Objetivos, Participantes e Atividades do Curso de Ciências Contábeis da USP.....	170
5.1.2 Aspectos Históricos, Objetivos, Participantes e Atividades do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa	172
5.1.3 Perfil dos Participantes da Pesquisa	174
5.2 Descrição e Discussão dos Dados dos Cursos.....	179
5.2.1 Análise da Lógica dos Programas.....	179
5.2.2 Avaliação dos Objetivos dos Cursos.....	187
5.2.3 Análise das Dimensões dos Cursos.....	191

5.2.3.1 Análise da dimensão antecedentes dos cursos.....	192
5.2.3.2 Análise da dimensão processo educacional.....	200
5.2.3.3 Análise da dimensão resultados dos cursos.....	208
5.2.4 Aspectos Adicionais do Funcionamento do Curso.....	216
5.2.4.1 Aspectos adicionais do curso: perfil do egresso.....	217
5.2.4.2 Aspectos adicionais do curso: estrutura e funcionamento.....	222
5.2.4.3 Aspectos adicionais do curso: adequação da formação ao tempo presente e futuro.....	235
5.2.4.4 Aspectos adicionais do curso: contribuição na formação.....	242
5.2.5 Desafios dos Cursos Face às Mudanças Emergentes na Pós-modernidade.....	246
6 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES.....	282
REFERÊNCIAS.....	302
APÊNDICES.....	314
ANEXOS.....	342

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização e Justificativa do Estudo

As universidades públicas e privadas nas últimas décadas têm enfrentado dilemas complexos na sua gestão pedagógica. O tratamento apenas sintomático das contradições ocasionou a crise de hegemonia, de legitimidade e institucional das universidades (Santos, 2003). Na crise hegemônica o autor ressaltava as seguintes dicotomias: alta cultura x cultura popular, educação x trabalho e teoria x prática. Salienta, em relação à dicotomia educação x trabalho, que hoje não há correspondência estável entre educação e ocupação e entre o perfil formado e o demandado pelo mercado.

Na prática, o mercado requer que as instituições de ensino formem profissionais que atendam às demandas e competências da profissão. Assim, os currículos dos cursos são estruturados, quase que totalmente, focando esses anseios. Por outro lado, como destaca Pereira (2009), a universidade, na visão de Humboldt, tem a tarefa de promover o desenvolvimento da ciência. Todavia, é responsável pela formação intelectual e moral dos sujeitos.

Para Morin (2003), a universidade apresenta uma função paradoxal. Adaptar-se à modernidade científica, marcada pela criação de departamentos, e integrar a cultura científica à das humanidades, que se tornou incomunicável com a criação dos departamentos; responder às necessidades de formação profissional, e, sobretudo, fornecer um ensino que vá além do profissional e do técnico, isto é, uma cultura.

Diante do dilema estabelecido cresce no cenário da educação superior o debate sobre a formação no novo milênio. Pereira (2000) sublinha que, diante dos desafios explicitados pelo debate da pós-modernidade, a discussão dos modelos de formação que têm espaço na universidade se intensifica. Ademais, extrapola a preocupação estreita de preparar jovens para o mercado de trabalho ao invés de para uma formação comprometida com conteúdo intelectual, cultivo de capacidades mentais, de julgamento e de condições de mapear informações para viver em um mundo em constante transformação. Adicionalmente, Goergen (2005) informa que não só conteúdo e métodos são temas da agenda de mudança, mas nova relevância é atribuída ao papel formativo da educação.

Neste sentido, Santos (2003) informa que o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a universidade privilegia a formação ampla para uma grande variedade de condições imprevisíveis, em detrimento de uma formação específica

que, devido à mutação nos perfis profissionais, pode daqui a cinco ou dez anos já não existir. Pourtois e Desmet (1999) entendem que a problemática da educação é, acima de tudo, uma questão cultural. Assim, é importante que a primeira reate com a segunda e que evoluam juntas em direção à pós-modernidade.

Ao observar os cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, particularmente Ciências Contábeis, constata-se que sofrem pressão direta do mercado e mesmo dos discentes. O mercado e os órgãos reguladores e profissionais, por meio de novas práticas gerenciais, globalização econômica, edição contínua de normas fiscais e legais, criam necessidades que afetam diretamente a estrutura dos cursos. Ainda, os alunos anseiam que o curso lhes ofereça visão pragmática e preparação para o mercado.

Como exemplo, a Resolução nº 10/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior (CNE/CES), no Brasil, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis e orienta, no artigo 5º, que os cursos em todo o país tenham como disciplinas obrigatórias Contabilidade Internacional, Estágio Supervisionado, Laboratório de Práticas em Contabilidade, Noções de Atuária, Mediação e Arbitragem e Introdução à Controladoria. As disciplinas atendem exigências da Organização Mundial do Comércio (OMC). Em síntese, normas são aprovadas com a finalidade de formar profissionais adequados ao mercado.

Neste sentido, Gomes e Casagrande (2002) ressaltam que nas escolas, de modo geral, predomina o ensino da racionalidade técnica, pautada em uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo. Todavia, para as autoras, a sociedade requer que sejam formados profissionais flexíveis, aptos para atuarem em diferentes setores e para participação ativa no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Particularmente nos cursos de Ciências Contábeis predomina o ensino do fazer na área contábil (Laffin, 2005), segregado em inúmeras especializações, em detrimento de conceitos contábeis e conhecimentos do mundo globalizado dos negócios (Albrecht & Sack, 2000). Por outro lado, cresce a necessidade de novas pautas educativas na sociedade pós-moderna, pós-industrial, contemporânea, entre outras denominações.

Neste sentido, Goergen (2005) sublinha que “é efetivamente palpável o debilitamento da validade dos supostos modernos, dos objetivos mais amplos de regeneração individual e coletiva pelo uso da razão” (p. 64). Acrescenta que, se as teses defendidas pelos pós-modernos estiverem corretas, deverá ocorrer uma ruptura com a tradição educacional, na mesma medida do rompimento dos princípios da modernidade nos demais campos da atividade humana. Adicionalmente, Pereira (2000) destaca que a questão é entender o pós-modernismo como um componente da história e investigar suas manifestações para as

questões culturais, principalmente para a educação e a universidade. Portanto, compete aos educadores refletirem sobre a formação de indivíduos para um mundo em mudanças.

É patente que o paradigma moderno, iniciado a partir do século XVIII no ocidente, entrou em colapso a partir de meados do século XX. Para Santos (2003), os sinais de crise do paradigma moderno são evidentes. Acrescenta que essa transição é clara no domínio epistemológico, pois a ciência moderna, considerada a solução privilegiada para a progressiva e global racionalização da vida social e individual, converteu-se em recorrentes irracionalidades. Ademais, no plano societal global, a junção da modernidade e do capitalismo, com a redução dessa ao capitalismo, entrou em um período final. Isso é caracterizado pela transformação da natureza em mera condição de produção, a qual se mostra insustentável e pela impossibilidade de ampliação contínua do processo de mercantilização de bens e serviços.

De fato, despontam cenários de vertiginosas mudanças no campo tecnológico, científico, no mundo do trabalho e de inúmeras áreas da vida. Paradoxalmente, nos cursos de Ciências Contábeis, constata-se que a maioria dos docentes, pela ausência de formação pedagógica, perfil quase que estritamente profissional, ampla jornada de trabalho, visão fragmentada da especialidade em que atua e pouca concepção epistemológica dos elementos pertinentes à educação, é direcionada pelas demandas do mercado e das normas emitidas pelos órgãos reguladores, ou seja, poucos, fazem uma reflexão crítica da formação discente no contexto atual e futuro, do papel do currículo e de sua prática nesse processo.

Neste âmbito, para Miranda, Leal e Medeiros (2010) predomina nos cursos de Ciências Contábeis o ensino disciplinar e a ênfase na racionalidade técnica. Laffin (2012) relata que nos cursos de Ciências Contábeis é privilegiado o conhecimento das ciências sócio-econômicas e a discussão de problemas imediatos no âmbito das organizações, desvinculados da complexidade do mundo. Além disso, as questões didático-pedagógicas que possibilitam a reflexão do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem não são consideradas fundamentais e a percepção de mundo, de sujeito e do processo educativo fica restrita aos limites da formação técnica.

Outro agravante, conforme estudos de Souza, Machado e Bianchi (2011), é a existência de poucos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no país, em sua maioria programas novos e em estágio inicial de consolidação. Acresce nesta lacuna a pouca quantidade de docentes com doutorado na área e a baixa avaliação dos periódicos editados pelos programas de pós-graduação. Lacunas agravadas pela expansão vertiginosa de cursos nos últimos anos. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), de 2000 a 2011 o crescimento da oferta de cursos foi de 123%. De 494 cursos no início do período, o número saltou para 1.104, sendo aproximadamente 85%

ofertado por instituições privadas (Inep, 2000, 2011).

Todo esse contexto apresentado carece de reflexão, discussão e estudo da comunidade docente. Como questiona Riedo (2006):

Seremos apenas especialistas, aceitando as ações instrumentais da reprodução ideológica, ou buscaremos ampliar a compreensão do mundo, numa tentativa despretensiosa de ajudar a modificá-lo através do desenvolvimento da autonomia individual e da participação social? (p. 296)

O estudo tem como temas orientadores as concepções modernas de conhecimento e propostas educacionais emergentes na pós-modernidade, discussão permeada pela ênfase de formação na educação geral. A discussão do primeiro tema não é recente, pois remete às décadas de 80 e 90 do século XX, tendo como pioneiros Rorty (1979), Lyotard (1986), Baudrillard (1988) e Jameson (1991), conforme citado por Santos Filho (2000). O segundo tema, educação geral, foi considerado pertinente para apoiar a construção da pesquisa, pois, conforme Morin (2003), o tempo presente é marcado pela crescente quantidade de informação e fragmentação excessiva do saber, o que requer a vinculação, contextualização e interdisciplinaridade do conhecimento para que seja pertinente. Além disso, a educação geral é relevante para o estudo, pois, segundo as normas internacionais de educação em Contabilidade, elaboradas pelo *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), órgão vinculado à *International Federation of Accountants* (IFAC), a educação geral poderá contribuir com o desenvolvimento de habilidades necessárias ao contador, estímulo à educação continuada e base para construção de conhecimentos profissionais e contábeis, sendo elemento necessário a todos os programas de educação profissional, normas que, no processo de convergência, orientarão a discussão da formação do contador no Brasil nos próximos anos.

Observamos que há inúmeros estudos teóricos que discutem a formação contemporânea em face das mudanças da pós-modernidade, particularmente na área de educação. Orientaram o estudo sobre o tema, de forma geral, Harvey (1989¹/2011²), Hall (1992/2011), Featherstone (1995), Santos Filho (2000), Moraes (2000), Pereira (2000, 2009), Bauman (2001), Gomes e Casagrande (2002), Koo Hok-chun (2002) e Goergen (2005). Mais especificamente sobre concepções e propostas educacionais para a pós-modernidade foram analisadas as obras de Santos (1989, 2003), Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999) e Morin (2003, 2005). Quanto a estudos empíricos sobre o tema, a pesquisa de Lourenço (2005) auxiliou especificamente na reflexão da viabilidade da pesquisa e estruturação dos instrumentos de coleta de dados.

Lourenço (2005), ao ministrar a disciplina de Psicologia nos cursos de formação

¹ Ano de publicação da primeira edição da obra original na língua inglesa.

² Ano da edição da obra consultada.

profissionalizante, percebeu que a formação humana ficava em segundo plano. Mesmo o homem era visto como um meio e não um fim no processo formativo. Neste contexto, discute-se a educação universitária na Universidade Federal de Alfenas responde aos desafios contemporâneos. Baseada na análise do currículo e percepção dos docentes e discentes de vários cursos profissionalizantes, a autora conclui que a educação tende a se aproximar das reflexões postas pela pós-modernidade, pois dá importância a valores como ética, reflexão, diálogo, liberdade e sensibilidade e favorece uma sólida formação técnico-científica e uma visão generalista, bem como promove a integração entre universidade e sociedade, desperta a participação político-social, favorece o pensamento crítico reflexivo e o aprofundamento teórico e prático, por meio de monitorias. Todavia, falta formação inicial e continuada aos docentes, na sua maioria bacharéis no exercício do magistério. Entende-se que a formação continuada e a pesquisa sobre a prática poderá tornar o professor mais reflexivo sobre o processo educacional.

Relacionado com o tema educação geral, orientaram a pesquisa as obras de Santos Filho (2007, 2010) e Pereira (2007, 2010). Além disso, o estudo de Marchese (2006), desenvolvido na área de Direito, auxiliou na reflexão sobre a temática. Marchese (2006), insatisfeito com a formação jurídica restrita ao aspecto profissional, discutiu quais tendências curriculares seriam adequadas para formação do profissional-cidadão na área jurídica. Com base nos fundamentos da pesquisa da história nova, analisou desde os primórdios do ensino do Direito no mundo ocidental, passando pelo ensino do Direito em Portugal até chegar ao Brasil. Além da análise da legislação educacional e da realidade dos cursos de Direito no país. Identificou a existência de um currículo profissionalizante desde o surgimento dos cursos de Direito, inexistindo qualquer conteúdo relativo à educação geral nos currículos implantados no país. Por fim, salienta que a educação geral poderia contribuir para a formação do profissional-cidadão da área jurídica, qualificado pelo aprendizado das técnicas judiciárias, mas também capaz de responder às expectativas sociais vinculadas ao exercício do ofício.

O estudo justifica-se, pois o momento é oportuno para reflexão do papel da universidade na contemporaneidade. Em um período em que as atenções para as demandas do mercado são tão acentuadas, especificamente nos cursos da área contábil, que sofrem influências de diretrizes da OMC e tendências do capitalismo global diretamente em sua estrutura curricular, e a maioria das investigações é orientada para conservação do *status quo*. O estudo abre lacunas para reflexão sobre uma nova vertente no ensino superior, particularmente, na estruturação dos currículos dos cursos, na inovação da prática docente e na formação dos estudantes.

Neste sentido, Guimarães, Slomski e Gomes (2010) salientam que a Ciência Contábil precisa superar os limites impostos pelo paradigma dominante e por modelos epistemológicos que

não contemplam a complexidade existente e que reproduzem uma visão simplista da essência da Contabilidade, não atendendo às reais necessidades da área, que clama por sistemas abertos e complexos e em interação com o período contemporâneo.

No estudo não se pretende ignorar a importância do mercado, mas repensar se o modelo atual não seria um caminho impróprio para a sociedade, como demonstram muitas das práticas capitalistas atuais. Por exemplo, Bauman (2001) relata que, por pelo menos 200 anos, foram os donos das empresas capitalistas que dominaram o mundo e circunscreveram a gama de alternativas que confinam a trajetória da humanidade. Entre as irracionalidades dessa ordem, destaca a exclusão dos valores ético e estético do mundo do capitalismo moderno, a compulsão ao consumo e a exaltação do prazer individual, mais que o direito ou o dever.

Além disso, ao atender exclusivamente às demandas do mercado corre-se o risco da adoção de pensamento semelhante ao abissal³. Assim, como orienta Goergen (2005, p. 76), “não penso que o caminho seja o de defender a tradição moderna a qualquer custo nem o de aderir alegremente ao novo evangelho da desconstrução de tudo o que o homem e a sociedade construiu ao longo dos últimos séculos.” Entretanto, o entendimento de que o momento é fecundo e o debate está apenas no início.

1.2 Problema, Delimitação e Limitações da Pesquisa

Para Bachelard (1996), a ciência opõe-se à opinião, sendo a opinião um obstáculo a ser superado. Assim, o espírito científico proíbe as opiniões sobre questões desconhecidas, sendo imperativo o conhecimento da formulação de problemas. Destaca, ainda, que um obstáculo epistemológico se incrusta no conhecimento não questionado.

Morin (2003) acrescenta que no novo milênio já não basta problematizar o homem, a natureza, o mundo, Deus; é preciso problematizar o progresso, a ciência, a técnica, a razão. Deve-se problematizar a ciência para revelar a ambivalência dos seus componentes, métodos e valores. A razão deve ser problematizada, opondo a racionalidade aberta à racionalização fechada⁴. Deve-se problematizar o progresso, o qual se tornou hoje possível, mas bastante

³ Característica preponderante do pensamento moderno ocidental, que considera que a realidade social “do outro lado da linha ou não ocidental” não existe sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível, logo é excluída radicalmente (Santos, 2007a).

⁴ A racionalidade é construtiva, pois elabora teorias coerentes que verificam o caráter lógico da organização teórica, a compatibilidade entre as ideias que compõem a teoria, a concordância entre suas asserções e os dados empíricos aos quais se aplica. A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico

incerto.

Com o intuito de fazer uma reflexão crítica da realidade contextualizada, a pesquisa foi norteada pela seguinte questão-problema: **quais os desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade?**

O foco do estudo é a avaliação de programas educacionais, principalmente quanto aos desafios desses programas em relação à estrutura e orientação do currículo, prática docente e formação dos estudantes em face das mudanças que se apresentam na pós-modernidade.

Para seleção dos programas, observou-se primeiramente o projeto político pedagógico (PPP), normas que orientavam os cursos da instituição e as informações apresentadas no *site* do curso ou instituições, casos que apresentavam propostas distintas de formação, seja com ênfase mais direcionada para o mercado ou para uma formação interprofissional, multidisciplinar, generalista e de cultura geral e humanística, pois entendemos que contextos e percepções distintas podem enriquecer o estudo.

Inicialmente, era objetivo da pesquisa abranger três casos com características um tanto distintas de formação. Entretanto, o acesso ao curso de Ciências Contábeis em uma instituição federal localizada na região Sudeste não foi permitido. O campus da instituição foi criado em 2011 e apresenta um projeto de formação multidisciplinar e interprofissional que visa à interação entre os cursos por meio da articulação de eixos comuns e específicos. Os quatro eixos comuns (Compreensão da realidade brasileira e relações internacionais, Formação humanística, Formação científica e desenvolvimento de pesquisa e Célula de negócios) são compartilhados por alunos de todos os cursos e buscam, por meio de turmas mistas, a articulação e interação entre as diferentes áreas. Os eixos específicos são formados por disciplinas relativas a cada curso. Visando ampliar a formação multidisciplinar e interprofissional, muitas disciplinas dos eixos específicos podem ser cursadas como disciplinas eletivas por alunos de outros cursos. Todavia, a coleta de dados não foi autorizada no curso. A coordenação argumentou que a proposta é nova, ainda não haviam turmas que concluíssem o curso e os resultados enviesariam a pesquisa, não servindo de comparação com instituições mais consolidadas.

Em outra instituição, pública federal, após esclarecimentos da proposta da pesquisa, a congregação do curso autorizou o estudo, contanto que fosse mantido em sigilo o nome da faculdade e instituição. No curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Economia,

perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização nutre-se nas mesmas fontes que a racionalidade, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora (Morin, 2005, p. 23).

Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP) o acesso para coleta de dados foi autorizado e facilitado pelo chefe de departamento e coordenador do programa.

Assim, com base nas análises preliminares e possibilidade de acesso, foram selecionados os seguintes cursos para estudo:

- a) curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, localizada na cidade de São Paulo, em uma universidade pública estadual, a Universidade de São Paulo;
- b) curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, nome fictício, localizada na região Nordeste do Brasil, em uma universidade pública federal.

O curso de Ciências Contábeis da FEA/USP apresenta evidências de ênfase na formação para o mercado ou como é denominada: *business school*. O curso expressa como objetivo geral no PPP, vigente para turmas ingressantes em 2009 e com término previsto para 2013, assegurar um ensino que leve a uma aprendizagem adequada ao exercício da profissão. Alinhado às DCN, os conteúdos curriculares do curso contemplam conhecimentos estatísticos, de economia, de direito e, principalmente, das especializações da área contábil, de maneira que proporcione uma formação alinhada com os padrões internacionais, em conformidade com as exigências da OMC (FEA, 2011).

No primeiro semestre de 2012 o PPP do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP passou por uma readequação das disciplinas que afetou os alunos ingressantes a partir de 2010. A reestruturação formal das disciplinas é o primeiro passo para uma nova estrutura e orientação curricular a ser implementada no período de cinco anos, tendo como referência o *Project Discovery* (PD), um currículo com ênfase em conceitos em detrimento das normas contábeis e formação de competências para tomada de decisão, discutido na seção 2.2.4 do estudo. Esse novo PPP apresenta como objetivo geral do curso assegurar ao graduando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais para atuar, de modo competente, no desempenho de suas funções, nos diversos campos de atuação da Contabilidade (FEA, 2012).

O curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, localizada na região Nordeste do Brasil, demonstra evidências mais amplas de formação, extraídas inicialmente do PPP e da proposta pedagógica. O curso expressa como objetivo geral no PPP formar um profissional capaz de suprir os modelos decisórios das diversas entidades com informações econômico-financeiras e preparar estudantes para o constante desafio de aprender a aprender. Além disso, a orientação pedagógica, explicitada no *site* do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, destaca que o currículo do curso está sujeito a reforma orientada para atendimento das necessidades de um mercado em contínuo processo de mudança e para formação de um profissional portador de cultura geral e humanística elevada, ao lado de conhecimentos técnicos

específicos.

A Universidade Alfa, a qual o curso de Ciências Contábeis selecionado para estudo está vinculado, aderiu ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Com isso, a instituição ampliou a oferta de cursos, está ampliando a estrutura física do campus e implementou uma reforma curricular abrangente com a implantação do regime de ciclos na educação superior. No ano de 2009, foram oferecidas mais 900 vagas somente para o Bacharelado Interdisciplinar (BI), em quatro áreas do conhecimento (Artes, Humanidades, Ciências e Tecnologia e Saúde). O curso de Ciências Contábeis apresenta no PPP, vigente a partir de 2006, os seguintes princípios norteadores:

- a) evitar o prolongamento desnecessário do curso de graduação, tendo em vista o atual paradigma da educação continuada;
- b) incentivar uma sólida formação geral, para que o futuro contador possa superar os desafios das renovadas condições do exercício profissional;
- c) estimular práticas de estudos independentes, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- d) valorizar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências fora do ambiente escolar, especialmente as que se refiram à experiência profissional;
- e) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, bem como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- f) contemplar conhecimentos que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

Todavia, são evidências extraídas de documentos que orientam o curso e que serão analisadas no decorrer do estudo.

Quanto às limitações do estudo, o significado atribuído pelos sujeitos da pesquisa refletirá as concepções, valores e crenças dos participantes, sendo carregadas de ideologias sobre a formação educacional avaliada e o contexto social e econômico local em que estão inseridos os cursos. Ainda, entre o conteúdo expresso no PPP e a ação dos envolvidos existem lacunas que são ofuscadas conforme interesses dos sujeitos da pesquisa.

1.3 Objetivos e Estrutura da Pesquisa

A pesquisa apresenta como objetivo geral analisar os desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças que tem emergido na pós-modernidade, baseado em fontes documentais e percepção dos envolvidos, conforme avaliação educacional responsiva

de Stake (1967).

Quanto aos objetivos específicos, a pesquisa destaca:

- a) analisar a estrutura e orientação do PPP e demais diretrizes dos cursos de Ciências Contábeis da FEA/USP e da Universidade Alfa;
- b) identificar a visão dos envolvidos quanto ao cumprimento dos objetivos do curso e a ênfase do programa em uma perspectiva educacional que oscila entre a concepção moderna e a pós-moderna, por meio da abordagem de avaliação educacional responsiva;
- c) avaliar os desafios dos programas advindos das mudanças que emergem na pós-modernidade, em relação à estrutura e orientação do currículo, prática docente e formação dos estudantes.

O estudo foi estruturado nas seguintes seções: Fundamentação Teórica, Metodologia, Descrição e Discussão dos Resultados e Conclusão e Recomendações.

Inicialmente, na Fundamentação Teórica foram discutidas as características da modernidade e pós-modernidade e concepções e propostas educacionais emergentes nesses períodos. Em seguida, discute-se ênfases e organização curricular e a formação contemporânea, particularmente orientadas pela educação geral e relacionadas com os cursos selecionados e propostas de formação do contador no período contemporâneo. Por fim, analisa-se mecanismos de avaliação da educação superior, especificamente a abordagem de avaliação responsiva, utilizada no estudo.

A seção Metodologia apresenta a caracterização da pesquisa e a trajetória que direcionou a coleta e análise dos dados, norteadas pelo protocolo do estudo de caso.

Na seção Descrição e Discussão dos Resultados foram apresentadas as características de cada caso e a discussão dos resultados, baseado em fontes documentais e na percepção dos envolvidos, analisado com base na matriz de descrição e julgamento de Stake (1967), contida na avaliação responsiva. Por fim, a Conclusão e Recomendações reúne uma síntese dos resultados, a discussão da resposta ao problema e os desafios educacionais para os cursos selecionados, em face das mudanças emergentes na pós-modernidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico compreende a discussão dos seguintes temas:

- a) características da modernidade e pós-modernidade e concepções e propostas educacionais emergentes nesses períodos;
- b) ênfases e organização curricular e a formação contemporânea, particularmente experiências com a educação geral e propostas que estão influenciando o currículo e a formação nas instituições selecionadas;
- c) experiências e propostas de formação do contador no contexto contemporâneo;
- d) avaliação da educação superior, particularmente a avaliação responsiva.

2.1 Modernidade e Pós-Modernidade: Caracterização e Concepções/Propostas Educacionais

Inúmeros autores, entre eles Featherstone (1995), Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Pereira (2000), Santos Filho (2000), Santos (2003), Morin (2003, 2005) e Goergen (2005), discutem as características da modernidade e pós-modernidade e, principalmente, o impacto das concepções e propostas emergentes nesses períodos sobre a educação.

Para Doll Jr. (1997), é possível categorizar a história do pensamento ocidental em três metaparadigmas: pré-moderno, moderno e pós-moderno. O pré-moderno abrange desde os primeiros registros da história ocidental até as revoluções da indústria e ciência no século XVII e XVIII. Neste amplo período prevalecem inúmeros paradigmas (primitivo, grego, cristão, medieval, renascentista, humanista). Contudo, por mais distintos que fossem, eram permeados por uma harmonia cosmológica que incluía um senso de equilíbrio ecológico, epistemológico e metafísico. Durante os séculos XVI e XVII esta visão de mundo foi sendo lentamente substituída por um pensamento matemático e mecanicista, uma cosmovisão científica, que teve como referência as ideias de Galileo, Newton, Descartes, Laplace, Comte e outros.

Neste âmbito, Goergen (2005) salienta que novos padrões críticos racionais emergiram a partir do século XVII. Começou a ocorrer a substituição de uma cultura teocêntrica e metafísica, dependente da verdade revelada e da autoridade da igreja, por uma cultura antropocêntrica e secular. O autor relata: “se antes era a fé, agora é a razão que garante a

salvação” (p. 17). Nessa passagem relata que houve um estreitamento dos conceitos. Por exemplo: a emancipação do ser humano passou a referir-se apenas ao secular, ao material, ao aspecto histórico-físico do homem. A razão sofre um reducionismo na medida em que, mais e mais, foi restringida à dimensão científica e matemática. Não obstante, nessa longa trajetória do medieval para o moderno, houve grandes conquistas, porém também houve perdas e sacrifícios no âmbito da racionalidade, pois o equilíbrio entre as dimensões científica, ética e estética, presente no período medieval, desfez-se em favor do científico, que passou a ser o paradigma de conhecimento claro e seguro.

Bauman (2001) acrescenta que na passagem do pré-moderno para o moderno ocorreu o progressivo afastamento da economia da esfera política, ética e cultural. Essa ordem, sedimentada principalmente em termos econômicos, passou a dominar a totalidade da esfera da vida humana e tornou fraca ou quebrou as alavancas políticas, morais ou quaisquer outras capazes de alterá-la.

Os relatos evidenciam que a passagem do período medieval para o moderno foi caracterizada por avanços tecnológicos e científicos, mas foi marcada por grandes retrocessos na forma de pensamento, caracterizada pela hegemonia da dimensão científica, supremacia do indivíduo, restrição da emancipação aos aspectos seculares e subestimação da ética, da ecologia e de elementos relativos ao âmbito social. Além disso, a ordem econômica com sua racionalidade inspirada pelos negócios afastou-se das relações sociais e enfraqueceu esferas que possibilitariam uma reflexão mais profunda de suas consequências. Paradoxalmente, houve avanços na política que, de um governo baseado na monarquia autoritária, passou para a forma democrática.

Todavia, a partir de meados do século XX, Santos Filho (2000), pautado nas visões de Rorty (1979), Lyotard (1986), Baudrillard (1988) e Jameson (1991) relata que uma grande mudança paradigmática, denominada pós-modernidade, começa a emergir e questiona a validade e legitimidade das pressuposições básicas da modernidade. Essa mudança é marcada pela descrença nas metanarrativas, capitalismo global, explosão da informação e concomitante crescimento das tecnologias de informação, integração entre Estado e economia, fragmentação do sujeito, entre outras mudanças.

Featherstone (1995) acrescenta que o pós-modernismo superou a duração de uma moda e dá indícios de se conservar como uma imagem cultural poderosa. Quanto ao uso e significado do termo, relata que falar em pós-modernidade sugere uma mudança de época ou interrupção da modernidade, envolvendo uma nova totalidade social, como consta nos trabalhos de autores como Baudrillard (1983) e Lyotard (1984).

Por outro lado, Santos (2007b), aproximadamente 20 anos após o lançamento da obra *Um*

discurso sobre as ciências, salienta que a designação paradigma pós-moderno, devido ao uso para caracterizar temas da epistemologia, política, cultura e até da arte, confunde mais que esclarece, logo, preferiu abandoná-lo. Ademais, informa que as inúmeras mudanças no paradigma dominante são mais evidentes que a emergência de um novo paradigma.

Bauman (2001) sugere o termo modernidade líquida, pois pressupõe que concepções que sedimentaram o espírito moderno estão mais fluidas, enquanto outras continuam bastante sólidas. Por exemplo, o ideal de emancipação do sujeito pela razão se mostra cada vez mais distante em uma sociedade que substituiu o “ser” pelo “ter” e o “agir” pelo “ser” e privilegia a cultura de massa do entretenimento e diversão. Por outro lado, a individualização, tanto no estágio fluido da modernidade quanto no sólido, é uma fatalidade.

Pereira (2000) acrescenta que o termo pós-modernidade não expressa uma unanimidade de opiniões e, para afirmar que o mundo seja pós-moderno, é necessário mapear suas características sociais, políticas, culturais e econômicas e analisar suas consequências para a educação.

Assim, não significa que as mudanças que emergem na contemporaneidade representem uma ruptura com o passado, pois o individualismo, o consumismo, a ética hedonista e a fragmentação do conhecimento, tempo e espaço são concepções da modernidade que permanecem sedimentadas nos dias atuais. Todavia, hoje, o ideal de progresso social contínuo, a emancipação do sujeito pela razão e ciência e a cosmovisão mecanicista e determinista são exemplos de concepções ofuscadas. Desta forma, apenas para designar o período entre meados do século XX e o contemporâneo, permeado por mudanças culturais, estéticas, científicas, econômicas e sociais, com implicações nas concepções de formação educacional, este estudo adotou o termo pós-modernidade.

Nesta direção, o estudo discute as principais características que marcam os períodos denominados modernidade e pós-modernidade e as concepções e propostas educacionais que os permeiam ou emergem em face dos cenários de mudanças, complexidade e incertezas.

2.1.1 Características da Modernidade e suas Concepções Educacionais

O período moderno tem seu início marcado por visões do pensamento iluminista e pelas revoluções científica e industrial do século XVII e XVIII. A partir desse período, principalmente nas primeiras décadas do século XX, ocorre uma ampla expansão da produção científica, tecnológica e intelectual. Isso contribuiu significativamente para os avanços de

muitas ciências, crescimento da produção agrícola e industrial e desenvolvimento das nações. Todavia, esse período não é marcado apenas por avanços. A forma de pensamento adotada, baseada na razão e método científico, a concepção utilitarista do conhecimento e educação e a ânsia pelo progresso contínuo dos países, sem muita reflexão sobre as consequências, conduziram a crescentes e emergentes problemas sociais, culturais e ambientais no final do século XX.

Para compreensão da modernidade com seus avanços e retrocessos, o presente estudo apresenta primeiramente as principais concepções que formaram a cultura e a identidade moderna.

Para Doll Jr. (1997), os fundamentos do pensamento iluminista, baseado na certeza cartesiana e na estabilidade newtoniana e, especificamente, a união desse pensamento com a industrialização constituíram as ideias do modernismo em relação ao potencial humano e a melhor forma de desenvolver esse potencial.

Nesta direção, Pourtois e Desmet (1999) salientam que a modernidade é caracterizada profundamente pela racionalização e multiplicidade e fragmentação dos conhecimentos. Na modernidade ocorre o triunfo da razão em todos os campos; na ciência e sua aplicação, na educação, na justiça e na economia. Portanto, esse período define-se por uma separação entre o mundo objetivo, criado pela razão, do mundo subjetivo, centrado na pessoa. Essa Era também é marcada pela proliferação de teorias universais, descobertas científicas, poderosas correntes de pensamento, surgimento de novas técnicas, mundialização e banalização da cultura e fragmentação do saber em múltiplas disciplinas. Assim, também a sociedade foi fragmentada, pois a personalidade, a economia, a política e a cultura parecem movimentar-se em direções distintas.

Para ampliar o entendimento das concepções que formaram a cultura e a identidade moderna, o Quadro 1 apresenta uma síntese das visões de Harvey (1989/2011), Hall (1992/2011) e Santos Filho (2000).

Quadro 1. Concepções da modernidade

AUTOR	CONCEPÇÕES DA MODERNIDADE
Harvey (1989/ 2011)	a) crença no progresso linear, nas verdades absolutas e no planejamento racional de ordens sociais ideais; b) padronização do conhecimento e da produção; c) desenvolvimento de uma ciência objetiva; d) crença no acúmulo e uso do conhecimento como forma de emancipação humana e enriquecimento do cotidiano; e) domínio científico da natureza prometia liberdade da escassez e da arbitrariedade das calamidades naturais; f) formas racionais de organização social e pensamento prometiam a libertação das irracionalidades dos mitos, da religião, do uso arbitrário do poder e do lado sombrio do ser humano; g) oriunda de concepções do iluminismo, predomina a ideia de existência de uma única resposta certa para qualquer questão; h) o positivismo lógico é a característica principal de todas as formas de ciências; i) destaque dado às obras de uma elite formada por artistas, arquitetos e outros guardiães do gosto refinado.
Hall (1992/ 2011)	a) a reforma e o protestantismo libertaram a consciência individual das instituições religiosas; b) o humanismo renascentista colocou o homem no centro do universo; c) as revoluções científicas capacitaram o homem para investigar e decifrar os mistérios da natureza; d) predomínio de ideias do iluminismo, centrado na imagem do homem racional, científico e libertado dos dogmas e da intolerância; e) culturas nacionais constituem uma das principais fontes de identidade.
Santos Filho (2000)	a) crença no progresso social, em teorias universais e na regularidade da natureza e sociedade; b) método científico funda-se na separação do sujeito e objeto e uniformidade como princípio organizador da realidade; c) consolidação da forma democrática de governo; d) expansão do capitalismo nacional; e) desequilíbrio nos princípios iluministas de liberdade, fraternidade e igualdade.

Fonte: Harvey (1989/2011), Hall (1992/2011) e Santos Filho (2000).

Constata-se que o período moderno é caracterizado por metanarrativas, concepções integradoras que formam a identidade cultural das nações. Como exemplos podemos citar o emprego da razão como elemento de progresso contínuo e emancipação humana; o predomínio da crença numa ciência positivista, pautada no método hipotético-dedutivo, alicerçada em teorias e hipóteses que direcionam toda a pesquisa sem a interferência subjetiva e ideologias do pesquisador; o afastamento de dogmas e mitos religiosos e a hegemonia do conhecimento intelectualizado, científico e utilitário, convertido em tecnologias que seriam úteis de imediato ao homem.

Santos Filho (2000) salienta três concepções que fundamentaram a percepção e compreensão moderna do mundo. A primeira é a crença no progresso da sociedade e do indivíduo, na capacidade de melhorar a sociedade e progredir pessoalmente. Essa é uma ideologia dos países capitalistas, nos quais predomina a crença de que há oportunidades para todos. Acredita-se no progresso permanente, sem a expectativa que essa evolução desemboque em um beco sem saída, devido à escassez de recursos ou crises, ou que tenha um retrocesso histórico. A segunda verdade fundamental da modernidade foi a crença em teorias universais.

O valor universal da religião na idade média foi transferido para a ciência e passa a ser o fundamento para explicar os fenômenos naturais e sociais. Por exemplo, no mundo físico, as leis universais vão ser buscadas por Newton e Einstein; na biologia, por Darwin; no mundo da psique humana, por Freud; e por Marx, no mundo da sociedade e história humana. A terceira crença fundamental foi a da regularidade dos fenômenos. A ciência moderna foi estruturada na convicção de que existe uniformidade no mundo físico, biológico, social e, na visão dos psicólogos behavioristas, até na psique humana. Logo, descoberta esta regularidade é possível a predição, o controle e a gestão dos fenômenos naturais e humanos.

Goergen (2005) sintetiza que as principais características do projeto moderno são a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em favor do homem e a crença na trajetória humana rumo a uma sociedade melhor, pelo mesmo uso da razão.

Essas concepções de ciência e utilidade do conhecimento também foram incorporadas pelas escolas e universidades e consolidaram o padrão educacional atual que essas instituições contribuem amplamente para perpetuar.

Santos Filho (2000) relata que o desenvolvimento do paradigma moderno ocorreu, inicialmente, fora das universidades e sem a sua contribuição. Entretanto, a partir do início do século XIX, quase três centenas de anos mais tarde, os valores da ciência moderna foram incorporados de forma incisiva por essas instituições, principiando pela Universidade de Berlim, na primeira década do século XIX.

Pourtois e Desmet (1999) acrescentam, na concepção de educação moderna, que o sujeito deve ser disciplinado por meio do estímulo e recompensa, deve dominar-se e aprender as regras da vida em sociedade e o pensamento racional. A personalidade do indivíduo deve ocultar-se, segundo os autores, na moral do dever e o saber é fragmentado em inúmeras disciplinas. Assim, a escola continua a ser um lugar de proliferação da racionalidade instrumental e um espaço no qual raramente o sujeito encontra seu lugar.

Em síntese, o método científico e o pensamento racional e mecanicista foram aplicados primeiramente na produção industrial, como forma de aprimorar a eficiência do trabalho e o aumento da produção e, mais tardiamente, foram incorporados pelas escolas e universidades, as quais contribuíram e perpetuaram de modo intenso a cosmovisão científica, racional e instrumental, como maneira de produção e difusão do conhecimento.

Assim, Macedo (2011) relata que a versão moderna de currículo consolidou-se na virada do século XIX para o século XX nos Estados Unidos da América (EUA). Baseado na obra de Bobbit, *The curriculum*, publicada em 1918, o currículo foi concebido e praticado tal qual se organiza uma fábrica, ou seja, orientado pelas ideias da administração científica de *Frederick Taylor*. Portanto, a definição de objetivos precisos, obtidos por ações minuciosas e

fragmentadas, orientadas pelo conceito de eficiência e eficácia, tornou-se o caminho aceito científica e academicamente para se obter a formação relevante para o contexto americano emergente.

Doll Jr. (1997), ao analisar as ideias que conduziram à concepção de currículo norte-americana, denomina-o como mecanicista e científico, pois foi amplamente influenciado pelas regras metodológicas propostas por Descartes para conduzir à razão na busca da verdade⁵, pela visão metafísica de Newton⁶, pelos princípios lógicos de Tyler⁷ e pela fidelidade das normas ao pensamento matemático, principalmente ao euclidiano. Assim, norteados pela ênfase no controle, por meio da padronização e do progresso, caracterizado pela eficiência, esses métodos ganharam admiração e forneceram os fundamentos para estruturação dos currículos na modernidade. O autor destaca as principais concepções de currículo e práticas educacionais, amplamente adotadas e que se perpetuam no final do século XX na América do Norte e em muitos países (QUADRO 2).

⁵ Regras metodológicas para busca da verdade propostas por Descartes: fé numa ordem externa em tudo que existe ou acontece no mundo, suficiente reflexão para compreender como essa ordem acontece e uma observação empírica acurada da ordem (Doll Jr., 1997, p. 43).

⁶ Visão metafísica de Newton: a natureza é bela na uniformidade de sua simetria simples, norteadas por uma série de relações necessárias, lineares, causativas, acessíveis à descrição matemática (Doll Jr., 1997, p. 50).

⁷ Os princípios básicos de Tyler que influenciaram o pensamento e a prática curricular são a predeterminação dos objetivos, a seleção e organização das experiências para refletir esses objetivos, seguidas por avaliações para determinar se os objetivos foram atingidos (Doll Jr., 1997).

Quadro 2. Concepções de currículo e práticas educacionais predominantes na modernidade

ELEMENTO	CONCEPÇÕES
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> a) no currículo, as ciências ou disciplinas abstratas e fixas (matemática, física, química) são o fundamento, seguidas pelas ciências menores (biologia, psicologia e outras ciências sociais); b) o planejamento do currículo engloba a escolha dos propósitos; definição das experiências/atividades, organização efetiva do curso e avaliação; c) na estruturação do currículo os fins são definidos primeiramente, então os meios são ajustados para atingir esses fins; d) o currículo, como uma pista de corrida, explicita principalmente uma série de tarefas e matérias a serem dominadas; e) pautado na eficiência técnica, o currículo é planejado em unidades temporais pequenas; f) os objetivos curriculares são definidos em termos precisos, práticos e mensuráveis; g) o conhecimento científico é privilegiado na estrutura curricular; h) os fins educacionais são estabelecidos antes da experiência, com a aprendizagem como um resultado pretendido, dirigido, controlado e mensurável; i) predomina no currículo e em sala uma epistemologia positivista, em que o conhecimento existe independente do conhecedor e pode ser tanto descoberto como validado; j) das atividades industriais emanam os ideais de educação, logo essas atividades delineiam os objetivos exatos e adequados que o currículo defende e mede.
Prática educacional	<ul style="list-style-type: none"> a) o professor é o motorista que conduz o processo, sendo o aluno, no melhor dos casos, o passageiro, e, no pior, o objeto que está sendo conduzido; b) o conhecimento é apresentado de forma linear, seguindo o conceito segundo o qual o conhecimento prático é a aplicação do conhecimento teórico; c) baseado em uma visão de sistema fechado⁸, a transmissão estrutura o processo de ensino e aprendizagem; d) os professores encorajam os alunos a prestarem atenção, ouvirem cuidadosamente e fazerem observações perspicazes; e) predomina o método analítico de pensamento em sala de aula, caracterizado pela explanação dos conteúdos; f) as avaliações escolares são quase sempre associadas às notas, baseadas na explicitação de um conjunto específico de conhecimento de uma maneira determinada; g) a repetição é um forte elemento na prática dos professores; h) a qualidade da educação é mensurada, principalmente, em termos de escores de testes; i) a aprendizagem ocorre quando há a descoberta do objeto preexistente ou a descrição do assunto já conhecido.

Fonte: Doll Jr. (1997).

As concepções de currículo e práticas educacionais evidenciam a adoção do método científico, norteado pela ideias de Newton e Descartes; modelos de eficiência e racionalidade técnica da produção, oriundas dos métodos científicos aplicados à indústria e categorização, controle e mensuração por meio da matemática.

Outras concepções de currículo e processo educacional privilegiadas na modernidade foram apresentadas por Moraes (2000). Para a autora, fundamentada no pensamento newtoniano, de um universo simples, estável e harmônico, o currículo é segregado por disciplinas, seguindo-se umas às outras em progressão linear, com objetivos preestabelecidos e combina princípios do positivismo com academicismo da educação jesuítica. A aprendizagem é baseada em unidades lineares, acumulativas e quantificáveis, orientadas pela concepção de que há

⁸ Os sistemas fechados são semelhantes a dispositivos mecânicos como engrenagens, rodas e roldanas, pois existe uma transferência e concentração de energia, mas nenhum desenvolvimento espontâneo de energia, nem transformação de matéria em energia; enquanto, os sistemas abertos pressupõem a troca tanto de energia quanto de matéria e a transformação de uma na outra (Doll Jr., 1997).

correlações entre disciplinas, métodos e fins preestabelecidos. O conhecimento é transmitido do professor para o aluno, enquanto o estudante ocupa posição passiva e de espectador no processo. Entre as práticas, salienta-se a resolução de exercícios intelectuais com o propósito de robustecer a memória e capacitar o raciocínio e a análise de textos consagrados.

Para Goergen (2005), a racionalidade científica tornou-se o padrão de conhecimento da modernidade que, associada à dimensão de utilidade, agregou poder ao conhecimento. O autor também afirma que a rápida disseminação dessa racionalidade ocorreu devido à enorme capacidade de produzir resultados concretos, por meio da conversão em técnicas e tecnologias para uso imediato do homem.

Esses métodos e concepções chegaram ao final do século XX sendo questionados, pois, no geral, contribuíram na formação de sujeitos individualistas, fragmentados, competitivos, alienados às ondas do mercado e com pouca possibilidade de reflexão e criação de conhecimentos úteis à sociedade.

Nesta direção, Doll Jr. (1997) ressalta que o pensamento moderno descortinou horizontes inacessíveis para o pensamento pré-moderno. Contudo, a operação daquele pensamento adotou uma estrutura fechada, não transformacional; assim, embora tenha apresentado avanços surpreendentes no campo da medicina e da microbiologia, foi ineficiente ao lidar com o crescimento, desenvolvimento e interações pessoais ou físicas consideradas de um ponto de vista sistêmico ou de rede. Em síntese, o método cartesiano pretendeu atingir a obtenção da certeza e a concepção newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização. Logo, não proporcionou um bom modelo para educação dos seres humanos.

Morin (2005) também critica esse modelo educacional. Para o autor, o modelo proporciona uma inteligência compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista que, no geral, fraciona os problemas e torna unidimensional o que é multidimensional. Portanto, é uma inteligência normalmente cega, que “destrói no embrião as possibilidades de compreensão e reflexão, reduz as possibilidades de julgamento corretivo ou da visão à longo prazo [...] Incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável” (p. 43).

Na prática, há evidências de que o modelo de currículo moderno, com características linear, sequencial e binária, pautado prioritariamente na transmissão de conhecimentos disciplinares, não atende à formação necessária ao ser humano, diante do contexto de mudanças e de complexidade crescente que emerge na contemporaneidade. Logo, é um modelo que apresenta pontos positivos, mas também inúmeros aspectos questionáveis em face às concepções que emergem na pós-modernidade.

2.1.2 Concepções Emergentes na Pós-Modernidade

A pós-modernidade é caracterizada pela complexidade e pelo surgimento de inúmeras concepções e incertezas trazidas pelos novos métodos de construção do conhecimento que, inevitavelmente, passam a moldar a identidade das novas gerações. Alguns elementos característicos e concepções da pós-modernidade são evidenciados no Quadro 3.

Quadro 3. Características e concepções emergentes na pós-modernidade

AUTOR	CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES DA PÓS-MODERNIDADE
Harvey (1989/2011)	a) privilégio da heterogeneidade e da diferença como forças libertadoras na redefinição do discurso cultural; b) a indeterminação e intensa desconfiança nos discursos universais; c) o ressurgimento da preocupação na ética, na política e na antropologia com a validade e dignidade do outro; d) rejeição das metanarrativas.
Hall (1992/2011)	a) o sujeito apresenta identidade cultural aberta, contraditória, inacabada e fragmentada; b) solidificação do processo de globalização comercial e cultural; c) fluxos culturais e consumismo global criam identidades partilhadas entre pessoas que estão distantes no espaço e tempo; d) com a globalização ocorreu a perda de vínculo das identidades das nações, passando a flutuar conforme os apelos da mídia, tornando-se pluralizadas.
Santos Filho (2000)	a) descrença nas metanarrativas ou teorias abrangentes, xeque na posição de prestígio da ciência e perda da racionalidade global integradora e explicadora dos fenômenos; b) substituição do princípio do determinismo pela imprevisibilidade, do mecanicismo pela interpenetração, da ordem pelo caos <i>etc.</i> c) a ciência é altamente questionável, pois seus fundamentos são tão frágeis quanto de outras formas de conhecimento; d) substituição do material impresso pelas formas virtuais de apresentação da informação, explosão da informação e de tecnologias de informação e complementaridade entre alta e baixa cultura ⁹ ; e) indivíduo humano como irônico, cínico, fragmentado e esquizofrênico; f) desvalorização dos produtos e resultados e foco no caráter dinâmico do processo; g) integração entre estado e mercado e tendência à hegemonia do mercado; h) domínio do capitalismo global.

Fonte: Harvey (1989/2011), Hall (1992/2011) e Santos Filho (2000).

Observa-se que concepções distintas daquelas presentes na modernidade emergiram nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Essas concepções e características passaram a formar a identidade cultural da nova geração. Entre elas, fica evidente que a

⁹ A universidade moderna tem tratado a cultura clássica como separada e superior à cultura popular. [...] o mundo pós-moderno já não reconhece a superioridade da alta cultura sobre a cultura popular. Antes, valoriza igualmente as duas e admite a possibilidade de simbiose e mútua interação entre elas (Santos Filho, 2000).

globalização financeira, comercial, de produção e informação transportou a identidade da geração atual das culturas nacionais para uma identidade pluralizada e caracterizada pela formação de tribos com traços comuns. Oriunda da hegemonia do mercado, a economia tornou-se a principal pauta das nações capitalistas e tudo, inclusive o ser humano, tornou-se objeto de mercantilização. Outros aspectos marcantes desse período são a descrença nas metanarrativas, tais como o ofuscamento do discurso do método, postulado por Descartes, em que a razão deveria orientar todas as esferas da vida, como uma atividade libertadora do ser humano; o progresso contínuo do indivíduo e das nações, frustrado pela escassez de recursos e crescente risco ao planeta e a incredulidade nas teorias universais, tais como os pensamentos de Freud e a visão mecanicista de Newton.

Aprofundando essa visão, Bauman (2001) salienta as evidências de sua descrença no progresso social e individual. Para o autor, o progresso é feito a partir de duas crenças: a de que o tempo está do nosso lado (autoconfiança do presente), e de que somos nós que fazemos acontecer. Então, não surpreende que em nossos tempos a fé seja oscilante e fraca. Isso se dá pela notável ausência de uma agência capaz de mover o mundo para frente. A mais pungente e menos respondível questão dos nossos tempos não é o que fazer, mas quem vai fazê-lo, pois o Estado perdeu seu caráter junto com sua soberania, credibilidade e confiança. A fadiga do Estado é notável no que se refere ao poder de estimular as pessoas ao trabalho e na capacidade de projetar e administrar determinada ordem. Outro elemento que dificulta o progresso, seja ele destino da espécie ou tarefa do indivíduo, é a instabilidade ou ausência de ancoragem da maioria dos sujeitos em seu próprio presente.

Morin (2005) destaca a incompletude do conhecimento científico. O autor salienta que o desenvolvimento do conhecimento científico é um poderoso meio de detecção dos erros e de lutas contra as ilusões. Todavia, os paradigmas que controlam a ciência desenvolvem suas próprias ilusões e as teorias científicas não são imunes ao erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos. Portanto, uma ideia ou teoria não deve ser simplesmente instrumentalizada, muito menos seu veredicto deve ser imposto de modo autoritário, mas deve ser relativizada e adequada ao contexto local.

Para Doll Jr. (1997), o pensamento pós-moderno representa uma reavaliação crítica das formas de pensamento moderno, pois questiona as rígidas dicotomias entre a realidade objetiva e a experiência subjetiva, o fato e a imaginação, o sagrado e o secular, o público e o privado. Ainda, o pensamento pós-moderno é uma reação intelectual e moral contra a camisa de força cartesiana que impusemos a nós mesmos.

Em síntese, não negligenciando os inúmeros avanços e benefícios da ciência e tecnologia no

desenvolvimento da sociedade, a modernidade chega ao final do século XX permeada por crises e contradições. Por outro lado, a pós-modernidade é complexa e exige investigação das implicações dessas teses emergentes no cenário educacional, político, social e econômico. Contudo, tais reflexões requerem prudência e ausência de radicalidades, pois se trata de terreno de muitas incertezas.

2.1.3 Propostas de Educação para o Período Pós-Moderno

As propostas educacionais para a pós-modernidade têm sua gênese nas reflexões e dúvidas explicitadas pelo debate de educadores sobre as teses no campo político, econômico, estético, social e científico que emergem na pós-modernidade, entre eles Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Pereira (2000), Santos Filho (2000), Santos (2003), Morin (2005) e Goergen (2005).

Como relatado, o período moderno chegou ao final do século XX permeado por contradições. Goergen (2005) salienta que o ideal de formação do cidadão emancipado e livre pela razão transformou o homem em sujeito submisso às ordens do mercado. Ainda enfatiza que na pós-modernidade são rejeitadas as grandes narrativas, as tradições epistemológicas, a marcha unidirecional da história para o contínuo progresso, os fundamentos éticos tradicionais e, no seu lugar, instalou-se a supremacia do indivíduo, do prazer e das vantagens individuais e imediatas.

Santos (2003) entende que a gestão das contradições na universidade não poderá continuar por longo tempo, pois o crescimento das pressões e lógicas contraditórias tornarão essas instituições mais instáveis e isso forçará seus membros a consumirem cada vez mais energias de atividades intelectuais e sociais em tarefas organizativas e institucionais. Nesse contexto, o autor apresenta teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna e disposições transitórias, as quais evidenciam pautas educativas para o ensino superior nessa nova era. O Quadro 4 apresenta uma síntese das teses que podem servir de bússola para o debate da educação superior na pós-modernidade e disposições transitórias que auxiliam no encaminhamento dessa discussão (Santos, 2003).

Quadro 4. Teses e disposições transitórias para a universidade orientada pela ciência pós-moderna

TESES PARA UNIVERSIDADE	DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS
<ul style="list-style-type: none"> i) a ideia de universidade moderna é integrante do paradigma moderno. Logo, suas crises e contradições serão solucionadas somente com a resolução desse paradigma; ii) a hegemonia da racionalidade cognitiva instrumental sobre a unidade de saber universitário (cognitivo-instrumental das ciências, moral-prático do direito e da ética e estético-expressivo das artes e literatura) acentua a crise da universidade, devido ao enfraquecimento da razão como ideia unificadora na pós-modernidade; iii) pautar as ações universitárias na ciência evolucionária, quando a ciência do futuro é revolucionária levará ao colapso dessa instituição; iv) os processos de pesquisa, ensino e extensão deverão ser pautados em três princípios: prioridade da racionalidade moral-prática e estético-expressiva sobre a cognitiva-instrumental, a dupla ruptura epistemológica¹⁰ e criação de um novo senso comum e aplicação edificante da ciência no seio das comunidades interpretativas; v) sem a marginalização das ciências naturais e pautadas nos princípios citados, deve privilegiar as ciências humanas e sociais como meio de produção e distribuição dos saberes universitários; vi) promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre eles; vii) gestar um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo técnico, logo que subordine o <i>know-how</i> técnico ao ético e comprometa a comunidade científica com o impacto de sua aplicação; viii) com o assentamento da qualidade de vida da sociedade em configurações mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade se cumprirá com a transformação das atividades de extensão em parte integrante do ensino e pesquisa; ix) cabe à universidade questionar a geração das novas tecnologias face à geração de práticas e ao imaginário social; x) criação de comunidades interpretativas no interior da universidade, com a redução das barreiras disciplinares, reconhecimento da multiplicidade de currículos e hierarquia entre membros pautada no contexto argumentativo; xi) a universidade deve dispor-se a compensar o declínio das funções materiais com o fortalecimento das simbólicas, empregando o saber universitário na construção das gerações futuras. 	<ul style="list-style-type: none"> a) universidade deverá promover, como atividade curricular normal, a discussão transdisciplinar sobre a transição paradigmática da modernidade e dos possíveis perfis da ciência pós-moderna; b) partindo das universidades devem-se formar comunidades interpretativas com posições distintas sobre os temas em discussão; c) divulgação ampla dos resultados para direcionarem novas discussões; d) a universidade deve garantir o desenvolvimento equilibrado das ciências naturais, sociais e das humanidades, com o favorecimento imediato das últimas para restabelecer o equilíbrio; e) nas atividades extra-escolares os estudantes devem privilegiar a intervenção social, humanística, artística e literária, tornando-as eixo principal de aprendizagem e substituindo a avaliação normal por avaliação de aproveitamento desses conhecimentos; f) a universidade deve possibilitar espaço para que o saber hegemônico recupere os saberes não hegemônicos, gerados na prática das classes oprimidas; g) o resgate da responsabilidade social da universidade somente será possível com a integração da extensão à pesquisa e ao ensino, por meio da criação de fundos, oriundos dos serviços à indústria para subsidiar serviços sociais sem remuneração, não se limitando aos serviços à indústria e sempre com enfoque na investigação; ainda, pela criação de espaços de interação com a comunidade local; inserção de funcionários e alunos nas atividades sociais; privilégio do saber ético e abertura dos espaços universitários para as comunidades envolvidas; h) a promoção das comunidades internas e reconhecimentos de currículos informais formam vozes e aberturas variadas para ligações políticas com grupos e organizações com ideias de inovação; i) a universidade, por meio da densidade da sua dimensão simbólica, tem o papel importante de re-encantamento da vida coletiva.

Fonte: Santos (2003)¹¹.

¹⁰ Segundo Santos (1989), a dupla ruptura epistemológica é uma estratégia científica que objetiva a geração de um novo senso comum com mais sentido, ainda que menos comum. Assim, não há sentido em criar um conhecimento novo e autônomo em conflito com o senso comum (primeira ruptura), se esse conhecimento não visar a transformar o senso comum e a transformar-se nele (segunda ruptura).

¹¹ Disposições transitórias são encaminhamentos sugeridos pelo autor para operacionalizar as teses descritas. Neste sentido, os itens “a” a “c” referem-se às teses “i” a “iv”, os itens “d” e “e” à tese “v”, o item “f” relaciona-se com a tese “vi”, o item “g” às teses “vii” e “viii”, o item “h” às teses “ix” e “x”, enquanto o item “i” relaciona-se com a tese “xi”.

As teses e disposições transitórias propostas suscitam muitos debates e apontam para novas pautas educativas, que poderão compor a estrutura e fundamentos de currículos universitários. Porém, em cada instituição, cabe aos membros da comunidade acadêmica o debate, a análise, a adoção ou adequação dessas e outras propostas ao contexto específico dos cursos. Entretanto, poderá ter espaço, na concepção de qualquer currículo e na prática docente, o equilíbrio do saber moral-prático e estético-expressivo ao cognitivo-instrumental. Ainda, enfatiza-se o desenvolvimento equilibrado das ciências naturais, sociais e humanas; a promoção e o confronto comunicativo entre os saberes hegemônicos e não hegemônicos, sem privilégios daqueles; formas de aplicação da ciência, além do direcionamento técnico; o comprometimento dos membros com a aplicação de qualquer forma de saber; integração da extensão ao ensino e à pesquisa; redução de barreiras disciplinares; emprego do saber universitário na formação das gerações futuras e a formação de comunidades para o debate e aplicação de temas polêmicos, pós-modernos, relacionados à inovação tecnológica, entre outros.

Santos (2007b) acrescenta que não faria sentido descentrar a epistemologia do universo das Ciências Naturais para a recentrar no universo das Ciências Sociais, concebido como o oposto do primeiro. O importante é salientar a incompletude de todos os conhecimentos e o potencial que existe nos diálogos entre eles. O conhecimento prudente decorre sempre desses diálogos e das constelações de saberes que permitem construir. Assim, as hierarquias entre saberes são necessárias, mas devem ser contextuais e pragmáticas.

Nesta direção, Goergen (2005) afirma que: “amplia-se novamente o espaço educativo numa perspectiva de envolver o homem como um todo, ou seja, no seu aspecto racional, ético e estético” (p. 91). Acrescenta que compete à educação conduzir as gerações jovens de forma a sensibilizá-las para o problema da ética como fundamento da vida humana na sua relação com os outros, com a natureza e consigo mesmo. Contudo, isso não ocorrerá pela criação de disciplinas específicas ou discussão transversal de conteúdos, mas pela construção de um ambiente ético.

A orientação do autor é pertinente também na adoção das demais propostas educativas citadas, pois é a discussão, incorporação e explicitação de novas pautas educativas no currículo, a prática docente comprometida e a riqueza e densidade do ambiente escolar que possibilitarão a formação de sujeitos capazes de atuar em uma profissão em constante mutação, bem como de compreender as lógicas do sistema e o seu papel na sociedade.

Santos Filho (2000) informa que a universidade acostumada a produzir o conhecimento pelo

método hipotético-dedutivo, consolidado como o método da ciência moderna, é desafiada, na era pós-moderna, a repensar e rever suas convicções paradigmáticas. Destaca que os cursos das universidades não podem mais ignorar o tema da pós-modernidade e suas implicações teóricas e práticas em seu campo de atuação.

Para Pereira (2000), “os desafios educacionais da pós-modernidade estão em preparar indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, trazendo a necessidade da atualização constante e da emancipação como sujeitos históricos” (p. 178). Assim, o desafio é compreender uma sociedade cada vez mais informacional e globalizada e investigar rigorosamente as direções futuras, dialogando com uma realidade carregada de simbolismo. Logo, a nova realidade é cada vez mais sensível a atributos educativos como visão de conjunto, autonomia, iniciativa, flexibilidade, raciocínio analítico, habilidade para interpretar situações, habilidade para atividades políticas e para aprender sobre culturas, novas tecnologias, mudanças sociais e mudanças nas carreiras profissionais.

Neste sentido, a concepção pedagógica pós-moderna deverá, conforme Pourtois e Desmet (1999), ser um sistema complexo, que considere as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do sujeito, bem como as problemáticas culturais contemporâneas e suas negociações. Portanto, centrará na difusão e articulação dos conhecimentos; trabalhará sobre as opiniões, atitudes e personalidades; adentrará no mundo dos valores, em vez de se restringir às áreas da utilidade, ou seja, insistirá na defesa do sujeito, deixando de ser uma instituição regida apenas pela lógica profissional, financeira e administrativa, de maneira que o resultado não seja somente um indivíduo instruído, mas um sujeito participativo e responsável, capaz de realizar projetos e escolhas.

Pourtois e Desmet (1999) salientam a urgência em encontrar um princípio integrador para o mundo fragmentado contemporâneo, principalmente entre racionalização e subjetividade. Essa reconstrução só é possível mediante a apreensão de componentes fundamentais do desenvolvimento humano legados pela pesquisa científica do período moderno. Face à complexidade e essencialidade de formação de uma identidade heterogênea do sujeito, os autores propõem o paradigma das 12 necessidades psicopedagógicas. Entendem que o paradigma pode servir de quadro teórico para explicar e compreender o desenvolvimento do homem, logo constitui instrumento para formação de adultos, adolescentes e crianças. O paradigma, apresentado na Figura 1 é considerado multidirecional e aberto¹².

¹² Multidirecional, pois pensa a formação do sujeito não apenas no micromeio familiar, mas na família, comunidade e sociedade. Aberto, no sentido que seja um instrumento de trabalho e reflexão, ao servir aos usuários, e por isso ser transponível, modificável, complexificado ou simplificado, para adaptar-se a qualquer contexto (Pourtois & Desmet, 1999).

Figura 1. Paradigma das doze necessidades psicopedagógicas

Fonte: Adaptada de Pourtois e Desmet (1999, p. 63).

O paradigma é composto por quatro dimensões, essenciais para o crescimento harmonioso de todo indivíduo, entre elas: afetiva, cognitiva, social e ética. A primeira dimensão está relacionada com a busca de laços e filiação. Assim, se constitui pela necessidade de ligação, aceitação e investimento. A dimensão cognitiva remete à busca de sentido e realização. Para tanto, requer estímulo, experimentação e reforço. A dimensão social está vinculada à busca de autonomia social, sendo constituída pelas necessidades de comunicação, consideração e estruturas. Ainda, a dimensão ética é uma busca de valores, que é examinada sob o ângulo de três valores fundamentais: o bom/bem, o verdadeiro e o belo.

Pourtois e Desmet (1999) sugerem aos educadores um trabalho reflexivo e crítico sobre a própria ação pedagógica, confrontando-a com um sistema pedagógico multireferencial e integrado, pautado em múltiplas abordagens pedagógicas (o apego corresponde à pedagogia das experiências positivas; a aceitação, à pedagogia humanista; o investimento, à pedagogia do projeto; o estímulo, à pedagogia diferenciada; a experimentação, à pedagogia ativa; o reforço, à pedagogia behaviorista; a comunicação, à pedagogia interativa; a consideração, à pedagogia da obra-prima; as estruturas, à pedagogia institucional), não como algo imposto, mas, para estimular no educador a habilidade de fazer interagir novas abordagens pedagógicas à sua prática docente espontânea. Portanto, a proposta pedagógica para pós-modernidade é fundada em dois pilares: o da subjetividade, que emana do mundo vivido da pessoa, e o da racionalização, que emerge de modelos exteriores. Com o objetivo de formar sujeitos-atores e

mais ainda sujeitos-autores, libertando-os gradativamente da pedagogia da impregnação¹³, característica do sujeito-agente¹⁴.

Observa-se que a proposta de educação trata de uma visão complexa, que deixa de privilegiar a dimensão cognitiva, característica principal da escola e universidade moderna, e pauta-se no equilíbrio das dimensões afetiva, cognitiva, social e ética. Tem como base múltiplas correntes pedagógicas como meio para possibilitar a reflexão sobre a base histórica do educador, de maneira que privilegia a formação de saberes e de uma identidade heterogênea do sujeito, mais compatível com os momentos presente e futuro.

Neste sentido, Young (2000) salienta que há uma tendência atual na formação de professores de rejeitar a importância da teoria. Assim, as parcerias universidade-escola, oferecem a possibilidade de estabelecer comunidades de prática formadas por professores e acadêmicos. Elas podem oferecer o contexto para o desenvolvimento de teorias com maior base prática, bem como de práticas com melhor base teórica.

Para Doll Jr. (1997), “o currículo é verdadeiramente um esforço colaborativo e um processo transformativo, ‘criador’ e ‘desenvolvedor’” (p. 32). O autor pauta a sua visão de currículo para a pós-modernidade nas ideias de Piaget (modelo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio para o desenvolvimento individual¹⁵), Prigogine (auto-organização e estruturas dissipativas¹⁶), Dewey (pensamento de processo¹⁷) e Bruner (revolução cognitiva¹⁸);

¹³ [...] identidade pedagógica que é a maneira como interiorizou os valores e as práticas educativas que encontrou em sua primeira juventude, durante sua socialização. Fez seus os modelos pedagógicos vividos e forjou-se uma pedagogia básica que permanece nas bordas da consciência (Pourtois & Desmet, 1999).

¹⁴ O agente designa a engrenagem de uma máquina; age pela finalização do sistema; pede-se que tenha competências e não pense muito; [...] O ator caracteriza-se por sua intencionalidade; tem estratégias, é provido de consciência e iniciativa. Tem projeto e entreve a possibilidade de uma mudança. O sujeito-autor reconhece para si a legitimidade e a necessidade de decidir certas coisas pessoalmente, caracteriza-se pela capacidade criativa (Pourtois & Desmet, 1999).

¹⁵ O desequilíbrio desempenha um papel crucial, assim, o aluno, ao tentar superar o desequilíbrio, se reorganiza com mais *insight* e num nível mais elevado do que o previamente atingido. Para tanto, as perturbações precisam incomodar em um nível estrutural; elas precisam fazer com que os alunos duvidem dos procedimentos e suposições que estão sendo feitos (Doll Jr., 1997).

¹⁶ O universo não é visto como uma estrutura estática, movida por forças externas, como pensou Newton; mas, como um processo contínuo e inerente à natureza, um processo em que estruturas e processos mais complexos surgem espontaneamente e autogerativamente. Assim, pressupõe que a natureza é inerentemente criativa. Ademais, em um sistema aberto, para que ocorra transformação é necessária grande dissipação de energia, comunicação e cooperação entre os organismos envolvidos (Doll Jr., 1997).

¹⁷ Para Dewey, o processo nunca deveria ser separado do produto. Assim, o vínculo entre processo e produto ocorrerá pela reflexão crítica sobre a experiência passada, presente e possibilidades futuras, tornadas públicas e analisadas por uma comunidade (professores e alunos) que, pela cooperação mútua, exploram alternativas, consequências e suposições (Doll Jr., 1997).

¹⁸ Diferente da epistemologia verificacionista, oriunda da observação empírica, positivista, elemento-chave da ciência moderna, que privilegia a descoberta e perspectivas singulares e externas do conhecimento; Bruner pensa o currículo e a ação docente pautados nos métodos da hermenêutica e nos cânones da lógica. Assim, os

orientado por uma abordagem aberta e não determinista. Os seguintes conceitos e elementos norteiam sua visão de currículo:

- a) a conversação aberta, interativa, comunal é essencial para estruturação do currículo pós-moderno;
- b) os conceitos de auto-organização, estruturas dissipativas, equilíbrio ecológico, evolução pontuada (a evolução não é gradual, acontece em saltos bruscos associados com eventos distintos) e teoria da complexidade são heurísticos no planejamento do currículo;
- c) o currículo precisará ser definido em termos de processo, como um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação;
- d) ao definir o currículo em termos de processo, pensa-se mais na conversação; na integração fins-meios; no *self* definido em termo do outro; no papel do conteúdo no processo, que vá além da epistemologia do espectador, além de uma cisão processo-produto, subjetivo-objetivo;
- e) a mudança da validade da existência do produto para a importância do processo, principalmente inserido nas normas culturais, linguísticas e interpretativas. Uma mudança do ontológico para o histórico caracterizará o currículo;
- f) os objetivos do currículo não serão exatos, nem preestabelecidos, mas gerais e generativos, permitindo e encorajando as transformações criadoras e interativas;
- g) as avaliações não serão em termos de desvios em torno de normas ou padrões, um conceito de *déficit*, mas em termos de qualidade do que foi gerado, um conceito heurístico;
- h) o currículo é apresentado em termos de visão, não de um modelo para uso de um implementador, mas para que cada praticante seja um desenvolvedor de currículo;
- i) a avaliação enfatizará as competências do estudante e não o *déficit* em relação ao conteúdo;
- j) os fins explicitados no currículo não são fixos, mas surgem dentro do processo da atividade educacional e vão sendo ajustados, conforme a aprendizagem;
- k) a intencionalidade, auto-organização e comunicação são capacidades que delineiam os objetivos curriculares e a qualidade da formação;
- l) a aprendizagem e o entendimento são criados, não transmitidos, conforme o diálogo em sala com os alunos e reflexão sobre aquilo que os docentes e estudantes discutem;
- m) o desafio e as perturbações são as forças propulsoras do processo de ensino e aprendizagem;
- n) a estrutura curricular, semelhante a uma matriz, apresenta pontos de intersecção, assim, é

modos narrativo, caracterizado pelas perspectivas múltiplas e pressuposições conscientes ou subjetivações pessoais e o analítico se complementam. Logo, o significado é criado pessoalmente e gerado historicamente, não só empiricamente descoberto e validamente provado (Doll Jr., 1997).

não linear e não sequencial, mas limitado e cheio de focos de intersecção e uma rede relacionada de significados.

Assim, baseado nesses conceitos, Doll Jr. (1997) propõe uma visão de matriz curricular para promover o pensamento pós-moderno. As principais ideias desse currículo, pertinentes para reflexão e desenvolvimento de novas práticas educacionais na pós-modernidade, são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5. Visões para construção de uma matriz curricular pós-moderna

ITEM	VISÕES
Teoria e prática	A ênfase na relação entre teoria e a prática não será aquela em que a teoria precede a prática, mas aquela que basear a teoria na prática local, concreta e particular e que for desenvolvida a partir dessa prática.
Uso da auto-organização	Para um século de turbulência, que requer consciência de auto-organização, a visão da biologia, extraída dos trabalhos de Piaget é pertinente. Assim, no currículo, como uma heurística, não como modelo, mostra-se plausível que as perturbações podem operar de forma positiva quando o ambiente é rico e denso para que o sujeito não se sinta pressionado a ter sucesso rapidamente, mas quando os detalhes das anomalias possam ser estudados e quando o tempo é suficiente para emergência de uma nova estrutura.
Papel da autoridade	O controle ou autoridade do professor não virá de imposição externa, mas a visão virá em termos de auto-controle ou controle interno. Na prática, a autoridade está sempre inserida em um contexto. Portanto, o professor no contexto da sala como o primeiro entre iguais liderará os alunos para, pautados em valores e costumes locais, por meio do diálogo, decidirem as normas para o funcionamento do ambiente escolar.
Modo de pensamento	Para que a lógica e o modo de pensamento analítico e científico deixe de dominar a epistemologia e pedagogia do docente será necessário que ele abandone a teoria de que a realidade é determinada à parte do sujeito para ser descoberta pelo método científico e adote o modo metafórico, narrativo, hermenêutico. Pois o método narrativo é interpretativo e pressupõe que os significados são construídos pelo diálogo, enquanto o analítico é explanatório e conduz à precisão na apresentação.
Elaboração dos objetivos e planos	Deixando de lado entendimentos errôneos, tais como a suposição de que o indivíduo desenvolve melhor as suas habilidades sendo um receptor passivo dos planos de terceiros e de uma cosmovisão baseada em um universo estável. Mas, baseados na estrutura de auto-organização e transformação, os objetivos e planos curriculares serão escritos de uma maneira geral, livre e um tanto indeterminada, sendo ajustados conforme o andamento do curso e das aulas, mediante a reflexão do professor e alunos.
Avaliação	A avaliação seria um processo de negociação com um ambiente comunal para o propósito de transformação. Assim, o professor desempenharia papel-chave, mas não seria o único avaliador. E a avaliação seria comunal e interativa, usada como parte do processo interativo de fazer-criticar. O foco estaria numa comunidade dedicada a ajudar todos os sujeitos, por meio da crítica e do diálogo, para desenvolver competências intelectuais e sociais.

Fonte: Doll Jr. (1997).

O autor salienta algumas visões que podem contribuir para reflexão e como bússola para uma prática educacional mais coerente com o período complexo e de rápidas mudanças contemporâneo. Fica evidente pelos relatos do autor a necessidade de compreensão das concepções que formatam a pedagogia atual, entre elas o modo de pensamento analítico que culmina na transmissão do conhecimento disciplinar, a objetividade da produção científica e a

pseudo-visão de universo estável e mecanicista, que opera principalmente por causas e efeitos. Além disso, também fica evidente a necessidade de repensar como as visões descritas podem contribuir na formação de sujeitos com uma identidade mais heterogênea.

Adicionalmente, para Doll Jr. (1997), quatro critérios deverão pautar a avaliação da qualidade de desenvolvimento do currículo: riqueza, recursão, relações e rigor. A riqueza refere-se à profundidade do currículo, às suas camadas de significados, às suas múltiplas possibilidades ou interpretações. A recursão objetiva desenvolver a competência, a capacidade de organizar, combinar, questionar, utilizar o conhecimento heurísticamente. As relações são importantes em um currículo de duas maneiras: pedagógica e cultural. As relações pedagógicas focam as conexões dentro de uma estrutura curricular que lhe dão profundidade, a profundidade que é desenvolvida pela recursão. As relações culturais enfatizam a narração e o diálogo. O primeiro elemento faz aflorar os conceitos de história, linguagem e lugar e o segundo relaciona esses aspectos para proporcionar o senso de cultura que é local em sua origem, mas global em suas interconexões. Rigor significa buscar intencionalmente diferentes alternativas, relações e conexões para que o diálogo seja significativo e transformativo.

Neste âmbito, Koo Hok-chun (2002), ao analisar a prática curricular adotada em Hong Kong na virada no século XX, amparado nas abordagens curricular de Doll e Tyler, considera:

[...] Pode ser visto que o Modelo de Doll tem muito mais pontos fortes que o de Tyler no aspecto qualitativo. É um currículo pós-moderno, transformador e mais adequado às demandas da nova era. O sistema aberto encoraja o pensamento crítico e a tomada de decisões por todas as pessoas, assim promovendo uma sociedade democrática. O Modelo de Doll busca promover o desenvolvimento de competências de ordem superior em oposição à aquisição de conteúdos de conhecimento do currículo. (p. 66, tradução do autor)¹⁹

Paradoxalmente, a proposta curricular de Doll apresenta inúmeras fraquezas ou aspectos que dificultam a implementação e o sucesso operacional:

O Modelo de Doll é, em uma certa extensão, irrealista, idealista, impraticável e assertivo. O sistema aberto defendido por Doll poderá conduzir para consequências inesperadas e indesejáveis. Educadores conservadores podem considerá-lo inseguro, instável e incerto. O Modelo pode desafiar o *status* e a cultura dos professores como especialistas respeitáveis. Além disso, a implementação bem-sucedida do currículo baseado no Modelo de Doll requer pessoal altamente profissional, que sejam confiantes, engenhosos e prontos para enfrentar desafios. Ele poderá exigir bastante dos professores. O tipo de resultado é difícil de avaliar. Assim, em termos de confiabilidade e consistência, não é considerado um bom Modelo. O Modelo pode representar uma ameaça para o governo e burocratas, pois não favorece o controle central, no que diz respeito à tomada de decisão, bem-estar social e educação. (Koo Hok-chun, 2002, p. 66, tradução do autor)²⁰

¹⁹ *It can be seen that Doll's Model has a lot more strengths than those of Tyler's in the qualitative aspect. It is a post-modern, transformative curriculum better suited to the demands of the new era. The open system encourages critical thinking, decision-making by all people thus promoting a democratic society. Doll's Model aims at promoting higher order competence as opposed to acquisition of subject knowledge of the curriculum. (Koo Hok-chun, 2002, p. 66)*

²⁰ *Doll's Model is, to a certain extent, unrealistic, idealistic, impracticable, and assertive. The open system Doll*

Em síntese, o momento é oportuno para debate das implicações dos pressupostos da pós-modernidade no campo de atuação das ciências e da formação educacional. Contudo, sem a visão radical de que todas as teorias e concepções da modernidade foram reduzidas ao pó, mas sim que há inúmeras inadequações na forma de pensar e no modelo educacional atual.

Para Morin (2005), existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, os saberes fragmentados e as realidades ou problemas, cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais e globais. Logo, para que o conhecimento seja pertinente no novo milênio, a educação do futuro deverá vinculá-lo ao contexto, ao global (a relação entre o todo e as partes), ao multidimensional (histórico, econômico, social, político, ético *etc.*) e ao complexo (interdependência entre o objeto de conhecimento e o contexto, o todo e as partes *etc.*). Portanto, é necessária uma reforma paradigmática e não programática na forma de organizar o conhecimento.

Todo esse contexto apresentado nos remete a muitas reflexões no que tange ao direcionamento dos currículos, prática docente e formação do estudante, particularmente na área contábil, pois esta sofre intensa influência das práticas do mercado e dos órgãos normativos e fiscalizadores. Além disso, o ensino contábil dá ênfase à formação técnica e a capacitação do profissional para o mercado. Em relação à formação na área contábil algumas questões são fundamentais. Por exemplo: Qual a concepção curricular, abrangência de conteúdo e processos trariam maiores contribuições para formação das futuras gerações de contadores? O enfoque curricular técnico e pragmático, fortemente direcionado pelas mudanças das normas contábeis internacionais, é sustentável no longo prazo? Qual a contribuição da educação geral na formação de contadores no cenário pós-moderno? Nesta vertente, na seção 2.2 este estudo discute formas de estruturação curricular e a formação contemporânea, para em seguida na seção 2.3 debater os rumos da formação na área contábil.

2.2 Ênfases e Organização Curricular e a Formação Contemporânea

Nesta seção do estudo são discutidas as ênfases e organização do currículo. Para tanto,

advocates may diverge to some unexpected or undesirable consequences. Conservative educationalists may find it insecure, unstable and uncertain. The Model may challenge the status and culture of teachers as respectable experts. Moreover, successful implementation of the curriculum based on Doll's Model requires highly professional staff who are confident, resourceful and ready to meet the challenges. It may be too demanding on teachers. The kind of outcome is difficult to assess. Hence, in terms of reliability and consistency, it is not considered a good Model. The Model may pose a threat to government and bureaucracies as it does not favour central control with regard to decision-making, social welfare and education. (Koo Hock-chun, 2002, p. 66)

principia pela análise da função, pressupostos do PPP e relação com o currículo; destaca, em seguida, aspectos históricos da prática e pensamento curricular brasileiro; explora as características da concepção de currículo estruturado pela educação geral e experiência de reformulação de currículo no ensino superior; discute experiências de organização curricular, especificamente a proposta denominada Universidade Nova, implementada na Universidade Alfa, selecionada para estudo, e o PD, implementado no curso de Ciências Contábeis do *College of Business* da *University of Illinois Urbana-Champaign* (UIUC), pois este projeto é referência para estruturação do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, objeto de estudo e, culmina, com um contraponto sobre a formação com ênfase nas demandas do mercado.

2.2.1 Função, Pressupostos do PPP e Relação com o Currículo

De maneira geral, a formação de contadores no Brasil é direcionada principalmente pelas DCN emitidas pelo CNE, privilegiando orientações da OMC, com o propósito de formar profissionais mais compatíveis com as demandas do mercado. Entretanto, essas diretrizes, conforme citado no Parecer CNE/CES 067/2003, apresentam caráter mais referencial que normativo, possibilitando que cada instituição de ensino superior tenha autonomia para estruturar a concepção de formação, perfil, formas de organização do trabalho pedagógico, avaliação e outros elementos norteadores de sua ação no PPP do curso.

Segundo Veiga (2011), o projeto pedagógico é um produto específico que reflete a realidade da escola, ele dá identidade à instituição e deverá contemplar a qualidade formal e política de ensino. Em suma, é um instrumento dinâmico que clarifica a ação educativa da instituição. Para tanto, explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos e as formas de implementação e avaliação e carece de modificações periódicas, resultante de um processo de discussão coletiva.

Para Veiga (2011), considerando a teoria pedagógica progressista, que parte da prática social e se compromete com a solução de problemas educacionais, como do currículo e do processo de ensino aprendizagem, os pressupostos filosófico-sociológico, epistemológico e didático-metodológico devem nortear o PPP. Esses pressupostos são eixos que orientam seu movimento de construção. O Quadro 6 explicita a abrangência destes pressupostos, os atos de elaboração do projeto e algumas questões relacionadas a esses elementos, segundo a visão da autora.

Quadro 6. Pressupostos norteadores do projeto político pedagógico e atos para sua construção

PRESSUPOSTOS E ATOS	ABRANGÊNCIA	QUESTÕES RELACIONADAS
Pressuposto filosófico-sociológico	Considera a educação como compromisso do poder público para com a população, com vistas à formação do cidadão participativo para uma determinada sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o contexto filosófico, sociopolítico, econômico e cultural em que a instituição de ensino está inserida? - Que concepção de homem/mulher se tem? - Que valores devem ser defendidos em sua formação? - A formação da cidadania tem sido o fio condutor do trabalho pedagógico da escola?
Pressuposto epistemológico	Considera que o conhecimento é construído e transformado coletivamente. Assim, o processo de produção deve pautar-se, sobretudo, na socialização e democratização do saber.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é o papel dos docentes e especialistas, uma vez que compreendemos que a construção do conhecimento é condição <i>sine qua non</i> para a formação do educando? - Como construir um conhecimento interdisciplinar e globalizador, conseguindo trabalhar o específico e avançar para a compreensão das relações sociais? - Qual é a concepção de conhecimento, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação?
Pressuposto didático-metodológico	Entende que a sistematização do processo de ensino aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos, por meio de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais métodos favorecem o trabalho interdisciplinar e a compreensão do significado do conhecimento em cada contexto? - Como a pesquisa poderá ser empregada como princípio educativo?
Ato situacional	É o desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional e operacional da instituição.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual é a realidade legal, histórica, pedagógica, financeira, administrativa, física e de recursos humanos de nossa escola? - Qual o papel da educação nessa realidade? - O que é prioritário para a escola?
Ato conceitual	Relaciona-se com a visão de sociedade, homem/mulher, educação, instituição, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação.	<ul style="list-style-type: none"> - Que concepções são necessárias para transformar a realidade? - Que tipo de alunos desejamos formar? - Que experiências queremos que o aluno vivencie?
Ato operacional	Orienta os envolvidos quanto a como realizar a ação pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais as decisões necessárias para a operacionalização? - Qual o papel de cada membro da comunidade escolar? - Quais as ações prioritárias? São exequíveis?

Fonte: Veiga (2011).

Cabe ao corpo docente e demais membros da comunidade escolar ou universitária, reunidos em colegiado e pautados nos pressupostos listados, realizar a discussão e análise da realidade local, da concepção de educação, instituição, currículo, ensino, aprendizagem e avaliação e os meios para operacionalizar a ação pedagógica. Os pressupostos devem ser considerados, principalmente, na discussão do momento conceitual. A problematização auxiliará na reflexão sobre a ação pedagógica e na identificação de pontos fortes, fraquezas e contradições do ambiente. O processo de concepção e execução do projeto pedagógico culmina com a avaliação periódica e ajustes do instrumento.

Veiga (2011) salienta que a discussão do projeto pedagógico exige reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade, o que não dispensa a reflexão do papel de cidadão e sujeito crítico do formando.

Em síntese, o PPP de cada curso contempla a realidade local, bem como é fruto da reflexão e

ação da comunidade escolar sobre pressupostos filosóficos, sociológicos, epistemológicos, didáticos e metodológicos e é responsável pela materialização de determinado currículo. Aprofundando essa temática, discutimos a formação do pensamento curricular no Brasil.

2.2.2 Aspectos Históricos da Prática e Pensamento Curricular Brasileiro

O currículo é um artefato que reúne diretrizes para organização de uma determinada formação. Nesta seção foi discutido o conceito e função do currículo e demonstrada a síntese da formação do pensamento e da prática curricular no Brasil ao longo do século XX.

Neste sentido, Sacristán (2000) salienta que o currículo é selecionado dentro de um campo social. Ele é realizado dentro de um ambiente escolar e adota esquemas de uma estrutura psicopedagógica. Entretanto, suas raízes remontam além do pedagógico, pois, por trás de todo currículo, há uma orientação teórica, que por sua vez, sintetiza posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores.

Segundo Moreira e Silva (2002), há muito tempo o currículo deixou de ser uma área apenas técnica. Atualmente, a ideologia, a cultura e o poder são temas centrais da análise crítica e sociológica do currículo. Os autores destacam que questões relativas ao “como” do currículo só ganham relevância quando relacionadas ao porquê das formas de organização do conhecimento.

Para Young (2000), o currículo é sempre uma seleção e uma organização do saber disponível em determinada época. O autor relata que, embora o currículo seja concebido em parte para permitir que os estudantes aprendam conceitos e formas de entendimento e a maneira de aplicá-los em diferentes contextos, também é organizado para preservar interesses dominantes e manter o *status quo*.

Moreira e Silva (2002) acrescentam que o currículo não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social. Ele transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais específicas. É um elemento histórico, vinculado a formas contingentes e específicas de organização da sociedade e da educação.

Em suma, o currículo não é um elemento atemporal, pois está vinculado a determinado contexto histórico, econômico, político e social. Ele reflete elementos ideológicos, culturais e de poder que permeiam a sociedade em um período de tempo específico. Entretanto, é um elemento que vai muito além da função técnica ou de um conjunto ordenado de conhecimentos científicos vinculados a determinada área.

Quanto à função do currículo, Sacristán (2000) salienta que ele é um elemento central na análise da escola como instituição cultural e no momento de elaborar um projeto alternativo de instituição. O autor acrescenta que a finalidade do currículo ultrapassa a acepção elementar de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pois introduz nas orientações, objetivos, conteúdos e atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaboram para definir um plano educativo, que auxilia na consecução de um projeto global de educação para os alunos.

Lopes e Macedo (2011) definem o currículo como uma prática discursiva. Logo, uma prática de poder, significação e atribuição de sentido. Assim, esse artefato social constrói realidades, governa, constrange o comportamento e projeta identidades, tudo isso produzindo sentidos. Por outro lado, para o senso comum, o currículo representa um artefato burocrático prescrito, em que são expressados e organizados os conhecimentos, métodos e atividades em disciplinas (Macedo, 2011).

Observa-se que o currículo, de forma geral, é percebido como um documento burocrático. Todavia, como artefato socioeducacional é um elemento dinâmico e ideológico que direciona a concepção de educação, de ação pedagógica e formação adotadas por instituições educacionais em todos os níveis, no contexto local ou nacional. Ademais, dá sentido às escolhas, comportamentos e identidades individuais e coletivas e, em muitos casos, serve para preservar interesses hegemônicos.

Em relação à construção do pensamento curricular no Brasil, Lopes e Macedo (2010) destacam que desde os anos 20 até a década de 80 o campo curricular no Brasil foi marcado pela transferência instrumental de teorias norte-americanas, predominantemente de viés funcionalista, viabilizada mediante acordos entre governos, dentro do programa de ajuda à América Latina.

Outrossim, Lopes e Macedo (2011) relatam que apenas no início do século XX, com o início da industrialização americana e na década de 20, com a Escola Nova no Brasil, foram iniciados os estudos curriculares brasileiros. No Brasil ganharam força o eficientismo social e o progressivismo, movimentos curriculares surgidos nos EUA e trazidos para o país pela Escola Nova. O primeiro, baseado nas ideias de Bobbitt (1918), defende um currículo cuja função é preparar o estudante para a vida economicamente ativa. Caracteriza-se pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar, direcionado por objetivos e norteado por conceitos como eficácia, eficiência e economia. O progressivismo, cujo principal representante é John Dewey, considera a educação um meio para diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática. Esta é uma teoria que compreende a

aprendizagem como um processo contínuo e não como preparação para a vida adulta.

Esses movimentos foram articulados por Tyler, nome mais conhecido do campo do currículo, em 1949 e a abordagem gestada foi caracterizada como instrumental e mais próxima do eficientismo. Essa abordagem racionalista, científica, de caráter prescritivo e centrada na formulação de objetivos se impôs por mais 20 anos. Sem contestação, no Brasil e nos EUA, tornou-se o modelo mais utilizado no mundo ocidental, sendo que ainda hoje pode ser vista no planejamento da maioria dos currículos brasileiros (Lopes & Macedo, 2011).

Portanto, teorias curriculares norte-americanas, marcadas pelo momento industrial e econômico daquele país foram transferidas para o Brasil durante século XX. Na década de 50 a abordagem curricular de Tyler, centrada em objetivos, apresentada no livro *Princípios básicos de currículo e ensino*, datado de 1949, ganha proeminência e passa a constituir o pensamento e a prática curricular brasileira.

Somente a partir dos anos 80 ganhou força no pensamento curricular brasileiro a vertente marxista. Neste sentido, disputavam à hegemonia a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido. A literatura de língua inglesa se diversificou no período, incluindo autores da Nova Sociologia da Educação (NSE) inglesa, autores franceses e teóricos do marxismo europeu. Na década de 90 o currículo ganhou enfoque sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico. Neste momento, a discussão curricular é permeada pela contextualização política, econômica e social. Destaca-se no cenário nacional Paulo Freire, e no cenário estrangeiro, no campo do currículo, Giroux, Apple e Young e, na sociologia e filosofia, Marx, Gramsci, Bordieu, Lefèbvre, Habermas e Bachelard. A partir de 1995, na tentativa de compreensão das mudanças da sociedade pós-industrial, a ênfase do pensamento curricular começa a incorporar enfoques pós-modernos e pós-estruturais, que convivem com as discussões modernas (Lopes & Macedo, 2010).

Lopes e Macedo (2010) relatam que o hibridismo passa a ser a marca do currículo a partir da década de 90. Os autores destacam a perspectiva pós-estruturalista e do currículo em rede. Também, salientam que há diferentes discursos, implicados por relações de poder assimétricas que devem ser questionadas no processo de valorização das diferenças.

Macedo (2011) destaca entre as propostas contemporâneas de organização curricular a abordagem curricular por competências, por problemas, por projetos, por temas geradores, por módulos de aprendizagem, em rede, hipertextual e educação *on-line* e o currículo por ciclo de formação.

As organizações curriculares citadas apresentam características próprias que as tornam mais apropriadas para contextos específicos, assim a análise de cada abordagem cabe no contexto educativo, seja ele a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, o superior ou o

profissionalizante. Entretanto, conforme delimitado na seção de introdução, o estudo restringe-se a discussão da educação geral e da formação profissional no ensino superior.

Neste sentido, Young (2000) relata que, apesar das grandes mudanças na organização do trabalho, que indicam a necessidade de superar as divisões entre ensino acadêmico e profissionalizante, eles ainda desempenham funções relevantes na manutenção da ordem social vigente.

No Brasil há o predomínio do sistema universitário que privilegia a formação profissional. Assim, a maioria das faculdades e universidades pauta na estrutura e na ideologia curricular a preparação de estudantes para ingresso no mercado de trabalho e orientam os PPP pelas demandas e competências requeridas em cada profissão. Entretanto, a partir da primeira década do século XXI, a gênese da educação geral começou a se manifestar em algumas universidades brasileiras, entre elas na USP, Campus Leste, Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e na Universidade de Campinas (Unicamp). Entretanto, a concepção de educação geral nessas instituições está sendo gestada e implementada de forma parcial. Por exemplo, na USP-Leste, Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH), de aproximadamente dez cursos oferecidos pela instituição, seis foram organizados sob três eixos centrais, com formação específica e geral, ambos com oito horas semanais cada e formação científica e profissional, por meio da resolução de problemas, com quatro horas semanais, formado por turmas mistas (Araújo & Arantes, 2009).

Na Unifesp, por meio dos bacharelados interdisciplinares em Ciências e Tecnologia, no campus de São José dos Campos, a partir de 2010, e em Ciências do Mar, no campus da Baixada Santista, em 2012, ambos oferecendo progressão apenas para cursos específicos na área de engenharia. Ainda, há os cursos Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Relações Internacionais oferecidos, no período integral e noturno, a partir de 2011 no campus de Osasco. Os cursos oferecem aulas em turmas mistas e uma formação interprofissional e multidisciplinar, proporcionada pela adoção de eixos comuns e específicos para cada área (Unifesp, 2009).

Na Unicamp, houve a criação do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (Profis), uma proposta que reúne formação geral e ação afirmativa. Além disso, conforme relatório do Ministério da Educação e do Desporto (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu), outras instituições federais aderiram à proposta de implementação dos ciclos de formação na educação superior, entre elas está a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Federal de Alfenas (Unifal) e a Universidade Federal dos

Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). O primeiro ciclo ou BI é o espaço de formação em que um conjunto de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliadas à formação geral com forte base conceitual, ética e cultural assumiriam a centralidade. O segundo ciclo, de caráter opcional, enfatiza a formação profissional em áreas específicas do conhecimento. Por fim, o terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu* (MEC/SESu, 2010).

O quadro apresenta algumas iniciativas na adoção de um modelo de formação mais ampla no ensino superior, contudo, na visão de alguns autores, esse assunto cresce em importância na discussão da formação nos diversos níveis educacionais. Nesta direção, Santos Filho (2007) salienta a lacuna na formação universitária no Brasil, pois o país adotou o modelo francês de universidade, com suas faculdades profissionais, sem ter o ensino médio no padrão do Liceu, que dava uma sólida educação geral aos alunos na França. Portanto, é um assunto pertinente repensar a introdução da educação geral na reforma da universidade e no ensino médio brasileiro.

Morin (2003) entende que o momento atual requer uma reforma do pensamento, em face da excessiva especialização e da fragmentação do conhecimento. Para tanto, mobilizaria a cultura científica e das humanidades e trataria de um processo contínuo ao longo dos diversos níveis educacionais (ensino primário, secundário e universitário). Na fase inicial o ensino privilegiaria a interrogação da natureza cultural e biológica do ser humano. Isso se daria por meio da auto-reflexão e da análise dos conhecimentos das mídias. Logo, desde o princípio, ciências e disciplinas estariam ramificadas umas às outras e o ensino seria o veículo entre conhecimentos parciais e o conhecimento global. No ensino secundário seria o momento de aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura, ou seja, aquela que estabelece diálogo entre a cultura científica e a das humanidades²¹. À universidade caberia o papel de conservação, transformação, geração e transmissão de uma herança cultural de saberes, ideias e valores que contribuam para formação da cidadania planetária e de uma cabeça bem-feita²². Neste âmbito, o relatório do Comitê sobre Educação Geral da Universidade de *Harvard* (2005), destaca que:

²¹ A cultura humanística é uma cultura genérica que, pela via da filosofia, do ensaio e do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. (Morin, 2003, p. 17)

²² Uma cabeça bem-feita significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2003, p. 21)

a tradição norte-americana em particular foca no período de quatro anos da graduação durante a idade adulta como um momento estratégico para a aquisição da educação liberal/geral e identifica a faculdade como o ambiente apropriado, pois é um que está afastado, em certo grau, das preocupações mundanas e que prepara os estudantes para contemplá-las. (p. 4, tradução do autor)²³

Algumas inovações curriculares como a adoção da educação geral nas universidades brasileiras estão sendo gestadas no início do século XXI e poderão contribuir para a formação de uma nova tradição na educação superior. Todavia, a carência educacional brasileira tem suas raízes nos demais níveis educacionais, requerendo a discussão aprofundada do assunto e a implementação de políticas públicas que mitiguem as lacunas na educação inicial (ensinos fundamental e médio), as quais serão acentuadas pela rapidez das mudanças e pelo crescimento da complexidade e das incertezas.

Ampliando essa visão, Pair (2005) relata que vários sistemas de formação coexistem em diferentes países ou mesmo no interior de cada país. Entretanto, vários países possuem sistemas majoritários. O autor também salienta que a evolução das ideias, das ciências e da técnica teve grandes consequências para o trabalho e emprego, tais como: crescimento da automação; deslocamento do papel do homem da aplicação de normas para gestão de imprevistos; desenvolvimento do setor terciário; mudança na divisão internacional do trabalho e globalização econômica, facilitada pelos avanços das comunicações; crescimento da inovação e flexibilidade para enfrentar as concorrências e outras. Essas mudanças, que começam afetar todos os países, requerem a renovação das competências dos trabalhadores.

Ademais, a expansão acelerada das tecnologias de informação e comunicação e as inúmeras facilidades de acesso fazem com que as informações sejam geradas, disponibilizadas e descartadas rapidamente. Essas informações são quase sempre inúteis ou carregadas de interesses ideológicos. Logo, as novas gerações carecerão de mais conhecimento e sabedoria para mapear o que é significativo para sua vida e profissão. Com essas mudanças vertiginosas no mercado de trabalho, os desafios e incertezas de ingresso e continuidade crescem para as jovens gerações pois, mesmo manter-se em uma profissão, requererá educação continuada e novas competências.

Morin (2005, p. 64) afirma que: “na era das telecomunicações, da informação, da *internet*, estamos submersos na complexidade do mundo, as incontáveis informações sobre o mundo sufocam nossas possibilidades de inteligibilidade”.

Os relatos de Young (2000), Morin (2003, 2005) e Pair (2005) evidenciam um momento oportuno para discussão da formação superior no Brasil e no mundo, principalmente na área

²³ *American tradition in particular focuses on the four years of undergraduate education during young adulthood as the strategic time for acquiring liberal education and identifies the college as the appropriate site, that is, one that is removed to a degree from worldly concerns and yet prepares students to look toward them.* (Harvard, 2005, p. 4)

das Ciências Sociais Aplicadas, pois a tendência de hegemonia do mercado sobre os governos, enfraquecimento das metanarrativas, fragmentação do sujeito, entre outras mudanças que sobressaem na pós-modernidade, conduzirão cada vez mais ao surgimento de propostas de formação imediatistas e de interesse de uma minoria que detêm o capital e os meios de comunicação. Nesta direção, o estudo apresenta e discute as características da educação geral e experiências na estruturação curricular, especificamente a proposta denominada Universidade Nova, implementada em conjunto com o Reuni em algumas instituições federais e o PD implementado no *College of Business* da UIUC, este último na área contábil.

2.2.3 Educação Geral: Caracterização e Experiência de Reformulação Curricular no Ensino Superior

Nesta seção, o estudo apresenta e discute os objetivos, conceito e críticas à educação geral e, por fim, relata a experiência na reformulação do currículo na Universidade de *Harvard*, pautado nessa visão de formação.

Pereira (2000) salienta que a educação geral envolve o exame crítico de visões conflitantes e implica em discussão e questionamento. Assim, seu objetivo é encorajar o indivíduo a buscar sabedoria e prepará-lo para todos os papéis da vida. Todavia, não objetiva formar homens acabados, voltados para tarefas especializadas, mas um conhecimento aberto, que favoreça a expansão de habilidades intelectuais e a aprendizagem contínua.

Para Santos Filho (2007), a educação tem o papel de formar jovens capazes de desempenhar uma atividade profissional útil à sociedade, bem como de prepará-los para atuar como cidadãos em uma sociedade democrática e auxiliá-los a compreender e compartilhar a cultura comum. No cumprimento destes papéis, cabe tarefa especial à educação geral, que não termina no ensino médio, mas que deve continuar por toda a vida, não deixando de ser ampliada a partir dos cursos de graduação, período ainda de formação dos jovens. Em suma, a educação geral deveria realizar os seguintes objetivos na sociedade:

- a) transmitir às novas gerações o que há de mais valioso da herança cultural da humanidade;
- b) oferecer aos jovens e adultos a possibilidade de compreensão da cultura de seu tempo e país;
- c) fornecer base teórica dos principais ramos do saber;
- d) fornecer as bases metodológicas dos principais campos do conhecimento;

e) desenvolver competência ou habilidades básicas para o enfrentamento dos desafios futuros. Como há uma diversidade de termos, tais como educação geral, formação geral e educação liberal, empregados em inúmeros estudos sobre o assunto, Santos Filho (2007) relata que a “educação geral difere de educação liberal apenas na ênfase e no maior interesse pelo contemporâneo, pelo relevante e pelo mundo que nos cerca” (p. 22). Por outro lado, Brint, Proctor, Murphy e Turk-Bicakci (2009) ressaltam que:

apesar dos termos educação geral e educação liberal serem agora usados alternadamente, a educação geral originou-se no início do século XX como um movimento que autoconscientemente se opôs à educação liberal. Enquanto a educação liberal enfatizava estudos sobre a herança da civilização ocidental, com os propósitos de contribuir no desenvolvimento intelectual do estudante e de sua apreciação cultural, o movimento da educação geral, inspirado pelos trabalhos de *John Dewey* e outros progressistas da virada do século, focou na integração do conhecimento, com os propósitos de engajamento com os problemas da civilização contemporânea. (p. 607, tradução do autor)²⁴

Por fim, Pereira (2007) relata que os termos artes liberais, educação liberal e educação geral têm como significado estudos destinados a formar conhecimentos gerais e habilidades intelectuais. Entretanto, o termo liberal tem seu significado vinculado a um viés político-econômico e a uma forma de sistema capitalista. Portanto, o termo educação geral tem sido mais utilizado.

Com a finalidade de discutir a formação do contador no contexto contemporâneo, primeiramente alicerçado em conhecimentos, habilidades e atitudes que o preparem de forma mais pertinente para o desenvolvimento profissional continuado, o estudo empregou o termo educação geral.

Pereira (2000) destaca que a defesa da educação geral não é uma posição contrária à especialização. Contudo, deseja-se que o homem se desenvolva antes do profissional e que tenha sua ação pautada nas bases daquele. Salienta que há inúmeros opositores à educação geral, os quais questionam a finalidade do ensino superior e o melhor desenvolvimento do currículo para seu alcance. Entretanto, não há discordância de que a educação geral procura formar homens com autoconsciência, equilíbrio entre o universal e o particular e para o salutar exercício da dúvida e flexibilidade perante as certezas.

Neste sentido, Morin (2005) entende que, contrariamente à opinião difundida, a promoção da inteligência geral possibilita referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e na concepção global possibilita o melhor desenvolvimento de competências especializadas e

²⁴ Although the terms “general education” and “liberal education” are now often used interchangeably, general education originated in the early twentieth century as a movement self-consciously opposed to liberal education. Where liberal education emphasized study of the heritage of Western civilization for purposes of contributing to students’ intellectual development and cultural appreciation, the general education movement, inspired by the work of John Dewey and other turn-of the twentieth-century progressives, focused on the integration of knowledge for purposes of engagement with the problems of contemporary civilization. (Brint, Proctor, Murphy & Turk-Bicakci, 2009, p. 607)

amplia a capacidade para tratar de problemas fundamentais.

Segundo Young (2000), as novas formas de organização do trabalho ligadas à especialização flexível definem critérios completamente novos para os currículos. Em vez da divisão tradicional entre acadêmico e profissionalizante, a ênfase deverá ser dada a inovadoras formas de conectividade entre as áreas do conhecimento, com formas diferentes de estudos especializados, entrelaçadas com um núcleo genérico de conhecimentos e habilidades para todos os estudantes. O autor relata não saber se isso caracteriza uma forma moderna de educação geral ou como uma forma avançada de educação profissionalizante.

Para Pair (2005), as rápidas mudanças na economia, e, conseqüentemente, no mercado de trabalho, fazem com que ninguém acredite em modelos projetados para formar profissionais no horizonte de cinco anos. Assim, a possibilidade para formação é privilegiar a adaptabilidade da mão-de-obra. Um caminho complementar é o desenvolvimento de competências transversais, pela formação geral e pela adoção da educação continuada ao longo da vida. Portanto, o esquema educacional compreende a formação geral reforçada, seguida por uma formação voltada à inserção no mercado de trabalho, e, depois, à formação contínua em face às novas necessidades das empresas e principalmente dos indivíduos.

Outrossim, Prota (2007) considera essencial dar resposta à seguinte questão: qual o perfil de profissional que a sociedade contemporânea espera? O autor salienta que a sociedade contemporânea pode ser definida como uma sociedade de cultura geral e de serviços. Logo, não é possível continuar pensando em formar o homem certo para o lugar certo²⁵, pois, durante a carreira, todo profissional será chamado várias vezes para uma reciclagem.

Pensando na formação educacional e no perfil do profissional para o século XXI, o currículo da Universidade de *Harvard* passou por uma ampla reformulação, centralizando a formação dos estudantes na educação geral.

Na Universidade de *Harvard*, como em algumas outras universidades americanas, os estudantes recebem uma educação geral antes dos estudos em uma área específica. Neste contexto, o estudo destaca o processo de mudança curricular, princípios e temas que orientaram a reestruturação e as principais modificações no currículo de educação geral e nas áreas de concentração.

Pereira (2010) relata que o processo de reformulação curricular na Universidade de *Harvard*

²⁵ Palharini (2008, p. 16) sublinha que “Taylor prescrevia o desmembramento e fragmentação dos processos de trabalho em porções que permitissem maior racionalidade e padronização na sua execução. Assim, à medida que o trabalho era padronizado e atingia graus significativos de especialização, tornava-se possível, à luz dos conhecimentos existentes, identificar e isolar habilidades e características individuais que com ele mantivessem relação direta.” A partir dessas visões foi disseminada a ideia/princípio do homem certo para o lugar certo.

foi iniciado em 2002 com a formação de quatro grupos de trabalhos temáticos compostos por estudantes de graduação, professores e egressos. As ideias dos grupos de trabalho nas áreas de educação geral, estudos concentrados, pedagogia e experiência acadêmica foram debatidas com a comunidade acadêmica durante os quatro anos de duração do processo de reformulação.

Primeiramente, segundo Pereira (2010), foram definidos os princípios que orientariam as mudanças, baseados na resposta da questão: o que é que desejamos alcançar na educação que provemos aos estudantes no *Harvard College*? Entre os princípios estabelecidos no processo de revisão destacam-se:

- a) a universidade busca graduar indivíduos amplamente educados, além de incentivá-los a desenvolver estudos em uma área de concentração;
- b) a Faculdade de Artes e Ciências tem a responsabilidade de definir o que os estudantes precisam saber e como podem melhor aprender, de maneira que tenham conhecimento e confiança para desenvolver sua aprendizagem continuada;
- c) os estudos na área de concentração não são focados no domínio do campo disciplinar, mas como um meio para o estudante desenvolver maior grau de sofisticação em seu pensamento;
- d) os requisitos da área de concentração são realizados não como um treino para especialistas, mas para promover o pensamento rigoroso e criativo.

Os princípios delineiam caminhos amplos e dão flexibilidade na formação dos estudantes e prática pedagógica dos docentes. Todavia, fica patente a relevância da formação de uma base de conhecimento geral que dará suporte para a formação específica e a autonomia do estudante por meio do desenvolvimento da atitude de aprender a aprender. Outro aspecto é a ênfase dos estudos concentrados, sendo direcionados para lapidação da forma de pensar, baseada no estudo rigoroso e emprego da criatividade na formação do estudante.

Pautado nos princípios citados, seis temas orientaram a revisão curricular. Três relacionados às mudanças desde a última reforma curricular e três relacionados com a forma de ensinar e expandir as oportunidades abertas aos estudantes. Relacionados com as mudanças ocorridas no mundo, Pereira (2010) salienta a ênfase: na internacionalização, para auxiliar os estudantes a viverem como cidadãos de uma sociedade global; à dinâmica da revolução científica e tecnológica, para desenvolver os conhecimentos básicos das ciências e seus métodos possibilitando o entendimento dos princípios e como são usados em crescentes inovações tecnológicas e a interdisciplinaridade curricular, encorajando os estudantes a ultrapassarem as fronteiras das disciplinas e a questionar as controvérsias.

Quanto aos temas pedagógicos, a primeira mudança foi a redução do número de alunos em

sala, pois o número excessivo, entre 50 a 100, interfere na forma de ensinar e na integração entre estudantes e professores. Para tanto, foi sugerida a criação de comunidades de aprendizagem, onde pequenos grupos de estudantes são acompanhados e avaliados por um professor. Outro ponto foi oportunizar o intenso engajamento dos estudantes nas pesquisas desenvolvidas pelos professores. E o último foi a importância da cooperação entre professores das diversas faculdades para enriquecimento do currículo, dos estudantes e dos docentes (Pereira, 2010).

Pereira (2010) relata que após a discussão dos temas os grupos de trabalho propuseram mudanças curriculares na educação geral e na área de concentração. Na educação geral foram priorizados dois aspectos: flexibilidade, para que o estudante explore seus interesses intelectuais e orientação, para auxiliar na escolha da área de concentração. Neste sentido, o novo currículo apresenta as seguintes modificações:

- a) não há mais cursos introdutórios de responsabilidade de um departamento, mas, cursos integrados, rompendo com a barreira disciplinar que marca a universidade;
- b) no aspecto literário, o curso de literatura mundial favorece aos estudantes as representações culturais de diferentes povos e tempos;
- c) no conhecimento sobre história do mundo, os estudantes são introduzidos em momentos significativos das múltiplas culturas, nos quais as civilizações interagiram de modo cooperativo ou competitivo;
- d) nas ciências da vida, temáticas, como o genoma, introduzem os estudantes à discussão da vida humana na perspectiva química, celular e evolucionária, todas pautadas na ética;
- e) o curso de ciências sociais desenvolve capacidades de análise de temáticas amplas como a pobreza, meio ambiente, globalização e outros, em seus aspectos históricos, políticos, econômicos, sociológicos e de saúde e suas consequências futuras;
- f) no primeiro ano será exigido o cumprimento de um período de orientação para escrita, pois independente da profissão, sempre será necessário que o estudante comunique ideias e exponha pensamentos claramente;
- g) o conhecimento de línguas estrangeiras será enfatizado como base para ampliar o conhecimento sobre a cultura das nações, no sentido de preparar os estudantes para trabalhar e agir em diferentes ambientes culturais, países e equipes;
- h) a capacidade para interpretar dados e usar os métodos quantitativos é outro componente considerado essencial para formação científica do estudante;
- i) a questão da atuação ética também, por ultrapassar limites teóricos e práticos, passou a ser organizada por um grupo de trabalho, com o papel de estudar formas inovadoras de abordar pedagogicamente a questão.

Não desconsiderando a validade das disciplinas como mecanismo de organização e estudo do saber, as mudanças curriculares desvinculam as disciplinas de cursos específicos e estruturam-nas para que isso possibilite uma formação ampla e flexível dos estudantes. Além disso, os grupos de trabalho consideram mais apropriada a visão de temáticas amplas, analisadas em vários aspectos, que o aprofundamento em assuntos específicos.

Esse aprofundamento, segundo Pereira (2010), poderá ocorrer em um programa básico ou mais denso, diferenciando entre eles o número de créditos e a forma pedagógica de desenvolver a formação. Os estudos na área de concentração acontecem a partir do segundo semestre do segundo ano, podendo ocorrer em uma ou mais áreas de mais de cinquenta opções de áreas de estudos concentrados oferecidas pela universidade. Para tanto, os centros de orientação do estudante prestam valioso serviço aos alunos, na escolha dos estudos concentrados e da carreira. Ainda, qualquer área de concentração envolve diversas possibilidades de emprego. Por outro lado, mesmo que a área de estudos concentrados ainda requeira maior número de créditos para formação de bacharel, os proponentes da reforma curricular consideram mais relevante, para um período de mudanças e incertezas, formar estudantes como pensadores independentes, rigorosos com o conhecimento e criativos, independentemente de uma área ou profissão específica.

O relatório do Comitê sobre Educação Geral da Universidade de *Harvard* (2005) apresenta algumas exigências que orientaram a operacionalização desse novo currículo. A seguir foram sintetizadas as orientações do Comitê:

- a) dos estudantes será requerida a escolha de três cursos de cada uma das três grandes áreas de estudos da Faculdade de Artes e Ciências (Ciências e tecnologia, Estudos das sociedades e Artes e humanidades). Como cada curso concentrado cobre, no mínimo, uma dessas grandes áreas, isso proporciona ao aluno o estudo de seis cursos fora de sua área de concentração²⁶;
- b) apesar de todos os cursos dos departamentos serem usados, com exceção de tutoriais²⁷ e aulas de línguas de níveis introdutório e intermediário, para cumprimento das exigências do currículo, cada departamento será responsável por identificar e desenvolver novos cursos que sejam apropriados para os objetivos da educação geral²⁸;

²⁶ *To that end, we recommend a distribution requirement in which students will be required to take three courses from each of the major divisions of the Faculty of Arts and Sciences, that is: Science and Technology, the Study of Societies, and Arts and Humanities. Because each student's concentration will cover at least one of these divisional areas, in effect we are asking students to take six courses in divisions outside the division of their area of concentration. (Harvard, 2005, p. 35)*

²⁷ Tutoriais são pequenos seminários, para 4 a 10 estudantes, ensinados por professores ou estudantes de graduação avançados. Eles são destinados a proporcionar uma oportunidade para a discussão profunda e sustentada de temas filosóficos e para dar aos alunos a oportunidade de receber comentários sobre seu trabalho escrito.

²⁸ *While all departmental courses, with the exception of tutorials and introductory and intermediate level language classes, could be used towards the fulfillment of the distribution requirement, we expect that each department will be responsible for identifying existing courses and developing new ones that are especially well-suited for the goals and purposes of general education. (Harvard, 2005, p. 35)*

- c) um componente integral das recomendações é a criação de "Novos Cursos em Educação Geral", que sejam amplos em escopo e integrativos na abordagem. Esses cursos, mantidos em uma seção específica do catálogo de cursos, devem ser projetados para situar textos importantes, conceitos e descobertas em contextos de amplos problemas e fornecer aos estudantes a compreensão introdutória de amplas áreas de conhecimento e investigação²⁹;
- d) da educação geral dos estudantes de *Harvard* também requer habilidades adicionais, conhecimentos e experiências, os quais já fazem parte do currículo e são fundamentais para formação de graduação no século XXI. Os alunos devem ter, no primeiro ano, pelo menos um curso que aprimore a escrita e devem demonstrar proficiência básica em uma língua estrangeira, sendo este último requisito uma exigência que não mais será completada no primeiro ano letivo³⁰;
- e) conforme orientações da Comissão de Educação no Exterior há a expectativa, mas não uma exigência, de que cada aluno participe de uma experiência internacional significativa, que pode consistir de estudo, pesquisa, estágio ou extensão³¹;
- f) para supervisionar e apoiar o desenvolvimento do currículo foi recomendada a formação de um comitê permanente de educação geral, o qual trabalhará com os departamentos e encarregados para identificar e auxiliar no desenvolvimento de cursos departamentais adequados para educação geral e que revejam e aprovem propostas de cursos de educação geral.³² (pp. 35-36, tradução do autor)

As recomendações do Comitê sobre educação geral foram diretrizes relevantes para o planejamento, execução e avaliação do currículo implantado em 2009 e possibilitaram a continuidade do processo de reformulação do currículo, pois apresentam exigências para os departamentos e principalmente para os estudantes. Destes é requerida a participação em cursos fora da sua área de concentração, cursos de comunicação escrita e proficiência em língua estrangeira. Essa formação ampla e flexível de conhecimentos e habilidades será fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, em face das mudanças, incertezas e aumento da complexidade que afetam globalmente a sociedade contemporânea.

Quanto aos resultados obtidos com a implantação do novo currículo, notícias divulgadas no *site* da Universidade de *Harvard* salientam a expansão dos cursos e a boa aceitação dos estudantes. Notícias do final do ano letivo destacaram (*Harvard*, 2011):

²⁹ *An integral component of our recommendation is the creation of new "Courses in General Education", that are expansive in scope and integrative in approach, and which will be listed in a separate section of the catalogue. These courses should be designed specifically to situate important texts, concepts, and discoveries in the context of larger problems and themes in ways that provide students with an intellectual introduction to broad areas of knowledge and inquiry. (Harvard, 2005, p. 36)*

³⁰ *The general education of Harvard students also requires additional skills, knowledge, and experience, which have long been part of the College curriculum and that are central to a well rounded undergraduate education in the twenty-first century. Students will be required to take at least one course in the first year that teaches effective writing, as recommended by the Committee to Review the Teaching of Writing and Speaking in Harvard College. Students will also be required to demonstrate basic proficiency in a foreign language, but we recommend that students no longer need to fulfill this requirement in the first year. (Harvard, 2005, p. 36)*

³¹ *[...] following directly on the most recent work of the Committee on Education Abroad, we expect, but do not require, that every Harvard College student will engage in a significant international experience, which may consist of study, research, an internship, or service. (Harvard, 2005, p. 36)*

³² *To oversee and to support the development of this curriculum, the Committee recommends the formation of a new Standing Committee on General Education, which will work with departments and with the deans to identify and to help develop departmental courses suitable for general education, and to review and approve proposed Courses in General Education. (Harvard, 2005, p. 36)*

Um sucesso com os alunos e professores, o programa de educação geral se expandiu para mais de 400 cursos desde o seu lançamento em 2009. Agora inclui algumas das aulas mais populares no campus As razões para o sucesso inicial do programa não são nenhum mistério. Ele oferece cursos inovadores, ministrados por professores líderes, para um pequeno número de alunos.³³ (tradução do autor)

Nesta direção, o reitor da universidade de *Harvard* (2011) elenca os objetivos do programa e algumas percepções dos resultados alcançados inicialmente:

“O Programa de Educação Geral foi lançado com a finalidade de ajudar os alunos a conectarem formas de pensamento acadêmico com a vida não acadêmica em que a maioria deles levará e para fazê-lo de forma mais explícita do que ocorria no passado,” disse a reitora Evelyn M. Hammonds.... “O currículo expõe os estudantes a uma ampla gama de ideias e conhecimento disponíveis aqui em uma das universidades de pesquisa líderes no mundo. Ele proporciona aos alunos a capacidade de pensar criticamente e ver um problema a partir de várias perspectivas diferentes. E acreditamos que isso ajudará os alunos a se tornarem aprendizes ao longo da vida e que estarão sempre interessados no mundo ao seu redor.”³⁴ (tradução do autor)

Adicionalmente, a matéria salienta a conexão da formação oferecida no programa de educação geral na universidade de *Harvard* (2011) com o ambiente de atuação dos estudantes no início do século XXI:

A apreciação mais profunda do ambiente circundante e uma robusta curiosidade intelectual são dois dos objetivos do programa de educação geral, mas verifica-se que a educação em artes liberais também é precisamente o tipo de treino que o cérebro de um jovem adulto precisa, a fim de desenvolver o faculdades críticas, tais como julgamento e auto-controle. Além disso, as capacidades de aprender e de pensar criticamente são habilidades que os líderes empresariais procuram cada vez mais nos trabalhadores do século 21.³⁵ (tradução do autor)

O programa de educação geral tem como objetivo preparar os alunos para uma vida de mudança e complexidade, ao invés de uma carreira específica, um adicional em uma economia em constante mudança, e um objetivo que contrasta com algumas tendências educacionais que enfatizam a formação profissional. Em 2006, a Associação Americana de Faculdades e Universidades patrocinou uma pesquisa que perguntou a executivos de centenas de empresas de médio porte: como deve a faculdade preparar os alunos para serem bem-sucedidos na economia global de hoje? Quando os pesquisadores

³³ *A hit with students and faculty, Gen Ed has expanded to more than 400 courses since its launch in 2009, and now includes some of the most popular classes on campus....The reasons for the program's early success are no mystery. Gen Ed offers innovative courses, taught by leading faculty, to small numbers of students. (Harvard, 2011)*

³⁴ *“We launched the Program in General Education in order to help students connect academic modes of thought to the nonacademic lives that most of them will lead, and to do so in more explicit ways than we have done in the past,” said College Dean Evelyn M. Hammonds. “The curriculum exposes undergraduates to the wide range of ideas and knowledge available here at one of the world's leading research universities. It provides students with the ability to think critically and to see a problem from many different perspectives. And we believe it helps students to become lifelong learners who will always be interested in the world around them.” (Harvard, 2011)*

³⁵ *A deeper appreciation of the surrounding environment and a robust intellectual curiosity are two of Gen Ed's goals. But it turns out that a liberal arts education is also precisely the type of workout that a young adult's brain needs in order to develop critical faculties such as judgment and self-control. And the abilities to learn and think critically are skills that business leaders increasingly seek in 21st-century employees. (Harvard, 2011)*

descreveram “uma abordagem educacional particular para uma formação que, em quatro anos” proporcionasse “conhecimento em uma variedade de áreas de estudo” e “ajudasse os estudantes a desenvolver habilidades de comunicação, pensamento analítico e habilidade para resolução de problemas” 95% dos empregadores disseram que era considerado “muito importante” e “bastante importante” que as faculdades propiciassem esse tipo de educação .³⁶ (tradução do autor)

Richard J. Light e Carl H. Pforzheimer Jr., professores de ensino e aprendizagem da Escola de Educação de Harvard e autores do livro “Tirando o máximo de proveito da faculdade”, consideram cinco aspectos importantes para a maioria das pessoas bem sucedidas no mundo dos negócios: a capacidade de sintetizar informações, a habilidade de escrever extraordinariamente bem, a capacidade de fazer pesquisas sobre diversos temas, a capacidade de falar pelo menos uma língua estrangeira (de preferência mais de uma) e a compreensão de outras culturas. Ademais, salientam que a seriedade do programa educacional oferecido em *Harvard* poderá proporcionar aos estudantes essas competências.³⁷ (tradução do autor)

As percepções dos envolvidos evidenciam que, para um ambiente de mudanças contínuas e aumento da complexidade no mundo dos negócios e demais áreas da vida, a formação dos estudantes necessita extrapolar uma área de concentração e auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico e da atitude de aprender continuamente, movido pela profundidade e curiosidade intelectual. Além disso, o domínio de outros idiomas, habilidades de comunicação escrita, capacidade de transitar entre o conhecimento geral e específico e a compreensão de outras culturas são competências importantes para atuação do estudante como profissional e cidadão no século XXI. Por fim, fica evidente na percepção dos envolvidos que o ambiente educacional na Universidade de *Harvard*, orientado pela educação geral, tem proporcionado condições para o desenvolvimento dessas competências dos estudantes.

2.2.4 Experiências Contemporâneas de Organização Curricular: PD e o Reuni

Nesta seção, o estudo apresenta a experiência de organização do currículo, denominada

³⁶ *Gen Ed aims to prepare students for a life of change and complexity, rather than a specific career, a plus in an ever-changing economy, and a goal that contrasts with some educational trends emphasizing vocational training. In 2006, the American Association of Colleges and Universities commissioned a poll that asked business executives from hundreds of midsized firms, “How should college prepare students to succeed in today’s global economy?” When surveyors described a “particular approach to a four-year education,” one that provided “broad knowledge in a variety of areas of study” and that “helps students develop ... intellectual and practical skills ... such as communication, analytical, and problem-solving skills,” 95 percent of employers said it was either “very important” or “fairly important” that colleges provide this type of education. (Harvard, 2011)*

³⁷ *“Most successful people in the business world will tell you about the importance of five things,” said Richard J. Light, Carl H. Pforzheimer Jr. Professor of Teaching and Learning at the Harvard Graduate School of Education and author of the book “Making the Most of College.” “These are the ability to synthesize information; the skill of writing extraordinarily well; the ability to do research on many different topics; the ability to speak at least one foreign language (preferably more); and an understanding of other cultures. Where else but at a college like Harvard that offers a serious liberal education — and pushes undergraduates very hard — can a student really learn all those ways of thinking?” (Harvard, 2011)*

Universidade Nova, implantado em inúmeras universidades federais que aderiram ao Reuni, a partir de 2007 e o currículo PD do *College of Business* da UIUC.

As experiências de inovação curricular foram selecionadas por diversos motivos. A adesão das universidades federais ao Reuni possibilitou não apenas mudanças burocráticas, mas a estruturação curricular do ensino superior em várias instituições que aderiram ao programa, entre elas, uma das instituições selecionada como objeto de estudo. Essas mudanças possibilitaram a criação do curso noturno de Ciências Contábeis na instituição, reestruturações curriculares e a ampliação e capacitação do corpo docente.

Neste sentido, Baptista, Araújo, Fontes, Pinheiro e Vêras (2013) relatam que o Reuni buscou uma verdadeira reforma universitária, não apenas de aspectos burocráticos, mas que promova mudanças nas estruturas curriculares, que estimulem a interdisciplinaridade e ampliem o acesso à universidade e o compromisso social.

O PD, implantado durante os anos de 1997 e 1998 no Departamento de Contabilidade do *College of Business* da UIUC, orientou a forma de pensar a contabilidade como papel ativo no processo decisório, mudança expressa na última alteração do PPP ocorrido na FEA/USP em 2012. Além disso, professores da UIUC, vinculados ao PD, iniciaram em 2013 trocas de experiências com docentes do Departamento de Ciências Contábeis da FEA/USP e, a partir de 2014, disciplinas serão implementadas conforme orientações do PD.

No estudo, primeiramente, foram discutidas as mudanças com foco na estrutura curricular das instituições federais, influenciadas pelo Reuni e a proposta de reformulação da educação superior, nível de graduação, denominada Universidade Nova.

O movimento em defesa da nova arquitetura acadêmica para educação superior no Brasil foi iniciado em 2006 nos âmbitos da UFBA e Universidade de Brasília (UnB). Isso rapidamente ganhou visibilidade a nível local e nacional e adeptos entre os dirigentes de outras instituições federais. Com respaldo da SESu foi formado um grupo técnico para elaboração do projeto. Seminários realizados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) ampliaram a divulgação das ideias no meio universitário. Em 2008, após a aprovação do Reuni, foram realizados mais quatro eventos, promovidos pela SESu, visando à implementação das propostas de trabalho. Em síntese, o movimento Universidade Nova surgiu junto com o Reuni. Não obstante, existiam iniciativas na USP, Bacharelado em Ciências Moleculares e os cursos da USP – Leste e na UFABC, pioneiras na proposição de modelos inovadores de formação universitária (UFBA, 2008).

Nesta direção, o estudo destacou as diretrizes do Reuni e as principais orientações para estruturação e funcionamento dos BI e similares, proposta de formação universitária adotada na instituição selecionada para estudo.

O Reuni foi instituído em abril de 2007 pelo Decreto nº 6.096 do MEC. Entre os objetivos do programa destaca-se a ampliação do acesso e permanência na educação superior, nível de graduação e melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes. Além disso, compete a cada instituição, respeitando a vocação e autonomia, a elaboração de planos de reestruturação e apresentação ao MEC. O artigo 2º apresenta as diretrizes do programa:

- a) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas, especialmente no período noturno;
- b) ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- c) revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- d) diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente para que não sejam voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- e) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- f) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Segundo Baptista *et al.* (2013), as principais alterações na estrutura curricular, implementadas a partir do Reuni, que constituem a Universidade Nova, compreendem a implantação de um regime de ciclos na educação superior: o primeiro ciclo compreende o BI; o segundo ciclo contempla a formação profissional específica, com redução da duração dos cursos e foco nas etapas curriculares de práticas profissionais e o terceiro ciclo confirma e integra a formação acadêmica em nível de pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado.

O grupo de trabalho instituído pela Portaria da SESu/MEC nº 383, de 12 de abril de 2010, elaborou um documento com orientações para criação dos BI e similares. O documento salienta que a ampliação da oferta de vagas nas formações de graduação e mudança no perfil dos ingressantes impactou nas demandas de formação, bem como na estrutura curricular, nas práticas educativas e de avaliação e nos processos deliberativos no interior das universidades. Diante disso, o modelo tradicional de graduação longa, com ênfase na formação profissionalizante precoce e estrutura curricular rígida, mostra sinais progressivos de esgotamento, pois fragiliza o espírito universitário, coisifica os valores e profissões e eleva o caráter instrumental ao topo da hierarquia disciplinar. Paralelamente a isso, o período é marcado pela revolução dos processos de produção e circulação de informação, impactados pelas tecnologias de informação e pela crescente complexidade e diversidade cultural,

enquanto os currículos reservam pouco espaço para formação geral e, por isso, estão impregnados por uma visão fragmentadora do conhecimento e alienada das questões emergentes da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade (MEC/SESu, 2010).

A proposta de formação é inspirada na concepção da Universidade de Brasília, apresentada por Anísio Teixeira, no início da década de 60, no Processo de Bolonha e nos *Colleges* estadunidenses, mas incorporando características próprias do Brasil para atender as demandas de formação atual. Este espírito orientou a implementação do regime de ciclos na área de Ciências e Tecnologias, primeiramente, na UFABC, seguida pela UFBA, UFJF, UFRN, Ufopa, UFRB, Unifal e UFVJM, com ampliação do BI nas áreas de Saúde, Artes e Humanidades (MEC/Sesu, 2010).

O relatório do Reuni, referente ao ano 2008, primeiro ano de funcionamento do programa, destaca que entre as 53 universidades federais que aderiram ao programa, 26 apresentaram projetos com componentes de inovação curricular. As inovações curriculares podem ser segregadas em cinco grupos:

- a) formação em ciclo (geral, intermediário, profissional ou de pós-graduação);
- b) formação básica comum (ciclo básico ou por grandes áreas);
- c) formação básica em uma ou mais das grandes áreas (Saúde, Humanidades, Engenharias e Licenciaturas);
- d) bacharelados interdisciplinares em uma ou mais das grandes áreas (Ciências, Ciências Exatas, Ciências e Tecnologias, Artes, Humanidades e Saúde);
- e) bacharelados com dois ou mais itinerários formativos (MEC/SESu, 2009).

Conforme relatório da comissão do MEC/SESu (2010), os BI e similares são orientados pelos seguintes princípios:

- a) formação acadêmica geral alicerçada em teorias, metodologias e práticas que fundamentam os processos de produção científica, tecnológica, artística, social e cultural;
- b) formação baseada na interdisciplinaridade e no diálogo entre as áreas de conhecimento e os componentes curriculares;
- c) trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular;
- d) foco nas dinâmicas de inovação científica, tecnológica, artística, social e cultural, associadas ao caráter interdisciplinar dos desafios e avanços do conhecimento;
- e) permanente revisão das práticas educativas, tendo em vista o caráter dinâmico e interdisciplinar da produção de conhecimentos;
- f) prática integrada de pesquisa e extensão articuladas ao currículo;
- g) vivência nas áreas artística, humanística, científica e tecnológica;
- h) mobilidade acadêmica e intercâmbio interinstitucional;

- i) reconhecimento, validação e certificação de conhecimentos, competências e habilidades adquiridas em outras formações ou contextos;
- j) estímulo à iniciativa individual, à capacidade de pensamento crítico, à autonomia intelectual e ao espírito inventivo, inovador e empreendedor;
- k) valorização do trabalho em equipe.

As seguintes competências, habilidades, atitudes e valores deverão integrar o perfil dos egressos dos BI e similares (MEC/SESu, 2010):

- a) capacidade de identificar e resolver problemas, enfrentar desafios e responder às novas demandas da sociedade contemporânea;
- b) capacidade de comunicação e argumentação em suas múltiplas formas;
- c) capacidade de atuar em áreas de fronteira e interfaces de diferentes disciplinas e campos de saber;
- d) atitude investigativa, de prospecção, de busca e produção do conhecimento;
- e) capacidade de trabalho em equipe e em redes;
- f) capacidade de reconhecer especificidades regionais ou locais, contextualizando e relacionando isso com a situação global;
- g) atitude ética nas esferas profissional, acadêmica e das relações interpessoais;
- h) comprometimento com a sustentabilidade nas relações entre ciência, tecnologia, economia, sociedade e ambiente;
- i) postura flexível e aberta em relação ao mundo do trabalho;
- j) capacidade de tomar decisões em cenários de imprecisões e incertezas;
- k) sensibilidade às desigualdades sociais e reconhecimento da diversidade dos saberes e das diferenças étnico-culturais;
- l) capacidade de utilizar novas tecnologias que formam a base das atividades profissionais;
- m) capacidade de empreendedorismo nos setores público, privado e terceiro setor.

Em síntese, o curso objetiva formar egressos com habilidades de comunicação, tomada de decisão, habilidade de pensamento complexo, visão multidisciplinar, atitude investigativa e capacidade para realizar trabalho em equipes, bem como que apresentem visão empreendedora e postura ética e de responsabilidade social. Tais competências possibilitarão ao estudante a adaptação ao mundo do trabalho, atualmente marcado pela mudança, flexibilidade, inovação, incertezas e riscos.

Quanto à estrutura e fluxo de formação dos BI e similares, o relatório da comissão destaca a importância da adoção de tutorias professor-estudante e estudante-estudante e a existência de orientações acerca das possibilidades de formação. A previsão nos projetos pedagógicos de programas de formação dos docentes em metodologias e tecnologias de apoio à aprendizagem

e, caso a formação constitua o primeiro de dois ciclos, que seja especificado o modo de progressão para o segundo ciclo. Ademais, o processo de formação deverá favorecer metodologias ativas de ensino e aprendizagem, de maneira que fomente o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes e a adoção de avaliações de natureza diagnóstica, formativa e somativa (MEC/Sesu, 2010).

Por fim, o Reuni é um programa temporário, criado em 2006 e com término em 2012. Ainda são poucas as referências científicas sobre seus resultados, ficando inconsistente qualquer julgamento sem a comprovação concreta dos malefícios ocasionados. Os poucos trabalhos sobre o tema apresentam resultados positivos, particularmente na ampliação e democratização do acesso à educação superior (Baptista *et al.*, 2013).

Outra experiência significativa de inovação curricular é o PD. Essa reformulação curricular ocorreu no Departamento de Contabilidade do *College of Business* da UIUC, instituição com tradição e conceito elevado na área contábil. Além disso, o projeto foi testado de forma experimental com algumas turmas e somente após o balanço dos primeiros resultados e forte adesão do corpo docente, o departamento adotou o novo currículo. O estudo demonstra a ênfase geral desse currículo, suas principais características, mudanças relevantes na grade curricular e na abordagem dos conteúdos, inovações mais significativas e falhas no processo.

Conforme síntese do PD, disponível no *site* do Departamento de Contabilidade do *College of Business* da UIUC (2006a), o currículo enfatiza:

a aprendizagem ativa, por meio de numerosos exercícios de resolução de problemas (por exemplo, casos, exercícios em grupo, projetos e simulações), combinados com uma compreensão conceitual da contabilidade. Muito diferente do currículo tradicional, o currículo do PD consiste em um conjunto de disciplinas/cursos próprios da área, orientados conceitualmente sobre mensuração e divulgação contábil, sistemas de controle contábil, tomada de decisão, instituições de contabilidade e de regulação e certificação e assecuração. Um aspecto singular do currículo é a introdução de uma oficina de desenvolvimento profissional, que provê habilidades essenciais para apoiar outras disciplinas importantes.³⁸ (tradução do autor)

Além disso, o currículo PD tem como premissa que:

a aprendizagem é mais eficaz quando o aluno descobre o conhecimento por meio da realização de atividades significativas ou projetos. No modelo PD as aulas, portanto, não são passivas, não apresentam instrutores na frente da sala, os alunos não são meramente orientados por exposição das aulas típicas dos cursos tradicionais. Em oposição a isso, o ambiente de aula do PD é relativamente barulhento, orientado pelo trabalho em equipe e para debate e apresentação dos resultados do projeto

³⁸ *The Project Discovery curriculum emphasizes active learning through numerous problem-solving exercises (e.g., cases, group exercises, projects, and simulations) combined with a conceptual understanding of accounting. Very different than the traditional accounting curriculum, the Project Discovery curriculum consists of conceptually oriented core courses in accounting measurement and disclosure, accounting control systems, decision making, accounting institutions and regulation, and attestation and assurance. A unique aspect of the curriculum is the introduction of a professional development workshop to deliver essential skills to support the other core courses. (UIUC, 2006a)*

para seus colegas e instrutores.³⁹ (UIUC, 2006b, tradução do autor)

O currículo PD foi elaborado pelo corpo docente do Departamento de Contabilidade do *College of Bisuness* da UIUC em parceria com a Universidade de Notre Dame. Essa inovação curricular tem como principais características (UIUC, 2006b):

- a) métodos ativos de aprendizagem que propiciam o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico: O currículo PD coloca ênfase em métodos e habilidades de investigação, análise, julgamento e tomada de decisão;
- b) cursos de contabilidade que melhor integram e reforçam os requisitos de educação geral: O currículo PD se integra por extensão e reforça, no campo principal, o conteúdo e as habilidades aprendidas em cursos básicos (por exemplo: Inglês, Psicologia, Economia);
- c) cursos introdutórios são mais interessantes e amplos: No segundo ano do PD, dois cursos sequenciais (Contabilidade I e II) fornecem uma ampla introdução de negócios e uma compreensão ampliada do papel da informação contábil nos negócios e na sociedade;
- d) uma estrutura conceitual atravessa as áreas técnicas e normativas: As disciplinas de contabilidade no currículo PD são organizadas com uma estrutura conceitual integrada comum a todos os aspectos da disciplina. Esta estrutura conceitual enfatiza a utilidade da informação, juntamente com a produção e divulgação de informação em função das várias utilidades;
- e) melhor desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades interpessoais e de comunicação dos estudantes. Essas habilidades são refletidas na estrutura do currículo através do desenvolvimento de projetos em equipes e relatórios escritos e orais;
- f) maior integração dos resultados das pesquisas no currículo: os cursos do PD incluem conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa atual e respectivas implicações para a prática da contabilidade;
- g) parceria de trabalho entre o mundo acadêmico e a prática: o objetivo é possibilitar um foco contínuo sobre a relevância prática do processo educacional, bem como um sentido mais rico e contemporâneo do conteúdo dos materiais do curso.⁴⁰ (tradução do autor)

O currículo PD enfatiza a aprendizagem ativa e ampla pautada nos conceitos da área contábil e do mundo dos negócios como base para os estudos subsequentes das técnicas e normas contábeis. Outro elemento de destaque no currículo é o desenvolvimento de habilidades de

³⁹ *In particular, we have operated under the premise that learning is more effective when students acquire (i.e., discover) knowledge by performing meaningful activities (or projects). Indeed, the name "Project Discovery" highlights our commitment to this view. The model PD class, therefore, is not the sedate, instructor-in-the-front-of-the-room, lecture-oriented class typical of traditional courses. Rather, one finds in the modal PD classroom a relatively noisy, work-oriented environment in which students work as teams, debate amongst themselves, and present findings to their instructors and peers.* (UIUC, 2006b)

⁴⁰ *PD has these salient features: (a) Active learning methods that enhance development of critical thinking abilities. The PD curriculum places much greater emphasis on methods and skills of inquiry, analysis, judgment and decision making; (b) Accountancy courses that better integrate and reinforce general education requirements. The PD curriculum integrates, by extension and reinforcement in the major field, the content and skills learned in basic courses (e.g., English, Psychology, Economics); (c) Introductory courses that are more interesting and broad-based. The PD sophomore two-course sequence provides a broader introduction to business and an expanded understanding of the role of information in business and society; (d) A conceptual framework that cuts across functional areas. Accounting courses in the PD curriculum are organized with an integrated conceptual structure common to all aspects of the discipline. This conceptual structure emphasizes the utility of information, together with information production and dissemination given various uses; (e) Better development and improvement of students' interpersonal and communication skills. These skills are reflected in the fabric of the curriculum through the use of team projects and written and oral reports; (f) Greater integration of research findings into the curriculum. PD courses include knowledge gained through current research and related implications for the practice of accountancy; (g) A working partnership between academe and practice. The goal is to enable a continuous focus on the practical relevance of the educational process as well as a richer and more contemporary flavor to the content of course materials.* (UIUC, 2006b)

comunicação oral e escrita, relacionamento e liderança, alcançadas pelas oportunidades propiciadas nos trabalhos em equipes e oficinas.

Essa formação ativa e ampla e de habilidades interpessoais e de comunicação será relevante para o exercício da profissão e desenvolvimento na carreira. Para tanto, o PD considera necessários três componentes de cursos (UIUC, 2006b). As principais abordagens dadas aos cursos/atividades e ao conteúdo são apresentadas a seguir:

- a) Contabilidade I e II: os cursos são ministrados durante o segundo ano letivo. Esses cursos introduzem os conceitos e práticas de negócios e o papel do contador e da contabilidade na sociedade e também fornecem a base conceitual para os componentes subsequentes da grade curricular. Outro aspecto-chave é a compreensão do conceito de contrato e o papel da contabilidade na geração de informações úteis aos *stakeholders* na execução, avaliação e cumprimento dos diversos contratos;⁴¹
- b) Tomada de decisão para Contabilidade, Mensuração e divulgação contábil, Instituições de Contabilidade e regulação, Sistemas de controle contábeis e Certificação e *asseguração*: Esses cursos são ministrados durante o terceiro e quarto ano letivo do curso (*júnior e sênior*), para cursos com duração de quatro anos. É dada a seguinte ênfase em cada curso:⁴²
 - Tomada de decisão para contabilidade: uma função da contabilidade é fornecer informações para apoiar julgamentos e decisões. Cada vez mais os contadores devem compreender e lidar com a complexidade, incerteza e ambiguidade inerente aos ambientes organizacionais, mantendo o seu papel como efetivo facilitador de tomada de decisão. Neste curso, os alunos aprendem a analisar as implicações da tomada de decisão de questões selecionadas usando conceitos e teorias da economia, estatística e psicologia. Objetivos-chave do curso incluem: (a) introdução ao uso da informação contábil na tomada de decisões; (b) entender as necessidades de informação dos tomadores de decisão dentro e fora das organizações; (c) desenvolver habilidades de julgamento e solução de problemas, principalmente relacionados à tomada de decisões em face de incertezas e ambiguidades; (d) fornecer um quadro integrado para a estruturação e utilização de modelos analíticos como auxiliares para o julgamento e tomada de decisão; (e) compreender as abordagens quantitativa e intuitiva para a tomada de decisão, enfatizando seus pontos fortes e fracos;⁴³
 - Mensuração e divulgação contábil: o curso se concentra na coleta de dados e informações contábeis e na manipulação e apresentação de forma que atendam às necessidades das partes

⁴¹ *PD consists of three types of required accountancy courses: A two-course introductory component taken during the sophomore year: Accounting and Accountancy I, Accounting and Accountancy II. These courses place accounting in a broad context, introducing business concepts and practice and the role of accountants and accounting in society. These courses also provide a conceptual foundation for subsequent PD components. A key aspect of the conceptual foundation is the concept of contracting. Accountancy is presented as a discipline that facilitates contracting among members of society by developing, evaluating, and distributing contract-relevant information. Contracts involve two or more parties and these parties must make decisions regarding contract initiation, fulfillment and enforcement. These decisions, in turn, depend on information and accountants play key roles in development, evaluation and communication of this information.*(UIUC, 2006b)

⁴² *A five-course concepts component taken during the junior and senior years: Decision Making for Accountancy, Accounting Measurement & Disclosure, Accounting Institutions & Regulation, Accounting Control Systems and Attestation & Assurance.* (UIUC, 2006b)

⁴³ *Decision Making for Accountancy: One function of accountancy is to provide information to support informed judgments and decisions. Increasingly, accountants must comprehend and address the complexity, uncertainty, and ambiguity inherent in organizational settings while maintaining their role as effective decision-making facilitators. In this course, students learn to examine the decision-making implications of selected issues using ideas from economics, statistics, and psychology. Key course objectives include: (a) introduction to the uses of accounting information in decision making; (b) understanding the information needs of decision makers both inside and outside organizations; (c) development of judgment and problem-solving skills, particularly related to decision making in the face of uncertainty and ambiguity; (d) providing an integrated framework for structuring and using analytic models as aids to judgment and decision making; (e) understanding both quantitative and intuitive approaches to decision making, emphasizing their complementary strengths and weaknesses.* (UIUC, 2006b)

contratantes. Ao contrário dos cursos de Contabilidade tradicionais em que a mensuração e a divulgação são apresentadas em contexto e configurações específicos (ambiente regulamentado), uma orientação conceitual de contexto neutro é usada, assim mostrando como diferentes configurações afetam a seleção de tais técnicas. Os principais objetivos do curso são: (a) introduzir conceitos de mensuração, incluindo propriedades de medidas, escalas, alocação, agregação e estimação; (b) identificar os objetivos da informação contábil, incluindo características qualitativas; (c) compreender princípios e técnicas de avaliação alternativos, bem como a aplicação de ambos; (d) compreender a relação entre as medidas e objetivos de decisão decorrentes de contratos explícitos e implícitos;⁴⁴

- Instituições de Contabilidade e Regulação: o curso enfoca as instituições que regulam a especificação e aplicação de métodos de contabilidade para diversos fins. Estas instituições governamentais e privadas criam ambientes regulatórios e legais que têm uma ampla influência sobre a contabilidade. Os alunos adquirem conhecimento dessas instituições e uma compreensão de como as normas e práticas que promulgam são usadas para tratar problemas contábeis. Outros objetivos fundamentais deste curso incluem: (a) compreender os aspectos econômicos da regulação; (b) examinar a regulamentação dos procedimentos contábeis em relação à comunicação externa, incluindo as atividades do *Financial Accounting Standards Board* (FASB), da *Securities and Exchange Commission* (SEC), do *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA), e, em menor medida, do *Governmental Accounting Standards Board* e do *International Accounting Standards Committee*; (c) considerar a regulação de procedimentos contábeis para fixação de impostos e outros fins por agências governamentais e comissões estaduais; (d) examinar a regulamentação de procedimentos contábeis para a tributação, incluindo a consideração do Congresso dos EUA, da Receita Federal e governos estrangeiros;⁴⁵
- Sistemas de Controle Contábil: o curso enfoca os mecanismos pelos quais as partes planejam, executam e monitoram contratos. Abrange o projeto de sistemas de informação para facilitar e monitorar contratos. Objetivos-chave do curso incluem: (a) desenvolver a compreensão dos conflitos de interesses implícitos nas configurações contratadas; (b) examinar os controles (por exemplo: planejamento, operações) que podem ser utilizados e considerar fatores que afetam a seleção; (c) analisar a tecnologia da informação e as considerações de custo/benefício na seleção do sistema de controle; (d) desenvolver a compreensão dos controles de informação, incluindo aqueles que garantem a integridade, reconciliação de fontes independentes, monitoramento e verificação por meio de registros e documentos de auditoria;⁴⁶

⁴⁴ *Accounting Measurement and Disclosure: This course focuses on capturing data underlying accounting information and manipulating and presenting data so that they meet the needs of contracting parties. Unlike traditional accountancy courses in which measurement and disclosure are presented in context-specific settings, a context-neutral conceptual orientation is used, thereby depicting how different settings affect the selection of measurement and disclosure techniques. Major course objectives include: (a) introducing measurement concepts including properties of measures, scales, allocation, aggregation and estimation; (b) identifying objectives of accounting information, including qualitative characteristics; (c) understanding valuation principles and alternative valuation techniques as they apply to both stock and flow measures; (d) understanding the relation between measures and decision objectives arising from explicit and implicit contracts. (UIUC, 2006b)*

⁴⁵ *Accounting Institutions and Regulation: This course focuses on the institutions that regulate the specification and application of accounting methods for different purposes. These institutions are both governmental (e.g., Securities Exchange Commission [SEC], Internal Revenue Service [IRS]), and private (e.g., American Institute of Certified Public Accountants [AICPA], Financial Accounting Standards Board [FASB]). They create regulatory and legal environs that have a widespread influence on accounting. Students acquire knowledge of these institutions and an understanding of how accounting rules, standards, and practices which they promulgate are used to address accounting problems. Other key objectives of this junior-year course include: (a) understanding the economic aspects of regulation; (b) examining regulation of accounting procedures with respect to external reporting, including the activities of the FASB, the SEC, the AICPA, and, to a lesser extent, the Governmental Accounting Standards Board and the International Accounting Standards Committee; (c) considering regulation of accounting procedures for rate-setting and other purposes by governmental agencies and state public utility commissions; (d) examining regulation of accounting procedures for taxation including consideration of the US Congress, the IRS and foreign governments. (UIUC, 2006b)*

⁴⁶ *Accounting Control Systems: This course focuses on the mechanisms by which parties plan, execute, and monitor contracts. It covers the design of information systems for facilitating and monitoring implicit and explicit contracts. Key course objectives include: (a) developing an understanding of the conflicting interests implicit in contracting settings; (b) examining controls (e.g., planning, transaction) which can be employed*

- Certificação e Asseguração: o curso estuda a concessão de credibilidade por partes não-contratantes em relação aos contratos firmados na sociedade. Além disso, abrange as condições que demandam esse serviço e aqueles em que as garantias são dadas por uma organização. É dada ênfase aos conceitos de certificação e asseguração, incluindo evidências, ética e controle. No curso também são cobertos tópicos referentes aos riscos reduzidos e assumidos pelas seguradoras. Os principais objetivos deste curso incluem: (a) desenvolver uma compreensão do papel da certificação em uma economia de mercado, incluindo questões potenciais sujeitas a serviços de garantia de fiabilidade; (b) examinar conceitos e questões de asseguração, incluindo declarações, riscos e testes de hipóteses; (c) desenvolver uma compreensão dos procedimentos de testes de hipóteses, incluindo o método científico e o papel das provas; (d) desenvolver a compreensão de dilemas éticos em asseguração, configurações de certificação e uma consciência de padrões e critérios alternativos para lidar com esses dilemas;⁴⁷
- c) Oficinas profissionais: o PD também prevê um conjunto de oficinas realizadas no terceiro e quarto ano letivo, com duração de três semestres para o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de comunicação, interpessoal e outras, necessárias durante a carreira profissional. As oficinas incluem: (a) apresentação oral e escrita; (b) trabalho em equipe e habilidades de liderança, incluindo organização, negociação e resolução de conflitos; (c) gestão de tempo, gestão do estresse e entrevistas; (d) cobertura de temas como a discriminação e outras questões sociais do local de trabalho, bem como a diversidade cultural e como conduzir negócios em um mercado global; (e) habilidades de pesquisa aplicada, de banco de dados e de internet.⁴⁸ (tradução do autor)

Além dos cursos obrigatórios, o currículo apresenta um componente de três cursos eletivos:

- (a) Normas de relatório financeiro, (b) Normas de impostos sobre a renda e regulamentos, (c) Normas de auditoria. Os cursos são focados nas normas profissionais, enquanto os cursos de contabilidade obrigatórios são mais amplos e orientados por conceitos. Nos cursos os alunos adquirem compreensão das normas de práticas atuais e de normas profissionais, para que possam resolver problemas do mundo real.⁴⁹ (UIUC, 2006b, tradução do autor)

and considering factors that affect selection; (c) analyzing information technology and cost/benefit considerations in control system selection; (d) developing an understanding of information controls including those which assure completeness, reconciliation of independent sources, monitoring and verification via audit trails. (UIUC, 2006b)

⁴⁷ *Attestation and Assurance. This course is concerned with the lending of credibility by a non-contracting party to the assertions one contracting party makes to other contracting parties. The conditions which give rise to the demand for this service are studied and it is noted that they exist in numerous "places" within our society, including that of financial reporting. Also covered are services in which assurance is provided within an organization. An emphasis is attestation and assurance concepts including evidence, ethics, and control. Other topics covered include risks that the assurer reduces and those that the assurer bears. Key objectives of this course include: (a) developing an understanding of the role of attestation in a market-based economy, including the potential subject matters of attest services; (b) examining concepts and issues of assurance, including assertions, risks and hypothesis testing; (c) developing an understanding of procedures for hypothesis testing, including the scientific method and the role of evidence; (d) developing an understanding of ethical dilemmas in assurance and attestation settings and an awareness of alternative standards and criteria for coping with these dilemmas. (UIUC, 2006b)*

⁴⁸ *A skills component taken during the junior and senior years - Professional Workshop: recognizing that students pursuing careers in accountancy must develop numerous skills and capabilities and that some will not be sufficiently developed via the introductory and concepts courses, we have created this free-standing course. The Professional Workshop is a one-hour continuing course (taken for three semesters) which develops and improves skills required of a full-functioning professional including: (a) oral and written presentation/communication skills; (b) teamwork and leadership skills including organization, negotiation and conflict resolution; (c) time management, stress management, and interviewing; (d) coverage of topics such as discrimination and other social issues of the workplace, cultural diversity and how to conduct business in a global marketplace; (e) applied research skills, database skills and Internet skills. (UIUC, 2006b)*

⁴⁹ *In addition to the required courses, there is a three course elective component: (a) Financial Reporting Standards, (b) Income Tax Rules & Regulations, (c) Auditing Standards. These three courses are focused on professional standards. Relative to present accountancy courses, the PD courses described earlier are considerably less tied to the current rules of accountancy practice as promulgated in professional accountancy*

Conforme descrição do PD, disponível no *site* da UIUC (2006b), quatro inovações foram mais significativas no currículo:

No PD a ordem em que as regras contábeis e conceitos são apresentados foi invertida em relação aos programas tradicionais, ou seja, os alunos do PD primeiro são expostos a conceitos contábeis e, em seguida, às regras contábeis. Além disso, quando as regras são abrangidas, são utilizadas como veículos para elucidar conceitos, em vez de um fim em si próprias. Esta sequência e orientação parece ser um colaborador fundamental para a percepção dos estudantes e, por sua vez, um dos principais determinantes dos interesses e orientação de alunos que escolhem o PD.⁵⁰ (UIUC, 2006b, tradução do autor)

Outra mudança relevante foi em relação à ênfase na comunicação oral e escrita no currículo PD para superar a deficiência dos alunos. Entre as mudanças, destacam-se:

A crítica mais comum dos estudantes de contabilidade tem sido de que eles têm habilidades de comunicação fracas. Para superar essa lacuna foi contratado um especialista em comunicação para capacitar os professores e auxiliá-los na elaboração de exercícios de comunicação. As questões de múltipla escolha foram eliminadas e trabalhos escritos e apresentações orais são regularmente avaliados quanto ao conteúdo e qualidade da escrita e exposição.⁵¹ (UIUC, 2006b, tradução do autor)

Outra iniciativa bem sucedida foi o desenvolvimento da matriz de conhecimentos, habilidades e atitudes:

Essa matriz tem sido utilizada tanto como um apoio à decisão e como uma ferramenta para a gestão global do currículo. A ferramenta tem sido especialmente importante para garantir que cada curso do PD se torne um currículo articulado e que não se cometam erros graves ou omissões.⁵² (UIUC, 2006b,

standards. While this altered orientation is purposeful, we recognize that students must acquire some understanding of the current rules of practice and more importantly a facility with the professional standards/literature sufficient for them to solve real-world accountancy problems. (UIUC, 2006b)

⁵⁰ *An important PD feature is that the order in which accounting rules and concepts are presented is reversed relative to traditional programs. That is, PD students first are exposed to accounting concepts and then accounting rules. Moreover, when rules are covered they are used as vehicles for elucidating concepts rather than as an end to themselves. This sequence and orientation seems to be a critical contributor to student perceptions of the field of accounting and, in turn, a major determinant of the interests and orientation of students who choose PD.* (UIUC, 2006b)

⁵¹ *Perhaps the most common criticism of accounting students has been that they have weak communication skills. We have used a variety of means to address this criticism and in doing so have made oral and written communication skills a pervasive part of the PD curriculum. Next, to leverage our efforts, we hired a communication specialist in a Lecturer capacity. The communication specialist plays an invaluable role in helping faculty members weave communication skill exercises vehicles into fabric of the PD courses. The effect has been dramatic-- in the modal PD course, multiple-choice exam questions have been virtually eliminated and written assignments are regularly graded both for content and the quality of written exposition. Also, students now have several opportunities to make oral presentations which also are graded for content and the quality of the exposition.* (UIUC, 2006b)

⁵² *One important management tool is the matrix of knowledge, skills and attitudes which we developed based on AECC Position Statement No. 1. This matrix has been used both as a decision aid and as a tool for managing the curriculum as a whole. In the latter capacity, it has been especially valuable for assuring that individual PD courses would become an articulated curriculum and that we did not make serious errors or omission or commission.* (UIUC, 2006b)

tradução do autor)

Por fim, “o relatório destaca a importância do programa de avaliação empregado para identificar evidências de melhoria no currículo, recalibrar o processo de mudanças e abordar as preocupações legítimas dos estudantes que participaram dos experimentos do novo currículo.”⁵³ (UIUC, 2006b, tradução do autor)

Muitos aspectos no desenvolvimento do projeto não funcionaram bem e o processo de implantação foi demorado e difícil, com elementos tais como:

a subestimação de recursos para as inovações tecnológicas das salas, a atribuição de responsabilidade no desenvolvimento do projeto a indivíduos e não a equipes de trabalho e o estresse e rumores entre os estudantes no processo de transição dos dois currículos.⁵⁴ (UIUC, 2006b, tradução do autor)

Quanto ao processo educacional e resultados alcançados com a implementação do PD, os estudos de Pincus (1997) salientam algumas evidências. A autora analisou os principais resultados entre os programas, apoiada na percepção de membros de uma conferência onde o estudo de Stone e Shelley (1997), cuja ênfase foi a comparação dos processos de ensino e resultados de aprendizagem, por meio da comparação da primeira turma de formandos do PD do ano de 1995 com amostras do mesmo semestre de egressos de programas tradicionais, analisou os principais resultados obtidos entre os programas. A seguir são apresentadas as hipóteses que nortearam o estudo e os principais resultados obtidos:

a) H1 - determinar se o PD, de fato, usa uma pedagogia e ênfase diferente daquela adotada no programa tradicional: o estudo demonstra evidências de mudança no processo educacional;⁵⁵ (Pincus, 1997, p. 65, tradução do autor) Especificamente as evidências indicam que os graduados do PD fizeram maior uso de processos instrucionais para construção de conhecimentos, tais como projetos de campo, estudo de casos, trabalho em grupo e apresentações. Em contraste, os estudantes do programa tradicional fizeram maior uso de aulas expositivas e testes;⁵⁶ (Stone & Shelley, 1997, p.55, tradução

⁵³ *Lastly, this report would be incomplete if we were not to highlight the importance of assessment in our endeavor. It already has been mentioned that it is difficult to imagine how a faculty (and other stakeholders) could be asked to change to a new curriculum without strong evidence that the new curriculum is an improvement. However, it also is important to recognize that assessment provides invaluable evidence for recalibrating in-process changes and for addressing the legitimate concerns of students who volunteer for experimental sections of the new curriculum.* (UIUC, 2006b)

⁵⁴ *Change Activities Undertaken That Did Not Work: There are three matters which belong under this heading. Related to this concern is that we underestimated the cost of building technology into PD classrooms. [...] In retrospect, another error was initial assignment of course development responsibilities to individuals. [...] We underestimated, for example, the tension that would exist between students enrolled in the two programs. [...] We knew that PD would be difficult to implement. However, we underestimated just how time consuming and difficult implementation would be.* (UIUC, 2006b)

⁵⁵ *The first hypothesis Stone and Shelley tested was a manipulation check to determine if the PD program did, in fact, use a different pedagogy and emphasis than the traditional program.... One conference participant commented that the study did document a change in the process of education at UIUC, indicating that the manipulation check was convincing.* (Pincus, 1997, p. 65)

⁵⁶ *Specifically, analysis of syllabi and surveys of graduates indicate that PD instruction made greater use of*

- do autor)
- b) H2 - ausência de perda do conhecimento tradicional de Contabilidade no programa do PD: não foi constatada diferença no conhecimento de Contabilidade entre os estudantes do PD e de programas tradicionais, exceto que os graduandos do PD superaram os estudantes dos programas tradicionais na seção de auditoria no exame de *Certified Public Accountant* [CPA];⁵⁷ (Pincus, 1997, p. 65, tradução do autor)
- c) H3 – eficácia do PD em termos de aumento de habilidades intelectuais relevantes para Contabilidade, incluindo raciocínio complexo, habilidade para identificar fontes de informação relacionadas à Contabilidade, solução de problemas e habilidades de comunicação: apenas para a habilidade de solucionar problemas foram obtidas evidências significativas, para as demais habilidades não foram constatadas mudanças significativas na percepção dos sujeitos pesquisados;⁵⁸ (Pincus, 1997, p. 71, tradução do autor)
- d) H4 – as expectativas incluem aumento da tolerância à ambiguidade, melhoria das atitudes em relação ao ensino da Contabilidade e aprimoramento das crenças sobre a extensão em que os cursos de Contabilidade têm aumentado o conhecimento e as habilidades dos diplomados: quanto à primeira expectativa, o estudo não identificou evidências para apoiar o sucesso referente ao objetivo de aumentar a tolerância à ambiguidade; quanto à segunda expectativa, as evidências sobre atitudes em relação à instrução é mista, pois os egressos do PD estavam propensos a acreditar que seu corpo docente foi composto por professores eficientes, mas não mais do que os egressos do programa tradicional estavam satisfeitos com a sua educação contábil; quanto à última expectativa, três das quatro medidas indicam que os egressos do PD acreditam mais enfaticamente do que egressos do programa tradicional que a educação melhorou suas habilidades de comunicação, habilidade interpessoal e criatividade/capacidade de resolução de problemas. Contudo, não houve diferença perceptível na melhoria dos conhecimentos de Contabilidade.⁵⁹ (Pincus, 1997, pp. 71-72, tradução do autor)

Em síntese, os autores e membros da conferência constataram melhorias no processo educacional e resultados, especificamente os estudantes do PD tiveram acesso a mais estratégias de ensino que possibilitam a construção de conhecimento, enquanto para os alunos dos programas tradicionais predominaram o uso de estratégias de ensino que valorizam a visão externa do conhecimento, orientada por exposições do conteúdo e testes. Como temem

expertise-building instructional processes such as field projects, case analysis, group work, and presentations (HI). In contrast, the traditional program made greater use of instructor lectures and weighted examinations and surveys more heavily than the PD program. (Stone & Shelley, 1997, p. 55)

⁵⁷ *The second hypothesis focused on the PD program goal of no loss of traditional accounting declarative knowledge.... However, the hypothesis is problematic as it posits the null of no difference in declarative knowledge among PD and traditional program students..... except that PD graduates outperformed traditional graduates on the auditing section of the CPA exam.* (Pincus, 1997, p. 65)

⁵⁸ *Hypothesis 3. Only one of four results (ability to structure problem solutions) is significant when program choice is controlled. The results were not significant for cognitive complexity, ability to identify accounting-related information resources, and written communication skills.* (Pincus, 1997, p. 71)

⁵⁹ *Hypothesis 4, which included three expectations: increased ambiguity tolerance, improved attitudes toward accounting instruction, and improved beliefs about the efficacy of accounting courses. For the first expectation, there is no evidence to support success with regard to the goal of increasing tolerance for ambiguity. For the second expectation, the evidence regarding attitudes toward instruction is mixed: PD program graduates were more likely to believe their faculty were excellent teachers, but no more likely than traditional program graduates to be pleased with their accounting education. For the third expectation, "improve beliefs about the extent to which accounting courses have increased graduates' knowledge and skills," three of the four measures indicate that PD program graduates believed more strongly than traditional program graduates that their education improved their communication skills, interpersonal skills, and creativity/problem-solving ability. There was no perceived difference in improvement of accounting knowledge.* (Pincus, 1997, pp. 71-72)

alguns educadores, a implementação do novo programa não resultou em perda dos conhecimentos específicos de Contabilidade. Além disso, foi constatado que o processo educacional adotado no PD propiciou mais oportunidades para desenvolver habilidades para solução de problemas e um aumento na crença dos estudantes de que o novo programa melhorou as habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal. Assim, pautado nessas e outras evidências o PD foi implementado na UIUC a partir de 1999.

Ademais, observamos que currículo PD é um esforço da comunidade acadêmica para dar aos formandos ênfase em aprendizagem ativa e que associe o desenvolvimento de conhecimento contábil com habilidades intelectuais e atitudes necessárias ao contador para atuação mais efetiva no cenário global, de rápidas mudanças e crescimento da complexidade dos negócios, de expansão da tecnologia e do surgimento de novos valores e condições que afetam todos os países, como o risco ambiental e a sustentabilidade do planeta.

Face a essas mudanças, o estudo apresenta um contraponto sobre a formação com ênfase nas exigências do mercado e, na seção seguinte, discute outras propostas e experiências de formação do contador.

2.2.5 Formação Para Atender as Demandas do Mercado?

Frente às mudanças e incertezas que afetam a gestão das empresas de todos os ramos e significativamente o mundo do trabalho no período atual e futuro, o estudo discute aspectos históricos que sedimentaram o campo do trabalho nas últimas décadas e as grandes tendências do início do século XXI. Além disso, apresenta uma relação de novas competências requeridas dos trabalhadores para ingresso e manutenção do emprego e, por fim, um contraponto sobre a formação para o mercado.

Pair (2005) destaca três momentos que marcaram significativamente a organização do mundo do trabalho. O primeiro ocorreu com o surgimento das indústrias, a partir de meados do século XIX, na Europa e América do Norte. Até esse período predominavam atividades agrícolas, pequenos comércios e o ofício de artesãos. Para mobilizar uma grande quantidade de operários para as indústrias, originários quase sempre do meio rural, surge uma organização rígida, hierárquica, mecanizada e lenta de transmissão de informação, orientada pela organização científica do trabalho, denominada taylorismo e fordismo. Nesse contexto, a sociedade é dividida em dois grupos: uma elite, pouco numerosa, formada por patrões e alguns engenheiros e profissionais liberais e, por outro lado, um grupo, amplo, composto por

agricultores, pequenos comerciantes e operários. A formação neste período era diferenciada para o primeiro grupo e limitada ao ensino básico para os demais.

O segundo período, após a segunda guerra mundial, é marcado pela reconstrução, urbanização, mudanças políticas, aspirações de desenvolvimento dos países, internacionalização, evolução das tecnologias de informação e comunicação e crescimento mundial da produção e comércio. As organizações movidas pela maior facilidade de geração e transmissão de informações ampliam-se em tamanho e complexidade. O emprego diversifica-se e surgem novas categorias intermediárias. Enquanto, a demanda de mão-de-obra torna-se mais forte e diversificada, assim como ocorre uma mobilidade social sem precedente e a dimensão profissional torna-se um componente da identidade do sujeito. Isso conduz ao aumento da demanda pela educação, a escolarização crescente e a diversificação dos sistemas educacionais. Neste contexto, devido à rápida evolução dos produtos e processo de fabricação, as competências requeridas dos trabalhadores mudam continuamente e exigem formação contínua, além de tornar mais difícil a orientação do sujeito no mundo escolar e profissional (Pair, 2005).

O terceiro momento é marcado pela crise econômica e cultural que seguiu o período de crescimento dos países. Esse período é marcado pelo desemprego, tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento. Mais uma vez, examina-se a organização das empresas. Se, por um lado, a maioria dos empregos é gerada nas pequenas empresas, por outro, as organizações com a ampliação das tecnologias da informação carecem de flexibilidade, adaptação, redução de níveis hierárquicos e maior participação dos colaboradores. Quanto à formação, a crise e o desemprego aceleram sua evolução e tornam mais premente a opinião pública. Ela é vista por alguns atores econômicos como a solução para o desemprego e para os poderes públicos como um meio para retardar o ingresso em um mercado de trabalho difícil (Pair, 2005).

Em síntese, cada período apresenta características singulares em relação à estrutura e forma de administração das organizações, ao papel dos governos, às competências requeridas dos trabalhadores e à demanda educacional. De fato, o início do século XXI é marcado por um período de recessão econômica e crise do emprego que afeta países de vários continentes. Para compreensão do mundo do trabalho nesse contexto, o estudo apresenta algumas tendências contemporâneas.

Pair (2005) salienta algumas destas tendências do período contemporâneo que podem auxiliar na reflexão sobre a formação e organização do mundo do trabalho. Entre elas:

- a) o período de crescimento seguido pela crise é marcado pela passagem de uma sociedade da energia para uma sociedade da informação e da comunicação;

- b) no período da revolução industrial as ciências predominantes eram a física e a mecânica, oriundas da técnica. Enquanto no período de crescimento se desenvolveu a biologia e a informática. Ao contrário da física, a biologia enfatiza a variedade, o meio ambiente a incerteza e, logo, a adaptação;
- c) as técnicas modernas penetraram na vida cotidiana e constituem um fator de unificação do mundo, mas, teme-se que essa concepção seja redutora e empobrecedora para a cultura;
- d) a evolução da técnica, das ciências e das ideias teve grandes consequências na organização do trabalho e do emprego, tais como: (i) a automação, que suprime tarefas em todos os setores; (ii) o deslocamento do papel do homem de aplicação de normas para solucionar imprevistos; (iii) desenvolvimento do setor terciário; (iv) globalização crescente facilitada pela rapidez das comunicações; (v) mudanças nas atividades econômicas, não mais ligadas à proximidade da matéria-prima e energia, mas à existência, ao custo e à formação de mão-de-obra; (vi) crescente importância da inovação e flexibilidade para enfrentar a concorrência em todos os setores e; (vii) modificação da organização das empresas, no sentido de redução das linhas hierárquicas, descentralização das decisões e aumento da responsabilidade dos escalões de execução.

Aprofundando essa reflexão sobre a formação e o mundo do trabalho no século XXI, Bélanger (2005) destaca outras tendências. A principal tendência da crise do emprego, segundo o autor, é a transformação do processo de produção em face do aumento da competitividade dos mercados globalizados. Além disso, a crise de setores industriais inteiros leva ao crescimento da demanda educacional dentro da população adulta. Se, por um lado, o desenvolvimento de recursos humanos é considerado como um fator-chave da economia e do desenvolvimento sustentável, por outro, a crescente demanda de formação nos países desenvolvidos e nas zonas industriais dos países em desenvolvimento levará a um efeito discriminatório, pois acaba privilegiando os bem posicionados e tende a excluir os demais. Contudo, essa demanda é bastante reduzida nos países menos desenvolvidos, marcados por forte recessão econômica. Essa redução global do número de empregos acentua a discussão da redução de horas de trabalho, para que todos possam ter emprego. Nos países mais afetados pela recessão, o desemprego força a busca de trabalho na economia informal para a sobrevivência. Outra tendência é o crescimento da expectativa de vida da população que abre novas possibilidades de desenvolver e explorar uma produtividade agora não vinculada ao trabalho assalariado, mas multidimensional.

Observa-se que o século XX foi marcado pela produção de energia, seja de fonte renovável ou não renovável, para manter o progresso das nações. Enquanto no século XXI, não que os problemas de geração de energia, principalmente renovável, foram resolvidos, entretanto, a

velocidade de transmissão da informação e facilidades de comunicação são elementos que impactam ainda mais a dinâmica das organizações e do trabalho. Orientado pela visão de sistema aberto, oriundo da biologia, e pela incerteza que é a marca do ambiente contemporâneo, a adaptabilidade é um atributo valioso no mundo do trabalho no século XXI. Outras tendências que têm impactado o mundo do trabalho, e a formação e podem acentuar cada vez mais as mudanças, são as evoluções da técnica, da ciência e das ideias, a crise do emprego global, a crescente demanda de formação dentro da população adulta e o aumento da expectativa de vida.

Essas tendências apontam para oportunidades e, majoritariamente, desafios no mundo do trabalho. Todavia, uma sólida formação inicial e o desenvolvimento continuado de conhecimentos e novas competências poderá ser um diferencial para ingresso no emprego e manutenção na carreira nesse cenário, marcado pela globalização, avanços tecnológicos, desigualdades e por tantas evoluções e incertezas.

Em face das mutações profundas no mundo do trabalho, Pair (2005) entende que novas competências são requeridas dos trabalhadores, não apenas nos altos escalões, mas em todos os níveis, tais como: espírito crítico e responsabilidade em todos os níveis; autonomia no espaço e no tempo; capacidade de mobilizar conhecimentos para resolver problemas; passagem do concreto ao abstrato e vice-versa; domínio de diversas linguagens; capacidade de trabalhar em equipe e criatividade.

Bertrand (2005, p. 126) apresenta um conjunto de competências tradicionais e novas requeridas pelas empresas mais competitivas do setor financeiro, mas que podem estender-se a outros setores (Quadro 7):

Quadro 7. Conjunto de competências tradicionais e novas requeridas dos trabalhadores

COMPETÊNCIAS TRADICIONAIS	NOVAS COMPETÊNCIAS
Competências Comuns: a) atividade estável em uma organização rígida; b) trabalho concreto sobre documentos; c) capacidade de receber e seguir instruções; d) trabalho individual; e) horizonte temporal e geográfico reduzido.	Competências Comuns: a) adaptabilidade às mudanças de produtos, de tecnologias e organização; b) trabalho abstrato na tela, usando códigos e símbolos; c) autonomia e responsabilidade; d) trabalho em interface com clientes e colegas; e) horizonte temporal e geográfico ampliado.
Competências específicas: Nível superior: a) generalistas; b) administradores de empresa e de pessoal.	Competências específicas: Nível superior: a) especialistas ao lado de funcionários generalistas; b) técnicos de alto nível.
Nível intermediário: a) trabalho especializado de produção; b) conhecimento estreito dos procedimentos.	Nível intermediário: a) trabalho polivalente com venda e de relação com o usuário; b) amplo conhecimento da empresa, seus produtos, mercados e clientes.
Nível subalterno: a) trabalho especializado de registro e tratamento de dados.	Nível subalterno: a) tendência à eliminação dos empregos de registro pela automatização e reestruturação.

Fonte: Adaptado de Bertrand (2005, p. 126).

O Quadro 7 demonstra um conjunto de novas competências para atuação em qualquer nível no setor financeiro e, por conseguinte, nos demais setores, principalmente relacionados à prestação de serviço. Portanto, em um período marcado pela mudança, ganham destaque o conhecimento específico amparado por uma visão transdisciplinar e habilidades para o trabalho em equipe, autonomia e adaptabilidade dos trabalhadores.

Considerando esse cenário, o estudo apresenta um contraponto sobre a formação para atender as exigências do mercado. Este fato ganhou evidência principalmente a partir da última década do século XX. Nesta direção, duas forças orientaram as políticas educacionais para o mercado: a Teoria do Capital Humano⁶⁰ e a difusão mundial de políticas neoliberais, estimuladas pelos países capitalistas. Todavia, essa questão é permeada por oposições e contradições.

Para Gentili (2005), a Teoria do Capital Humano, surgida nas décadas de 50 e 60, teve sua base em uma conjuntura de desenvolvimento capitalista, marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de bem-estar e pela confiança, teórica, no pleno emprego. Todavia, a partir da década de 80, a Teoria do Capital Humano promoveu o

⁶⁰ A ideia central da teoria é que os indivíduos investem no futuro fazendo um cálculo racional da taxa de rendimento de um prosseguimento dos estudos e escolhem suas orientações como consequência disso. Os cálculos individuais podem ser transpostos ao plano coletivo, levando em conta os custos do ensino. O cálculo dos rendimentos possibilita avaliar diferentes níveis e tipos de ensino, tornando-se instrumento de planejamento de políticas públicas (Bertrand, 2005). Para Frigotto e Ciavatta (2006), essa teoria é uma visão reducionista, pois passa “a ideia de que a desigualdade entre as nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e relações de poder assimétrica e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora.” (p. 61)

deslocamento da ênfase da escola de formação para o emprego. Assim, o Estado passa a desempenhar papel central no planejamento, captação de recursos e atribuição e distribuição de verbas ao sistema educacional. Sistema educacional encarregado da formação do capital humano, necessário para manter a competitividade das economias e, consequentemente, o aumento da riqueza social e da renda individual.

Peres (2008) acrescenta que a partir da década de 70, o mundo passou por fortes influências de políticas neoliberais, com ênfase na desregulação dos mercados, globalização financeira e comercial, investimento direto estrangeiro, privatização e priorização de gastos públicos. Essas ideias foram difundidas mundialmente a partir de 1979 com a eleição de Margaret Thatcher na Inglaterra; por Ronald Reagan nos Estados Unidos, em 1980; por Helmut Kohl na Alemanha, em 1982; na América Latina a partir do Consenso de Washington e no Brasil após a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994.

A difusão e adesão dos governos às políticas neoliberais, à intervenção de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por meio da distribuição de recursos financeiros e atribuição de exigências sociais e econômicas, benéficas aos países capitalistas, aos devedores e a adoção de políticas educacionais voltadas para atender as demandas das economias capitalistas perpetuaram a ênfase de formação para o mercado (Peres, 2008). Contudo, segundo Silva (2011), hoje a educação formal não atendeu a promessa integradora de caráter coletivo idealizada na Teoria do Capital Humano, o pleno emprego, mas reforça uma posição competitiva entre os indivíduos, dando ênfase cada vez maior às necessidades e flutuações do mercado e a algo privado, de responsabilidade do trabalhador: a empregabilidade.

Nesta direção, para Brondel (2005), Bertrand (2005) e Pair (2005) é preciso pensar a formação e o mundo trabalho como um futuro incerto. Os autores ainda salientam as contradições em orientar a formação pelas expectativas do mercado.

Blondel (2005), ao discutir as missões atribuídas atualmente ao ensino superior, destaca as contradições entre os objetivos. Para a autora, três missões são atribuídas ao ensino superior atualmente: duas são tradicionais, a difusão da pesquisa e cultura e a formação de professores; a terceira é mais recente e tende a se tornar cada vez mais importante, consiste em responder às necessidades de qualificação criadas pela economia, mediante a formação profissional de quadros científicos, técnicos, administrativos e de dirigentes. A longo prazo, as três missões concorrem para o desenvolvimento sustentável. Contudo, na dinâmica dos sistemas universitários elas podem parecer difíceis de conciliar e até mesmo contraditórias. Por exemplo, no andamento do curso poderá surgir uma rivalidade entre o desenvolvimento da

pesquisa e a qualificação profissional. Na prática, os estudantes direcionarão seus esforços para aquilo que lhes pareça mais seguro, algumas vezes a pesquisa, mas, na maioria dos casos, será optando pela formação profissional. Outro dilema surge quando as universidades, objetivando especializar-se, focalizam a qualificação profissional sem a estrutura de pesquisa, perdendo com isso a sinergia entre ensino e pesquisa e a essência da universidade.

Bertrand (2005) entende que há inúmeras posições contraditórias do ponto de vista das relações entre educação, emprego e economia. De um lado, a maioria dos sistemas educacionais é lenta e demora a adaptar-se ao ambiente econômico, requerendo aumento da capacidade de resposta e mais flexibilidade, como pensam até mesmos alguns atores educacionais. Por outro lado, a avaliação das necessidades econômicas é aleatória e aproximativa, tendendo mais ao ensino básico que a uma formação específica. Também, como os empregos clássicos são cada vez mais questionáveis, é menos desejável do que nunca orientar os sistemas educacionais essencialmente por eles.

Nessa perspectiva, Bertrand (2005) considera a adaptabilidade o melhor caminho para preparar os jovens para o mundo do emprego, não uma adaptação ao mercado, tão difundida há 30 anos, pois, “o mercado conhece mal suas próprias necessidades, em geral tem-se uma visão estreita dele, de curto prazo e puramente local” (p. 138). Talvez formas de parceria entre os estabelecimentos de formação e de produção, a busca de equilíbrio entre desenvolvimento educacional, economia e emprego e uma regulação nacional dos sistemas educacionais para que atenda, de maneira global, um conjunto de necessidades demográficas, econômicas e sociais sejam caminhos mais promissores.

Para Pair (2005), a evolução do mundo do trabalho passou de um mundo estável, que exigia pouca formação, ao crescimento e à complexidade dos sistemas e depois para um universo onde predomina a incerteza. Entende-se que pensar a formação profissional em um contexto incerto é um aspecto delicado, afinal, para por em prática a formação em uma área demora-se por até dez anos. Além disso, a formação deve equilibrar dois objetivos a priori contraditórios, o de adaptação aos empregos atuais e o de adaptabilidade futura em uma situação em que as empresas e empregos estão sempre mudando. A complexidade do quadro é acentuada pela impossibilidade de previsões de emprego, mesmo no curto prazo, e pelas mudanças bruscas da conjuntura em certos ramos profissionais. Conclui-se que a orientação da formação unicamente pelo mercado é impossível e que a única possibilidade de formação é privilegiar a adaptabilidade da mão-de-obra. Para tanto, sugere uma formação inicial que desenvolva competências transversais e principalmente que ensine o indivíduo a aprender, seguida por uma formação contínua, ao longo de toda a vida.

Neste contexto, marcado por crises, mudanças e incertezas no mundo de trabalho, formar

estudantes para uma profissão, por exemplo, em Ciências Contábeis, é uma tarefa desafiante. Não é aconselhável seguir exclusivamente as orientações do mercado, pois este atende interesses de uma elite, que visa o lucro e maximiza objetivos de curto prazo. Todavia, este tem sido o caminho adotado pelas faculdades e universidades na maioria dos países capitalistas. Por conseguinte, o mais comum é a constatação da existência de lacunas entre formação e demandas do mercado e o surgimento de novas propostas, pensando na adequação da formação ao tempo presente e cenários futuros, como se pode constatar na seção seguinte.

2.3 Experiências e Propostas de Formação do Contador no Contexto Contemporâneo

Esta seção discute as orientações expressas nas DCN para o curso de graduação em Ciências Contábeis no Brasil e propostas contemporâneas de formação na área contábil, particularmente os estudos publicados pela *American Accounting Association* (AAA), elaborados por Albrecht e Sack (2000), as *International Education Standards* (IES), emitidas pelo IAESB, e os estudos do *Global Accountancy Education* (GAE) e da *Pathways Commission*. Por fim, culmina com a discussão das mutações no perfil do contador.

2.3.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil

No Brasil, de forma geral, a formação do bacharel em Ciências Contábeis é orientada pelas DCN. Essas diretrizes estão expressas principalmente na Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Baseadas nessa e em outras orientações, as comunidades acadêmicas de cada curso são direcionadas a organizar seus PPP expressando a concepção de curso, objetivos, grade de disciplinas e conteúdos, conforme contexto e peculiaridades econômicas e sociais da instituição. Adicionalmente, os membros devem delinear as competências e habilidades que comporão o perfil profissional dos egressos, o sistema de avaliação do estudante e do curso, formas de realização da interdisciplinaridade e atividades curriculares que orientarão a formação, tais como estágio supervisionado, atividades complementares e outras.

No artigo 4º, a Resolução CNE/CES nº 10/2004 apresenta o perfil profissional esperado do

formando, em termos de competências e habilidades. O artigo 5º expressa a lista de conteúdos, sobretudo de natureza econômica e financeira, que proporcionará que a formação do contador esteja em conformidade com os padrões da OMC e especificidades das organizações governamentais. O Quadro 8 lista as competências, habilidades e conteúdos expressos na Resolução CNE/CES nº 10/2004.

Quadro 8. Competências, habilidades e conteúdos expressos nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis

ITEM	ORIENTAÇÕES DAS DCN
Competências e habilidades	<p>Competências e habilidades apresentadas nas DCN:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais; b) demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; c) elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais; d) aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis; e) 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; f) 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; g) 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; h) exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.
Conteúdos	<p>Conteúdos descritos nas DCN:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) conteúdos de formação básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística; b) 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; c) conteúdos de formação teórico-prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para Contabilidade.

Fonte: Resolução CNE/CES nº 10/2004.

O perfil do egresso, expresso nas DCN pelas competências e habilidades, evidencia que a norma prioriza a formação do profissional, com conhecimento contábil, principalmente financeiro e gerencial, para o contexto econômico, globalizado e impactado pelas tecnologias de informação e comunicação. Todavia, salienta a importância da visão sistêmica e interdisciplinar do contador no exercício da função contábil e da responsabilidade na prestação de contas perante a sociedade, norteadas por valores e atitudes que demonstrem seu papel de cidadão, sendo a sua ação permeada pela ética e qualidade.

Nesta direção, Laffin (2005), ao observar o conteúdo das normas que serviram de referência para as diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis, desde a década de 40, com a emissão do Decreto-Lei nº 7.988/45 (que criou o curso e instituiu o currículo), passando pela Resolução nº 3/92 (que definiu a duração do curso e os conteúdos mínimos) até o Edital nº

04/97, elaborado pela comissão de especialistas em Ciências Contábeis nomeada pelo MEC, conclui que a formação em Ciências Contábeis sempre acompanhou o cortejo do corpo legislativo, ancorado na concepção de sociedade que tem o mercado como eixo e totalidade da vida humana e se manteve ao longo dos anos restrito ao fazer na área contábil. Destaca que essas orientações aliam-se, na sociedade centrada no mercado, à mercantilização do ensino superior, reduzindo ainda mais a possibilidade de uma formação plena do contador.

A relação de conteúdos de formação básica, profissional e teórico-prática, citada no quadro, enfatiza a formação técnica, noções das especialidades da área contábil e o fazer contábil, com o emprego das tecnologias da informação. Logo, amplia-se o desafio da comunidade acadêmica ao planejar, executar e avaliar o PPP, de forma que possibilite também a formação ética, humanista e transdisciplinar do contador, para a era emergente, denominada especialização flexível.

Young (2000) destaca que estamos no fim de uma era industrial, dominada pela produção de massa de bens e serviços e que há sinais de que está surgindo um novo modo de produção, denominada pós-fordismo e especialização flexível. Este modelo faz novas exigências intelectuais para os empregados de todos os níveis.

Nesta direção, Young (2000), ao pensar o conceito de currículo para o futuro, baseado na mudança econômica que vem ocorrendo nas sociedades capitalistas ocidentais, denominada pós-fordismo, caracterizada pelo declínio da produção de massa, crescimento da produção especializada flexível, novos usos da tecnologia da informação, estruturas gerenciais mais planas, maior ênfase ao trabalho em equipe e pela gestão de riscos, salienta que deverá implicar o conceito de sociedade futura, os tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para criá-la e sustentá-la, as relações adequadas entre conhecimentos, entre aprendizado acadêmico e profissionalizante e entre teoria e prática. Propõe-se que isso seja articulado pelo princípio da conectividade, destacando o propósito educacional ao definir cada relação.

O mundo está passando por um período de mudanças, seja na organização, relação e funcionamento do trabalho, seja pela expansão vertiginosa das tecnologias de informação e comunicação, seja pela globalização financeira, comercial e de produção e pelo crescimento do risco ambiental e a necessidade de uma visão sustentável que impactará na indústria, no comércio e, principalmente, na formação educacional das gerações futuras. Assim, o contador, como profissional inserido diretamente no mercado carece de visão especializada, mas, acima disso, de visão histórica, crítica e totalizante do contexto presente e futuro e de formação continuada.

Esse dilema se acentua, pois na área contábil predomina a cultura de ensino tecnicista e

fragmentada, transmitida por professores especialistas em suas áreas. Laffin (2005) salienta que a formação e especialização do contador são certificadas pela escolarização. Portanto, ao educar o cidadão, princípio primeiro da universidade, esta deveria nortear as relações de proximidade entre necessidades do contexto social e a construção de conhecimentos para as práticas sociais de inclusão. Todavia, a inter-relação entre educação e trabalho na área contábil, muitas vezes, restringe-se à transmissão de conhecimentos contábeis com ênfase no tecnicismo, formando profissionais nos moldes da racionalidade técnica.

Nos EUA, a realidade do ensino e currículo contábil também é semelhante. Este fato é evidenciado nos estudos publicados pela AAA, elaborados por Albrecht e Sack (2000). Adicionalmente, o estudo apresenta propostas de mudanças ou diretrizes para a educação contábil.

2.3.2 Estudos da *American Accounting Association*: Mapeando o Curso de Ciências Contábeis Através de um Futuro Perigoso⁶¹

O estudo elaborado por Albrecht e Sack (2000), desenvolvido nos EUA no primeiro semestre de 2000, foi patrocinado pelo *Institute of Management Accountants (IMA)*, AICPA, AAA e pelas “Big 5”, firmas de prestação de serviços de auditoria. O estudo teve sua gênese, pois as pesquisas desenvolvidas por esses patrocinadores, na década de 80 e 90, já evidenciavam que a educação superior na área contábil norte-americana requeria mudanças significativas para adequar-se às necessidades futuras dos estudantes. Além disso, as advertências e orientações desses estudos foram amplamente ignoradas pelas instituições de ensino e o modelo educacional permaneceu o mesmo de décadas anteriores, pois a expansão econômica e o crescimento do emprego na área ocultavam os problemas.

Entre os problemas relacionados ao currículo e ao conteúdo dos cursos, pedagogia, desenvolvimento de habilidades, tecnologia, desenvolvimento do corpo docente e direção estratégica e suas principais consequências sobre a educação contábil nos EUA, Albrecht e Sack (2000) constataram (Quadro 9):

⁶¹ *Accounting education: charting the course through a perilous future.*

Quadro 9. Problemas e principais consequências sobre a educação contábil americana

ASPECTOS	CONSTATAÇÕES DO ESTUDO
Principais problemas na educação contábil	<p>Conteúdo do curso e currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) nossos currículos são muito estreitos e muitas vezes desatualizados ou irrelevantes; b) os currículos são movidos pelos interesses dos professores e não pelas demandas do mercado; c) não estamos expondo os alunos de forma correta a conceitos altamente relevantes, tais como a globalização, tecnologia e ética. <p>Pedagogia:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a nossa regra baseada em memorização, testes de conteúdo e preparação dos estudantes para exames de certificação é ineficiente, mas, sobretudo, não prepara os alunos para o mundo ambíguo dos negócios que encontrarão após a formatura; b) nossa pedagogia muitas vezes carece de criatividade, envolve muita exposição de conteúdo e dependência de livros textos e não desenvolve a capacidade de aprender habilidades. Estamos muito presos pelo nosso tempo de aula e não requeremos contato suficiente do aluno com o mundo dos negócios. <p>Desenvolvimento de habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) nossos modelos educacionais focam muito em conteúdo em detrimento da capacidade de desenvolvimento de habilidades que nossos alunos precisam para serem profissionais de sucesso. <p>Tecnologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) nós ensinamos contabilidade como se as informações ainda fossem caras. A informação tornou-se barata e agora, parte do nosso currículo, que se dedica a reunir e gravar informação, é um desperdício de tempo; b) nossos alunos não estão expostos o suficiente ao impacto da tecnologia nos negócios e de que forma a tecnologia pode ser aproveitada para tomada de decisões. <p>Desenvolvimento do corpo docente e sistemas de recompensa:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o corpo docente de contabilidade é frequentemente isolado de pares das escolas de negócios e de profissionais. Como resultado, estamos nos tornando cada vez mais fora de sintonia com o mercado e a competitividade. <p>Direção estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) enquanto algumas escolas têm feito um bom progresso nos últimos anos, as mudanças não foram substanciais ou penetrantes o suficiente e algumas das mudanças que foram feitas foram na direção errada. Como resultado, as diferenças de qualidade entre as escolas estão aumentando; b) por causa da falta de liderança e direção na educação contábil, a concorrência aumentou, resultando em menos recursos para os programas de contabilidade. (p. 43, tradução do autor)
Consequências oriundas dos problemas na educação contábil	<p>Principais consequências:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o número e a qualidade dos alunos que optam por contabilidade está diminuindo rapidamente; b) ambos, contadores e educadores de contabilidade, a maioria dos quais com diploma em contabilidade, afirmam que não perseguiriam a educação nessa área novamente; c) líderes de contabilidade e contadores dizem que a educação contábil, como atualmente estruturada, está desatualizada, falida e precisa ser modificada significativamente. (p. 1, tradução do autor)

Fonte: Albrecht e Sack (2000) ^{62 63}.

⁶² *Course content and curricula: (a) our curricula are too narrow and often outdated or irrelevant. They are driven by the interests of faculty and not by demands of the market; (b) we are not exposing students in the right ways to highly relevant concepts such as globalization, technology, and ethics.*

Pedagogy: (a) our rule-based, memorization, test-for-content, and prepare-for-certifying-exam educational model is inefficient, but more importantly, it does not prepare students for the ambiguous business world they will encounter upon graduation; (b) our pedagogy often lacks creativity, involves too much lecture and dependence on textbooks, and does not develop the students' ability-to-learn skills. We are too bound by our class time and do not require enough student contact with business.

Skill development: (a) our educational models focus too much on content at the expense of skill development—skills our students need to be successful professionals.

Technology: (a) we teach accounting as if information were still costly. Information is now inexpensive and the part of our curriculum that is devoted to information gathering and recording is a waste of time; (b) our students are not exposed enough to the impact of technology on business and ways in which technology can be leveraged to make business decisions.

Por décadas, o aquecimento da economia norte-americana ocultou os problemas na educação contábil. As escolas gozavam da demanda de alunos e recursos financeiros e o modelo educacional tecnicista, perpetuado entre as escolas, parecia apropriado, pois o equilíbrio era mantido pela ampla oferta de empregos. Mesmo evidências de deficiências e inadequações na prática educacional constatadas em inúmeros estudos realizados por órgãos de classe contábil e empresas não chamaram a atenção da comunidade acadêmica.

Albrecht e Sack (2000) “ênfatizam que foram convencidos pelo estudo que, se mudanças sérias não forem feitas, a educação contábil perderá a relevância para as escolas de negócios, para os estudantes e para empregadores que, talvez de outra forma, estariam interessados nos estudantes.” Os autores destacam que “não há um modelo ou prescrição para que todas as escolas adotem na solução da crise. Logo, o corpo docente em cada departamento deverá decidir qual será sua resposta.”⁶⁴ (p. 50, tradução do autor) Neste processo de reflexão, no Quadro 10 foram listadas algumas mudanças que os autores consideraram necessárias:

Faculty development and reward systems: (a) accounting faculty are often isolated from business-school peers and from business professionals. As a result, we are becoming increasingly out of touch with market and competitive expectations.

Strategic direction:(a) while a few schools have made good progress in the past few years, changes have not been substantive or pervasive enough and some of the changes that have been made are in the wrong direction. As a result, differences in quality between schools are increasing;(b) because of accounting education's lack of leadership and direction, competition in education has increased, resulting in fewer resources for accounting programs. (Albrecht & Sack, 2000, p. 43)

⁶³ *a) The number and quality of students electing to major in accounting is decreasing rapidly; b) Both practicing accountants and accounting educators, most of whom have accounting degrees, would not major in accounting if pursuing their education over again; c) Accounting leaders and practicing accountants are telling us that accounting education, as currently structured, is outdated, broken, and needs to be modified significantly. (Albrecht & Sack, 2000, p. 1)*

⁶⁴ *Our experiences during that time have convinced us that if serious changes are not made, accounting education will lose its relevance to our business schools, to our students, and to the employers who might otherwise be interested in our students. There is no one model or prescription that all schools should adopt to resolve the crisis we face in accounting education. Faculty in each department must decide for themselves what their response will be. (Albrecht & Sack, 2000, p. 50)*

Quadro 10 . Mudanças mínimas necessárias sugeridas para a educação contábil norte-americana

ASPECTOS GERAIS	ASPECTOS ESPECÍFICOS
Mudanças necessárias nos aspectos gerais: a) avaliar o ambiente que o seu programa/curso está enfrentando; b) cada escola deve desenvolver sua missão específica e trabalhar com seus pontos fortes; c) considerar cuidadosamente cada grau oferecido; d) considerar cuidadosamente o currículo e conteúdo do curso (ainda são relevantes ou a tecnologia e a globalização tornou-os obsoletos?); e) considerar cuidadosamente a pedagogia de cada aula; f) investir no desenvolvimento do corpo docente. ⁶⁵ (tradução do autor)	Mudanças necessárias nos aspectos específicos: a) menos ensino de preparação das demonstrações financeiras; b) menor ênfase na aprendizagem detalhada de normas e regras; c) menor ênfase em como elaborar orçamentos e fazer a contabilidade de custos. d) menos especialização, auditoria e impostos nos cursos; e) menos ensino de tarefas que os <i>softwares</i> podem executar; f) mais reconhecimento de que a informação é barata e qualquer um pode ser um contador, já que não tem experiência em finanças; g) ênfase em uma educação mais ampla; h) maior compreensão da globalização, impactos da tecnologia e modelos de negócio; i) mais desenvolvimento de habilidades e menos de conteúdo; j) mais habilidade de análise, planejamento, interpretação e tomada de decisão. ⁶⁶ (tradução do autor)

Fonte: Albrecht e Sack (2000, p. 61).

O estudo, conforme sumariado no quadro acima, evidencia que, no processo de mudanças na educação contábil, é recomendável a observação das peculiaridades de cada instituição de ensino e do curso. A análise do ambiente em que funciona o curso possibilitará a identificação de forças, oportunidades, fraquezas e ameaças e, principalmente, do perfil de estudantes, corpo docente e empregadores. Ainda, permitirá a reflexão sobre o currículo, conteúdo e pedagogia empregados no curso.

Além disso, demonstra que o ensino contábil norte-americano carece de reflexão, discussão e mudanças, pois dá ênfase em demasia aos aspectos técnicos, às normas, às especializações e ao fazer contábil em detrimento de conhecimentos de temáticas amplas e globais que afetam o mundo dos negócios e do aprimoramento de habilidades de comunicação, interpessoal, liderança e tomada de decisão, necessárias para ingresso no mercado de trabalho e desenvolvimento pessoal e profissional.

⁶⁵ (a) assess the environment your program is facing; (b) must develop school-specific mission playing to your strengths; (c) consider carefully every degree offered; (d) consider carefully your curriculum and course content (is it still relevant or has technology, globalization, etc. rendered it obsolete?); (e) consider carefully the pedagogy of every class; (f) invest in faculty development (we can only do what we know how to do). (Albrecht & Sack, 2000, p. 61)

⁶⁶ Minimum changes needed: (a) less teaching of financial statement preparation; (b) less emphasis on learning detailed standards and rules; (c) less emphasis on how to prepare budgets and do cost accounting; (d) less specialization—too many audit, tax, etc. courses; (e) less teaching of things software can perform; (f) more recognition that information is cheap and anyone can be an accountant—it no longer takes expertise to prepare financials; (g) more emphasis on a broader education; (h) more understanding of global, technology, and industries (business models); (i) more skill development, less content; (j) more analysis, planning, interpretation, and decision making. (Albrecht & Sack, 2000, p. 61)

Outra diretriz relevante para a educação em Contabilidade é fornecida pelas Normas Internacionais de Educação em Contabilidade emitidas pelo IAESB. As normas foram elaboradas com a finalidade de servirem de referências para os organismos membros, instituições educacionais e, principalmente, na formação dos contadores. No Brasil, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e o Instituto dos Auditores Independentes do Brasil (Ibracon) são associados a IFAC. Logo, são organismos responsáveis pela convergência das normas internacionais de educação à realidade brasileira.

2.3.3 Proposta da IFAC/IAESB: Normas Internacionais de Educação em Contabilidade

As IES apresentam orientações para duas fases da formação do contador: critérios para formação profissional inicial de futuros contadores e padrões mínimos para o desenvolvimento continuado de profissionais. Esses padrões servem de diretrizes para reflexão e estruturação do currículo, prática pedagógica, modelos de avaliação e, majoritariamente, direcionamento do perfil dos formandos e para organização de propostas de educação continuada.

As IES de 1 a 6 orientam a formação profissional inicial do contador e as IES 7 e 8 estão voltadas para o desenvolvimento profissional continuado. Ademais, as normas estão passando por revisão e ajustes:

Em outubro de 2009 o IAESB aprovou um projeto para revisar e reformular essas normas, com a finalidade de dar maior clareza, garantir coerência com os conceitos do novo quadro de normas, esclarecer questões resultantes de mudanças no ambiente de ensino e experiências adquiridas com a aplicação das normas.⁶⁷ (IFAC, 2010, p. 3)

Conforme manual de pronunciamentos do IFAC (2010), sobre Normas Internacionais de Educação, as IES, em síntese, tratam dos seguintes assuntos:

- a) IES 1 - requisitos para entrada em um programa de educação em contabilidade: a norma apresenta exigências mínimas para o ingresso de candidatos nos programas de educação em Contabilidade;⁶⁸ (IFAC, 2010, p.35, tradução do autor)

⁶⁷ *At its October 2009 meeting the IAESB approved a three project to revise and redraft all 8 of its IESs. The project aims to (1) improve clarity; (2) ensure consistency with concepts of the new Framework document; and (3) clarify issues resulting from changes in the environment of accounting education and the experience gained from implementation of the Standards by IFAC member bodies.* (IFAC, 2010, p.3)

⁶⁸ *IES 1 - entry requirements to a program of professional accounting education: the aim of this IES is to ensure that students hoping to become professional accountants have an educational background that enables them to have a reasonable possibility of achieving success in their studies, qualifying examinations and practical*

- b) IES 2 – conteúdo dos programas de educação contábil: a norma relaciona os conteúdos principais que direcionarão a formação inicial do futuro contador;⁶⁹ (IFAC, 2010, p.39, tradução do autor)
- c) IES 3 – habilidades profissionais e educação geral: a norma destaca a importância do desenvolvimento de uma combinação de habilidades profissionais e de educação geral, como requisitos para prosseguir com êxito na carreira contábil, devido ao aumento da complexidade e exigências do ambiente profissional;⁷⁰ (IFAC, 2010, p.47, tradução do autor)
- d) IES 4 – valores profissionais, ética e atitudes: devido à alta expectativa da sociedade sobre a profissão do contador, essa norma assegura que esses profissionais sejam formados com valores profissionais, ética e atitudes adequados ao desempenho do seu papel;⁷¹ (IFAC, 2010, p.53, tradução do autor)
- e) IES 5 – requisitos de experiência prática: a norma objetiva garantir que os futuros contadores adquiram experiência prática antes da qualificação para atuação profissional;⁷² (IFAC, 2010, p.59, tradução do autor)
- f) IES 6 – avaliação de capacidades e competências: a norma especifica os requisitos para uma avaliação final de capacidades e competências de um candidato a contador antes da qualificação;⁷³ (IFAC, 2010, p.65, tradução do autor)
- g) IES 7 - desenvolvimento profissional continuado - um programa de aprendizagem ao longo da vida e desenvolvimento continuado de competências profissionais: a norma explicita a responsabilidade do contador de desenvolver e manter competências profissionais necessárias para prestar serviços de alta qualidade e prescreve aos organismos membros a exigência de implementação de requisitos para desenvolvimento profissional continuado, como um componente integral da continuação da formação do contador;⁷⁴ (IFAC, 2010, p. 70, tradução do autor)
- h) IES 8 - requisitos de competências para profissionais de auditoria: esta norma apresenta as competências requeridas do contador para atuação na função de auditor, nos diversos segmentos do mercado. Além disso, destaca a responsabilidade dos órgãos reguladores estabelecerem procedimentos para que a prática contábil e de auditoria atendam partes interessadas que atuam globalmente, com relatórios financeiros confiáveis, baseados em padrões internacionais de contabilidade e auditoria.⁷⁵ (IFAC, 2010, p. 84, tradução do autor)

experience period. (IFAC, 2010, p.35)

⁶⁹ *IES 2 - content of professional accounting education programs: this standard prescribes the knowledge content of professional accounting education programs that candidates need to acquire to qualify as professional accountants.* (IFAC, 2010, p.39)

⁷⁰ *IES 3 - professional skills and general education: the aim of this IES is to ensure that candidates for membership of an IFAC member body are equipped with the appropriate mix of skills (intellectual, technical, personal, interpersonal and organizational) to function as professional accountants. This enables them to function throughout their careers as competent professionals in an increasingly complex and demanding environment.* (IFAC, 2010, p.47)

⁷¹ *IES 4 - professional values, ethics and attitudes contents: society has high expectations of the accountancy profession. The aim of this IES is to ensure that accountants are equipped with the appropriate professional values, ethics and attitudes to function as professional accountants.* (IFAC, 2010, p.53)

⁷² *IES 5 - practical experience requirements: the aim of this IES is to ensure that candidates seeking to qualify as professional accountants have acquired the practical experience considered appropriate at the time of qualification to function as competent professional accountants.* (IFAC, 2010, p.59)

⁷³ *IES 6 - assessment of professional capabilities and competence: this standard prescribes the requirements for a final assessment of a candidate's professional capabilities and competence before qualification.* (IFAC, 2010, p.65)

⁷⁴ *IES 7- continuing professional development (CPD): a program of lifelong learning and continuing development of professional competence: this IES is based on the principle that it is the responsibility of the individual professional accountant to develop and maintain professional competence necessary to provide high quality services to clients, employers and other stakeholders. This IES prescribes that member bodies implement a continuing professional development (CPD) requirement as an integral component of a professional accountant's continued membership.* (IFAC, 2010, p. 70)

⁷⁵ *IES 8 - competence requirements for audit professionals: this IES prescribes competence requirements for audit professionals, including those working in specific environments and industries. IFAC member bodies*

O estudo, alinhada à discussão central, a formação do contador face às mudanças contemporâneas, não desconsidera a relevância das orientações apresentadas nas demais normas para fins de planejamento, execução e avaliação do currículo e PPP de cursos na área contábil. Entretanto, pinça a visão geral de formação da IFAC (2010), expressa no manual de pronunciamentos de educação internacional em Contabilidade, e aspectos principais das IES 2, IES 3 e IES 4.

Neste sentido, são expressas as seguintes diretrizes para formação inicial e desenvolvimento continuado do contador, conforme visão dos grupos de trabalho e consultivo do IAESB:

O objetivo geral do ensino de contabilidade é desenvolver profissionais competentes. Portanto, para demonstrar competência em um papel, o contador deve possuir conhecimentos, habilidades e valores profissionais, ética e atitudes. Um indivíduo se torna competente através da aprendizagem e do desenvolvimento, sendo, a aprendizagem e desenvolvimento processos contínuos de aquisição, manutenção e renovação de competências a um nível adequado ao longo da carreira.⁷⁶ (IFAC, 2010, p. 13, tradução do autor)

Quanto ao fundamento e estruturação desse processo, a IFAC (2010) salienta que:

devido às mudanças constantes no ambiente de trabalho, aprender a aprender e o compromisso de aprender continuamente tornaram-se aspectos integrais da formação do contador. Esse processo é segregado em duas fases: desenvolvimento profissional inicial e desenvolvimento profissional continuado. O desenvolvimento inicial inclui a educação geral, educação em contabilidade, experiência prática e avaliação. Além disso, o desenvolvimento profissional continuado possibilita ao contador a manutenção e desenvolvimento de capacidades para habilitá-lo para o desempenho das suas funções com competência. Esta etapa inclui o desenvolvimento continuado de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes e das competências obtidas na formação inicial.⁷⁷ (p. 14, tradução do autor)

Aprofundando a discussão, o estudo detalha as IES 2, IES 3 e IES 4:

A IES 2 apresenta apenas um cabeçalho amplo de assuntos sob a premissa que o contador deverá atualizar continuamente seus conhecimentos e que abordagens amplas e superficiais de assuntos não são

need to establish policies and procedures that will allow members to satisfy the requirements of this IES before they take on the role of an audit professional. Globalization of business has dramatically increased the need for consistent and high-quality financial reporting within countries and across borders. Many stakeholders in today's global business environment expect compliance with recognized international standards in accounting and auditing. (IFAC, 2010, p. 84)

⁷⁶ *The overall objective of accounting education is to develop competent professional accountants. To demonstrate competence in a role, a professional accountant must possess the necessary (a) professional knowledge, (b) professional skills, and (c) professional values, ethics, and attitudes. An individual becomes competent through learning and development. Learning and development is an ongoing process of acquiring, maintaining, and renewing competence at an appropriate level throughout a professional accountant's career. (IFAC, 2010, p. 13)*

⁷⁷ *In a constantly changing work environment, both learning to learn and a commitment to lifelong learning are integral aspects of being a professional accountant. Thus, the IESs address both Initial Professional Development (IPD) and Continuing Professional Development (CPD). IPD includes general education, professional accounting education, practical experience and assessment. CPD is learning and development that maintains and develops capabilities to enable professional accountants to perform their roles competently. CPD provides continual development of the (a) professional knowledge, (b) professional skills, (c) professional values, ethics and attitudes, and (d) the competence achieved during IPD. (IFAC, 2010, p. 14)*

relevantes para ele ao longo da vida e para a profissão. Esse conhecimento é segregado em três grupos: (a) finanças, contabilidade e conhecimentos relacionados; (b) conhecimento de negócios e organizacional, e; (c) conhecimento e competências em tecnologia da informação.⁷⁸ A norma salienta que o corpo de conhecimentos adquirido na formação inicial estará em constante mudança e expansão e contextos locais requerem conhecimentos específicos. Além disso, destaca a importância da aprendizagem continuada, tanto para o contador, como em benefício da sociedade, sobretudo a habilidade para identificar problemas e empregar conhecimentos pertinentes para solucioná-los.⁷⁹ (IFAC, 2010, p. 40, tradução do autor)

A norma apresenta apenas uma relação de conhecimentos profissionais que formam o núcleo de assuntos requeridos para formação inicial do contador e ressalta a importância da aprendizagem continuada e do desenvolvimento de outras habilidades que possibilitem ao contador atuar e desenvolver-se em novos cenários. Essas habilidades são detalhadas na IES 3:

A IES 3 expressa um conjunto de habilidades necessárias ao contador, entre elas as habilidades intelectuais, técnicas e funcionais, bem como pessoal, interpessoal e de comunicação e organizacionais e de gestão de negócios. A norma expressa que uma ampla base de educação geral poderá contribuir significativamente na aquisição dessas habilidades. Em relação à educação geral, salienta-se que as exigências variam entre países e cursos. Entretanto, todos os programas de educação profissional devem incluir uma porção de educação geral, pois ela estimula a educação continuada e fornece uma base para construção de conhecimentos profissionais e contábeis (IFAC, 2010). A norma dá ênfase aos seguintes assuntos:

- a) compreensão do fluxo de ideias e eventos na história, as diferentes culturas no mundo de hoje e perspectiva internacional;
- b) conhecimento básico de comportamento humano;
- c) sentido de amplitude de ideias, questões e forças econômicas, políticas e sociais contrastantes no mundo;
- d) experiência em investigação e avaliação de dados quantitativos;
- e) capacidade de conduzir investigações, realizar pensamento lógico e compreensão do pensamento crítico;
- f) apreciação de arte, literatura e ciência;
- g) consciência de valores pessoais e sociais e do processo de investigação e julgamento;
- h) experiência em fazer juízos de valor.⁸⁰ (p.47, tradução do autor)

⁷⁸ *For these reasons, IES 2 sets out only broad subject headings on the premise that professional accountants will need to continually update their knowledge. Therefore, a surface approach to learning knowledge across a very broad range of subjects is not in the long-term interests of prospective professional accountants and the profession. The primary knowledge part of professional accounting education programs is shown under three major headings: (a) accounting, finance and related knowledge; (b) organizational and business knowledge; and (c) information technology knowledge and competences.* (IFAC, 2010, p.40)

⁷⁹ *The body of knowledge professional accountants need to acquire to function competently is constantly changing and expanding. Local conditions also call for variations in the knowledge base required. In addition, professional accountants will specialize during their careers. Lifelong learning is a skill that needs to be acquired, an attitude of mind that needs to be developed and a value that society endorses. Just as important is the development of skills to identify problems, and to know what knowledge is required to both identify and to solve problems.* (IFAC, 2010, p.40)

⁸⁰ *The skills professional accountants require are grouped under five main headings: (a) intellectual skills; (b) technical and functional skills (c) personal skills, (d) interpersonal and communication skills and (e) organizational and business management skills. A broad general education can contribute significantly to the acquisition of professional skills. General education requirements vary greatly from program to program and from country to country. All professional education programs should include some portion of general education. A broad general education can encourage lifelong learning and provide a foundation on which to build professional and accounting studies. It may consist of: (a) an understanding of the flow of ideas and events in history, the different cultures in today's world and an international outlook; (b) basic knowledge of human behavior; (c) a sense of the breadth of ideas, issues and contrasting economic, political and social*

Diante das mudanças contínuas no mundo dos negócios e, conseqüentemente, no papel dos profissionais, a norma ressalta a necessidade de uma formação mais ampla do contador e de profissionais de outras áreas. Essa formação dará suporte para as especializações e para outros estudos continuados, cada vez mais requeridos durante a carreira do contador. A amplitude de educação geral apropriada a cada curso dependerá da avaliação do ambiente local e de ampla discussão e reflexão da comunidade acadêmica.

Pereira (2010) afirma que a preocupação com a educação geral do estudante é tradição em muitas universidades (inglesas, americanas e, principalmente, australianas) e as atividades curriculares para atender essa formação mudam de época em época, buscando formar um sujeito educado para determinado tempo histórico. Além disso, o que integra o currículo de educação geral não é o mesmo em toda instituição de ensino superior e cada entidade determina o que deve ser desenvolvido.

Outros elementos fundamentais na formação do contador são: valores, ética e atitudes requeridas para o exercício da profissão com zelo, qualidade e independência. Essas diretrizes foram expressas na IES 4:

A norma destaca que a boa governança pública e privada depende significativamente da adesão do contador aos valores, princípios éticos e atitudes profissionais. Assim, tais elementos não podem ocupar uma posição periférica na formação do contador. A presença de tais elementos deverá conduzir aos compromissos de: (a) interesse público e sensibilidade para com as responsabilidades sociais; (b) melhoria contínua e aprendizagem ao longo da vida; (c) confiabilidade, responsabilidade, pontualidade, cortesia e respeito; e (d) obediência às leis e regulamentos.⁸¹ (IFAC, 2010, p. 53, tradução do autor)

As normas apresentam diretrizes relevantes para reflexão da formação inicial e desenvolvimento continuado de contadores considerando o contexto de mudanças global, seja na sociedade, no mundo dos negócios ou na dinâmica de trabalho dos profissionais das diversas áreas, particularmente para os contadores.

Neste sentido, a IFAC (2010) enfatiza que:

a mudança é uma característica significativa do ambiente no qual os contadores trabalham. Pressões para a mudança vêm de várias fontes, incluindo: (a) globalização, (b) avanços da tecnologia, (c)

forces in the world; (d) experience in inquiry and evaluation of quantitative data; (e) the ability to conduct inquiry, carry out logical thinking and understand critical thinking; (f) an appreciation of art, literature and science; (g) an awareness of personal and social values and of the process of inquiry and judgment; and (h) experience in making value judgments. (IFAC, 2010, p.47)

⁸¹ *Good governance, both corporate and public, depends greatly on adherence to professional values, ethics and attitudes. In such circumstances, a clear understanding of, and education in, ethical principles is essential. Professional values, ethics and attitudes need to be treated in their own right within the education framework. The coverage of values and attitudes in education programs for professional accountants should lead to a commitment to: (a) the public interest and sensitivity to social responsibilities; (b) continual improvement and lifelong learning; (c) reliability, responsibility, timeliness, courtesy and respect; and (d) laws and regulations.* (IFAC, 2010, p. 53)

complexidade dos negócios, (d) mudanças sociais e (e) a expansão de grupos de *stakeholders*, incluindo reguladores e órgãos de fiscalização. As mudanças exigem que os contadores mantenham e desenvolvam novos e mais conhecimentos especializados e habilidades ao longo de suas carreiras.⁸² (p. 15, tradução do autor)

Como salienta Costa (2012), membro do grupo consultivo do IAESB, a era da convergência trouxe para o país a adoção de padrões internacionais de Auditoria e Contabilidade: as *International Financial Reporting Standards* (IFRS), para as grandes empresas do setor privado, e a *IFRS for Small and Medium-sized Entities*, para as pequenas e médias empresas; as *International Standards on Auditing* (ISA) também foram adotadas e, atualmente, está ocorrendo o processo de adoção das *International Public Sector Accounting Standards* (IPSAS), para o setor público. Frente a essas convergências e avanços para a profissão contábil, agora o assunto recorrente é educação. Iniciativas neste sentido são, por exemplo, os estudos do GAE e da *Pathways Commission* (2012).

2.3.4 Estudos do *Global Accountancy Education*: Referências para Educação Contábil Global

Os estudos do GAE têm o patrocínio da *United States Agency for International Development* (USAID), IAESB, entre outros órgãos. Desde 2002 o grupo desenvolve estudos com ênfase na promoção do desenvolvimento acadêmico e profissional de contadores em todo o mundo. As pesquisas do GAE têm como principal orientação as normas internacionais de educação em contabilidade e diretrizes do IFAC/IAESB. Na última década foram elaborados os seguintes estudos, conforme pesquisa apresentada no *National Association of State Boards of Accountancy* (NASBA) *International Forum* (GAE, 2011):

- a) GAE 2002: Impacto da globalização sobre a educação contábil (*Impact of globalization on accountancy education - global classification of accountancy education*);
- b) GAEB 2005: Referências para educação contábil global (*Global accounting education benchmarking - benchmarking of accountancy education in South East Europe*);
- c) GAE 2007: Tendências em educação contábil global (*Trends in global accounting education - overall developments and updated country information*);

⁸² *Change is a significant characteristic of the environment in which professional accountants work. Pressures for change come from many sources, including (a) globalization, (b) advances in technology, (c) business complexity, (d) societal changes, and (e) the expansion of stakeholder groups, including regulators and oversight bodies. Change requires professional accountants to maintain and develop new and/or more specialized knowledge and skills throughout their careers.* (IFAC, 2010, p. 15)

- d) ADI 2009: Desenvolvimento de índices contábeis (*Accountancy development index research initiative*);
- e) GAE 2012: Quadro de competências (*Competency Framework*).

Para realização dos estudos no período de 2002 a 2007 foram selecionados 25 países, localizados na Europa, América do Norte e Sul, África e Ásia. Ainda, com maior abrangência foram realizados os estudos de 2009, com a seleção de 32 países (GAE, 2011).

No estudo de 2012 participaram países da Ásia, Europa, América do Norte, África e América Latina. Este estudo teve maior abrangência que os demais, tendo sido selecionados para esta etapa 43 países, incluindo o Brasil. O estudo teve como principal orientação as Normas Internacionais de Educação em Contabilidade e diretrizes do IFAC/IAESB. Os objetivos que direcionaram o estudo foram:

desenvolver um quadro de competências que abranja as qualificações, educação, experiência prática e desenvolvimento continuado de contadores e auditores; identificar e comparar as características de qualificação, educação e experiência prática de contadores e auditores, em países e regiões ao redor do mundo; considerar o uso do quadro de competências para promover o reconhecimento das qualificações e contribuir para a mobilidade internacional de contadores e auditores e; considerar a influência percebida dos desenvolvimentos internacionais sobre mudanças comparativas da educação em contabilidade em países e regiões ao redor do mundo.⁸³ (GAE, 2012, tradução do autor)

O estudo destaca as seguintes oportunidades e desafios (GAE, 2012, tradução do autor):

- a) crescente influência das normas internacionais de educação em Contabilidade com a necessidade de participação mais estruturada e aceitação por parte dos governos, reguladores e prestadores de serviços educacionais;
- b) importância crescente da educação contábil para infra-estrutura financeira global;
- c) informações padronizadas sobre os países para comparação não estão disponíveis;
- d) cooperação entre prestadores de serviços educacionais é importante para manter e fortalecer o interesse de novos candidatos;
- e) as normas internacionais de educação em Contabilidade podem ser usadas para melhorar a comparabilidade de qualificações entre países e para promover acordos de reconhecimento;
- f) as normas de educação podem ser usadas como referências para contabilidade.⁸⁴

⁸³ GAE 2012 *Research Questions: RQ 1 – Develop a competency framework for accountants and auditors that covers qualification, professional education, practical training and CPD; RQ 2 – Identify and compare the characteristics of the qualification, education and training of accountants in selected countries and regions around the world; RQ 3 – Identify and compare the characteristics of the qualification, education and training of auditors in selected countries and regions around the world; RQ 4 – Consider use of the competency framework to promote recognition of qualifications and to contribute to international mobility of accountants and auditors; RQ 5 – Consider the perceived influence of international developments on comparative change of accountancy education in selected countries and regions around the world.* (GAE, 2012)

⁸⁴ *Some Opportunities and Challenges: (a) increasing influence of IES with a need for a more structured participation and acceptance by governments, regulators, and education providers; (b) increasing importance of accountancy education for the global financial infrastructure (ISA 600); (c) standardized country information for comparison is not available; (d) cooperation between providers of accountancy education is important to maintain and strengthen the interest of new entrants to the profession; (e) IES can be used to enhance comparability of qualifications between countries and to promote recognition agreements; (f) IES can be used as benchmarks for accountancy education; the benchmarks can be made.* (GAE, 2012)

Os estudos do GAE (2012) identificaram que cresce a importância da contabilidade para o desenvolvimento da infra-estrutura global e que as Normas Internacionais de Educação em Contabilidade são uma referência apropriada para boas práticas e formação de competências dos estudantes ao redor do mundo. Por outro lado, os estudos constataram a carência de adesão e participação dos governos, órgãos reguladores e instituições educacionais e a ausência de informação para comparabilidade entre os países. Além disso, também ressaltam a importância da cooperação entre as instituições de ensino para estruturação e implementação de ações educacionais sustentáveis na área contábil, que estimulem a permanência e o crescente ingresso de estudantes.

2.3.5 Estudos da *Pathways Commission*: Traçando uma Estratégia Educacional para a Próxima Geração de Contadores⁸⁵

Outra pesquisa recente nesse âmbito são os estudos da *Pathways Commission*:

Essa comissão de pesquisa sobre educação contábil foi criada pela AAA e AICPA com a finalidade de estudar a estrutura futura da educação em contabilidade e desenvolver recomendações para envolver e reter uma comunidade, o mais forte possível, de estudantes, acadêmicos, profissionais e outros líderes experientes na prática e estudo contábil. O foco era desenvolver um projeto extenso em seu escopo e aberto a muitas interpretações.⁸⁶ (*Pathways Commission*, 2012, p. 9, tradução do autor)

Os estudos da *Pathways Commission* (2012) foram estruturados sob a premissa de que:

a formação educacional dos contadores deve amparar-se em uma visão abrangente e bem articulada do seu papel em uma sociedade mais ampla, pois muitas pessoas atuam nesta área nos setores públicos, privados e sem fins lucrativos da economia, diferindo significativamente a formação inicial, experiências e certificação para desempenho do seu papel. Assim, as recomendações do estudo não focam áreas específicas, mas um processo contínuo de implementação das recomendações atuais e de futuros estudos e a colocação em prática de estruturas e relacionamentos necessários para superar as limitações de esforços periódicos e que mantenham a vitalidade da educação e prática contábil.⁸⁷ (p. 10,

⁸⁵ *Charting a national strategy for the next generation of accountants.*

⁸⁶ *The Pathways Commission on Accounting Higher Education was created by the American Accounting Association (AAA) and the American Institute of Certified Public Accountants (AICPA) to study the future structure of higher education for the accounting profession and develop recommendations for educational pathways to engage and retain the strongest possible community of students, academics, practitioners, and other knowledgeable leaders in the practice and study of accounting. This charge is, by design, expansive in its scope and open to much interpretation. (Pathways Commission, 2012, p. 9)*

⁸⁷ *At the beginning of this exploration, the Pathways Commission adopted a fundamental premise: The educational preparation of accountants should rest on a comprehensive and well articulated vision of the role of accounting in the wider society. Many individuals are engaged in the practice of accounting, filling a wide range of positions in the public, private, not-for-profit, and government sectors of our economy. The mix of*

tradução do autor)

Nessa visão ampla da atuação do contador na sociedade, em diversos papéis e em contextos de expansão da tecnologia, globalização e aumento da complexidade dos negócios, a comissão apresenta as seguintes recomendações e objetivos, baseados na realidade dos Estados Unidos, mas que servem para reflexão sobre o processo de formação inicial e continuada do contador no Brasil e em vários países do mundo (*Pathways Commission*, 2012):

- 1) construir uma profissão aprendida para o futuro pela integração intencional da pesquisa contábil, educação e prática para estudantes, profissionais e educadores. Objetivos - 1.1: integrar o corpo docente de forma mais completa em aspectos significativos da educação contábil e das pesquisas; 1.2: focar a pesquisa acadêmica sobre questões mais relevantes da prática; 1.3: aumentar o valor do educador, com experiência profissional; 1.4: integrar a pesquisa nos cursos de contabilidade;⁸⁸ (p. 11, tradução do autor)
- 2) desenvolver mecanismos para atender a demanda futura de docentes, pelo desbloqueio da formação de doutores, via pedagogias flexíveis em programas existentes e explorando caminhos alternativos de formação, mais alinhados com as missões institucionais, de educação e alvos de pesquisa. Objetivos - 2.1: permitir maior flexibilidade de conteúdo e estrutura para programas de doutoramento; 2.2: desenvolver múltiplas vias para formação final em contabilidade;⁸⁹ (p. 11, tradução do autor)
- 3) reforma da educação contábil para que o ensino seja respeitado e recompensado como um componente crítico no alcance da missão de cada instituição. Objetivos - 3.1: aumentar a recompensa, reconhecimento e apoio para o ensino de alta qualidade; 3.2: melhorar a conexão da avaliação anual do corpo docente e das promoções com a qualidade de ensino; 3.3: melhorar a forma como as universidades valorizam o ensino;⁹⁰ (p.12, tradução do autor)
- 4) desenvolver modelos de currículo, envolvendo recursos de aprendizagem e mecanismos para facilmente compartilhá-los, bem como oportunidades para promover o desenvolvimento do corpo docente em apoio da sustentabilidade de um currículo robusto; Objetivos - 4.1: envolver a comunidade contábil para definir o corpo de conhecimentos que será a base para os currículos de

formal education, training, experience, and certification needed differs across these roles. Thus, the final recommendation is not directed toward a specific area to be enhanced or changed in the academic or practice communities. Rather, it focuses on establishing an ongoing process to implement these or future recommendations and putting in place the structures and relationships needed to overcome the limitations of periodic efforts to sustain the vitality of accounting education and practice. (Pathways Commission , 2012, p. 10)

⁸⁸ *Recommendation 1: Build a learned profession for the future by purposeful integration of accounting research, education, and practice for students, accounting practitioners, and educators. Objective 1.1: Integrate professionally oriented faculty more fully into significant aspects of accounting education, programs, and research. 1.2: Focus more academic research on relevant practice issues. 1.3: Enhance the value of practitioner-educator exchanges. 1.4: Integrate accounting research into accounting courses and programs. (Pathways Commission , 2012, p.11)*

⁸⁹ *Recommendation 2: develop mechanisms to meet future demand for faculty by unlocking doctoral education via flexible pedagogies in existing programs and by exploring alternative pathways to terminal degrees that align with institutional missions and accounting education and research goals. Objective 2.1: allow flexible content and structure for doctoral programs. 2.2: develop multiple pathways to terminal degrees in accounting. (Pathways Commission , 2012, p.11)*

⁹⁰ *Recommendation 3: Reform accounting education so that teaching is respected and rewarded as a critical component in achieving each institution's mission. Objective 3.1: increase reward, recognition, and support for high-quality teaching. 3.2: better connect faculty annual review, promotion, and tenure processes to the quality of teaching. 3.3: improve how universities value the importance of teaching. (Pathways Commission , 2012, p.12)*

contabilidade do futuro; 4.2: implementar modelos curriculares para o futuro; 4.3: desenvolver princípios orientadores e apoio para uma variedade de oportunidades de desenvolvimento de carreira do corpo docente por caminhos variados e ciclos;⁹¹ (p. 12, tradução do autor)

- 5) melhorar a capacidade de atrair estudantes com alto potencial para a profissão. Objetivos - 5.1: melhorar a percepção do estudo da contabilidade e oportunidades de carreira; 5.2: direcionar a primeira escolha dos estudantes para o curso de contabilidade; 5.3: aumentar o acesso dos estudantes aos programas de mestrado; 5.4: desenvolver programas de educação financeira; 5.5: estimular um estudo separado e mais focado dos impedimentos para melhorar a diversidade dentro da profissão;⁹² (p. 13, tradução do autor)
- 6) criar mecanismos para a coleta, análise e divulgação de informações sobre os mercados atuais e futuros para os profissionais e professores de contabilidade. Objetivos - 6.1: estabelecer um comitê nacional para investigar informações necessárias à profissão; 6.2: projetar a oferta, demanda e as competências dos futuros contadores; 6.3: projetar a oferta e demanda futura de docentes de contabilidade no ensino superior; 6.4: melhorar os benefícios da educação superior em contabilidade;⁹³ (p. 13, tradução do autor)
- 7) converter as ideias do estudo em ação, por meio da criação de um processo de implementação para tratar estas e futuras recomendações, criando estruturas e mecanismos para transição das mudanças na contabilidade, de eventos episódicos para um processo mais contínuo e sustentável. Objetivo 7.1: iniciar um processo que possa sustentar os futuros esforços de mudança da educação em contabilidade.⁹⁴ (p.14, tradução do autor)

As recomendações são relevantes e apontam para a criação de um processo contínuo e estruturado de mudanças necessárias na formação do contador. Merece reflexão, no contexto brasileiro, o alinhamento da formação do contador aos cenários futuros de atuação; a integração da pesquisa como elemento de resposta aos desafios da prática; a criação de mecanismos que possibilitem a ampliação da formação de mestres e doutores para mitigar a lacuna e qualidade do corpo docente nas instituições; a implementação de processos de capacitação e desenvolvimento contínuo, de planejamento e execução de modelos de currículos mais alinhados aos cenários de mudança futuros e de crescente complexidade dos negócios e que seja dado maior destaque, durante a formação inicial e contínua, às

⁹¹ *Recommendation 4: Develop curriculum models, engaging learning resources, and mechanisms for easily sharing them as well as enhancing faculty development opportunities in support of sustaining a robust curriculum. Objective 4.1: engage the accounting community to define the body of knowledge that is the foundation for accounting's curricula of the future. Objective 4.2: implement curricular models for the future. Objective 4.3: Develop guiding principles and support for a range of faculty development opportunities through varied career paths and cycles. (Pathways Commission , 2012, p.12)*

⁹² *Recommendation 5: Improve the ability to attract high-potential, diverse entrants into the profession. Objective 5.1: Enhance perceptions of the study of accounting and career opportunities in accounting.5.2: Transform the first course in accounting.5.3: Increase student access to master's programs.5.4: Develop financial aid literacy programs. 5.5: Encourage a separate and more focused study of the impediments to better diversity within the profession. (Pathways Commission , 2012, p.13)*

⁹³ *Recommendation 6: Create mechanisms for collecting, analyzing, and disseminating information about the current and future markets for accounting professionals and accounting faculty. Objective 6.1: establish a national committee on information needs. 6.2: Project future supply, demand, and competencies for accounting professionals. 6.3: Project future supply and demand for all accounting faculty in higher education. 6.4: Enhance the benefits of high school accounting education. (Pathways Commission , 2012, p.13)*

⁹⁴ *Recommendation 7: Convert thought to action by establishing an implementation process to address these and future recommendations by creating structures and mechanisms to transition accounting change efforts from episodic events to a more continuous, sustainable process. Objective 7.1: initiate a process that can sustain future accounting educational change efforts. (Pathways Commission , 2012, p.14)*

oportunidades e aos desafios da carreira na área.

Todavia, um processo de mudança contínuo e sustentável requer grandes investimentos, principalmente para superar o *status quo* da profissão. Os estudos da *Pathways Commission* (2012) identificaram obstáculos no nível institucional, de departamentos, cursos, bem como do corpo docente. A comissão salienta:

a incapacidade para reconhecer o que impulsiona as mudanças no corpo docente; incapacidade de superar o efeito silo em muitos departamentos, onde os currículos são vistos como independentes; atraso na incorporação de práticas pedagógicas eficazes, porque ao corpo docente falta experiência, conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento; o ritmo lento em que as mudanças no currículo ocorrem dentro das faculdades e universidades; falta de flexibilidade nos processos de efetivação na carreira, focados principalmente na produtividade da pesquisa; falta de estruturas de recompensa, promovendo o foco do ensino no estudante e na inovação curricular; incapacidade ou falta de vontade de reitores e chefes de departamentos para implementar as mudanças e falta de apreciação ou compreensão da importância da pedagogia alinhada ao contexto e da relevância profissional.⁹⁵ (p. 14, tradução do autor)

São muitos os obstáculos que dificultam a implementação de processos contínuos e sustentáveis de mudanças na formação inicial e desenvolvimento do contador. Todos esses obstáculos são acentuados pela cultura impregnada nos departamentos e pelo pensamento e ação do corpo docente que privilegia o *status quo*. Dessa forma, há grande risco de que inovações no currículo, na prática docente e, por conseguinte, na formação do contador, ocorram frequentemente de formas isoladas e periódicas.

Objetivando superar esses obstáculos e obter resultados mais efetivos que seus antecessores, os trabalhos da *Pathways Commission* foram estruturados em duas fases: “(fase 1) identificação de problemas e desenvolvimento de recomendações e (fase 2) esforço para realmente fazer as mudanças para aprimorar a educação contábil e melhor preparar os contadores do futuro.” (Black, 2012, p. 3, tradução do autor)⁹⁶

No Brasil, os obstáculos para superação da lacuna na formação e desenvolvimento dos

⁹⁵ *Impediments exist at institutional, program/department, and individual levels. Among the most significant impediments are 1) failure to acknowledge what drives faculty to change, 2) inability to overcome the silo effect in many departments where curricula are viewed simply as collections of independent courses, 3) delays in incorporating effective practices in pedagogy because faculty lack experience, knowledge, and development opportunities, 4) the slow pace at which curricular change occurs within colleges and universities, 5) lack of flexibility in tenure processes and post tenure review focused primarily on research productivity, 6) lack of reward structures promoting student-centeredness and curricular innovation, 7) inability or unwillingness of deans and department chairs to implement change, and 8) lack of appreciation or understanding of the importance of sound pedagogy and professional relevance. (Pathways Commission , 2012, p. 14)*

⁹⁶ *From the start, Pathways was structured to continue into the future, with Phase 1 identification of issues and development of recommendations leading to Phase 2 efforts to actually make changes to enhance accounting education and better prepare future accounting graduates. The central reason that the recommendations of Pathways predecessors have not been successful is simple to identify yet difficult to overcome – they lacked an ongoing mechanism to continue to support the implementation of change. (Black, 2012, p. 3)*

contadores são ainda mais acentuados que esses constatados pela *Pathways commission*, devido ao predomínio do pensamento fragmentado, circunscrito à especialização do professor, ênfase ao ensino de conhecimentos técnicos em sala de aula e a estrutura curricular que privilegia a transmissão do saber quase que restrito às especializações da área contábil e das ciências socioeconômicas. Ainda é válido comentar sobre as questões didático-pedagógicas que, na maioria dos casos, se limitam à pedagogia espontânea aprendida durante a trajetória de formação do docente, à escassez e pouca consolidação de programas de qualificação no nível de mestrado e doutorado em Ciências Contábeis e à expansão vertiginosa da oferta de cursos.

Aprofundando o assunto, Miranda, Leal e Medeiros (2010, p. 4) relatam que no “ensino da Contabilidade, o isolamento das disciplinas cria obstáculos para se estabelecer as inter-relações necessárias para superação da extrema racionalidade técnica que permeia a construção do conhecimento na área.” A formação de contadores na contemporaneidade, em que as ações das organizações são cada vez mais globais, requer a superação das fronteiras disciplinares para vislumbrar soluções para situações mais complexas.

Para Laffin (2012), orientado pelas DCN, Resolução CES/CNE nº 10/2004, no currículo dos cursos de Ciências Contábeis predominam os conhecimentos das ciências socioeconômicas. Logo, os problemas mais amplos do mundo real são sublimados, ficando circunscritos à resolução de problemas somente no que se referem aos aspectos imediatos da organização, fato que inibe a reflexão da ação no cotidiano da atividade de ensino, não favorecendo a articulação desses conhecimentos com o conjunto das relações sociais. As questões didático-pedagógicas que possibilitam a reflexão do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem não são consideradas fundamentais. Assim, as teorias da educação e as contribuições da sociologia, psicologia e filosofia ficam ausentes na formação do professor de contabilidade. Ainda, a percepção de mundo, de sujeito e do processo educativo fica restrita aos limites da formação técnica. As contribuições das ciências humanas são vistas, na maioria das vezes, de forma desintegrada dos contextos sociais, inibindo os avanços na formação do contador.

Outro aspecto importante é quanto ao perfil dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis existentes no Brasil. Estudos de Souza, Machado e Bianchi (2011) constaram a existência de 19 programas de mestrado no início de 2009 e 4 programas de doutorado. Dos programas de mestrado, 42,1% apresentavam nota 3, a nota mínima para recomendação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Entre os programas selecionados, 12 foram criados há menos de 10 anos, caracterizando cursos em processo de consolidação e maturidade. Esses programas não são suficientes para atender às dimensões territoriais do país e 68,40% estão concentrados nas regiões Sudeste e

Sul. Quanto aos cursos de doutorado, dois estão consolidados e outros dois em início de atividade, sendo isso a principal restrição para avanço do conhecimento na área. Além disso, foi identificada baixa quantidade de docentes com doutorado na área contábil (75 dos 209 que ministram aula nos programas), o que é mais um gargalo a ser superado. Ainda, a maior parte dos cursos e dos periódicos por eles editados carece de melhor avaliação pela Capes. As evidências apontam para um longo caminho a ser percorrido para transformar a pós-graduação em Ciências Contábeis em uma área consolidada de conhecimento. Todavia, dados descritos no *site* da Capes evidenciam a expansão de programas de mestrado e, principalmente, doutorado em 2014. Salienta a existência de 9 programas de doutorado e 20 de mestrado, sendo 2 programas de mestrado profissionalizante (Capes, 2014). Entretanto, a contribuição desses programas, seja na formação de professores ou na elevação da qualidade da pesquisa, somente será observada em algumas décadas.

Outro agravante para a qualidade dos cursos é a expansão vertiginosa da oferta nos últimos anos. Estatísticas do Inep demonstram que no ano 2000 estavam em funcionamento 494 cursos, sendo que 380 eram oferecidos por instituições privadas e 114 em instituições públicas. Em 2005 esse número aumentou para 810 cursos, sendo que apenas dois eram oferecidos à distância. Destes cursos 671 eram ofertados por instituições privadas e 137 em instituições públicas. No ano de 2011 esse número continuou a crescer na mesma proporção, sendo oferecidos 1.104 cursos. Neste período 30 destes eram ofertados na metodologia de educação à distância (EAD). A maior oferta continua nas instituições privadas, representando 934 cursos. Observamos o crescimento de 63,96% dos cursos no período de 2000 a 2005 e expansão de 123,48% em todo o período analisado (Inep, 2000, 2005, 2011).

Por outro lado, o processo de convergência que impulsionou os organismos membros à discussão e adoção das Normas Internacionais de Contabilidade no Brasil nos próximos anos terá como crescente desafio discutir a educação contábil, pois amplia-se a lacuna entre o perfil formado e as exigências do mundo do trabalho e sociais. Por conseguinte, vários questionamentos carecem de respostas e, principalmente, de ação. Entre eles: Quais as principais lacunas entre a formação atual e os cenários futuros de atuação do contador? Qual o perfil do contador frente aos cenários de mudança contemporâneo e futuro? Qual a estrutura e diretrizes curriculares é mais apropriada para nortear o perfil desse contador? Por fim, o momento é oportuno para avaliação da educação contábil brasileira.

Nesta direção, o estudo na próxima seção discute as mudanças no perfil do contador para atender às demandas do mundo do trabalho globalizado e às responsabilidades sociais requeridas como profissional e cidadão.

2.3.6 Mudanças no Perfil do Contador

Diante do cenário de mudanças contínuas no mundo do trabalho, impactado principalmente pela globalização, este estudo discute as mutações no perfil do contador nas últimas décadas. Para tanto, reúne percepções de autores nacionais sobre o perfil do profissional no final do século XX e início do século XXI e as linhas gerais das propostas de formação do contador global e da IFAC/IAESB. Além disso, foram apresentados estudos prospectivos elaborados pela Assembleia Americana e *Association of Chartered Certified Accountants* (ACCA).

No final do século XX, Iudícibus *et al.* (1998) destacaram que o mercado de trabalho para o contador no Brasil era um dos melhores, no sentido financeiro, entre os demais profissionais liberais. Os autores salientam que as mudanças no ambiente empresarial exigirão cada vez mais o aperfeiçoamento do planejamento e controle dos negócios, abrindo novas oportunidades para os contadores. Portanto, além de capacitação técnica e profissional, será exigido do contador sólida base ética, bem como zelo no desenvolvimento dos trabalhos e integridade.

Marion (2003) evidencia o contexto brasileiro na área contábil no início do século XXI, momento historicamente marcado pela edição de legislações pelo governo e outros órgãos reguladores, as quais eram seguidas pelos contadores, com o objetivo de atender, quase que exclusivamente, as obrigações fiscais e legais das empresas. Paradoxalmente, o período é marcado pela transição da fase técnica para fase da informação e, assim, crescem as perspectivas para a profissão. Além de base ética, competências como produção e interpretação de dados para tomada de decisão, planejamento, avaliação e prestação de contas de entidades públicas e privadas, habilidade de comunicação oral e escrita, conhecimento de tecnologia da informação, entre outros, são fundamentais no novo campo de trabalho.

Neste sentido, os resultados dos estudos de Pires, Ott e Damacena (2009) constataram que, semelhantemente, as pesquisas de Coelho (2000), Silva (2003), Cardoso, Souza e Almeida (2006) e Almeida e Favarin (2007), o mercado de trabalho para contadores no Brasil ainda privilegia profissionais com conhecimento de contabilidade societária e fiscal. Todavia, o estudo identificou que para atender às principais demandas do mercado, os contadores precisam desenvolver competências na área de tecnologias da informação, habilidades de comunicação, liderança e coordenação de equipes, contabilidade gerencial e gestão empresarial e conhecimentos de administração, economia e finanças.

Do exposto, observamos que o início do século XXI é marcado por uma fase de transição que

abrange tanto a formação, conforme constatado ao longo do estudo, como as expectativas do mercado. Se, por um lado, o mercado e a formação na área contábil ainda privilegiam o conhecimento técnico, por outro, a globalização e as mudanças econômicas, tecnológicas, sociais e culturais abrem novos campos de trabalho e, por conseguinte, requerem outros conhecimentos, habilidades e valores para atuação competente do profissional contábil.

Essa realidade acentua a crise nas instituições universitárias, conforme afirma Santos (2003), e faz com que órgãos representantes da classe contábil internacional proponham mudanças no currículo e perfil dos seus egressos. Aprofundando a discussão sobre as mudanças no perfil do contador, o estudo apresenta algumas diretrizes do currículo do contador global e da IFAC/IAESB.

O currículo do contador global foi estruturado pela *United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)/Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting (ISAR)*, órgão pertencente à Organização das Nações Unidas (ONU), devido à crescente globalização econômica e suas consequências para as nações menos favorecidas. Os componentes do sistema de formação do profissional contábil para atuação em economias globalizadas descritos no documento são:

O currículo é apenas uma parte de um amplo exercício para criar uma referência para qualificação de profissionais contábeis para atuação na economia globalizada. Os componentes deste sistema de formação estão descritos no TD/B/COM.2/ISAR/5, documento intitulado: Desenvolvimento de um currículo de contabilidade global e outros requisitos de qualificação e incluem: (a) conhecimentos e habilidades gerais; (b) educação profissional; (c) exames profissionais; (d) experiência prática; (e) educação profissional continuada, e; (f) esquema de certificação.⁹⁷ (UNCTAD, 2003, p. 3, tradução do autor)

O documento TD/B/COM.2/ISAR/5, norteado pelas diretrizes da IFAC, apresenta a seguinte orientação educacional para formação do contador e caminhos para que a meta de formação seja alcançada:

Orientação educacional: o objetivo da educação e experiência deve ser a formação de contadores competentes, capazes de fazer uma contribuição positiva ao longo de suas vidas para a profissão e para a sociedade em que trabalham. Para manutenção da competência profissional em face das crescentes mudanças torna-se imperativo que os contadores desenvolvam e mantenham uma atitude de aprender a aprender. A educação e experiência de profissionais contabilistas deve fornecer uma base de conhecimento, habilidades e valores profissionais que lhe permita continuar a aprender e se adaptar às mudanças ao longo de suas vidas profissionais.⁹⁸ (UNCTAD, 1998, p. 5, tradução do autor)

⁹⁷ *The detailed curriculum is only one part of a larger exercise to create a benchmark for the qualifications of professional accountants which if followed would enable them to better function in and to better serve the global economy. The components of such a system include: (a) general knowledge and skills; (b) professional (technical) education; (c) professional examinations; (d) practical experience; (e) continuing professional education; and (f) a certification scheme. All these are described in the UNCTAD document TD/B/COM.2/ISAR/5, entitled "Development of a global accounting curriculum and other qualification requirements". (UNCTAD, 2003, p. 3)*

⁹⁸ *According to IFAC's International Educational Guideline (IEG) No.9, The goal of education and experience*

Caminhos para alcançar a meta de formação: será exigido para essa formação o aprofundamento em habilidades, conhecimentos (geral e técnico) e valores profissionais. O que os indivíduos devem adquirir antes da qualificação consistirá de conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais. Conhecimentos profissionais, de acordo com a orientação da IFAC, podem ser agrupados em três categorias: conhecimento organizacional e de negócios, conhecimento de tecnologia da informação e conhecimento de contabilidade e áreas correlatas. As habilidades que a IFAC considera necessárias para atuação do contador são as habilidades intelectuais, interpessoais, de comunicação e em tecnologia da informação.⁹⁹ (UNCTAD, 1998, p. 5, tradução do autor)

Orientações mais atuais para formação do contador podem ser extraídas das Normas Internacionais de Educação em Contabilidade. O IAESB, órgão da IFAC, cujo papel é desenvolver, publicar e promover o uso das normas internacionais de educação em contabilidade, considerando que o contador trabalha em um ambiente de mudanças e crescente complexidade, defende que “para atuação competente o profissional deve possuir necessariamente: (a) conhecimento profissional, (b) habilidades profissionais, e (c) valores profissionais, ética e atitudes.”¹⁰⁰ (IFAC, 2010, p. 13, tradução do autor) Os conhecimentos e competências foram detalhados na seção 2.3.3 do estudo e sumariados abaixo, conforme a Norma Internacional de Educação em que é apresentado:

- a) IES 2: considerando a constante mudança e expansão dos conhecimentos, a norma destaca a importância da aprendizagem continuada e o desenvolvimento de habilidades para identificar e solucionar problemas. Salienta a irrelevância de abordagens amplas e superficiais de assuntos e destaca como necessário para atuação do contador, conhecimentos de finanças, contabilidade e áreas correlacionadas, bem como conhecimento de negócios, organizacional e conhecimentos e competências em tecnologia da informação;
- b) IES 3: a norma enfatiza que uma ampla base de educação geral estimula a educação continuada, a construção de conhecimentos contábeis e o desenvolvimento de habilidades

must be to produce competent professional accountants who are capable of making a positive contribution over their lifetimes to the profession and to the society in which they work. The maintenance of professional competence in the face of the increasing changes they encounter makes it imperative that accountants develop and maintain an attitude of learning to learn. The education and experience of professional accountants must provide a foundation of knowledge, skills, and professional values that enables them to continue to learn and adapt to change throughout their professional lives. (UNCTAD, 1998, p. 5)

⁹⁹ *Achieving this goal requires grounding in the skills, knowledge (both general and technical) and professional values essential to professional competence. . The knowledge that individuals must acquire prior to qualification consist of general knowledge and professional knowledge. Professional knowledge, according to IFAC's guidance, may be grouped into three categories: organizational and business knowledge; information technology knowledge; and accounting and accounting-related knowledge. The skills that IFAC believes that professional accountants must obtain are intellectual skills, interpersonal skills, communication skills and information technology skills.* (UNCTAD, 1998, p. 5)

¹⁰⁰ *To demonstrate competence in a role, a professional accountant must possess the necessary (a) professional knowledge, (b) professional skills, and (c) professional values, ethics, and attitudes.* (IFAC, 2010, p. 13)

necessárias ao contador, entre elas as habilidades intelectuais, técnicas e funcionais, interpessoais, de comunicação e organizacionais e gestão de negócios;

- c) IES 4: a norma orienta que a boa governança pública e privada depende significativamente da adesão do contador aos valores, princípios éticos e atitudes profissionais. Assim, tais elementos devem ocupar posição-chave na formação do contador e conduzir a um compromisso de interesse público, sensibilidade para as responsabilidades sociais, compromisso de melhoria contínua ao longo da vida profissional, confiabilidade, responsabilidade, pontualidade, cortesia, respeito e obediência às leis e regulamentos.

Fica evidente que as mudanças no ambiente de negócios, influenciadas principalmente pela globalização econômica, requerem, para uma atuação competente, a ampliação de conhecimentos, habilidades e valores dos contadores. Prova disso, os órgãos internacionais, preocupados com a convergência das normas contábeis e com o papel da contabilidade nos diversos setores da sociedade, propuseram padrões internacionais que servem de referência para formação inicial e desenvolvimento dos contadores. Ganham destaque na formação dos contadores, além de conhecimentos gerais, contabilidade e de áreas correlatas, conhecimentos de negócios e de tecnologias da informação. Ainda, também são importantes habilidades para desenvolvimento de trabalhos em equipe, de comunicação e aptidão para identificar e solucionar problemas. Todavia, devido à constante mudança e expansão dos conteúdos obtidos na formação inicial cresce a importância da aprendizagem continuada.

Entre os estudos prospectivos, a pesquisa apresenta e discute a posição dos membros da Assembleia Americana e da ACCA, os quais apontam caminhos para atuação do contador nos próximos anos.

Na 103.ª Assembleia Americana, ocorrida em novembro de 2003, o tema *O futuro da profissão contábil* foi debatido por representantes do Banco Central norte-americano (*Federal Reserve Board*), bem como pela Comissão de Valores norte-americana (*Securities and Exchange Commission*), FASB, *International Accounting Standards Board* (IASB) entre outros representantes de órgãos da classe contábil. Ganharam destaque na discussão o estado atual da profissão, o futuro desejado e os caminhos para esse futuro estado (*The American Assembly*, 2003, p. 2). Os representantes da Assembleia consideraram os seguintes caminhos para preparação da próxima geração de contadores:

A profissão contábil precisa se posicionar para competir com os outros cursos e atrair os melhores e mais brilhantes entre cada novo grupo de alunos em graduação. Um estudante com uma forte formação geral que tem demonstrado uma capacidade para se destacar em uma variedade de assuntos é um candidato ideal. Os alunos não precisam ser especialistas em contabilidade a fim de entrar na profissão: cursos de contabilidade podem ser realizados mais tarde e o teste para contador (CPA) é realizado após ingresso em uma firma de contabilidade. O que é importante é que os novos contabilistas devem desenvolver uma forte compreensão de negócios, na teoria e prática. Os candidatos devem ter uma base

forte em economia, finanças, escrita e tecnologia da informação, tudo o que vai ser importante para seus futuros trabalhos como auditores e contadores. Participantes da Assembleia concordaram que o candidato ideal emergiria de faculdades ou universidades com um conhecimento prático de finanças e negócios e, embora as habilidades de auditoria sejam melhor aprendidas no trabalho, que ele tenha pelo menos um curso de auditoria básica.

As firmas de contabilidade, em particular as *Big Four*, devem assumir a liderança na disseminação de um sistema em que ética e profissionalismo são fundamentais. Assim como elas incentivam seus clientes de auditoria para cumprir os mais altos padrões, as empresas de contabilidade devem manter uma cultura interna na qual o único comportamento aceitável é o mais ético.

Por fim, é vital que as empresas coloquem maior ênfase no desenvolvimento de habilidades de contabilidade forense. Enquanto a maioria das empresas tem especialistas dedicados a esta função, todos os auditores precisam ter formação básica em técnicas concebidas para descobrir informações financeiras fraudulentas.¹⁰¹ (p. 19, tradução do autor)

O relatório da Assembleia Americana possibilita a compreensão de alguns conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para a próxima geração de contadores. Os membros de diversos órgãos contábeis, instituições bancárias e de investimentos consideram uma ampla base de formação geral essencial para atuação do estudante como contador ou auditor. Além disso, conhecimento de negócios, economia, finanças, habilidade na escrita e domínio das tecnologias de informação são atributos necessários. Outro elemento requerido para atuação na área contábil é um elevado padrão ético e conhecimentos de contabilidade forense para atuar como auditor.

Outro estudo recente sobre o tema foi realizado pela ACCA. No relatório de pesquisa sobre direcionadores de mudanças para os negócios globais e profissão contábil, a instituição destaca as forças que orientarão as mudanças na profissão do contador:

- a) confiança e informação: crescem as pressões sobre a profissão contábil para fortalecer a sua imagem pública e ir além das práticas atuais de relatórios financeiros, para fornecer uma imagem mais transparente, simplificada, mas holística do estado e perspectivas das empresas;
- b) expectativas reguladoras: o aumento da carga reguladora poderá elevar o custo de conformidade;
- c) normas e práticas: há um direcionamento para a globalização das normas e práticas contábeis;
- d) sistemas inteligentes e *big data*¹⁰²: há potencial para uso de sistemas inteligentes, mineração de dados e de previsões analíticas para explorar os repositórios de '*big data*' que as empresas estão acumulando e, como resultado, transformar ambos em elementos operacionais e interpretativos da contabilidade;
- e) competência organizacional: há cada vez mais expectativas que o diretor financeiro e a função de contador devem desempenhar um papel muito maior nas organizações, desde a tomada de decisão estratégica a concepção de novos modelos de negócios.¹⁰³ (2012, p. 7, tradução do autor)

¹⁰¹ Texto original na língua inglesa descrito na nota 1, ANEXO A.

¹⁰² O *big data* é um termo que se refere ao grande volume de informações digitais com os quais as empresas tem que lidar.

¹⁰³ *The Association of Chartered Certified Accountants in the report presents the findings of a study on drivers of change for global business and the accountancy profession present forces driving change in the accountancy profession: (a) Trust and reporting: Pressures are increasing on the accountancy profession to strengthen its public image and go beyond current financial reporting practices to provide a more transparent, simplified but holistic picture of a firm's health and prospects; (b) Regulatory expectations: An increasing regulatory burden could drive up the cost of compliance; (c) Standards and practices: There is a drive to globalise accounting standards and practices; (d) Intelligent systems and big data: There is potential to use intelligent systems, data mining and predictive analytics to exploit the repositories of 'big data' that firms are amassing and as a result transform both the operational and interpretative elements of accountancy; (f) Organizational remit: There are increasing expectations that the Chief Financial Officer*

O estudo lista as principais causas das mudanças para a profissão contábil global na próxima década. Ele salienta a crescente expectativa dos usuários da informação contábil que, além da evidenciação adequada e auditoria dos dados das empresas conforme determinam os órgãos reguladores, requerem informações sobre a situação corrente e perspectivas das organizações e, ainda, o aumento de exigências dos órgãos reguladores será um fator que influenciará os custos dos trabalhos contábeis. Ademais, a tendência de padronização global das normas e práticas contábeis apresentará novos desafios para o contador. Outra fonte de mudanças será a gestão dos bancos de dados que reúnem informações das empresas e a conversão desses dados em informações para os usuários. Além disso, a ampliação do papel do contador nas organizações requererá cada vez mais competências para tomada de decisão e gestão de negócios.

O relatório evidencia os principais fatores que os membros da ACCA e do IMA devem considerar ao formar os contadores para as oportunidades e desafios ao longo dos próximos cinco a dez anos. O estudo evidencia, no Quadro 11, cinco imperativos para a profissão contábil (ACCA, 2012, p. 8, tradução do autor):

(CFO) and accountancy function should play a far greater role in everything from strategic decision making to the design of new revenue models. (2012, p. 7)

Quadro 11. Imperativos para profissão contábil na próxima década

IMPERATIVOS PARA PROFISSÃO CONTÁBIL	DETALHAMENTO
Abrace um papel estratégico e comercial mais amplo	Como as empresas adaptam-se para um ambiente turbulento surgirão oportunidades para os contadores assumirem mais responsabilidades. O potencial existe para aproveitar as competências do contador em todos os aspectos da tomada de decisão empresarial, desde a formulação de estratégias até a definição de novos modelos de negócios.
Estabelecer laços de confiança e liderança ética	A profissão precisa abordar claramente as preocupações públicas. De acordo com a pesquisa realizada para este relatório, há uma percepção de que a profissão poderia fazer mais para destacar e prevenir erros e fraudes de irregularidades financeiras de pequena escala até as principais falhas sistêmicas que ajudaram a causar a crise financeira global e de incerteza econômica que se seguiu.
Concentre-se em uma visão holística da complexidade, risco e desempenho dos negócios	Há um consenso crescente sobre a necessidade de relatórios para fornecer uma visão ampla da saúde, desempenho e perspectivas das organizações. Tal perspectiva holística deve reconhecer a complexidade dos negócios modernos e englobar indicadores financeiros e não-financeiros do estado e potencial das empresas.
Desenvolver uma orientação global	O ritmo da expansão global das empresas de mercados desenvolvidos e em desenvolvimento coloca em ênfase a capacidade da contabilidade vencer os desafios técnicos, de linguagem e culturais das operações transnacionais.
Reinventar o rol de talentos	A gama diversificada de demandas e impactos sobre a profissão está forçando os profissionais a repensarem tudo, de treinamento e desenvolvimento até os tipos de pessoas que estão sendo recrutadas. Características como espírito empreendedor, curiosidade, criatividade e habilidades de pensamento estratégico podem assumir muito mais importância na seleção de futuros contadores. ¹⁰⁴

Fonte: Adaptado de ACCA (2012, p. 8).

Devido à globalização, inovações e aumento da complexidade dos negócios, o estudo aponta para a necessidade de ampliação das competências do contador. Competências para tomada de decisão, gestão financeira e estratégica, sólida base ética, domínio de conhecimentos técnicos, de negócios e tecnologia da informação, conhecimento de linguagem e culturas a nível global, criatividade e espírito empreendedor serão fatores-chave para que o contador possa atender as demandas do mercado e da sociedade nos próximos anos.

Aprofundando a discussão, principalmente em direção à metodologia de pesquisa, na próxima seção o estudo apresenta a temática avaliação da educação superior. Na mencionada seção apresenta os aspectos históricos, tendências e práticas de avaliação educacional, bem como destaca as abordagens de avaliação sugeridas para o século XXI e dá ênfase aos mecanismos de avaliação de cursos de graduação no Brasil e, particularmente, à avaliação responsiva, empregada como ferramenta avaliativa dos cursos selecionados no estudo.

2.4 Avaliação da Educação Superior

A avaliação, de forma geral, é associada à aplicação de testes, sendo, em muitos casos, confundida com os instrumentos que a operacionalizam, sejam na forma de provas escritas, entrevistas e outros meios formalizadores de medidas. Entretanto, essa é uma visão limitada ao aspecto técnico e somativo, pois, a avaliação abrange principalmente aspectos políticos, éticos, pedagógicos e formativos. Para entender essa amplitude e a evolução do processo de avaliação, o estudo discutiu primeiramente os aspectos históricos, tendências e práticas de avaliação educacional.

2.4.1 Aspectos Históricos, Tendências e Práticas de Avaliação Educacional

Para compreensão das tendências, práticas e principalmente funções da avaliação é necessário entender a visão educacional em cada contexto e essa vinculada à concepção de sociedade. Dias Sobrinho (2002) salienta que o campo da avaliação é conflituoso e tenso. Essa tensão é oriunda das contradições da educação superior. De um lado, há a concepção de universidade como entidade pública, formadora da cidadania, responsável pela produção e difusão do conhecimento e promoção da crítica em benefício de interesses da sociedade. De outro lado, a concepção de universidade que serve a lógica da economia e satisfaz as necessidades do mercado com função profissionalizante e operacional.

Para Dias Sobrinho (2002), avaliar é um processo contínuo de auto-conhecimento e aprendizagem institucional, democrático, global, legitimado politicamente e consolidado tecnicamente, capaz de identificar fraquezas e potencialidades da instituição no tempo e no espaço. Assim, precisa respeitar a identidade, natureza e aspectos históricos e geográficos da instituição, evitando comparações nocivas e ranqueamentos simplistas.

Perrenoud (1999) enfatiza que avaliar é criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão orientação para diversos tipos de estudo, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, a contratação. Avaliar é definir formas e normas de excelência, definir um aluno-modelo, sendo para uns o aluno aplicado e dócil e para outros, o imaginativo e autônomo. Assim, em torno das normas e hierarquias de excelência, nenhuma sociedade vive na serenidade e consenso no processo de avaliação.

¹⁰⁴ Texto original na língua inglesa descrito na nota 2, ANEXO A.

Como a avaliação depende sempre de normas e ideologias do avaliador, articulando-se na dicotomia formação e seleção, atribuir valor a um curso, aluno ou instituição educacional, por envolver múltiplas categorias e pertinências distintas, vinculadas ao contexto social, econômico, político e histórico avaliado, torna-se assunto complexo e bastante questionável.

Para Dias Sobrinho (2002), a avaliação não se limita ao aspecto técnico, mas é pluri-referencial, pois é um campo que pertence a diversas disciplinas e práticas sociais de ambientes distintos: academia, política e sociedade. Portanto, ela é expressa de diferentes modos. Por tratar-se de um fenômeno social, sua manifestação é complexa, constituída de múltiplas dimensões que se inter-relacionam. Logo, é preferível entendê-la no seu aspecto sócio-histórico do que em sua essência.

Nesta direção, Dias Sobrinho (2002) destaca que a avaliação educacional começou a ser praticada de maneira mais estruturada e constante na França, a partir do século XVIII, coincidindo com a criação das escolas modernas. Nesse contexto, por seu caráter público, exigia objetividade e transparência, sendo formalizada através de testes escritos. Por exemplo, o protótipo dos exames nacionais, o *baccalauréat* francês, teste para legitimar os estudos secundários, foi instituído em 1808, juntamente com outros dispositivos de concursos públicos.

A partir dessa institucionalização, inúmeras modalidades de avaliação foram criadas, testadas, melhoradas e, muitas vezes, abandonadas, principalmente durante o século XX. Todavia, quase sempre, estavam vinculadas à concepção de sociedade e formalizadas nas políticas educacionais dos países, entre elas eram praticadas a psicometria, a avaliação de programas, de currículos e para formulação e cumprimento de objetivos educacionais, pautados no bem-estar social e na eficácia.

A psicometria, teste para determinar as capacidades psíquicas dos indivíduos, dominou a avaliação desde o século XIX e parte do século XX. Até 1930 foi considerada como uma tecnologia de testes padronizados e objetivos com a finalidade de mensurar a inteligência e desempenho do indivíduo. A partir de 1930, devido à participação da educação nos esforços de recuperação econômica e expansão da indústria, a avaliação muda o foco do indivíduo para programas, currículos e para formulação e cumprimento de objetivos educacionais. Para garantir a validade da avaliação ganha prestígio o método científico, baseado na concepção positivista. Assim, ainda que ampliado o campo da avaliação, ela continua sendo um processo de medida, mas, agora, preocupa-se com a adequação dos currículos às exigências econômicas e sociais, experimentadas principalmente pelos Estados Unidos, e com a formulação e cumprimento de objetivos, estabelecidos em função do desenvolvimento industrial (Dias Sobrinho, 2002).

Dias Sobrinho (2002) relata que outra considerável expansão e profissionalização da avaliação educacional ocorreu a partir de 1965, quando foi aprovado pelo Senado norte-americano uma proposta de avaliação de programas para alunos oriundos de famílias pobres e marginalizadas. Em seguida, a avaliação tornou-se obrigatória para todos os programas sociais e educativos norte-americanos. Com isso, ela, que era matéria de especialistas em testes e currículos, oriundos principalmente da psicologia, passou a fazer parte do conhecimento e do trabalho de sociólogos, filósofos, antropólogos, administradores e economistas, com seus conhecimentos, metodologias e contradições.

Ainda, segundo Dias Sobrinho (2002), os modelos e escolas de avaliação foram proliferados a partir da década de 60. Por exemplo, na Universidade de *Illinois* o foco estava em medidas e currículos; na *Western Michigan* as avaliações eram centradas na tomada de decisões; e a Universidade de *Stanford* as direcionou para a interdisciplinaridade. Nesse período, os avaliadores passam a dar destaque à participação, negociação e o emprego de métodos qualitativos. Ademais, surgem abordagens distintas de avaliação, tais como a crítica (*Everitt*), de tomada de decisão (*Stufflebeam*), responsiva (*Stake*), democrática (*MacDonald*), entre outras.

Observa-se que o ingresso de profissionais de áreas e escolas distintas possibilitou a criação de variadas abordagens de avaliação, conforme o foco e interesse dos autores e instituições, enriquecendo os métodos existentes na época. Entretanto, a nível nacional elas foram norteadas principalmente pelas políticas educacionais do Estado, estando vinculadas à expansão e demanda industrial.

Dias Sobrinho (2002) relata que a mudança do paradigma do Estado de bem-estar/liberal, em que a avaliação tinha a função de analisar a eficácia de programas, com ênfase em torná-los melhores e mais produtivos para o neoliberalismo, ensejou um novo tipo de avaliação. Com a crise econômica e a mudança de paradigma emergiu a constatação de que estudos em larga escala sobre determinados aspectos da sociedade não eram capazes de eliminar os problemas sociais existentes. Assim, houve um enfraquecimento do papel e abrangência das avaliações. Os governos aliados ao mercado passaram a exigir maior eficiência na produção e perfis profissionais adequados as demandas imediatas. A avaliação assumiu, a partir de então, características de *accountability*, uma forma de responsabilização estabelecida pelo Estado e um procedimento burocrático, pautado em exames nacionais, para exigir o cumprimento de padrões nacionais, norteados pelas metas econômicas, formação de profissionais segundo a demanda do mercado e competitividade internacional.

Os relatos de consultores do Inep (2009) reforçam as afirmações supracitadas. O órgão destaca que, no Brasil, as avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e

fiscalização e a prestação de contas têm presença muito mais forte que as avaliações formativas, participativas, voltadas aos processos e à complexidade das instituições.

Para Perrenoud (1999), poucas vezes há coerência entre as necessidades de formação e as políticas educacionais. Nessa encruzilhada, governos e profissionais da educação permanecem, com frequência, paralisados pela crise econômica, pelas contradições internas das burocracias escolares, pelo conservadorismo e por inúmeros fatores que mantêm uma distância entre os ideais de formação e a realidade dos sistemas educacionais.

Quanto aos métodos de avaliação, Dias Sobrinho (2002) relata que o modelo de análise de sistemas, instituído pelo governo *Johnson* em meados da década de 60, pautado no controle e racionalidade orçamentária, foi exportado na década de 70 para o Reino Unido e França. Na Europa esse modelo de avaliação foi logo ultrapassado e abandonado. Atualmente, prevalece na Europa e alguns países de outras regiões a interferência técnica, política e financeira da OCDE e do Banco Mundial. Esses organismos externos financiam, cobram avaliações e intervêm significativamente na ideologia e competências segundo seus interesses. Em suma, eles impõem restrições orçamentárias para a educação superior, exigem eficiência das instituições de ensino, maior aproximação com a indústria e formação mais adequada às demandas do mercado. Neste sentido, o modelo de avaliação empregado é pautado em indicadores econômicos e financeiros, sobretudo direcionados para responsabilização contábil, medidas de eficiência educacional e competitividade internacional.

Para Marchelli (2007), considerando os países que adotam alguma forma de avaliação da educação superior, os procedimentos indicam uma grande diversidade de métodos, sendo os mais importantes os processos de licença para funcionamento de cursos e instituições, exames de garantia de padrões de qualidade e o sistema de auditoria. Todavia, quanto à existência de elementos comuns entre os sistemas de avaliação, se destaca a adoção de critérios pré-determinados e transparentes, a combinação de auto-avaliação com avaliação externa, divulgação dos resultados, com abrangências distintas e validade periódica dos resultados.

Dias Sobrinho (2002) relata que o método de avaliação norte-americano inspirou algumas administrações públicas, inclusive no Brasil. Conclui que, mesmo com o enfraquecimento desse método, a racionalidade técnica, instrumental, economicista e a inspeção com foco na distribuição e controle de recursos financeiros direcionam as práticas avaliativas em muitos países. Adicionalmente, informa que para os Estados modernos (França, Austrália, Canadá, Inglaterra e Estados Unidos) as avaliações são instrumentos políticos e técnicos que fundamentam e legitimam as ações públicas. Assim, foram criadas nos últimos anos agências de coordenação geral dos processos e do sistema avaliativo.

Seguindo as diretrizes dos modelos de avaliação dos países supracitados, a administração

central brasileira, principalmente a partir da década de 90, institucionalizou o sistema de avaliação educacional do Brasil. Nesta direção, o estudo apresenta abordagens de avaliação sugeridas para o século XXI e discute os principais mecanismos e concepções que norteiam a avaliação de cursos de graduação no Brasil e, particularmente, a abordagem responsiva de avaliação de programas, instrumento empregado no estudo para reflexão sobre o processo e formação nos cursos da área contábil.

2.4.2 Abordagens de Avaliação Educacional Recomendadas Para o Século XXI

Desde o início do século XX começaram a surgir inúmeras gerações de avaliação de programas educacionais. No primeiro momento, o foco estava nos testes de inteligência e desempenho escolar dos estudantes; em seguida, as avaliações foram direcionadas para mensuração do resultado e mérito de programas educacionais; e, por fim, a partir da década de 80, ganharam destaque as avaliações participativas e por triangulação de métodos. Assim, desde o início do século, muitas abordagens de avaliação de programas educacionais foram desenvolvidas, testadas e aperfeiçoadas.

Stufflebeam (1999), ao observar as abordagens mais apropriadas para as avaliações de programas educacionais no século XXI, entre 22 abordagens, conforme padrões de utilidade, viabilidade, propriedade e precisão, definidos pelo *Joint Committee on Standards Evaluation Educational* (JCSEE), destaca as seguintes abordagens (Quadro 12)¹⁰⁵:

Quadro 12. Pontuação global e aspectos gerais das abordagens de avaliação de programa

CATEGORIAS	ABORDAGENS	TOTAL PONTOS	PIONEIROS	QUESTÃO-CHAVE
Aprimoramento/ <i>accountability</i>	Orientada para decisão/ <i>accountability</i>	92	Cronbach (1963), Stufflebeam (1966, 1967)	Que plano deve orientar o programa?
	Orientada ao consumidor	81	Scriven (1967)	Este programa é superior aos concorrentes críticos?
	Direcionada para certificação	60	<i>College Entrance Examination Board</i> (1901), <i>Cooperative Study of Secondary School Standards</i> (1933)	O programa reúne os requisitos mínimos para certificação?
Defesa ou missão social	Baseada na utilização	87	Patton (1980, 1982, 1994, 1997)	Como o programa funciona?
	Centrada no cliente/responsiva	87	Stake (1967), Denny (1978), MacDonald (1975), Parlett e Hamilton (1972) e Rippey (1973)	Como as várias partes interessadas julgam o programa?
	Democrática deliberativa	83	House e Howe (1998)	Estão representados os principais interessados?
	Construtivista	80	Guba e Lincoln (1985, 1989)	Qual a lógica que fundamenta o programa?
Questões/métodos	Estudo de caso	80	Campbell (1975), Lincoln e Guba (1985), Platt (1992), Stake (1995) e Yin (1992)	O que é o programa na teoria e na prática?
	Orientada para monitoramento de resultados/valor agregado	80	Sanders e Horn (1994), Webster (1995), Webster, Mendro e Almaguer (1994) e Tymms (1995)	Em que dimensão programas específicos adicionam valor para o desempenho dos estudantes?

Fonte: Adaptado de Stufflebeam (1999, p. 72).

Conforme total de pontos e critérios definidos pelo JCSEE, a abordagem de avaliação orientada para certificação foi considerada boa e as demais muito boas, ou seja, mais apropriadas para avaliação de programas educacionais no século XXI. Observa-se que, independente da geração, há abordagens que são mais adequadas para cada objetivo de avaliação, seja para aprimoramento de programas educacionais, enfoque social ou pautadas no método. Ainda, compete ao avaliador/educador a análise do método, tempo, conhecimentos e habilidades requeridos dos membros da equipe de avaliação em cada caso.

O presente estudo tem o propósito de avaliar os desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis selecionados baseado no significado que os membros (professores, coordenadores de curso e estudantes), envolvidos na criação, desenvolvimento, administração e resultados dos programas, atribuem às dimensões (antecedentes, transações e resultados), em face das mudanças que emergem na pós-modernidade. Portanto, a abordagem responsiva mostra-se pertinente ao estudo e foi detalhada a seguir. Antes, visando explicitar as características do sistema de avaliação educacional adotado no Brasil, o estudo analisa as concepções e mecanismos de avaliação de cursos de graduação adotados no país.

¹⁰⁵ Texto original na língua inglesa descrito na nota 3, ANEXO A.

2.4.3 Mecanismos e Concepção de Avaliação da Educação Superior no Brasil

No Brasil, os sistemas de avaliação do ensino superior, no nível de graduação, foram estruturados principalmente a partir da década de 90, devido ao aumento da demanda pelo ensino superior, expansão de instituições privadas e queda da qualidade da formação.

Rothen e Barreyro (2009) relatam que o desenvolvimento do setor privado para dar respostas à demanda por maior acesso à educação superior, orientados para o livre mercado e massificação da educação, levou à institucionalização de sistemas de qualidade. Os autores informam que a avaliação na década de 90 constituiu-se em um dos eixos das políticas educacionais no nível superior. Na primeira metade foi desenvolvido o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Inicialmente esse programa era gerido pelo Estado, mas originado no meio universitário. Com o aumento vertiginoso do setor privado, a partir de 1995, a avaliação tornou-se o eixo central da política educacional e passou a ser realizada pelo Estado.

O Paiub, segundo Dias Sobrinho (2002), de 1993 a 1996, mesmo sem apoio do MEC, desenvolveu-se no seio das universidades, em vários graus de realização, tendo ampla aceitação. Todavia, a partir de final de 1996, com a adoção de novos procedimentos avaliativos pelo MEC, principalmente o Exame Nacional de Cursos (ENC) ou Provão, houve significativo declínio na aplicação do Paiub, pois as instituições foram obrigadas a responder às novas exigências e mostrar eficiência nas avaliações. Ademais, vários documentos legais alteraram a concepção original do programa.

Quanto às características e foco do ENC e do Paiub é possível afirmar que este último era sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades e concebia a auto-avaliação como etapa inicial do processo que se estendia a toda instituição e se fazia completo com a avaliação externa. O programa, embora pela experiência curta, deu legitimidade à cultura de avaliação e promoveu mudanças visíveis na dinâmica universitária. Enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase estava nos resultados, na eficiência, no controle do desempenho frente a um padrão determinado e na prestação de contas (Inep, 2009).

Real (2008) ressalta que com a criação do ENC pela Lei nº 9.131/1995, o Paiub perdeu espaço no âmbito das políticas educacionais. Em seguida, o Decreto nº 2.026/1996, estabeleceu quatro procedimentos para o processo de avaliação de cursos e instituições, não citando o Paiub. Assim, sem apoio oficial e financeiro, mesmo não sendo revogado, este

programa deixou de existir no contexto da educação superior.

O sistema de avaliação institucional foi introduzido pelo Paiub com os seguintes procedimentos: implantação do novo exame nacional, formação de comissões de especialistas pelo MEC para legitimar as avaliações de instituições e cursos e alteração da ênfase e critérios de avaliação para o resultado. Esse sistema, entretanto, perdeu a autonomia e aceitação no meio universitário.

Segundo Rothen e Barreyro (2009), as comissões de especialistas tinham papel fundamental no processo de autorização e reconhecimento de cursos, no modelo introduzido pelo ENC. Porém, a partir de 2001, apenas a coordenação da avaliação ficou a cargo do MEC e a organização e execução foram transferidas para o Inep.

Real (2008) acrescenta que o primeiro instrumento de avaliação e autorização de reconhecimento de cursos foi elaborado pelas comissões de especialistas, a partir de 1997, sendo reestruturado ao longo de todo período, que perdurou até 2002. Assim, com a necessidade da adoção de instrumento único para avaliação de todos os cursos, entre 2001 e 2002, o Inep elaborou manuais para avaliação de instituições e cursos e as comissões de especialistas por área foram destituídas, por força do Decreto nº 3.860/2001.

Em síntese, a partir da edição da Lei nº 9.131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foram progressivamente implementados novos mecanismos de avaliação, tais como o ENC, realizado por concluintes dos cursos de graduação; a análise das condições de ensino; a avaliação das condições de ofertas e a avaliação institucional dos centros universitários. Todavia, um marco significativo foi o atual Plano Nacional de Educação (PNE), editado por meio da Lei nº 10.172/2001. Esta lei, no artigo 4º, dispõe que a União instituiria o Sistema Nacional de Avaliação e estabeleceria os mecanismos necessários ao cumprimento das metas previstas no plano (Inep, 2009).

No período de 2003 a 2006 as políticas de avaliação do ensino superior foram aprofundadas, culminando em 2004 na criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por força da Lei nº 10.861/2004. Rothen e Barreyro (2009) relatam que o Sinaes integrou a avaliação nas três instâncias (instituição, cursos e estudantes). Os resultados, porém, ainda seriam o referencial básico dos processos de regulação e supervisão, compreendendo o credenciamento e a renovação de credenciamento de instituições de educação superior e a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

O § 2º, do artigo 3º da Lei nº 10.861/2004 destaca que na avaliação institucional seriam empregados procedimentos e instrumentos diversificados, entre eles a auto-avaliação e a avaliação externa *in loco*. As avaliações de cursos, conforme artigo 4º, seriam realizadas por

comissões de especialistas nas respectivas áreas de conhecimento, com o objetivo de avaliar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, compreendendo a avaliação das dimensões perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica. Cada dimensão e o conjunto das dimensões seriam avaliados em uma escala com cinco níveis.

O artigo 5º da lei informa que a avaliação de desempenho dos estudantes dos cursos de graduação seria obtida por meio da aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Esta avaliação é componente curricular obrigatório de todos os cursos de graduação, sendo aplicada gradativamente aos cursos a cada triênio, ao final do primeiro e do último ano de curso, por meio de amostragem dos estudantes. Contudo, a partir de 2011, conforme prevê o artigo 33-F da Portaria Normativa MEC nº 40, de 12 de dezembro de 2007, os alunos ingressantes que tiverem realizado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ficam dispensados da realização do Enade no primeiro ano, conforme ratificado no parágrafo 6º do artigo 5º, Portaria Normativa MEC nº 8 de 15 de abril de 2011.

A Lei nº 10.861/2004 especificou os eixos de avaliação (instituição, cursos e estudantes), regulamentou os critérios gerais de avaliação e criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), vinculada ao Ministério da Educação, com a finalidade de coordenação e supervisão do Sinaes. Rothen e Barreyro (2009) destacam que, em 2006, foi criada a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA). Esta comissão tem o papel de acompanhar os trabalhos das comissões de especialistas, julgar recursos oriundos das avaliações externas (institucional e de cursos) e selecionar avaliadores para as avaliações *in loco*. Assim, enquanto a Conaes assessora o ministro, realiza convênios com os sistemas estaduais e estabelece diretrizes, a CTAA tem função mais operacional. Em síntese, os mecanismos de avaliação da educação superior no Brasil foram regulamentados e são coordenados pela União, centralizados no Ministério da Educação e articulados com os Estados.

Quanto à avaliação de cursos, foco deste estudo, a Portaria MEC nº 563, de 21 de fevereiro de 2006, aprovou, em extrato, o instrumento de avaliação de cursos de graduação do Sinaes. O instrumento foi elaborado pela Conaes e pela Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes), do Inep, sendo empregado para o reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológicos, nas modalidades presencial e a distância. O Quadro 13 apresenta as categorias e grupos de indicadores observados na avaliação de cursos de graduação.

Quadro 13. Categorias e grupos de indicadores empregados na avaliação de cursos, conforme normas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

CATEGORIAS	GRUPOS DE INDICADORES
1 Organização didático-pedagógica	1.1 Administração acadêmica: coordenação do curso
	1.2 Administração acadêmica: colegiado de curso
	1.3 Projeto Pedagógico do Curso (PPC): concepção do curso
	1.4 PPC: currículo
	1.5 PPC: avaliação
	1.6 Atividades acadêmicas articuladas à formação: prática profissional e/ou estágio
	1.7 Atividades acadêmicas articuladas à formação: trabalho de conclusão de curso (TCC)
	1.8 Atividades acadêmicas articuladas à formação: atividades complementares
	1.9 ENADE
2 Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo	2.1 Corpo docente: perfil docente
	2.2 Corpo docente: atuação nas atividades acadêmicas
	2.3 Corpo discente: atenção aos discentes
	2.4 Corpo técnico-administrativo: atuação no âmbito do curso
3 Instalações físicas	3.1 Biblioteca: adequação do acervo à proposta do curso
	3.2 Cenários, ambientes e laboratórios para a formação geral e básica
	3.3 Cenários, ambientes e laboratórios para a formação profissionalizante e específica
	3.4 Cenários, ambientes e laboratórios para a prática profissional e prestação de serviços à comunidade

Fonte: Portaria MEC nº 563 (2006).

De forma sumária, os cursos são avaliados em três categorias: organização didático-pedagógica; corpo docente, discente e técnico-administrativo; e instalações físicas, com pesos 40, 35 e 25, respectivamente. Ainda, os membros da comissão devem descrever no formulário eletrônico de avaliação o contexto do curso e, após a avaliação, ressaltar as forças e fragilidades, deixar recomendações para melhoria do programa, emitir o parecer final analítico e tecer comentários sobre o instrumento empregado na avaliação. Por fim, os responsáveis pela gestão do curso na instituição de ensino avaliada efetuarão a análise do instrumento e dos trabalhos da comissão externa.

Entretanto, não são atribuídos conceitos às categorias e grupos de indicadores, mas aos indicadores vinculados a cada grupo. Da média aritmética dos conceitos dos indicadores será obtido o conceito do grupo de indicadores e, por fim, o conceito da categoria.

A seguir, foram apresentados os indicadores vinculados aos grupos 1.3 (PPC: concepção do curso) e 1.4 (PPC: currículo), pois os membros da comissão externa atribuem conceito (do conceito 5 ao conceito 1) aos indicadores, vinculados a cada grupo, conforme a realidade do curso atenda ao que está detalhado no conceito. O Quadro 14 explicita os indicadores vinculados aos grupos citados, conforme detalhado no instrumento de avaliação de cursos de graduação elaborado pelo Inep (2006).

Quadro 14. Indicadores vinculados à concepção do curso e currículo

GRUPO DE INDICADORES	INDICADORES
1.3 PPC: concepção do curso	1.3.1 Articulação do PPC com o projeto pedagógico institucional (PPI) e com o plano de desenvolvimento institucional (PDI) 1.3.2 Coerência entre o PPC e o sistema de EAD utilizado (indicador de EAD) 1.3.3 Objetivos do curso 1.3.4 Perfil do egresso
1.4 PPC: currículo	1.4.1 Coerência do currículo com os objetivos do curso 1.4.2 Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso 1.4.3 Coerência dos currículos frente às DCN (indicador imprescindível) 1.4.4 Adequação da metodologia de ensino à concepção de curso 1.4.5 Inter-relação das unidades de estudo na concepção e execução do currículo 1.4.6 Dimensionamento da carga horária das unidades de estudo 1.4.7 Adequação e atualização das ementas e programas das unidades de estudo 1.4.8 Adequação e atualização da bibliografia 1.4.9 Coerência do corpo docente e técnico-administrativo com a proposta curricular 1.4.10 Coerência dos recursos materiais específicos do curso 1.4.11 Inter-relação entre alunos e professores (indicador EAD) 1.4.12 Estratégias de flexibilização curricular

Fonte: Inep (2006).

Como se trata de instrumento único empregado para avaliação de cursos de graduação em diversas modalidades, observa-se a existência de indicadores imprescindíveis, por exemplo, o indicador 1.4.3, enquanto que para os cursos presenciais o indicador 1.4.11 não se aplica.

Na atribuição dos conceitos aos indicadores, conforme orientações do Inep (2006), em relação ao indicador 1.4.3, por exemplo, os membros da comissão externa atribuirão conceito 5, quando há plena coerência do currículo com as DCN, isso resulta e/ou expressa uma diretriz de ação acessível ao conhecimento da comunidade interna e o currículo reflete totalmente as DCN do curso. Aplica-se o conceito 4 quando há boa coerência do currículo em relação às DCN. O conceito 3 é adotado quando há razoável coerência do currículo com as DCN. O conceito 2 quando a coerência do currículo em relação às DCN é fraca e, por fim, o conceito 1, quando não há nenhuma coerência.

Sobre a concepção de avaliação da educação superior brasileira, Dias Sobrinho (2002) ressalta que as políticas nacionais apresentam clara submissão à lógica econômica, seja pela maior vinculação das instituições com a produção, seja no conceito autonomia pela vinculação de financiamentos públicos aos rendimentos obtidos na avaliação. Assim, a avaliação educacional passou a ser um instrumento de controle, privilegiado por governos e agências, para classificar e ranquear instituições, tendo em vista a eficiência evidenciada pela própria avaliação, para orientação de políticas de distribuição de recursos e pelo controle de credenciamento e credenciamento.

Adicionalmente, Dias Sobrinho (2002), ao analisar as características do sistema de avaliação do ensino de graduação executado pelo MEC, pautado na análise das condições de oferta acrescidas ao ENC, instituído entre os anos de 1996 e 2003, constata que este apresenta

aspectos que se assemelham ao modelo de análise de sistemas que vigoraram nas décadas de 70 e 80 nos Estados Unidos. Esse modelo promovido pelo MEC recupera em alguns sentidos a pedagogia por objetivos de *Tyler*, pautada na organização racional e considera a educação instrumento fundamental para alcançar a regularidade e o progresso da sociedade. Ademais, segue uma epistemologia objetivista e o conceito de formação que consiste em proporcionar ao indivíduo um conjunto de conhecimentos e habilidades que possibilitem êxito em uma situação de trabalho.

Neste sentido, Real (2008) relata que a política de avaliação adotada no Brasil no período de 1995 a 2002 se coaduna com as práticas do Banco Mundial, que pressupõe competição, eficiência e produtividade.

Rothen e Barreyro (2009), ao analisarem o sistema de avaliação da educação superior brasileira, a partir de 1996, concluem que há um embate político em torno do que seria qualidade neste setor da educação, pois ocorreram mudanças contínuas de órgãos responsáveis pela definição de padrões de qualidade, participação de diversas agências e a busca de legitimação das avaliações, sobretudo, apoiada no conhecimento de especialistas, reunidos em comissões compostas por professores de universidades.

Marchelli (2007), ao observar a qualidade das avaliações externas das instituições, baseadas em indicadores sobre cada dimensão, constatou que os indicadores correspondentes à titulação, regime de trabalho e publicações do corpo docente (pertencentes à dimensão cinco, políticas de pessoal, de carreira, de aperfeiçoamento e condições de trabalho, com peso 20 na escala até 100) apresenta impropriedades, pois na legislação brasileira há a exigência mínima para titulação e regime de trabalho e não há pesos distintos entre publicações em periódicos e outros meios locais, nacionais e internacionais, como já ocorre na pós-graduação.

Real (2008), ao analisar em seus estudos os impactos da avaliação de cursos na qualidade da educação superior, conclui que as instituições buscam obter resultados positivos, sem, contudo, alterar sua lógica intrínseca, arraigada na qualidade mínima definida nos formulários de avaliação. O processo de avaliação vem proporcionando uma qualidade formal, em detrimento de uma qualidade real dos cursos de graduação. Por exemplo, o atendimento dos critérios definidos para cada indicador não melhorou o rendimento dos alunos. O atendimento da exigência de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme requisitado pelo MEC, não resultou em ações efetivas junto à comunidade e aumento e melhoria da produção científica, particularmente nas faculdades.

Adicionalmente, ao fazer um balanço sobre o sistema de avaliação da educação superior brasileira, o Inep (2009) destaca que, devido à elevação dos custos do ensino superior, tem sido reforçada a concepção e prática de avaliação em que a regulação e controle predominam

sobre a formação e emancipação institucional. É acrescido, ainda, que a matéria relativa à avaliação da educação superior está desequilibrada, pois está centrada quase que exclusivamente na supervisão do MEC, e praticamente não considera as instituições e cursos como sujeitos da avaliação, não distingue supervisão e avaliação, com ênfase na primeira, e, não constitui um sistema de avaliação nacional, mas foca na verificação de determinadas condições, unilateralmente definidas pelo governo.

Observa-se a excessiva centralização do processo de avaliação nos órgãos governamentais, pois os critérios de avaliação são definidos por normas nacionais e legitimados por comissões de especialistas vinculados ao MEC. Contínuas mudanças e ações de diversos órgãos tornam os padrões de qualidade da educação superior questionáveis. Soma-se a esse fato, o que torna mais questionável a qualidade das avaliações, a adoção de exigências mínimas para cálculo de alguns indicadores. Ainda, as avaliações são obrigatórias, unilaterais e os resultados empregados principalmente para classificar instituições e cursos e orientar a distribuição de recursos públicos, segundo padrões de eficiência orientados pelo mercado.

Dias Sobrinho (2002) conclui que o sentido ético da avaliação consiste em conferir um sentido humano, portanto social, ao invés de sentidos meramente técnicos e econômicos. Isso significa assegurar a prioridade ética e política sobre a técnica e a econômica, a que em grande parte a técnica atualmente serve. Logo, é imprescindível o resgate do caráter educativo e público da avaliação e o exercício desta como prática de reflexão sobre a qualidade científica e social de seus processos e produtos.

Marchelli (2007) salienta que o Brasil carece de política de formação de avaliadores profissionais, que, reunidos em corporações setoriais, podem auxiliar no avanço dos padrões de qualidade do complexo sistema de educação superior. O autor exemplifica que a Índia, segundo maior sistema de educação superior em todo o mundo, adota inspeção e certificação por corporações especializadas, associando o processo formativo e o de regulação.

Em síntese, o processo de avaliação da educação superior brasileira, especificamente no nível de graduação, carece de estudos e aperfeiçoamentos, ainda mais diante do cenário de rápidas mudanças tecnológicas, sociais e de valores. Sem dúvida a concepção de avaliação educacional brasileira em todos os níveis deverá recuperar seu caráter ético e formativo e possibilitar a reflexão sobre o processo e a formação do estudante.

Segundo Minayo (2005), mudança é um conceito-chave para promotores de políticas públicas e avaliadores de projetos. Assim, qualquer avaliação do sistema escolar ou de intervenções em seu universo precisa ser contextualizada no ambiente mais amplo das transformações do mundo contemporâneo, sobretudo diante das mudanças sociais, culturais e de valores em curso, movimento denominado pós-modernidade.

Neste contexto de mudanças, o estudo apresenta a abordagem responsiva, ferramenta que norteou a avaliação dos programas de graduação que passaram por alterações recentes do PPP para adequar sua estrutura e orientação curricular, bem como a formação dos estudantes às transformações contemporâneas.

2.4.4 Abordagem de Avaliação Responsiva

Nesta seção foi apresentado e discutido o conceito, estrutura, finalidade e questões que orientam a avaliação de programas/cursos responsiva. Neste sentido, Stake (1973) ressalta que:

uma avaliação educacional é uma avaliação responsiva (1) se ela se orienta mais diretamente para as atividades do programa do que para os propósitos do programa, (2) se ela responde aos requisitos por informação do seu público e (3) se as diferentes perspectivas de valor das pessoas a disposição são citadas para reportar o sucesso ou fracassos do programa. Nessas três diferentes formas um plano de avaliação pode ser responsivo.¹⁰⁶ (p. 5, tradução do autor)

Quanto ao surgimento e desenvolvimento da abordagem de avaliação responsiva, Stufflebeam (1999) relata:

Stake (1967) foi o pioneiro no tipo de estudo centrado no cliente/responsivo, e sua abordagem foi apoiada e desenvolvida por Denny (1978), McDonald (1975), Parlett e Hamilton (1972), Rippey (1973) e Smith e Pohland (1974). O desenvolvimento inicial da avaliação construtivista de Guba (1978) foi fortemente influenciado pelos escritos de Stake sobre avaliação responsiva. O termo centrado no cliente é utilizado aqui pois um tema persistente é que o avaliador deve trabalhar com e para apoiar diversos grupos de *stakeholders*, incluindo, por exemplo, professores, administradores, desenvolvedores, contribuintes etc. Esses são partes interessadas no sentido em que apoiam, desenvolvem, administram e dirigem operações do programa sob estudo. Ademais, a abordagem centrada no cliente rejeita avaliações objetivas e aponta para uma visão pós-modernista, em que não há melhores respostas ou valores claramente preferíveis e informações subjetivas são preferidas. Nesta abordagem, a avaliação do programa poderá culminar em achados e conclusões conflitantes, deixando as interpretações para os olhos do observador.¹⁰⁷ (p. 53, tradução do autor)

¹⁰⁶ *An educational evaluation is responsive evaluation (1) if it orients more directly to program activities than to program intents, (2) if it responds to audience requirements for information, and (3) if the different value-perspectives of the people at hand are referred to in reporting the success and failure of the program. In these three separate ways an evaluation plan can be responsive. (Stake, 1973, p. 5)*

¹⁰⁷ *Stake (1967) is the pioneer of the clientcentered/ responsive type of study, and his approach has been supported and developed by Denny (1978), MacDonald (1975), Parlett and Hamilton (1972), Rippey (1973), and Smith and Pohland (1974). Guba's (1978) early development of constructivist evaluation also was heavily influenced by Stake's writings on responsive evaluation. The label client-centered evaluation is used here, because one pervasive theme is that the evaluator must work with and for the support of a diverse client group including, for example, teachers, administrators, developers, taxpayers, legislators, and financial sponsors. Moreover, the client-centered approach rejects objectivist evaluation and instead subscribes to the postmodernist view, wherein there are no best answers or clearly preferable values and wherein subjective information is preferred. In this approach, the program evaluation may culminate in conflicting findings and conclusions, leaving interpretation to the eyes of the beholders. (Stufflebeam, 1999, p. 53)*

A abordagem responsiva focaliza amplamente as dimensões do programa educacional, sendo direcionada para os antecedentes, transações e resultados do programa, reunindo as descrições e julgamentos que o avaliador e *stakeholders* atribuem a cada dimensão. Quanto a essas dimensões do programa, Stake (1967) salienta:

os antecedentes são quaisquer condições precedentes ao ensino e aprendizagem, que podem estar relacionadas aos resultados. Transações são sucessões de compromissos que compreendem o processo educacional. Transações são dinâmicas, enquanto antecedentes e resultados são relativamente estáticos. Resultados, como um corpo de informação, incluiriam o impacto da mensuração de instruções sobre professores, administradores, conselheiros e outros envolvidos. Em síntese, resultados são consequências da educação, imediatas e a longo prazo, cognitiva e conativa, pessoal e em nível comunitário.¹⁰⁸ (p. 5, tradução do autor)

Adicionalmente, Stufflebeam (1999) destaca:

os direcionadores prévios da avaliação responsiva são as preocupações das partes interessadas (*stakeholders*) e questões do próprio programa. Também a lógica do programa, experiências, transações, resultados, padrões e julgamentos. Essa avaliação serve a uma ampla gama de finalidades. Entre elas, auxiliar pessoas de um conjunto específico a obter uma perspectiva completa do programa, compreender a forma como vários grupos visualizam os problemas, bem como seus pontos fortes e fracos, e aprender a forma como pessoas afetadas o valorizam, mais que as formas como os especialistas o julgam.¹⁰⁹ (p. 54, tradução do autor)

Para avaliação do programa, Stake (1967) propõe a elaboração de uma matriz de descrição e julgamento. Assim,

para preenchimento da matriz o avaliador coletará julgamentos, bem como descrições. O registro pode tratar de antecedentes, transações e resultados separadamente dentro das quatro classes, identificadas como objetivos, observações, padrões e julgamentos.¹¹⁰ (p. 6, tradução do autor)

A estrutura dessa matriz está apresentada na Figura 2.

¹⁰⁸ *An antecedent is any condition existing prior to teaching and learning which may relate to outcomes. Transactions are [...]the succession of engagements which comprise the process of education. Transactions are dynamic whereas antecedents and outcomes are relatively static. Outcomes, as a body of information, would include measurements of the impact of instruction on teachers, administrators, counselors, and others. In short, outcomes are the consequences of educating - immediate and long-range, cognitive and conative, personal and community-wide. (Stake, 1967, p. 5)*

¹⁰⁹ *The advance organizers in client-centered evaluations are stakeholders' concerns and issues in the program itself, also the program's rationale, background, transactions, outcomes, standards, and judgments. The client-centered program evaluation may serve a wide range of purposes. Some of these are helping people in a local setting gain a perspective on the program's full countenance; understanding the ways that various groups see the program's problems, strengths, and weaknesses; and learning the ways affected people value the program plus the ways program experts judge it. (Stufflebeam, 1999, p. 54)*

¹¹⁰ *To fill in these matrices the evaluator will collect judgments (e. g. of community prejudice, of problem solving styles, and of teacher personality) as well as descriptions. The record may treat antecedents, transactions, and outcomes separately within the four classes identified as intents, observation, standards, and judgments. (Stake, 1967, p. 6)*

Figura 2. Matriz de descrição e julgamento para avaliação de programas educacionais

Fonte: Adaptado de Stake (1967, p. 7).

No lado esquerdo da matriz é descrita a base racional do programa, ou seja, as teorias que fundamentam e direcionam o programa. Segundo Stake (1967), “a racionalidade indica a base filosófica e propósitos do programa. Logo, deverá fornecer fundamentos para avaliar os objetivos do programa.”¹¹¹ (p. 9, tradução do autor)

A matriz apresenta 12 quadrantes, sendo seis referentes à descrição dos dados e seis campos para julgamento das evidências. A matriz de descrição dos dados coletados na avaliação do programa educacional é dividida em duas partes: objetivos do programa (item 1) e observações (item 2). No lado esquerdo são descritos os objetivos que *a priori* foram delineados para o programa educacional, referentes às dimensões antecedentes, processos e resultados. No lado direito são descritas as observações do avaliador, baseados nas inúmeras evidências coletadas no programa.

Quanto à análise dos dados obtidos e descritos na matriz de julgamento, Stake (1967) salienta:

há duas maneiras principais de tratamento descritivo dos dados da avaliação: encontrando as **contingências** entre antecedentes, transações e resultados; e identificando as **congruências** entre objetivos e observações. Destaca-se que a tarefa do avaliador é identificar resultados que são contingentes sobre condições antecedentes específicas e transações instrucionais. Adicionalmente, a observação de contingências depende de evidências empíricas e a percepção do grau de importância de congruências e contingências merece atenção do avaliador.¹¹² (p. 9, tradução do autor, grifo nosso)

A matriz de julgamento também apresenta duas colunas a direita, na primeira (item 3) são descritos os **padrões** que foram definidos pelo avaliador e *stakeholders* para julgamento do

¹¹¹ *The rationale indicates the philosophic background and basic purposes of the program. The rational should provide one basis for evaluating Intents.* (Stake, 1967, p. 9)

¹¹² *there are two principal ways of processing descriptive evaluation data: finding the contingencies among antecedents, transactions, and outcomes and finding the congruence between Intents and Observations. [...] the evaluator's task is one of identifying outcomes that are contingent upon particular antecedent conditions and instructional transactions. Evaluation of Observation contingencies depends on empirical evidence. Perceptions of importance of congruence and contingency deserve the evaluator's careful attention.* (Stake,

programa. Na segunda coluna (item 4) são apresentados os julgamentos do avaliador e das partes interessadas, conforme padrões. Em relação aos padrões, Stake (1967) afirma:

parte da importância da avaliação é explicitar os padrões que serão usados. Ainda, há duas bases para julgamento das características de um programa: padrões absolutos e relativos. Os padrões absolutos refletem decisões pessoais, enquanto os padrões relativos refletem características de programas alternativos.¹¹³ (p. 12, tradução do autor)

Quanto ao direcionamento da avaliação responsiva, Stake (1973) recomenda:

ao invés de objetivos ou hipóteses, como “direcionamento da avaliação responsiva”, eu prefiro o uso de questões. Eu penso que a palavra questões melhor reflete um senso de urgência, complexidade e valorização. Indica-se que após o avaliador familiarizar-se com o programa, conversando com estudantes e com a equipe do programa, reconhecerá certas questões ou problemas em potencial. Essas questões são a estrutura para continuar o debate com as partes interessadas e para coleta de dados. Ademais, destaca-se que os procedimentos da avaliação responsiva permitem que o avaliador responda questões emergentes e questões pré-concebidas.¹¹⁴ (p. 6, tradução do autor)

Neste sentido, Stufflebeam (1999) destaca as principais finalidades e questões que podem nortear a avaliação responsiva (Quadro 15).¹¹⁵

Quadro 15. Propósitos e questões que norteiam a avaliação responsiva

PROPÓSITOS PARA AVALIAÇÃO	QUESTÕES
a) informar as partes interessadas sobre a descrição completa da fisionomia de um programa; b) realizar uma pesquisa contínua sobre questões-chave e fornecer aos interessados informações úteis que estejam disponíveis; c) saber como vários grupos veem os problemas, pontos fortes e fracos de um programa; d) saber como partes interessadas julgam um programa; e) saber como os peritos/especialistas julgam um programa; f) fornecer aos usuários informações necessárias aos seus objetivos. (p. 65, tradução do autor)	a) O que foi alcançado com o programa? b) Como o programa funciona? c) Como as várias partes interessadas julgam o programa? d) Como especialistas julgam o programa? e) Qual a lógica do programa? (p. 66, tradução do autor)

Fonte: Adaptado de Stufflebeam (1999, pp. 65-66).

1967, p. 9)

¹¹³ *Part of the responsibility of evaluation is to make known which standards are held by whom. There are two bases of judging the characteristics of a program, (1) with respect to absolute standards as reflected by personal judgments and (2) with respect to relative standards as reflected by characteristics of alternate programs.* (Stake, 1967, p. 12)

¹¹⁴ *Instead of objectives, or hypotheses as "advanced organizers" for an evaluation study, I prefer issues. I think the word "issues" better reflects a sense of complexity, immediacy, and valuing. After getting acquainted with a program, partly by talking with students,..., and program staff, the evaluator acknowledges certain issues or problems or potential problems. These issues are a structure for continuing discussions with clients, staff, and audiences. These issues are a structure for the data-gathering plan. Responsive-evaluation procedures allow the evaluator to respond to emerging issues as well as to preconceived issues.* (Stake, 1973, p. 6)

¹¹⁵ Texto original na língua inglesa descrito na nota 4, Anexo A.

O quadro evidencia que a abordagem de avaliação responsiva atende a uma ampla gama de finalidades, principalmente, a de reunir a percepção de pessoas-chave sobre a estrutura, funcionamento e resultados de um programa educacional. Adicionalmente, observa-se que algumas questões são direcionadas para os antecedentes do programa, ou seja condições que *a priori* existem, tais como o PPP e instruções normativas que orientam a estrutura, objetivo e funcionamento do programa educacional. Outras estão centradas nos processos/transações inerentes ao cotidiano do programa. Ainda, outras focam os resultados, que são expressos em documentos e no significado que os *stakeholders* atribuem a cada dimensão.

Por fim, Stake (1973) salienta algumas recomendações ao avaliador, entre elas:

Não se pode deixar outros pesquisadores decidirem quais questões referentes ao programa merecem atenção, mas, compete a ele, em cada situação, decidir quais questões observar. Aconselha-se que os avaliadores deem atenção especial para as razões que motivaram a avaliação; em seguida, deve-se prestar atenção no que está ocorrendo no programa e assim escolher as questões meritórias e critérios para avaliação.¹¹⁶ (p. 6, tradução do autor)

Em síntese, a questão-problema dá o principal direcionamento para o estudo. Todavia, questões que revelam os interesses e preocupações dos *stakeholders*, aspectos relevantes da estrutura, processo e cotidiano do programa, perspectivas, pontos fortes e fracos serão observados, descritos e analisados. Tais questões foram sintetizadas no protocolo de estudo de caso, apresentado na seção de metodologia e estão alinhadas com as variáveis apresentadas no modelo delineado para avaliação dos programas.

¹¹⁶ We should not let Astin and Panos decide what questions to attend to, or Tyler, or Stake. Each evaluator, in each situation, has to decide what to attend to. The evaluator has to decide. [...] I advise the evaluator to give careful attention to the reasons the evaluation was commissioned, then to pay attention to what is happening in the program, then to choose the value questions and criteria (Stake, 1973, p. 6).

3 MODELO TEÓRICO PARA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS

Pautando-nos na fundamentação teórica e matriz de descrição e julgamento (Figura 2), ferramenta utilizada para orientar a avaliação dos cursos, o estudo apresenta o delineamento do modelo que direcionou a elaboração de questionários e entrevistas e o aprofundamento da reflexão sobre a realidade estudada.

Para Abbagnano (2000), um modelo mais precisamente consiste na apresentação ordenada de elementos de uma determinada realidade, sem considerar a natureza do que o compõe. Para que seja útil, deve ser caracterizado das seguintes formas:

- a) pela simplicidade, para seja possível uma definição exata;
- b) possibilidade de ser expresso por meio de parâmetros suscetíveis de tratamento matemático;
- c) semelhança com a realidade que se destina a explicar.

Martins e Theóphilo (2009) salientam as seguintes funções de um modelo:

- a) função seletiva: possibilita que fenômenos complexos sejam visualizados e compreendidos;
- b) função organizacional: permite a classificação de elementos da realidade, segundo um esquema que especifique adequadamente as características do fenômeno e apresente categorias mutuamente exclusivas e coletivamente exaustivas;
- c) função de fertilidade: evidencia aplicações em situações distintas;
- d) função lógica: possibilita a explicação de fenômenos específicos;
- e) função normativa: permite prescrições referentes à realidade;
- f) função sistêmica.

Não é o foco do estudo a elaboração de modelos matemáticos ou a validação de modelos, mas a adequação da matriz de descrição e julgamento a realidade contemporânea estudada, de forma que possibilite a coleta organizada da percepção dos envolvidos e uma maior compreensão e reflexão sobre os desafios para os cursos, em relação à estrutura e orientação dos currículos, prática docente e formação dos estudantes. Assim, o modelo delineado segue a estrutura da ferramenta citada e reúne as variáveis e visões de diversos autores apresentados na fundamentação teórica e que serviram de parâmetro para avaliação dos cursos selecionados.

Seguindo a estrutura da matriz de descrição e julgamento, o modelo reúne as variáveis e ideias-chave para o estudo nas seguintes categorias:

- a) base lógica dos programas;
- b) objetivos dos cursos;

- c) análise das dimensões antecedentes, transações e resultados dos cursos;
- d) perfil dos egressos;
- e) funcionamento dos cursos, adequação e contribuição da formação;
- f) desafios para os cursos, referentes à estrutura e orientação dos currículos, prática docente e formação dos estudantes.

3.1 Categorias do Modelo: Base Lógica dos Programas

A primeira categoria observada nos cursos foi a base lógica dos programas. Segundo Stake (1973), a base lógica do programa evidencia as linhas filosóficas que direcionam os cursos e auxiliam na avaliação dos objetivos.

No estudo foram considerados três aspectos como diretrizes para reflexão sobre a base lógica dos cursos, conforme descrito na fundamentação teórica e a seguir sumariados: a concepção de universidade, as políticas para educação superior e a formação do pensamento curricular brasileiro.

A concepção de universidade brasileira é um modelo misto, influenciado pelos modelos napoleônico e humboldtiano. O primeiro é caracterizado pela criação de faculdades isoladas, voltadas à formação profissional. O último, busca a unidade entre ensino e pesquisa, a interdisciplinaridade e a cooperação entre estudantes e professores (Oliveira & Catani, 2011). Todavia, a concepção de universidade brasileira, segundo Santos Filho (2000), no final da década de 60, por tradição americana adotou o modelo de Humboldt, com a adoção do sistema de crédito e a matrícula por disciplina. Mas, devido à falta de recursos financeiros e de pessoal e por força do sistema seriado, predomina em essência na maioria das instituições o modelo napoleônico.

As políticas públicas de educação superior brasileira são influenciadas pelas diretrizes das políticas externas. Assim, na década de 60, houve influência do modelo departamental norte-americano; enquanto, nos anos 90, o liberalismo estimulado pelo Banco Mundial foi a principal influência para estruturação da educação superior no país (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

Outro elemento importante para compreensão da base lógica dos cursos é a formação do pensamento curricular brasileiro. Segundo Lopes e Macedo (2011), dois movimentos curriculares surgidos nos EUA foram trazidos para o Brasil nas primeiras décadas do século XX e, a partir dos anos 50, por meio das influências de Tyler, direcionaram o pensamento

curricular brasileiro. Mesmo com o surgimento de outras vertentes (marxistas, nova sociologia da educação, pós-estruturalista), a partir da década de 80, a visão de currículo brasileira é fortemente influenciada pelos seguintes movimentos:

a) movimentos trazidos para o Brasil na década de 20:

- **eficientismo social:** baseado nas ideias de Bobbitt (1918), defende um currículo cuja função é preparar o estudante para a vida economicamente ativa. Caracteriza-se pela defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar, direcionado por objetivos e norteado por conceitos como eficácia, eficiência e economia;
- **progressivismo:** cujo principal representante é John Dewey. Considera a educação um meio para diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática.

b) modelo construído a partir das influências de Tyler sobre os movimentos citados:

- modelo com abordagem instrumental e mais próximo do eficientismo, marcado pelo racionalismo, método e conhecimento científico, privilégio da abordagem descritiva e direcionamento por objetivos.

De forma geral, as ideias sintetizadas acima apontam alguns parâmetros para avaliação da visão geral que estrutura e orienta os currículos dos cursos selecionados.

3.2 Categorias do Modelo: Objetivos dos Cursos

A segunda categoria observada no estudo, conforme matriz de descrição e julgamento de Stake, é relacionada aos objetivos do curso. A relação de objetivos e competências que direcionam os cursos investigados e a forma de avaliação delineadas no modelo são apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16. Variáveis e formas de avaliação delineadas no modelo, referente à categoria objetivos dos cursos

VARIÁVEIS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
<p>Objetivo geral e competências apresentado no PPP do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP (2011, p. 1):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) assegurar um ensino que leve a uma aprendizagem adequada ao exercício da profissão; b) apreender e utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais; c) demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar das atividades contábeis e de controladoria; d) construir pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, pertencentes a quaisquer organizações; e) aplicar corretamente a legislação própria das funções contábeis; f) criar mecanismos de captação, análise e mensuração de informações financeiras e patrimoniais para qualquer tipo de organização; g) exercer suas responsabilidades com domínio das funções contábeis que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento e controle; h) desenvolver, analisar, implantar e manter sistemas de informações contábeis e de controladoria, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar implicações organizacionais com a tecnologia de informação; i) exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais. <p>Objetivos específicos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, expressos no PPP, vigente a partir de 2006:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) levar o estudante à compreensão de normas e princípios contábeis de maneira sistêmica; b) dotar o estudante de raciocínio lógico, crítico e analítico para a solução de problemas de natureza contábil; c) capacitar o estudante à elaboração, interpretação e análise das demonstrações financeiras; d) desenvolver habilidades para o uso dos instrumentos contábeis visando o estabelecimento de estratégias administrativas; e) despertar a capacidade empreendedora; f) propiciar condições para a consciência de responsabilidade social e ética; g) incentivar o estudante na busca do aperfeiçoamento permanente; h) desenvolver a capacidade de comunicação e liderança, dotando-o de habilidades capazes de promover e integrar o trabalho em equipe; i) formar cidadãos comprometidos com a melhoria das condições de vida da sociedade em geral. 	<p style="text-align: center;">congruências e incongruências</p>

Fonte: FEA/USP (2011) e PPP da Universidade Alfa (2006).

No quadro foram reunidos os objetivos geral e específicos que, de forma geral, orientam a formação do perfil dos egressos dos cursos selecionados. O objetivo geral e competências do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP foram extraídos do PPP vigente desde 2009, o qual passou por algumas alterações formais na grade curricular no ano de 2012. As mudanças foram implantadas no segundo semestre do ano letivo de 2012, afetando os alunos ingressantes a partir de 2010. As alterações, mesmo com a apresentação de novo objetivo geral e referência às Normas Internacionais de Educação em Contabilidade, limitaram-se a ajustes da posição das disciplinas nos semestres letivos e de carga horária de algumas delas. Logo, a ação, de forma geral, continua sendo orientada pelo PPP anterior. Na Universidade Alfa, os objetivos específicos foram extraídos do PPP do curso vigente a partir do ano de

2006.

Os objetivos dos cursos, na visão de Stake (1973) podem ser avaliados de duas formas: encontrando as contingências entre os elementos que estruturam o curso (antecedentes), processos (transações) e resultados, obtidos em termos de aprendizagem e desenvolvimento de competências intelectuais e sociais e identificando as congruências entre as percepções dos envolvidos quanto ao cumprimento dos objetivos. No estudo foi adotada a última abordagem. Identificou-se e triangulou a percepção dos estudantes e docentes em relação ao cumprimento dos objetivos e competências propostos no PPP.

3.3 Categorias do Modelo: Análise das Dimensões Antecedentes, Transações e Resultados dos Cursos

Seguindo a estrutura da matriz de descrição e julgamento, o Quadro 17 apresenta as principais visões, extraídas das perspectivas educacionais moderna e pós-moderna, tomadas como padrões para reflexão sobre a dimensão antecedentes do curso.

Quadro 17. Variáveis delineadas no modelo, referentes à dimensão antecedentes dos cursos

CONCEPÇÃO EDUCACIONAL MODERNA	PROPOSTA EDUCACIONAL PÓS-MODERNA
<p>Concepções educacionais da modernidade, em relação ao currículo do curso e outras fontes orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) o planejamento do currículo engloba a escolha dos propósitos; definição das experiências/atividades, organização efetiva do curso e avaliação (Doll Jr., 1997); b) no currículo, as ciências ou disciplinas abstratas e fixas (Matemática, Física, Química) são o fundamento, seguidas pelas ciências menores (Biologia, Psicologia e outras ciências sociais) (Doll Jr., 1997); c) definição de objetivos precisos, obtidos por ações minuciosas e fragmentadas, orientados pelo conceito de eficiência e eficácia tornou-se o caminho aceito científica e academicamente para se obter uma formação relevante (Macedo, 2011); d) predomina no currículo e em sala uma epistemologia positivista, em que o conhecimento existe independente do conhecedor e pode ser tanto descoberto como validado (Doll Jr., 1997); e) a formação em Ciências Contábeis se manteve ao longo dos anos restrita ao fazer na área contábil (Laffin, 2005); f) das atividades industriais emanam os ideais de educação, logo, essas atividades delineiam os objetivos exatos e adequados que o currículo defende e mede (Doll Jr., 1997); g) na concepção de educação moderna, o saber é fragmentado em inúmeras disciplinas (Pourtois & Desmet, 1999). 	<p>Propostas educacionais emergentes na pós-modernidade, em relação ao currículo e outros elementos que orientam os cursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a conversação aberta, interativa e comunal é essencial na estruturação do currículo (Doll Jr., 1997); b) o currículo é pensado em termos de processo, logo privilegia a conversação, a integração fins-meios e a cooperação (Doll Jr., 1997); c) os conceitos de auto-organização, estruturas dissipativas, equilíbrio ecológico, evolução pontuada e teoria da complexidade são heurísticos no planejamento do currículo (Doll, 1997); d) a estrutura curricular não é linear, mas marcada por uma rede de significados (Doll Jr., 1997); e) transformar as atividades de extensão em parte integrante do ensino e pesquisa (Santos, 2003); f) ampliar o diálogo das ciências naturais com as ciências humanas e sociais (Santos, 2003); g) para que o conhecimento seja pertinente no novo milênio, a educação deverá vinculá-lo ao contexto, ao global, ao multidimensional e ao complexo (Morin, 2005).

Fonte: Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Santos (2003), Laffin (2005), Morin (2005) e Macedo (2011).

As visões dos autores, extraídas da revisão da literatura, demonstram as principais concepções e propostas que orientam o currículo, o PPP, bem como outros elementos em uma perspectiva moderna e pós-moderna.

Para avaliação das dimensões dos cursos, Stake (1973) salienta que há duas bases para julgamento: padrões absolutos e relativos. Os padrões absolutos refletem a percepção das partes interessadas nos programas, enquanto os padrões relativos referem-se às características de outros programas. Neste sentido, o estudo adotou padrões absolutos e relativos, pois reuniu a percepção de docentes e estudantes em relação à direção e ênfase das propostas em cada curso e triangulou os resultados entre eles.

O Quadro 18 apresenta as principais visões dos autores em relação à dimensão processo educacional do curso.

Quadro 18. Variáveis delineadas no modelo, referentes à dimensão transações dos cursos

CONCEPÇÃO EDUCACIONAL MODERNA	PROPOSTA EDUCACIONAL PÓS-MODERNA
Concepções educacionais da modernidade, referentes ao processo educacional: <ul style="list-style-type: none"> a) o professor é o motorista que conduz o processo, sendo o aluno, no melhor dos casos, o passageiro (Doll Jr., 1997); b) predomina o método analítico de pensamento em sala de aula, caracterizado pela explanação dos conteúdos (Doll Jr., 1997); c) baseado em uma visão de sistema fechado, a transmissão estrutura o processo de ensino e aprendizagem (Doll Jr., 1997); d) o conhecimento é apresentado de forma linear, seguindo o conceito que o conhecimento prático é a aplicação do conhecimento teórico (Doll Jr., 1997); e) o processo educacional é orientado por objetivos preestabelecidos (Moraes, 2000); f) na concepção de educação moderna, o sujeito deve ser disciplinado por meio do estímulo e recompensa (Pourtois & Desmet, 1999); os professores encorajam os alunos a prestarem atenção, ouvirem cuidadosamente e fazerem observações perspicazes (Doll Jr., 1997); g) na concepção educacional moderna é privilegiado o conhecimento científico, orientado pela visão cartesiana que pretende obter a certeza (Doll Jr., 1997); h) a racionalidade científica tornou-se o padrão de conhecimento da modernidade que associada à dimensão de utilidade agregou poder ao conhecimento (Goergen, 2005); i) as avaliações escolares são quase sempre associadas às notas, baseadas na explicitação de um conjunto específico de conhecimento de uma maneira determinada (Doll Jr., 1997). 	Propostas emergentes na pós-modernidade, referentes ao processo educacional: <ul style="list-style-type: none"> a) a autoridade é negociada em sala de aula, mediante discussão de normas para funcionamento do ambiente escolar (Doll Jr., 1997); b) além do modo de pensamento analítico e científico, os modos metafóricos e narrativos são empregados em sala para manter o diálogo e reflexão sobre o conteúdo (Doll Jr., 1997); c) a aprendizagem e o entendimento são criados, não transmitidos, conforme o diálogo em sala (Doll Jr., 1997); d) relação entre teoria e prática é baseada na prática concreta e específica (Doll Jr., 1997); e) os objetivos são apresentados de maneira geral, sendo ajustados conforme andamento do curso, mediante reflexão entre docentes e estudantes (Doll Jr., 1997); f) o desafio e as perturbações são forças propulsoras no processo de ensino e aprendizagem (Doll Jr., 1997); g) o desenvolvimento do conteúdo programático é marcado por incertezas, proporcionando um ambiente para auto-organização da visão dos estudantes (Doll Jr., 1997); h) equilíbrio do saber cognitivo-instrumental das ciências, moral-prático do direito e da ética e estético-expressivo das artes e literatura na universidade (Santos, 2003); i) a avaliação é desenvolvida em uma comunidade interativa, dando ênfase ao auxílio dos sujeitos, por meio da crítica e diálogo, para desenvolver competências intelectuais e sociais (Doll Jr., 1997).

Fonte: Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Moraes (2000), Santos (2003) e Goergen (2005).

Conforme a orientação de Stake (1973), a direção e ênfase dos processos educacionais foram avaliadas dentro do curso, orientadas pela percepção de alunos e professores e entre os cursos. Logo, foram adotados, no estudo, padrões absolutos e relativos de avaliação.

O Quadro 19 reúne a visão de autores que demonstram concepções modernas e perspectivas pós-modernas para os resultados pretendidos para a formação dos estudantes.

Quadro 19. Variáveis delineadas no modelo, referentes à dimensão resultados dos cursos

CONCEPÇÃO EDUCACIONAL MODERNA	PROPOSTA EDUCACIONAL PÓS-MODERNA
Concepções de formação do estudante na modernidade: a) a aprendizagem é acumulativa e linear (Moraes, 2000); a aprendizagem ocorre quando há a descoberta do objeto preexistente ou a descrição do assunto já conhecido (Doll Jr., 1997); b) a educação formal reforça uma posição competitiva entre os indivíduos, dando ênfase cada vez maior às necessidades e flutuações do mercado e a algo privado, de responsabilidade do trabalhador, a empregabilidade (Silva, 2011); c) a formação em Ciências Contábeis, influenciada pelos órgãos reguladores, é ancorada na concepção de sociedade que tem o mercado como eixo e totalidade da vida humana e se manteve ao longo dos anos restrita ao ensino do fazer na área contábil (Laffin, 2005); d) a formação em Ciências Contábeis enfatiza a especialização, auditoria e impostos (Albrecht & Sack, 2000); e) a qualidade da educação é mensurada principalmente em termos de escores de testes (Doll Jr., 1997); a formação contábil foca a preparação das demonstrações financeiras e a aprendizagem detalhada de normas e regras (Albrecht & Sack, 2000).	Perspectivas de formação do estudante emergentes na pós-modernidade: a) a educação tem o papel essencial de formar uma cabeça bem feita, não no sentido de acumular saber, mas de promover aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido (Morin, 2003, p. 21); b) a concepção pedagógica deve considerar as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do sujeito (Pourtois & Desmet, 1999); c) a concepção pedagógica deverá proporcionar o debate das problemáticas culturais contemporâneas e suas negociações (Pourtois & Desmet, 1999); d) a proposta pedagógica é formada por dois pilares: o da subjetividade, que emana do mundo vivido da pessoa, e o da racionalização, que emerge de conhecimentos externos, com o objetivo de formar sujeitos-atores e mais ainda, sujeitos-autores (Pourtois & Desmet, 1999); e) o modelo de Doll, como um sistema aberto, estimula o pensamento crítico e a tomada de decisão (Koo Hok-chun, 2002).

Fonte: Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Moraes (2000), Albrecht e Sack (2000), Koo Hok-chun (2002), Morin (2003), Laffin (2005) e Silva (2011).

Para avaliação dos resultados atingidos pelos cursos, o estudo adotou padrões absolutos, por meio do cruzamento da percepção de docentes e estudantes do curso e padrões relativos, obtidos pelas evidências obtidas entre os cursos.

Por fim, conforme orienta Stake (1973), cabe ao pesquisador em cada situação definir quais questões referentes ao programa merecem atenção. Entretanto, o autor salienta dois aspectos que merecem cuidado especial do avaliador: (a) dar atenção especial às razões que motivaram a avaliação e, (b) prestar atenção no que está ocorrendo no curso. Portanto, visando a obter mais evidências sobre seu funcionamento e a cumprir os objetivos da pesquisa (analisar os desafios para os cursos face às mudanças emergentes na pós-modernidade) foram adicionadas ao modelo três novas categorias:

a) perfil dos egressos;

- b) estrutura e funcionamento dos cursos e adequação e contribuição da formação;
- c) desafios para os cursos, referentes à estrutura e orientação dos currículos, prática docente e formação dos estudantes.

Antes de caminhar para discussão dos desafios do curso em face das mudanças que emergem na pós-modernidade foram acrescentadas questões que objetivam avaliar o perfil dos egressos, a estrutura e funcionamento dos cursos, a adequação da formação ao contexto presente e futuro e as contribuições da formação, quanto aos aspectos profissional, pessoal e social dos estudantes.

3.4 Categorias do Modelo: Perfil dos Egressos

As seguintes orientações direcionam as reflexões sobre o perfil dos egressos:

- a) perfil dos egressos explicitado no PPP do curso de Ciências Contábeis da USP:

O graduando em Ciências Contábeis deve ser capaz de compreender as questões científicas, metodológicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional dos diferentes modelos de organizações, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de mensurações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (FEA, 2011, p. 1)

- b) perfil dos egressos expresso no PPP do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa:

o egresso deve estar apto a compreender as questões socioeconômicas nos diferentes modelos de organização e exercer o pleno domínio das responsabilidades funcionais, envolvendo a produção de relatórios contábeis e sua utilização em auditorias, perícias, arbitragens, quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, e na controladoria. Espera-se que ele não apenas esteja apto a contribuir para que as organizações alcancem maior grau de eficácia sob o ponto de vista econômico-financeiro, mas também possa tratar a Contabilidade como instrumento de apoio à cidadania. O pressuposto fundamental é o de que neste limiar de século as organizações devem ser exigidas a prestar contas de forma mais ampla sobre os efeitos sociais de suas atividades.

De forma geral, para análise do perfil dos egressos, o estudo observou a percepção dos respondentes em cada curso e cruzou essas informações com as orientações extraídas do PPP.

3.5 Categorias do Modelo: Estrutura e Funcionamento dos Cursos e Adequação e Contribuição da Formação

Nos aspectos estrutura e funcionamento dos cursos e adequação e contribuição da formação, o estudo privilegiou como forma de avaliação o cruzamento da percepção dos estudantes, egressos e docentes e as orientações extraídas do PPP.

As seguintes orientações descritas no PPP do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP organizam a estrutura e funcionamento do curso e auxiliaram as análises (FEA, 2011):

- a) a grade curricular apresenta três eixos de formação (conteúdos de formação básica, conteúdos de formação profissional e conteúdos de formação teórico-prática), com o objetivo de proporcionar conhecimento dos cenários econômico e financeiro, nacional e internacional, de maneira que atenda aos padrões de Contabilidade estabelecidos pela OMC;
- b) o curso apresenta carga horária de 3.000 horas/aulas, equivalente a 180 créditos, segregadas em 1.950 horas/aulas de conteúdo obrigatório, correspondente a 130 créditos; 450 horas/aulas em disciplinas optativas, correspondendo a 30 créditos; 240 horas/aulas são requeridas de atividades complementares, equivalentes a 8 créditos e 360 horas/aulas referentes ao TCC, correspondendo a 12 créditos. Em síntese, o curso oferece um elenco de aproximadamente 40 disciplinas obrigatórias, sendo aproximadamente 65% na área contábil e suas especializações e uma lista de mais de 50 disciplinas optativas para que o aluno cumpra 30 créditos destas;
- c) a organização curricular explicita que o curso será desenvolvido pelo sistema de crédito, com matrícula por disciplina;
- d) o TCC é elemento obrigatório e elaborado na forma de artigo científico, sob orientação de um docente;
- e) o Estágio Curricular Supervisionado será optativo no curso e objetiva auxiliar na consolidação das competências e habilidades explicitadas no perfil do egresso;
- f) as atividades complementares estimulam a prática de estudos independentes, sobretudo nas relações com o mundo do trabalho, podendo incluir projetos de pesquisa, monitoria, iniciação científica, projetos sociais de extensão e participação em congressos;
- g) o PPP prevê avaliações específicas e alternativas contínuas para acompanhar o desenvolvimento do curso, abrangendo o corpo docente, discente e funcionários.

As orientações seguintes, descritas no PPP do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, vigentes a partir de 2006, organizam a estrutura e funcionamento do curso e nortearam

as análises do programa:

- a) o currículo é estruturado de forma seriada semestral com 3.026 horas/aulas, com duração de 60 minutos cada aula. Ele é segregado em 1.122 horas no eixo de formação básica, 1.292 horas de formação profissional e 612 horas de formação teórico-prática. O último eixo é dividido em 204 horas de Estágio, 68 horas de Informática Aplicada à Contabilidade, 68 horas de Atividades Complementares e 272 horas de conteúdos optativos, representando aproximadamente 9% de conteúdos livres;
- b) o eixo de formação básica é composto por 16 disciplinas da área de Administração, Direito, Economia, Matemática, Estatística e Língua Portuguesa. O eixo de formação profissional reúne 19 disciplinas da área contábil e de finanças. Ademais, a grade de optativas apresenta um rol de aproximadamente 30 disciplinas. A formação optativa possibilita aos alunos a continuidade da formação generalista ou o aprofundamento em especializações da Contabilidade, enquanto as Atividades Complementares, Monografia e Estágio reforçam a interdisciplinaridade no curso;
- c) o currículo objetiva capacitar o aluno a exercer diversas atividades de natureza contábil no âmbito das organizações públicas e privadas, com consciência de sua responsabilidade enquanto cidadão. Além disso, busca-se atender às necessidades do mercado presente e futuro, concebendo a formação como um processo contínuo, autônomo e permanente, com sólida formação básica e formação profissional fundamentada na teoria e prática;
- d) o curso oferta disciplinas obrigatórias e optativas nos turnos matutino, vespertino e noturno, com o privilégio de oferta de disciplinas no período da noite, a partir do quarto semestre, em função do perfil dos alunos;
- e) a duração mínima para conclusão do curso é de 8 semestres e máxima de 14 semestres, nesse percurso os alunos cursarão componentes obrigatórios ao longo de toda trajetória de formação e optativos a partir do sexto semestre;
- f) os estudantes efetuam a matrícula por disciplinas, com a observação dos pré-requisitos exigidos para disciplinas obrigatórias e optativas;
- g) a Monografia é elemento opcional no curso, requerendo para sua elaboração que sejam cursadas as disciplinas Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade e Teoria da Contabilidade e que a pesquisa seja apresentada perante uma comissão formada por três docentes;
- h) para formação é exigida a realização de 204 horas de Estágio Supervisionado em diferentes instituições que prestem serviços contábeis. Isso deverá ser desenvolvido a partir do segundo semestre do curso;

- i) as atividades complementares podem ser desenvolvidas desde o primeiro semestre do curso e abrangem monitorias, cursos, participação em projetos de pesquisa e extensão, disciplinas extracurriculares e participação em eventos e similares de natureza contábil;
- j) a instituição realiza semestralmente a avaliação dos cursos, por meio de formulários eletrônicos, em duas modalidades: avaliação do corpo docente pelos alunos e auto-avaliação docente. Essas avaliações objetivam fornecer subsídios sobre o desempenho dos professores nas disciplinas.

3.6 Categorias do Modelo: Desafios para os Cursos, Referentes à Estrutura e Orientação dos Currículos, Prática Docente e Formação dos Estudantes

A última categoria observada foi referente aos desafios para os cursos face às mudanças que emergem na pós-modernidade. Neste aspecto, o estudo adotou como formas de avaliação o cruzamento da percepção de estudantes e docentes do curso e a triangulação entre os cursos e com a fundamentação teórica do estudo, conforme orienta Stake (1967).

As ideias dos seguintes autores, extraídas da fundamentação teórica, sinalizam para alguns desafios em relação à estrutura dos currículos para os cursos de Ciências Contábeis e foram traduzidas em desafios, apresentados no Quadro 20.

- a) o conceito de currículo para o futuro será baseado nas mudanças econômicas denominadas pós-fordismos, caracterizadas pelo declínio da produção em massa, crescimento da produção especializada flexível e ênfase no trabalho em equipe e gestão de risco. Logo, implicará no conceito de sociedade futura, bem como dos tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para sustentá-la e as relações adequadas entre conhecimento geral e profissionalizante e teoria e prática (Young, 2000);
- b) entre as mudanças nos aspectos gerais dos cursos, Albrecht e Sack (2000) salientam a avaliação do ambiente do programa, com o intuito de identificar e trabalhar com seus pontos fortes e analisar a adequação do currículo e conteúdo, em face das mudanças tecnológicas e da globalização;
- c) a formação em Ciências Contábeis, de forma imprópria, sempre acompanhou o cortejo do corpo legislativo, ancorado na concepção de sociedade que tem o mercado como eixo e totalidade da vida humana e se manteve ao longo dos anos restrito ao fazer na área contábil (Laffin, 2005);
- d) na concepção de currículo deve-se equilibrar o desenvolvimento de uma combinação de

educação geral e habilidades profissionais, como requisitos para prosseguir com êxito na carreira contábil, devido ao aumento da complexidade e exigências do ambiente de negócios (IFAC, 2010);

- e) estruturar o currículo com uma base sólida de educação geral também é necessário, pois ela estimula a educação continuada e fornece uma base para construção de conhecimentos profissionais e contábeis (IFAC, 2010);
- f) valores, princípios éticos e atitudes profissionais devem ocupar posição central no currículo do contador (IFAC, 2010);
- g) os principais desafios em relação ao currículo são desenvolver modelos de currículo, envolvendo recursos de aprendizagem e mecanismos para facilmente compartilhá-los, bem como oportunidades para promover o desenvolvimento do corpo docente em apoio da sustentabilidade de um currículo robusto (*Pathways Commission*, 2012).

Em relação à prática dos docentes que atuam na área na área contábil, as visões dos seguintes autores, extraídas da fundamentação teórica, sinalizam alguns desafios para os cursos, explicitados no Quadro 20:

- a) a proposta pedagógica para a pós-modernidade é fundada em dois pilares: o da subjetividade, que emana do mundo vivido da pessoa, e o da racionalização, que emerge de modelos exteriores. Isso deverá ser feito com o objetivo de formar sujeitos-atores e, mais ainda, sujeitos-autores, libertando-os gradativamente da pedagogia da impregnação, característica do sujeito-agente (Pourtois & Desmet, 1999);
- b) o ensino contábil precisa mudar a ênfase de aspectos técnicos, normas, especializações e fazer contábil para o conhecimento de temáticas amplas e globais que afetam o mundo dos negócios e o aprimoramento de habilidades de comunicação, interpessoais, de liderança e tomada de decisão, necessárias para ingresso no mercado de trabalho e desenvolvimento pessoal e profissional (Albrecht & Sack, 2000);
- c) os estudos da *Pathways Commission* (2012) identificaram obstáculos no nível institucional, de departamentos, cursos, bem como do corpo docente. A comissão salienta a incapacidade para reconhecer o que impulsiona as mudanças no corpo docente, bem como a incapacidade de superar o efeito silo em muitos departamentos, onde os currículos são vistos como independentes. Há também um atraso na incorporação de práticas pedagógicas eficazes, porque ao corpo docente falta experiência, conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento, além de falta de estruturas de recompensa, que promova o foco do ensino no estudante e a inovação curricular e também foi identificada a falta de apreciação ou compreensão da importância da pedagogia.

Extraídas da fundamentação teórica, as constatações dos estudos citados a seguir apontam

direcionamentos para a formação do contador em um período de constantes mudanças:

- a) devido às mudanças constantes no ambiente de trabalho, aprender a aprender e o compromisso de aprender continuamente tornaram-se aspectos integrais da formação do contador (IFAC, 2010);
- b) para um cenário de constantes mudanças e que carece de conhecimentos específicos para atuação nos contextos locais, torna-se cada vez mais importante a aprendizagem continuada e o desenvolvimento de habilidades para identificar e solucionar problemas (IFAC, 2010);
- c) uma ampla base de educação geral poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, técnicas, interpessoais, de comunicação, organização e gestão de negócios, necessárias ao contador (IFAC, 2010);
- d) o objetivo geral do ensino de contabilidade é desenvolver profissionais competentes. Portanto, para demonstrar competência em um papel, o contador deve possuir conhecimentos, habilidades e valores profissionais, bem como ética e atitudes (IFAC, 2010);
- e) a formação educacional dos contadores deve amparar-se em uma visão abrangente e bem articulada do papel do contador em uma sociedade mais ampla, seja nos setores públicos, privados ou sem fins lucrativos (*Pathways Commission*, 2012).

As orientações que direcionaram as reflexões sobre os desafios para os cursos foram sumariadas no Quadro 20.

Quadro 20. Variáveis e formas de avaliação delineadas no modelo, referentes à categoria desafios para os cursos

CATEGORIAS E VARIÁVEIS	FORMAS DE AVALIAÇÃO
Desafios em relação à estrutura e orientação dos currículos: a) superar a estrutura e ideologia curricular, profundamente direcionada pelos órgãos normativos, ancorada na concepção de sociedade que tem o mercado como eixo principal e a ênfase no fazer na área contábil, adequando-as ao contexto local e ao conceito de sociedade futura, caracterizada pela especialização flexível, gestão de riscos, trabalho em equipe e inovação tecnológica; b) planejar e executar modelos de currículos que equilibrem uma base ampla de educação geral com a formação ética e profissional e que propicie o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes; c) criar mecanismos permanentes que possibilitem a análise do ambiente da instituição e curso e o desenvolvimento de um currículo adequado à realidade da futura geração de contadores e processos para desenvolvimento do corpo docente para dar sustentabilidade ao currículo.	Percepção dos envolvidos, análise entre cursos e com a fundamentação teórica
Desafios em relação à prática docente: a) ampliar a didática do docente, solidificada na prática pedagógica espontânea, assimilada ao longo do seu percurso de formação, por meio da adoção da postura de desenvolvimento contínuo, alicerçada em múltiplas abordagens pedagógicas e estratégias de aprendizagem ativa, orientadas por problemas, projetos, pesquisas <i>etc.</i> b) mudar a ênfase do ensino que focaliza os aspectos técnicos, as normas, as especializações e o fazer contábil em detrimento de conhecimentos de temáticas amplas e globais que afetam o mundo dos negócios e do aprimoramento de habilidades de comunicação, interpessoal, liderança e tomada de decisão; c) superar a cultura impregnada nos departamentos e no corpo docente que privilegia o <i>status quo</i> e o efeito disciplinar, com a adoção de processos de desenvolvimento contínuo do corpo docente e ênfase na inovação curricular, ensino e pesquisa.	Percepção dos envolvidos, análise entre cursos e com a fundamentação teórica
Desafios em relação à formação do estudante: a) mudar a postura de aprendizagem passiva dos estudantes para aprender a aprender e para haver compromisso com a aprendizagem continuada; b) equilibrar a formação de conhecimentos específicos e de habilidades de comunicação, interpessoal, de liderança e de resolução de problemas; c) formar uma base ampla de educação geral, valores profissionais e ética para auxiliar no desenvolvimento contínuo e atuação mais consciente do contador nos diversos setores da sociedade, em constante mudança.	Percepção dos envolvidos, análise entre cursos e com a fundamentação teórica

Fonte: Pourtois e Desmet (1999), Young (2000), Albrecht e Sack (2000), Laffin (2005), IFAC (2010) e *Pathways Commission* (2012).

As categorias e formas de avaliação detalhadas ao longo deste capítulo foram reunidas em uma ilustração, apresentada na seção seguinte.

3.7 Ilustração do Modelo Teórico para Avaliação dos Programas Educacionais

O modelo teórico, sintetizado na Figura 3, reúne as categorias e formas de avaliação que orientaram a trajetória de coleta e, principalmente, a análise e avaliação das evidências obtidas dos programas.

Figura 3. Modelo teórico para a avaliação dos programas educacionais

Fonte: Adaptado de Stake (1967).

A avaliação do curso principia pela análise da base lógica dos programas educacionais. Os parâmetros para avaliação foram extraídos da fundamentação teórica e adotaram a visão de autores que discutem as concepções de universidade brasileira, os estímulos e direcionamentos das políticas para educação superior no país adotadas nas últimas décadas e as orientações que permeiam a formação do pensamento curricular brasileiro.

A segunda parte do modelo, matriz de descrição, enfatiza a avaliação dos objetivos descritos no PPP dos cursos. Os parâmetros para avaliação, conforme orienta Stake (1973), foram a identificação das congruências e incongruências na percepção de docentes e estudantes quanto ao cumprimento dos objetivos definidos em cada programa educacional.

Na terceira parte, matriz de julgamento, o modelo salienta a avaliação dos elementos que estruturam e orientam o curso (antecedentes), do processo educacional (transações) e dos resultados obtidos com a formação. Os elementos foram avaliados quanto à direção e ênfase das variáveis, em uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna. As evidências foram trianguladas, conforme orientação de Stake (1973), com base na percepção professores e estudantes do curso (padrões absolutos) e entre os cursos (padrões relativos).

Com o intuito de obter mais evidências sobre o funcionamento do curso e cumprir os objetivos da pesquisa foram incorporadas à matriz de descrição e julgamento, a avaliação de aspectos adicionais e desafios dos cursos. A primeira orienta a avaliação do perfil dos egressos, estrutura e funcionamento do curso, adequação da formação ao tempo presente e futuro e contribuições do curso na formação profissional, pessoal e social dos estudantes.

Neste sentido, as percepções de docentes, discentes e egressos foram trianguladas com as orientações descritas no PPP. A última etapa, desafios dos cursos, orienta a identificação dos desafios dos programas quanto à estrutura e orientação do currículo, prática docente e formação dos estudantes face às mudanças emergentes na pós-modernidade. O modelo orienta como formas de avaliação o cruzamento da percepção de docentes, estudantes e egressos, das evidências obtidas entre os cursos e com a fundamentação teórica.

O modelo delineado possibilita o aprofundamento da compreensão dos elementos que, de forma geral, direcionam a reflexão sobre os cursos selecionados. Ainda, este modelo auxiliou na elaboração dos instrumentos de coleta e trajetória da pesquisa, apresentada na seção Metodologia.

4 METODOLOGIA

O estudo tem como foco analisar os desafios de programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade. Para tanto, conforme orientações da abordagem de avaliação de programas educacionais responsiva foram selecionadas as dimensões para avaliação, entre elas: antecedentes, transações e resultados.

Quanto à abordagem metodológica¹¹⁷ que direcionou a investigação, o estudo apresenta características da abordagem pós-positivista, ao fazer uso da avaliação qualitativa e quantitativa, com predomínio da primeira. Ademais, foram adotadas várias fontes para coleta de evidências, tais como fonte documental e percepção dos *stakeholders*, coletada por meio de entrevistas, *focus group* e questionários. Os dados foram extraídos em ambientes naturais, assim seguindo as diretrizes da estratégia de estudo de caso.

Neste sentido, Guba e Lincoln (1994) salientam que:

a abordagem pós-positivista adota múltiplas fontes de evidências, uso de avaliações quantitativas e qualitativas e uma ontologia crítico-realista, pois assume uma realidade externa ao sujeito, regida por leis naturais, sendo imperfeitamente apreendida, em função das limitações sensoriais e intelectuais daquele. A epistemologia é caracterizada pela objetividade, pautada na visão da comunidade crítica e tradição na área.¹¹⁸ (p. 110, tradução do autor)

Além disso, o estudo seguiu para coleta e análise de dados o protocolo de estudo de caso, sugerido por Yin (2005), a matriz de descrição e julgamento extraída da abordagem responsiva de avaliação (Stake, 1967) e outras orientações explicitadas no modelo.

Alves-Mazzotti (2006) relata que Stake, que tem mais afinidade com o construcionismo social, e Yin, vinculado à abordagem pós-positivista (referências na estratégia pesquisa denominada estudo de caso), apesar de algumas diferenças irreconciliáveis vinculadas às abordagens metodológicas nas quais operam, estão de acordo sobre questões essenciais no que se refere a essa estratégia de pesquisa. O autor acrescenta que tanto Yin quanto Stake negam que seja possível fazer generalizações de tipo estatístico com base nos estudos de caso.

¹¹⁷ O termo abordagem metodológica é adotado por Martins e Theóphilo (2009). Os autores entendem que o termo método significa o caminho para se chegar a determinado fim ou objetivo. Entre os métodos eles salientam o indutivo, dedutivo e hipotético-dedutivo. Para os autores, “as metodologias ou abordagens metodológicas identificam os diversos modos de abordar ou tratar a realidade, relacionados com diferentes concepções que se tem dessa realidade.” (p. 39)

¹¹⁸ *Methodology: emphasis is placed on "critical multiplism" (a refurbished version of triangulation) as a way of falsifying (rather than verifying) hypotheses. Novices are trained in ways paralleling the positivist mode, but with the addition of qualitative methods, often for the purpose of ameliorating the problems. Ontology: critical realism- "real" reality but only imperfectly and probabilistically apprehendable. Epistemology: objectivity remains a "regulatory ideal"; special emphasis is placed on external "guardians" of objectivity such as critical traditions and the critical community (such as editors, referees, and professional peers).* (Guba & Lincoln, 1994, p. 110)

Cada um deles, entretanto, propõe uma forma de generalização. Quanto aos critérios para avaliação de estudos de casos, embora haja divergências entre eles, parece haver acordo de que este tipo de estudo constitui a investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada conforme critérios predeterminados e que, ao fazer uso de múltiplas fontes de dados, é possível oferecer uma visão holística do fenômeno estudado.

Embora o estudo reconheça que Stake e Yin sejam referências importantes em estudos de caso, emprega-se exclusivamente as orientações de Yin (2005) na estruturação da estratégia de pesquisa e a ferramenta de avaliação de programas de Stake (1967), como modelo para avaliação dos cursos selecionados.

Ademais, o estudo empregou como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas, *focus group* e a análise documental e reuniu evidências sobre o curso obtidas de professores, estudantes e egressos. Cada instrumento foi empregado seguindo o direcionamento previsto no protocolo. A relação de sujeitos da pesquisa e estrutura dos instrumentos foi discutida na seção seguinte. Além disso, na seção foi apresentada a estrutura de protocolo adotada na pesquisa e descrita a trajetória de coleta de dados nas instituições selecionadas.

4.1 Sujeitos da Pesquisa e Estrutura dos Instrumentos de Coleta de Dados

Nos programas educacionais foram selecionados como sujeitos da pesquisa alunos matriculados em turmas diurnas e noturnas que cursaram mais de 50% dos créditos, pois estes apresentam compreensão mais apropriada do curso e da contribuição do programa para sua formação pessoal e profissional.

Os alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, selecionados no estudo, responderam o questionário contido no Apêndice A, enquanto os alunos da FEA/USP, sujeitos do estudo, responderam o questionário apresentado no Apêndice B. Ainda, foram sujeitos do estudo coordenadores, professores e outros membros das instituições que participaram na reestruturação do último PPP dos cursos. De forma geral, os professores que ministram disciplinas na área contábil nos cursos foram convidados a responder o questionário (Apêndices C ou D) e professores que participaram da comissão de alteração do último PPP, na função de secretário, presidente ou membro com participação ativa e coordenadores de curso participaram de entrevistas (Apêndice E). Ademais, grupos de aproximadamente seis alunos e egressos dos cursos foram convidados para participação em sessões de *focus group* (Apêndice F).

Os questionários foram orientados pelos objetivos específicos do estudo e segregados nas seguintes seções:

- a) identificação do perfil dos respondentes;
- b) avaliação dos objetivos do curso;
- c) análise das dimensões antecedentes, transações e resultados do programas;
- d) avaliação do curso e desafios.

Na primeira parte dos questionários, Apêndices A e B, foram utilizadas questões fechadas dicotômicas e de múltipla escolha para identificar a data de nascimento, estado civil, gênero, atuação profissional e grau aproximado de conclusão das disciplinas pelos estudantes. Na versão respondida pelos docentes, Apêndices C e D, a seção requeria a atividade exercida, gênero, titulação, horas semanais dedicadas ao magistério, tempo de docência e disciplinas ministradas.

Na segunda seção a ênfase dos questionários foi a avaliação do cumprimento dos objetivos descritos nos PPP dos cursos selecionados. Foram utilizadas escalas do tipo *Likert* com cinco pontos. O rótulos usaram a seguinte escala: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Na terceira seção foram avaliados se os elementos que estruturam e orientam o curso, o processo educacional e os resultados da formação oscilam para uma perspectiva educacional moderna ou pós-moderna. Para esse fim foi utilizado escala de diferencial semântico com cinco pontos. Os pontos um e dois da escala indicam direção e ênfase da variável para a concepção educacional moderna, enquanto os pontos quatro e cinco salientam a direção e ênfase para as propostas educacionais da pós-modernidade. Ainda, a posição três é assinalada quando a variável não se aplica ao curso selecionado.

Na última seção do questionário foram utilizadas questões abertas para coletar a percepção de docentes e estudantes em relação aos aspectos do curso que apresentam sucessos ou falhas e a identificação dos desafios dos cursos, quanto à estrutura e orientação do currículo, prática docente e formação dos estudantes, face às mudanças emergentes na pós-modernidade.

O questionário, versão para os discentes, passou por dois pré-testes. O primeiro ocorreu no dia 06/05/2013 no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). O questionário foi respondido por alunos matriculados no último ano letivo. Os principais ajustes estão descritos no Apêndice G. O segundo pré-teste foi realizado no dia 09/08/2013, com alunos matriculados no quarto ano letivo. Após a banca de qualificação, ocorrida em junho de 2013, a seção três (dimensões do curso) do questionário foi ajustada. A seção que empregava escalas do tipo *Likert* foi ajustada para escala com diferencial semântico que oscila entre a perspectiva moderna e pós-moderna. As mudanças atenderam a sugestões

da orientadora da pesquisa, pois a primeira versão não permitia a mensuração da direção e ênfase das dimensões do curso. As dificuldades dos respondentes e ajustes no instrumento foram descritos no Apêndice H. Em ambos os pré-testes, o instrumento passou por testes de tabulação.

O roteiro de entrevista, Apêndice E, foi estruturado em duas etapas. A primeira parte é composta por questões fechadas e objetivou coletar a identificação dos respondentes. Dá ênfase às atividades exercidas pelo professor, gênero, titulação, horas semanais de dedicação ao magistério, tempo de docência e disciplinas ministradas. A segunda parte, avaliação do curso e desafios, foi composta por 13 questões abertas. Objetivou a identificação do perfil do egresso do curso, avaliação da estrutura e funcionamento do programa, cumprimento dos objetivos, adequação da formação ao tempo presente e futuro, contribuição do curso na formação dos estudantes e desafios dos programas, quanto à estrutura e direcionamento do currículo, prática docente e formação do estudante, face às mudanças emergentes na pós-modernidade. O roteiro do *focus group*, Apêndice F, é composto por 13 questões abertas e trata dos mesmos temas descritos no roteiro da entrevista.

A análise documental foi pautada principalmente no PPP de cada curso. As orientações descritas nesses documentos foram trianguladas com as percepções de docentes, estudantes e egressos dos cursos, reunidas por meio de questionários, entrevistas e grupo focal, sendo norteadas pelo modelo e protocolo e detalhadas na seção descrição e discussão dos resultados.

4.2 Protocolo de Estudo de Caso Múltiplo

Segundo Yin (2005), o protocolo representa uma das principais táticas para aumentar a confiabilidade da pesquisa do estudo de caso e destina-se a orientar o pesquisador ao realizar a coleta de dados. De forma geral, o protocolo apresenta as seguintes seções:

- a) visão geral do projeto do estudo de caso;
- b) procedimentos de campo;
- c) questões do estudo de caso;
- e) guia para o relatório do estudo de caso.

O protocolo apresenta os procedimentos e as orientações a serem seguidos pelo pesquisador, principalmente no decorrer da coleta de dados em campo. Por meio dele é possível antecipar e evitar resultados negativos que podem comprometer o estudo. Cada uma das etapas do protocolo, apresentadas na seção seguinte, auxiliou na trajetória e confiabilidade do estudo de

caso.

A trajetória da pesquisa foi direcionada pelas seções do protocolo. O início é dado pela visão geral do estudo de caso. Em seguida foram descritos os procedimentos de campo, questões do estudo de caso e, por fim, a guia para a elaboração do relatório.

4.2.1 Visão Geral do Projeto de Estudo de Caso

Yin (2005) explicita que uma boa visão geral demonstrará o objetivo do estudo de caso e o cenário no qual ocorrerá a pesquisa. Ainda, poderá incluir as proposições ou hipóteses que serão investigadas e leituras importantes sobre o tópico.

O problema de pesquisa é a principal diretriz do estudo de caso, o qual foi operacionalizado pela execução dos objetivos geral e específicos. Assim, a ação geral que direciona o estudo é a análise dos desafios dos cursos de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade, baseada em fontes documentais e na percepção dos *stakeholders*, conforme matriz de descrição e julgamento de Stake (1967).

Além disso, o direcionamento do estudo é norteado pela tese de que os principais desafios, quanto ao direcionamento dos currículos, são superar a estrutura e ideologia curricular, profundamente direcionada pelos órgãos normativos, ancorada na concepção de sociedade que tem o mercado como eixo principal e a ênfase no fazer na área contábil, adequando-as aos contextos locais, ao conceito de sociedade futura e ao equilíbrio entre formação profissional, ética e cultural do estudante. Ainda, outro desafio é criar mecanismos que possibilitem a reflexão e estruturação de um currículo robusto, compatível com a realidade das futuras gerações de contadores e processos para promover o desenvolvimento do corpo docente em apoio da sustentabilidade desse currículo.

Na prática docente, entre os desafios, predomina a ampliação da didática dos docentes, solidificada na pedagogia da impregnação; bem como a mudança da ênfase da educação contábil que privilegia o conhecimento técnico especializado em detrimento de temáticas globais que afetam o mundo dos negócios e o aprimoramento de habilidades de comunicação, interpessoais, de liderança e tomada de decisão dos estudantes. Além disso, superar a cultura dos departamentos e corpo docente que privilegiam o *status quo* e o efeito disciplinar, com a adoção de processos de desenvolvimento contínuo do corpo docente e ênfase na inovação curricular, ensino e pesquisa.

Por fim, os desafios em relação à formação do estudante são mudar a postura de

aprendizagem passiva dos estudantes para que eles aprendam a aprender e assumam compromisso com a aprendizagem continuada; equilibrar a formação de conhecimentos específicos e de habilidades de comunicação, interpessoais, de liderança e de resolução de problemas e formar uma base ampla de educação geral, valores profissionais e ética para auxiliar no desenvolvimento contínuo e atuação mais consciente do contador nos diversos setores da sociedade em constante mudança.

A tese supracitada é fundamentada no conceito de currículo para o futuro, orientado pelas mudanças no mundo do trabalho e da economia, denominada pós-fordismo, conforme salientado por Young (2000) e na visão de desenvolvimento contínuo do professor, alicerçado em múltiplas abordagens pedagógicas, como caminho para enriquecimento da sua prática pedagógica espontânea, sugerida por Pourtois e Desmet (1999). Ademais, os desafios dos cursos de Ciências Contábeis foram extraídos das orientações dos estudos de Albrecht e Sack (2000), Laffin (2005), IFAC (2010) e *Pathways Comission* (2012), detalhadas na fundamentação teórica da pesquisa e sintetizadas no modelo, seção 3.

Quanto ao cenário da pesquisa, das três opções iniciais, devido à impossibilidade de acesso, foram selecionados os cursos de Ciências Contábeis da FEA/USP, instituição pública estadual, e da Universidade Alfa, instituição pública federal localizada na região nordeste. Os casos foram selecionados por apresentar, conforme análise preliminar do PPP e dados do *site* do curso, evidências de propostas distintas de formação. Acredita-se que visões um tanto distintas de formação podem contribuir significativamente na reflexão sobre o tema problematizado na pesquisa.

O curso de Ciências Contábeis da FEA/USP evidencia, conforme PPP, a ênfase na preparação de profissionais para o mercado globalizado, pois, é denominada uma *business school* e focaliza a formação de profissionais com uma ampla base contábil e de suas especializações, em consonância com o processo de convergência das Normas Internacionais de Contabilidade, amparados em métodos quantitativos e domínio de tecnologia da informação para atuação em um mercado globalizado e competitivo.

A escolha do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa foi pautada na análise do PPP do curso, bem como em orientação pedagógica explicitada no *site* do curso e diretrizes descritas em resoluções que orientam a estruturação dos cursos da instituição. Segundo a orientação pedagógica do curso, considerando as mudanças contínuas do mercado de trabalho, o curso privilegia a formação de um profissional que reúna cultura geral e humanística aos conhecimentos específicos da profissão.

Entre as bases teóricas relevantes para direcionamento do estudo destacam-se, em relação às propostas de currículo ou educação para o período pós-moderno, as obras de Doll Jr. (1997),

Pourtois e Desmet (1999), Santos (2003) e Morin (2003, 2005); quanto à abordagem de avaliação dos programas predominam as obras de Stake (1967, 1973) e Stufflebeam (1999) e as orientações sobre a formação do contador no contexto contemporâneo são baseadas nos estudos de Albrecht e Sack (2000), IFAC (2010), GAE (2012) e *Pathways Commission* (2012).

As visões gerais listadas foram parâmetros norteadores dos procedimentos de coleta de dados em campo, conforme descrito na seção seguinte.

4.2.2 Procedimentos de Campo

Yin (2005) salienta que no estudo de caso o pesquisador tem pouco controle sobre pessoas e instituições em situações cotidianas. Assim, é necessário um planejamento com antecedência das principais tarefas ao coletar os dados, o que inclui:

- a) obter acesso à organização ou a entrevistados-chave;
- b) recursos necessários para uso em campo;
- c) meios para buscar auxílio e orientação, se necessário;
- d) agenda clara das atividades de coleta de dados;
- e) preparação para fatos inesperados no andamento da coleta de dados.

Antes do início da coleta de dados foi solicitado ao diretor da faculdade ou chefe de departamento que assinassem uma carta de autorização da pesquisa, conforme modelo especificado pelo programa de pós-graduação (Anexo B). A coleta de dados mostrou-se viável, pois os cursos, objetos de estudo, pertencem a instituições em que coordenadores e inúmeros professores possuem vínculos de estudo e pesquisa com o programa de pós-graduação da FEA/USP. Mesmo com a existência de vínculos entre os coordenadores, diretores e chefes de departamento dos cursos selecionados e o programa de pós-graduação, conforme relatado na seção de introdução, em apenas dois cursos o acesso para coleta de dados foi permitido.

Na USP, o chefe do Departamento de Contabilidade e Atuária é professor do programa de pós-graduação, enquanto na Universidade Alfa, foi estabelecido contato, via *e-mail*, com o diretor da Faculdade de Ciências Contábeis, egresso do programa de pós-graduação da USP, para sondagem do programa, acesso ao PPP e autorização para realização do estudo.

Na USP, o chefe de departamento assinou a carta de autorização que foi entregue pessoalmente pelo pesquisador na secretaria do departamento. Na Universidade Alfa, o

pedido de autorização foi encaminhado para decisão da congregação que, após a solicitação de esclarecimentos, autorizou a realização da pesquisa, contanto que fosse mantido sigilo do nome da instituição.

Para desenvolvimento da pesquisa foi realizado orçamento de despesas com viagens aéreas, hospedagem, deslocamento e alimentação, totalizando R\$ 5.935,30. Foram solicitados auxílios financeiros junto ao colegiado do curso em que o pesquisador está lotado na Unioeste e a Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (Fipecafi), vinculada à FEA/USP. O diretor da Fipecafi alegou não existir recurso naquele período para desenvolvimento da pesquisa. Os recursos para hospedagem foram concedidos pelo colegiado do curso de Ciências Contábeis e Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Unioeste, enquanto as demais despesas foram arcadas pelo pesquisador.

Quanto à agenda para coleta de dados, foram adotados os seguintes procedimentos, após a autorização para realização da pesquisa:

- a) contato presencial com o coordenador do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP e por *e-mail* com o diretor da Faculdade de Ciências Contábeis para obtenção de orientações:
 - quanto à viabilidade da aplicação de questionário eletrônico ou presencial;
 - obtenção de nomes dos docentes que tiveram participação mais efetiva na estruturação do último PPP e foram entrevistados no decorrer da coleta de dados;
 - obtenção de nome e *e-mail* dos responsáveis pelo departamento ou coordenação de curso, pois foram os principais contatos no momento da coleta de dados;
 - sondagem do período mais adequado para início da coleta de dados;
- b) após a adequação dos instrumentos de coleta de dados, conforme sugestões da banca de qualificação realizada em junho de 2013, foram efetuados contatos via *e-mail* ou telefone com os responsáveis pelos cursos para agendar a data e forma de aplicação dos questionários aos estudantes e professores;
- c) no final do questionário foi inserido um convite para estimular que estudantes interessados no tema da pesquisa demonstrassem a disposição de contribuir participando de um *focus group*. Neste item os estudantes que se dispuseram deixaram *e-mail* para contato e agendamento da entrevista em grupo. Para entrevista em grupo foram seguidas as seguintes etapas:
 - reserva do local para a sessão de *focus group* na secretaria do departamento;
 - convite via *e-mail* aos estudantes que se dispuseram em participar da entrevista em grupo;
 - com base no roteiro do *focus group* (Apêndice F), coletar, em aproximadamente 1h30, a percepção dos estudantes sobre o curso;
- d) para realização das entrevistas com os professores que tiveram participação mais efetiva na

estruturação do último PPP e coordenador de curso foram efetuados contatos via *e-mail* ou pessoal para agendamento das entrevistas.

Os alunos efetuam matrícula por disciplina, logo, seria mais difícil a aplicação presencial do questionário em sala de aula. Assim, por intermédio da secretaria de graduação os estudantes receberam o convite por *e-mail* para responder ao questionário eletrônico, elaborado com auxílio da ferramenta de pesquisas *on-line*, disponível no *Google Docs*.

Quanto aos docentes que responderam o questionário, foi obtida relação com os nomes e *e-mails* e, solicitada a participação na pesquisa, por meio eletrônico. Além disso, os professores com participação ativa na estruturação do último PPP do curso foram identificados e convidados para participarem de entrevistas.

Ainda, os estudantes que participaram do *focus group* foram identificados no momento de aplicação do questionário e os estudantes do mestrado ou doutorado, que cursaram graduação em Ciências Contábeis na FEA/USP e Universidade Alfa, foram identificados por meio da secretaria de pós-graduação. Em seguida, foram agendadas as datas e horários para a realização da entrevista com o grupo em questão.

Neste sentido, Martins e Théophilo (2009) sugerem que os grupos focais sejam formados de 6 a 12 pessoas e que a entrevista inclua aproximadamente 12 questões, discutidas entre 1 e 2 horas. Salientam que a premissa básica para escolha é que o participante tenha algo a dizer sobre as questões levantadas pelo moderador.

A pretensão inicial era formar pelo menos um grupo de estudantes de cada período (diurno e noturno), com aproximadamente seis membros, para participação no grupo focal. Ainda, havia também pretensão de convidar alunos do mestrado e doutorado que cursaram a graduação em Ciências Contábeis nas instituições selecionadas para entrevista em grupo.

As entrevistas e *focus group* com estudantes, coordenadores de curso e membros que participaram da estruturação do PPP em vigor foram gravadas, com a autorização dos entrevistados, e posteriormente transcritas, categorizadas e analisadas.

Seguindo essa trajetória, no decorrer do segundo semestre de 2013 foram efetuadas as coletas de dados, transcrições dos dados, análises e elaboração do relatório da pesquisa. Nesta direção, as questões descritas na seção seguinte direcionaram o pesquisador.

4.2.3 Questões do Estudo de Caso

Segundo Yin (2005), as questões descritas no protocolo são direcionadas ao pesquisador e não

aos entrevistados. Em síntese, elas direcionam as informações que precisam ser coletadas e a motivação para tal tarefa. O autor recomenda que cada questão venha acompanhada de uma lista de fontes prováveis de evidências e que sejam privilegiadas no protocolo questões feitas sobre casos individuais (nível 2).

As questões no nível supracitado têm a finalidade de retratar de forma completa a estrutura, lógica, fatos e outros detalhes relevantes em relação a cada caso estudado. Assim, para abranger esse conjunto de dados foram direcionadas pelos objetivos específicos, seguidas pelas fontes de evidências e ações que possibilitaram a coleta de dados. Os objetivos e questões que direcionaram a trajetória da pesquisa são apresentados no Quadro 21.

Quadro 21. Objetivos específicos do estudo e questões que direcionam a trajetória da pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Objetivo 1: analisar a estrutura e orientação do PPP e demais diretrizes dos cursos de Ciências Contábeis da FEA/USP e Universidade Alfa;	Qual a base teórica e filosófica que fundamenta a estrutura curricular de cada curso? Quais princípios que norteiam as ênfases de formação? Quais objetivos educacionais são explicitados e perseguidos pelos cursos nos PPP? Quais as principais atividades/processos do programa? Como o programa funciona?
Objetivo 2: identificar a visão dos envolvidos, quanto ao cumprimento dos objetivos do curso e a ênfase do programa em uma perspectiva educacional que oscila entre a concepção moderna e pós-moderna, por meio da abordagem de avaliação educacional responsiva;	Quais objetivos dos cursos estão sendo atingidos? Quais propostas educativas servirão de padrão para avaliação das dimensões dos cursos, conforme a matriz julgamento, apresentada na avaliação educacional responsiva? Em que extensão as dimensões (antecedentes, transações, resultados) do programa tendem para a perspectiva educacional moderna ou pós-moderna? Como as várias partes interessadas julgam o programa, quanto ao perfil do egresso, funcionamento do curso e adequação e contribuição da formação?
Objetivo 3: avaliar os desafios dos programas advindos das mudanças que emergem na pós-modernidade, em relação à estrutura e orientação do currículo, prática docente e formação dos estudantes.	Quais os principais desafios do curso, quanto à estrutura e direcionamento do currículo, prática docente e formação dos estudantes, em face das mudanças emergentes na pós-modernidade?

Fonte: O autor (2014).

As fontes de evidências para dar resposta às questões referentes ao objetivo 1 são os PPP dos cursos e outras resoluções que disciplinam a organização e funcionamento dos cursos delimitados. Ainda, a fundamentação teórica, sintetizada no modelo, seção 3, proporcionou a compreensão filosófica de cada curso e as entrevistas e *focus group* auxiliaram na resposta da última questão.

Para dar resposta as questões relacionadas ao objetivo 2 as fontes para coleta de evidências foram questionários aplicados aos alunos e professores do curso, conforme critério de seleção especificado na seção visão geral do protocolo, *focus group* aplicados aos alunos e egressos e entrevistas aos coordenadores e professores responsáveis pela reestruturação do último PPP do curso. Nos questionários foram privilegiadas questões fechadas (dicotômicas, múltipla

escolha, escala tipo *Likert* e de diferencial semântico) e algumas questões abertas.

Para responder às questões supracitadas, o instrumento contemplou os tópicos: identificação dos respondentes, avaliação dos objetivos dos cursos, dimensões do curso e avaliação do curso e desafios. As entrevistas e *focus group* privilegiam questões abertas e versam sobre a identificação dos respondentes e avaliação do curso e desafios. Os instrumentos foram adaptados da tese de Lourenço (2005) e da base teórica, principalmente das orientações de Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Santos (2003) e Morin (2003, 2005). Na seção dimensões do curso do questionário, as questões foram direcionadas para coleta da percepção dos *stakeholders* com base em perspectivas educacionais que oscilam entre a concepção moderna e pós-moderna.

Para coletar as evidências que permitiram a resposta da primeira questão (quais objetivos dos cursos estão sendo atingidos?), foram incluídos nos questionários os objetivos de cada curso, os quais foram avaliados por meio de escala do tipo *Likert*, com cinco pontos. Em seguida, foram identificadas e analisadas as congruências e incongruências entre as percepções de professores e estudantes em cada grupo, conforme especificado no modelo, seção 3.

As evidências para responder a segunda questão (quais propostas educativas servirão de padrão para avaliação das dimensões dos cursos, conforme a matriz de julgamento, apresentada na avaliação educacional responsiva?) foram extraídas da fundamentação teórica, sumariadas na seção 3, principalmente nas visões de Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Santos (2003) e Morin (2003, 2005). Para dar resposta às últimas questões, relacionadas ao objetivo 2, as evidências foram extraídas da seção dimensões do curso dos questionários, aplicados aos alunos selecionados e aos professores do curso, bem como questões abertas contidas no roteiro de entrevista e grupo focal, aplicadas a estudantes, egressos e professores selecionados no estudo.

Por fim, a seção quatro do questionário, avaliação do curso e desafios, e seção dois da entrevista e *focus group* possibilitaram a coleta de evidências para resposta e reflexão sobre a questão exposta no objetivo 3.

4.2.4 Guia para Elaboração do Relatório do Estudo de Caso

Para Yin (2005), um esboço do relatório de estudo de caso deverá constar no protocolo. Nesse momento é oportuno pensar no formato de apresentação dos dados, público para o qual o relatório se destina e estrutura do relatório.

A elaboração principia pela descrição, categorização, análise e triangulação dos dados coletados. No estudo foram empregadas formas de avaliação qualitativa e quantitativa para apresentação e análise dos resultados.

4.2.4.1 Avaliação qualitativa dos resultados

Os dados qualitativos foram extraídos principalmente das seções identificação dos respondentes e avaliação do curso e desafios, contidas nos questionários, entrevistas e *focus group*, sempre direcionadas para dar respostas às questões descritas na seção 4.2.3 do protocolo. Para categorização da frequência das respostas das questões abertas dos questionários, *focus group* e entrevistas foi empregada a técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

O estudo empregou para este fim a análise categorial, ou seja, a segregação das respostas das questões abertas em unidades semânticas. Segundo Bardin (1977), entre as técnicas de análise de conteúdo, a análise por categorias é a mais antiga e utilizada. Ela funciona pelo desmembramento do material em categorias, em razão dos caracteres comuns dos elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (verbos, adjetivos *etc.*), léxico (conforme sentido das palavras) e expressivo (conforme perturbações da linguagem).

A organização da codificação do material compreende a escolha das unidades, a definição das regras de contagem e, por fim, a classificação e agregação em categorias (Bardin, 1977). Portanto, para desenvolvimento da pesquisa foram definidas primeiramente como unidades de contexto os cursos de Ciências Contábeis da FEA/USP e Universidade Alfa, avaliados na visão de egressos, docentes e estudantes que cursaram mais de 50% dos créditos do curso. Ainda, com o intuito de identificar o sentido das afirmações obtidas por meio de entrevistas, *focus group* e questionários foi efetuado o recorte das unidades de registro pelo tema. Como regra de contagem, o estudo observou a frequência e direção das afirmações.

Bardin (1977) salienta que os estudos anteriores podem inspirar o pesquisador na definição de categorias, porém, a categorização pode empregar dois processos inversos. O procedimento por caixa é aplicável quando a organização do material decorre de hipóteses baseadas em teorias e consiste na definição prévia de categorias e na segregação dos elementos à medida que vão sendo encontrados. No procedimento por milhas, o título da categoria somente é definido no final da operação, o que resulta da classificação progressiva dos elementos.

Ademais, a autora informa que um conjunto de categorias eficientes deve possuir as seguintes qualidades:

- a) exclusão mútua: a condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de um conjunto;
- b) homogeneidade: explicita que um único princípio de classificação deve orientar a categorização, portanto diferentes níveis de análise devem ser separados em análises sucessivas;
- c) pertinência: a categoria é assim julgada quando está alinhada ao quadro teórico definido;
- d) objetividade: este princípio é atendido quando diferentes partes de um material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, são codificados da mesma maneira, quando submetidos à várias análises;
- e) produtividade: ocorre quando um conjunto de categorias fornece resultados férteis, em índices de inferências, em hipóteses *etc.*

Assim, em síntese, no desenvolvimento do estudo, para cada questão aberta dos questionários, entrevistas e *focus group*, foi identificado o sentido ou temática das afirmações dos respondentes, segregando-as em categorias, progressivamente, que atendam à maioria dos princípios citados acima e formadas conforme a frequência e direção das afirmações.

4.2.4.2 Avaliação quantitativa dos resultados

As análises quantitativas foram baseadas nos dados que reúnem a percepção dos envolvidos sobre os objetivos e dimensões dos cursos, contidas nos questionários. Elas empregam escalas de pontuação do tipo *Likert* e diferencial semântico, com cinco pontos.

Anderson, Sweeney e Williams (2011) afirmam que ao fazer uso de rótulos (excelente, bom ou ruim) e mesmo ao utilizar um código numérico (1 para excelente e 2 para bom), a escala denomina-se ordinal. Isso acontece caso a variável consista em rótulos ou nomes usados para identificar um atributo do elemento e se a classificação dos dados for significativa, ou seja, se puderem ser colocadas em uma ordem, conforme qualidade do que é avaliado. Ainda, os dados qualitativos utilizam a escala nominal ou a ordinal e podem ser numéricos ou não numéricos.

Portanto, as escalas do tipo *Likert* e o diferencial semântico, empregadas no estudo, são escalas ordinais classificadas como variáveis qualitativas cuja a escala de medida apenas indica a presença em categorias de classificação mutuamente exclusivas.

Para Anderson, Sweeney e Williams (2011) é possível sintetizar os dados qualitativos contando o número de observações em cada categoria ou pelo cálculo da proporção ou porcentagem das observações em cada categoria. Os autores destacam que para dados qualitativos, mesmo quando são usados códigos numéricos, o emprego de operações aritméticas como a adição, subtração, multiplicação e divisão não produzem resultados significativos.

Assim, o estudo empregou tabelas de distribuição de frequência, percentuais e medida de tendência central, tais como a média e a moda para complementar a apresentação e análise da percepção dos *stakeholders* sobre o alcance dos objetivos do curso e a direção e ênfase dos cursos entre uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna.

Outro aspecto importante na apresentação do relatório é a triangulação das diversas fontes de dados extraídas da fundamentação teórica, PPP e outros documentos que estruturam o curso e da percepção dos diversos *stakeholders*, coletadas por meio de questionários, entrevistas e grupo focal.

4.2.4.3 Triangulação das fontes de evidências da pesquisa

Conforme descrito na seção 4.2.2, procedimentos de campo, o estudo fez uso de fontes documentais e da coleta da percepção de estudantes e professores, por meio da aplicação de questionários, entrevistas e *focus group*. Neste sentido, Yin (2005) destaca que a utilização de várias fontes de evidências, a criação de um banco de dados para o estudo de caso e a manutenção de um encadeamento de evidências são princípios importantes para realizar estudos de casos de alta qualidade. Além disso, a maior vantagem do uso de fontes múltiplas de evidências é o desenvolvimento de um processo de triangulação. Qualquer descoberta ou conclusão de um estudo de caso provavelmente será mais convincente e acurada se baseada em fontes distintas.

Após a transcrição, categorização e apresentação dos dados em quadros e tabelas, para auxiliar na análise das informações, oriundas de fontes distintas, o estudo deu ênfase à triangulação das evidências. Para tanto, foram observadas as orientações seguintes, pautadas principalmente na matriz de descrição e julgamento de Stake (1967), sumariada no modelo:

- a) orientado pela matriz de descrição, o estudo identificou se os objetivos delineados para os cursos, descritos na seção 2 dos questionários, estão sendo atingidos, conforme a percepção dos estudantes e cruzou essas informações com a visão obtida dos professores

do curso, salientando as congruências e incongruências entre elas. Além disso, as questões 2.7 e 2.8 do roteiro de entrevista e *focus group* possibilitaram a identificação de lacunas no cumprimento dos objetivos;

- b) pautado na matriz de julgamento, sintetizada no modelo, o estudo triangulou as percepções de estudantes e docentes em relação à direção e ênfase das dimensões (antecedentes, processos e resultados) dos cursos para uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna (padrões absolutos) e, por fim, cruzou os resultados entre os cursos (padrões relativos);
- c) cruzou a percepção de estudantes, egressos e professores, coletadas por meio de entrevistas, questionários e grupo focal, em relação ao perfil dos egressos, funcionamento do curso e adequação e contribuição da formação com as orientações extraídas do PPP e da fundamentação teórica, quando possível;
- d) triangulou as evidências em relação aos desafios para os cursos na percepção de docentes, egressos e estudantes, entre os cursos e com a fundamentação teórica, referentes à orientação e estrutura dos currículos, prática docente e formação dos estudantes.

O cruzamento das evidências obtidas de diversas fontes auxiliou nas análises e compreensão da realidade de cada curso e entre os programas e influenciou na qualidade do relatório de pesquisa.

4.2.4.4 Estrutura do relatório de pesquisa

Outro aspecto importante é o planejamento da estrutura e elementos que compõem o relatório da pesquisa. Yin (2005) salienta que quando o público-alvo do estudo de caso é uma parcela de pesquisadores da área, colegas de pesquisa ou banca de mestrado ou doutorado, a estrutura analítica linear do relatório mostra-se adequada. Essa estrutura de relatório é aplicável a estudo de caso único ou múltiplo e apresenta tópicos que incluem o tema ou problema, revisão da literatura importante existente, métodos utilizados no estudo, descobertas feitas a partir dos dados coletados e analisados e conclusões e implicações feitas a partir das descobertas.

Assim, as etapas finais do relatório do estudo de caso foram estruturadas em duas seções:

- a) descrição e discussão dos resultados;
- b) conclusão e recomendações.

A primeira seção foi subdividida em duas subseções: caracterização dos casos e dos

participantes da pesquisa e descrição e discussão dos dados dos cursos. Na caracterização dos programas foram descritos aspectos históricos, objetivos, participantes e atividades do curso. Além disso, na caracterização dos participantes foram analisados, em relação aos docentes, o gênero, titulação, dedicação ao magistério e tempo de docência. Quanto aos estudantes foram analisados o gênero, idade, estado civil, atuação profissional e grau aproximado de conclusão das disciplinas do curso.

Na segunda subseção consta, orientado pelo modelo, seção 3, a discussão da lógica do programa, a avaliação dos objetivos e dimensões (antecedentes, transações e resultados) dos programas. Além disso, foram apresentadas e discutidas as visões dos envolvidos em relação ao perfil do egresso, funcionamento do curso, adequação e contribuição da formação e os principais desafios para os cursos, conforme percepção dos *stakeholders*, em face das mudanças emergentes na pós-modernidade.

Na conclusão consta a síntese dos resultados e a discussão dos desafios, em face das mudanças emergentes na pós-modernidade, quanto ao direcionamento e estrutura dos currículos dos cursos, prática docente e formação dos estudantes.

Em síntese, o protocolo direcionou a visão do pesquisador em relação às questões-chave da pesquisa, na trajetória de coleta de dados em cada instituição e na elaboração da estrutura final do relatório de pesquisa. O caminho efetivamente percorrido para coleta de dados em cada instituição foi descrito na seção seguinte.

4.3 Trajetória de Coleta de Dados nas Instituições Selecionadas

4.3.1 Trajetória de Coleta de Dados no Curso de Ciências Contábeis da FEA/USP

A trajetória de coleta principiou com a obtenção da autorização para coleta de dados junto à chefia do Departamento de Contabilidade e Atuária, conforme descrito na seção 4.2.2, procedimentos de campo. Em seguida foi contatado o coordenador de curso e foram obtidas informações sobre os professores que participaram mais ativamente na estruturação do PPP e a via mais adequada para aplicação dos questionários aos professores e alunos. Os alunos fazem matrícula por disciplina. Assim, objetivando coletar a percepção dos estudantes que concluíram mais de 50% dos créditos do curso, optou-se pela aplicação de questionário por meio eletrônico.

O questionário eletrônico, versão para os estudantes, Apêndice B, foi encaminhado via *e-mail* para a secretaria de graduação e enviado pela funcionária do setor a todos os alunos matriculados no curso. O instrumento foi encaminhado para o *e-mail* institucional dos alunos e para a página de abertura do sistema Erudito, programa empregado pela universidade para gerenciar o envio de materiais aos alunos.

Junto à seção de alunos, em 20 de agosto do ano de 2013, foi constatado que 683 alunos estavam com matrículas ativas e 336 alunos haviam concluído mais de 50% dos créditos. No corpo da mensagem enviada aos alunos, Apêndice I, além da apresentação dos objetivos da pesquisa, convite e *link* para acesso ao questionário *on-line*, foi informado o critério para participação.

Houve a participação de apenas 11 alunos entre os dias 20 de agosto de 2013 e 02 de setembro de 2013. O questionário foi encaminhado novamente no dia 03 de setembro de 2013 e neste segundo momento apenas quatro alunos responderam o instrumento de pesquisa.

Devido à reduzida participação dos alunos por meio eletrônico, foi solicitado ao coordenador do curso a relação de disciplinas mais indicadas para aplicação do instrumento em sala de aula. Foram apontadas seis turmas de disciplinas cursadas nos últimos anos letivos; três do período diurno e as demais do noturno. Os professores das disciplinas selecionadas foram contatados por *e-mail* e cinco docentes apoiaram a aplicação do instrumento em sala. Um docente sugeriu que a pesquisa fosse apresentada aos alunos, seguida pela entrega dos questionários para recolhimento ao final da aula e na aula seguinte.

Alguns dias antes da data agendada para aplicação dos instrumentos em sala, os professores foram contatados por *e-mail* para confirmação da agenda. Neste momento, a agenda de dois professores foi ajustada. Ao aplicar o instrumento em sala, foi possível observar que a aplicação do instrumento no início da aula em turmas de disciplinas obrigatórias, com o preenchimento e recolhimento em seguida foi a via mais eficiente em relação à quantidade de instrumentos obtidos por turma. Quando a aplicação ocorreu no final da aula, alguns alunos saíram antes de responder o instrumento ou o andamento da aula não possibilitou que alguns sujeitos o respondessem. Nas disciplinas optativas a maioria dos alunos era oriundo de outros cursos e na turma em que os questionários foram entregues em sala e coletados no final da aula ou em dias seguintes pelo monitor da disciplina, a adesão foi de aproximadamente 20% dos alunos.

Estavam matriculados nas turmas selecionadas, conforme consulta ao sistema Janus, programa que gerencia a vida acadêmica dos estudantes, 236 alunos. Foram obtidos 91 questionários respondidos. Isso totalizou a percepção de 106 estudantes do curso (31,55% dos alunos com mais de 50% dos créditos concluídos), obtida por meio eletrônico e aplicação em

sala de aula. O apoio do coordenador do curso e de alguns professores foi fundamental nesta etapa da coleta.

Outra etapa importante da pesquisa foi a aplicação de questionários para coletar a percepção dos docentes vinculados ao departamento de Contabilidade. Foi solicitada junto à secretária do Departamento de Contabilidade e Atuária a relação de professores. O documento foi enviado pela secretária do departamento por *e-mail* ao pesquisador. Estavam vinculados ao departamento de Contabilidade 42 professores. O pesquisador enviou convite com o *link* para participação do questionário eletrônico da pesquisa por *e-mail* (Apêndice J), em 15 de agosto de 2013. Após dois reforços no convite para participar do estudo foram obtidas 11 respostas *on-line* até o dia 02 de setembro de 2013. Outro esforço realizado pelo pesquisador foi o de contatar pessoalmente os professores e solicitar apoio da secretária de graduação na entrega e recepção de questionários aos professores do curso. Nesta segunda etapa foram obtidos dez instrumentos respondidos. O total foi de 21 instrumentos respondidos pelos docentes. Logo, constatou-se a participação de 50% dos professores do curso.

Foi definido na metodologia, procedimentos de campo, a coleta da percepção dos professores que participaram mais efetivamente na estruturação do último PPP e do coordenador de curso por meio de entrevistas. Foram identificados quatro professores com participação mais efetiva na estruturação do último PPP e dois envolvidos na comissão que, entre as atribuições, está trabalhando na reestruturação do curso no período médio de cinco anos, com ênfase na internacionalização do programa. Os membros da comissão foram selecionados, pois o processo de troca de experiências com os professores do Departamento de Contabilidade, do *College of Business* da UIUC está ocorrendo em 2013 e disciplinas experimentais serão implementadas em 2014.

Os professores foram contatados por *e-mail* e pessoalmente e as datas das entrevistas foram agendadas. Apenas um professor agendou a entrevista para o dia seguinte ao contato. Nos demais casos, alguns dias antes da data agendada foi efetuado contato por *e-mail* para confirmação das entrevistas. Elas ocorreram entre os dias 26 de agosto de 2013 e 24 de setembro de 2013. As entrevistas estruturadas, conforme roteiro descrito no Apêndice E, tiveram duração de 20 a 41 minutos e média de 32 minutos por participante. Os professores estavam abertos para responder as questões e a diferença no tempo de duração das entrevistas ocorreu devido à objetividade de alguns respondentes. Os professores responderam com segurança as questões, mas, em vários momentos, o pesquisador solicitou detalhes e ponderações sobre outros pontos pertinentes em relação às questões.

A última etapa da coleta de dados, organização do *focus group* com alunos da graduação e egressos vinculados ao mestrado e doutorado, ocorreu após a aplicação dos questionários aos

alunos de graduação em sala de aula. Entre os 106 respondentes do instrumento, 7 demonstraram interesse em participar do grupo focal. Um respondente havia participado do questionário eletrônico, três estavam matriculados em disciplinas oferecidas no período diurno e três estudavam no período noturno. Quanto aos egressos, vinculados à pós-graduação, foi obtida relação dos alunos ingressantes no programa entre 2011 e 2013 na secretaria do programa e consultado no Currículo *Lattes* de cada aluno o curso de graduação, local e ano de formação. Da lista inicial com 125 alunos matriculados no período obtivemos a relação com 27 graduados em Ciências Contábeis entre os anos de 2006 e 2012 na FEA/USP. Foram organizadas três sessões de grupo focal. A primeira no dia 08 de outubro de 2013 com os egressos, prevista para ocorrer entre as 9h30 e 11 horas. A segunda foi agendada para o dia 09 de outubro de 2013, com os alunos da graduação matriculados no período diurno, entre as 11h30 e 13 horas. A última foi no dia 09 de outubro de 2013 com os alunos da graduação matriculados no período noturno, das 18 horas às 19h30. Para tanto, foram reservadas as salas e solicitado café ou lanche e brindes para sorteio entre os participantes.

Os alunos da graduação selecionados foram contatados por *e-mail*. Após o envio do convite e dois reforços, confirmando a agenda para o grupo focal, apenas um estudante confirmou a presença. No ato da aplicação do questionário foi solicitado apenas o *e-mail* dos alunos. Não foi possível contatar por outros meios os estudantes que manifestaram interesse e não atenderam ao convite para o grupo focal. Dessa forma, não foi possível realizar o grupo focal com os alunos da graduação. Portanto, recomendamos que o instrumento requirite, além do *e-mail* e sugestão de datas e horários, o nome e telefone dos alunos para que seja possível estabelecer outras formas de contato.

Os egressos, vinculados à pós-graduação, foram contatados por *e-mail*. Cinco alunos confirmaram a presença e dois ficaram duvidosos, devido ao horário da sessão. Para melhor adequação do horário da sessão à agenda dos participantes, o horário de início da sessão foi ajustado para as 10 horas. Na data definida para a sessão estiveram presentes cinco participantes. A sessão foi gravada e um observador anotou as percepções que obteve dos participantes. O pesquisador solicitou aos participantes o preenchimento e assinatura do termo de autorização para publicação e cessão de direitos autorais (Anexo C). Em seguida, foi realizada uma breve explanação das principais ideias da pesquisa, aproximadamente 15 minutos e, conforme roteiro do Apêndice F, iniciou-se o questionamento e reflexão sobre o tema.

A entrevista em grupo teve duração de uma hora e trinta minutos e os participantes estavam à vontade ao apresentarem as suas percepções sobre o curso. O pesquisador atuou como facilitador, explorando a participação dos presentes e requerendo mais detalhes quando

necessário. Ao final da sessão foi efetuado o sorteio de brindes entre os participantes e a distribuição de cortesias.

4.3.2 Trajetória de Coleta de Dados no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa

Após a obtenção da autorização para desenvolvimento da pesquisa no curso de graduação em Ciências Contábeis, o pesquisador contatou o diretor da faculdade e solicitou informações quanto ao momento mais oportuno para início da coleta, viabilidade da aplicação do questionário presencial e *on-line*, nome dos professores que atuaram mais ativamente na estruturação do último PPP e contatos que poderiam auxiliar no processo.

Conforme sugestão da congregação do curso, a coleta de dados foi programada a partir de 07 de outubro de 2013, início das aulas do segundo semestre letivo de 2013. O calendário acadêmico da universidade foi ajustado, devido ao período de greve ocorrido no ano de 2012 nas instituições federais.

Objetivando coletar a percepção de professores e alunos do curso, foi definida a coleta por meio de questionário eletrônico e, caso necessário, a aplicação presencial em sala de aula aos alunos e via departamento aos professores do curso.

A relação com os nomes e *e-mail* dos docentes foi obtida no *site* da faculdade. Estavam vinculados à Faculdade de Ciências Contábeis 29 professores. No dia 09 de outubro de 2013, o pesquisador enviou o convite aos docentes do curso por *e-mail*. O convite, Apêndice J, além de apresentar o objetivo da pesquisa, destaca a importância da percepção dos docentes, *link* para acesso ao instrumento eletrônico e contribuição do estudo. Neste momento houve a participação de sete professores do curso. Os respondentes preencheram o instrumento do primeiro ao terceiro dia após o envio. Como não houve adesão de outros professores nos dias seguintes, no dia 17 de outubro de 2013, o pesquisador reforçou o convite aos docentes do curso para participação na pesquisa. Neste segundo momento, até o dia 24 de outubro de 2013, foi obtida a participação de mais sete docentes do curso. Isso totalizou a participação de 14 professores por via eletrônica.

O pesquisador, com autorização do departamento, deixou questionários impressos no escaninho dos demais professores do curso e solicitou apoio dos funcionários do departamento na recepção dos instrumentos preenchidos. Foi informado no questionário a data final para entrega do instrumento preenchido no departamento. Até o dia 30 de outubro de 2013, data final para entrega, dois professores responderam ao instrumento. Portanto, 16

professores, 55% dos docentes vinculados ao curso, participaram nesta etapa do estudo. A adesão dos professores à pesquisa foi facilitada, devido à disposição do diretor e chefe de departamento que em reunião solicitou o apoio dos docentes à pesquisa.

Os esforços para envio do questionário eletrônico para os alunos de graduação, conforme orientação do diretor, foram via Coordenação de curso no dia 10 de outubro de 2013. Neste momento, a coordenadora informou o nome e contato da funcionária, vinculada ao Colegiado de Ciências Contábeis, responsável pela gestão das correspondências encaminhadas aos alunos. A solicitação para envio do instrumento aos alunos foi encaminhada para o *e-mail* da responsável. Devido à ausência de respostas, o pesquisador contatou a funcionária por telefone e o instrumento foi enviado aos alunos em 15 de outubro de 2013.

A redação do convite aos alunos, Apêndice K, destaca o objetivo da pesquisa, critério para participação, *link* para acesso ao questionário *on-line* e contribuição do estudo. Objetivando ampliar a adesão dos alunos foi proposta a doação para uma instituição que atende a pacientes com câncer, conforme a adesão dos alunos.

Estavam matriculados na faculdade 830 alunos. Destes, 240 estavam vinculados ao curso ofertado no período noturno, criado no ano de 2009. Não foi possível obter junto ao Colegiado do curso a quantidade de alunos que cursaram mais de 50% dos créditos, pois o sistema da instituição não fornece esse dado. Portanto, no texto de introdução do questionário foi informado o critério para participação na pesquisa, no mínimo 50% dos créditos concluídos, e foram selecionadas turmas para aplicação do questionário a partir do quinto semestre letivo, de oito semestres para conclusão do curso.

No primeiro momento foi obtida a adesão de nove alunos. O instrumento eletrônico foi respondido por eles entre os dias 15 e 17 de outubro de 2013. No dia 24 de outubro de 2013 o pesquisador solicitou à funcionária do Colegiado do curso o reenvio do convite e acesso ao *link* do questionário de pesquisa aos alunos. Neste momento, cinco estudantes aderiram à pesquisa, respondendo o questionário *on-line*. Isso totalizou a participação de 14 estudantes do curso por meio eletrônico. Portanto, a ênfase social colocada no convite não impactou na adesão dos alunos. Em ambos os cursos selecionados a adesão à pesquisa, via resposta ao instrumento *on-line*, foi inexpressiva.

Para ampliar a participação dos estudantes na pesquisa foi solicitado ao Colegiado do curso o mapa de disciplinas com horários, local e professores por disciplina, além do fluxograma e relatório com a quantidade de alunos matriculados por disciplina.

O curso é estruturado pelo sistema de créditos, portanto, os alunos selecionam e cursam disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas semestralmente. O tempo mínimo para conclusão do curso é de oito semestres. As aulas são oferecidas em três unidades, logo, os

alunos se deslocam de uma unidade a outra para cursar as disciplinas selecionadas.

Orientado pelo relatório foram selecionadas seis disciplinas oferecidas a partir do quinto semestre letivo. Três disciplinas oferecidas no período diurno e três no noturno. O pesquisador contatou os professores responsáveis pelas disciplinas via *e-mail* para agendamento da aplicação do questionário em sala. Apenas um professor não atendeu à solicitação, por motivo de saúde. Assim, a disciplina foi substituída por outra. Entre as disciplinas selecionadas, cinco eram obrigatórias. Próximo à data agendada, o pesquisador confirmou com os professores a data e horário para a aplicação dos instrumentos. Nas disciplinas selecionadas estavam matriculados, conforme relatório fornecido pelo Colegiado, 189 alunos. Mesmo com a seleção de disciplinas oferecidas em semestres e turnos distintos, em várias turmas foram encontrados alunos que haviam respondido ao instrumento por meio eletrônico ou, principalmente, que haviam participado da pesquisa em turmas anteriores.

Foram obtidos 130 questionários preenchidos pelos alunos, totalizando a percepção de 144 estudantes do curso nesta etapa da pesquisa. O apoio dos docentes do curso no agendamento da aplicação dos questionários e durante o processo foi significativo para a coleta.

Outra etapa da coleta de dados prevista no protocolo é a entrevista com os professores que participaram mais ativamente na estruturação do último PPP e coordenador do curso. Conforme citado, foi solicitado ao diretor da faculdade os nomes dos professores que atuaram nesse processo. Ao efetuar os contatos por *e-mail* com os docentes constatou-se que havia divergências nas informações. Os nomes dos participantes foram solicitados junto ao Departamento, órgão que estruturou a revisão do PPP. Foram indicados cinco professores com participação relevante na estruturação deste último PPP. Além disso, foi convidado para participar da entrevista a docente que estruturou o curso oferecido no período noturno. As entrevistas foram agendadas via *e-mail* ou pessoalmente. Próximo à data agendada, o pesquisador contatou os docentes para confirmar a data e horário da entrevista. As entrevistas foram gravadas e seguiram o roteiro descrito no Apêndice E. Elas tiveram duração entre 23 e 39 minutos e tempo médio de 30,5 minutos. Os docentes estavam abertos para os questionamentos e ponderações. Em muitos momentos o pesquisador requereu mais informações sobre aspectos do curso pertinentes à pesquisa.

A última etapa da coleta, prevista no protocolo de estudo de caso, realização do grupo focal com egressos, vinculados ao mestrado, e alunos de graduação foi desenvolvida em duas sessões. Para organização do grupo focal com os alunos do mestrado a orientadora da pesquisa contatou a coordenadora do programa de pós-graduação e uma pesquisadora egressa do programa de mestrado e solicitou apoio à pesquisa. A coordenadora do programa solicitou a colaboração dos alunos vinculados ao programa. Além disso, reservou a sala para realização

da sessão. Conforme lista de *e-mail* dos alunos do mestrado, o pesquisador reenviou o convite e solicitou a confirmação dos participantes por *e-mail*.

A sessão foi realizada no dia 24 de outubro de 2013, às 14 horas no campus administrativo da instituição, prédio usado pelo programa de mestrado. Próximo à data agendada para a sessão, o pesquisador solicitou a confirmação dos egressos que manifestaram interesse em participar e destacou local, data e horário. Entre os sete egressos que despertaram interesse, apenas um não pôde participar e justificou a ausência. Os participantes cursaram graduação na instituição entre os anos 2006 e 2011.

Foram convidadas duas estudantes, uma do mestrado e outra bolsista da graduação, para fazerem o papel de observadores da sessão. Antes de iniciar a sessão foi solicitado aos participantes o preenchimento do termo de autorização para publicação e cessão de direitos autorais, Anexo C. O pesquisador apresentou, em aproximadamente 15 minutos, as ideias que orientam a construção da pesquisa e, em seguida, colocou as questões pertinentes ao estudo, conforme roteiro do Apêndice F.

A entrevista em grupo foi gravada e filmada e os participantes responderam cada questão. O pesquisador atuou como facilitador, solicitando a participação dos envolvidos e fazendo intervenções para manter o diálogo nos pontos pertinentes a pesquisa. A sessão durou aproximadamente 1 hora e trinta minutos e ao final foi realizado sorteio de brindes e distribuição de cortesias aos participantes. Além disso, a percepção dos observadores foi gravada e as anotações da ênfase e síntese das ideias de cada participante por questão foi coletada. Ressaltamos que a colaboração da coordenadora do programa de mestrado, da pesquisadora e das alunas que atuaram como observadoras foi fundamental no desenvolvimento desta etapa da pesquisa.

Para desenvolvimento da sessão de grupo focal com os alunos de graduação foi solicitado aos professores do programa de mestrado que enviassem convites aos alunos bolsistas. Além disso, os alunos que manifestaram interesse em participar do *focus group* ao responder o questionário eletrônico foram contatados por *e-mail* ou telefone. Apenas 12 alunos manifestaram interesse em participar do grupo focal ao responder o questionário *on-line* ou impresso, aplicado em sala de aula. Ao final do questionário foi colocado um item em que os respondentes poderiam preencher com seus nomes, telefones, *e-mails* e data e horário sugeridos para participação na sessão.

O pesquisador reenviou o convite aos alunos bolsistas e àqueles que manifestaram interesse ao responder o questionário. Estavam vinculados aos professores contatados pelo pesquisador 19 alunos bolsistas. Destes, dez confirmaram a presença por *e-mail*. Entre os 144 respondentes dos questionários, 12 assinalaram a alternativa, manifestando interesse na

participação no grupo focal, mas apenas 8 colocaram seus dados completos. Destes, apenas um confirmou a presença no grupo focal.

A sessão foi realizada no dia 30 de outubro de 2013, às 14 horas, no prédio utilizado pelo programa de mestrado. Entre os 11 alunos que confirmaram presença, 9 estiveram presentes e participaram da sessão. Apenas os alunos bolsistas participaram da sessão. Foi solicitada a colaboração de uma aluna do mestrado para o papel de observador. A sessão seguiu o roteiro da anterior, com a solicitação do preenchimento do termo de cessão de direito pelos participantes e explanação das ideias gerais da pesquisa, e foi apenas gravada.

Os participantes estavam mais fechados no início da sessão, quando comparados aos egressos, vinculados ao mestrado. Todavia, com o andamento da sessão e o ambiente de interação entre o pesquisador e os participantes, ao solicitar mais detalhes sobre cada questão e ponderações dos alunos mais extrovertidos, a interação e participação dos estudantes aumentou. O grupo focal teve duração de aproximadamente 1 hora e vinte minutos, com sorteio de brindes e distribuição de cortesias aos participantes. Por fim, a percepção da observadora também foi gravada e as anotações foram coletadas para auxiliar no processo de transcrição e análise dos dados.

A coleta de dados dos docentes, estudantes e egressos, por meio de questionários, entrevistas e *focus group*, foi desenvolvida principalmente entre os dias 21 e 31 de outubro de 2013. Período em que o pesquisador esteve na instituição. Em síntese, a coleta de dados nas duas instituições demandou dois meses e meio de atividades e foram reunidas as percepções dos seguintes respondentes em cada etapa da pesquisa (Quadro 22).

Quadro 22. Sujeitos que participaram em cada etapa da pesquisa

SUJEITOS	INSTRUMENTOS	FEA/USP		UNIVERSIDADE ALFA	
		TOTAL	QUANT.	TOTAL	QUANT.
Estudantes com mais de 50% dos créditos concluídos	Questionários	(683) 336	102	830*	142
Docentes da área contábil	Questionários	42	21	29	16
Docentes da área contábil	Entrevistas	42	6	29	6
Estudantes	Grupo focal	7	0	19	9
Egressos	Grupo focal	27	5		6

Fonte: O autor (2014).

* Total geral de estudantes

Na etapa de coleta de dados por meio de questionários foram obtidos 244 questionários respondidos por estudantes que haviam concluído mais de 50% das disciplinas do curso. Destes, 102 estavam vinculados ao curso de Ciências Contábeis da FEA/USP e 142 à Universidade Alfa. Na FEA/USP dos 683 alunos com matrícula ativa 336 haviam concluído mais de 50% dos créditos. Contudo, na Universidade Alfa não foi possível identificar entre os

830 alunos matriculados aqueles que haviam cursado mais de 50% dos créditos. Nesta fase da pesquisa também foram reunidas as percepções dos docentes que ministram disciplina na área contábil. No curso oferecido pela FEA/USP dos 42 professores que estavam vinculados ao programa, 21 responderam ao questionário. Enquanto, na Universidade Alfa dos 29 docentes da área contábil 16 responderam ao questionário. Totalizando a percepção de aproximadamente 52% dos docentes da área contábil vinculados aos cursos selecionados.

Na etapa de entrevistas, na pesquisa foram coletadas as percepções dos coordenadores de curso e de professores que participaram na reestruturação do último PPP ou estavam vinculados a comissão responsável por mudanças nas diretrizes dos cursos. Portanto, foram coletadas as percepções de 12 professores, sendo 6 vinculados a cada programa.

Na etapa grupo focal a pesquisa reuniu a percepção de cinco egressos vinculados ao curso oferecido pela FEA/USP e de seis egressos e nove estudantes matriculados na Universidade Alfa.

Os dados obtidos por meio de questionários, entrevistas e grupo focal reúnem a percepção de estudantes, docentes e egressos sobre o curso e foram descritos e analisados na seção seguinte. Adicionalmente, as evidências foram trianguladas com as orientações descritas no PPP dos cursos e fundamentação teórica da pesquisa, conforme orienta o modelo (Figura 3).

5 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Seguindo as orientações da seção 4.2.4.4 (Estrutura do relatório de pesquisa) e do modelo, seção 3, o estudo apresentou os resultados em duas subseções: caracterização dos cursos e dos participantes da pesquisa e descrição e discussão dos dados dos cursos. Na primeira subseção foram destacados os aspectos históricos, objetivos, participantes e atividades desenvolvidas em cada curso selecionado. Ademais, na caracterização dos participantes foram analisados, em relação aos docentes, o gênero, titulação, dedicação ao magistério e tempo de docência. Quanto aos estudantes foram analisados o gênero, idade, estado civil, atuação profissional e grau aproximado de conclusão das disciplinas do curso.

Na segunda subseção, orientado pelo modelo (seção 3), com o objetivo de aprofundar a reflexão sobre o que estava ocorrendo em cada curso, o estudo deu ênfase aos seguintes aspectos:

- a) análise da lógica dos programas;
- b) avaliação dos objetivos dos cursos;
- c) análise das dimensões antecedentes, processo educacional e resultados dos cursos;
- d) análise de aspectos adicionais do funcionamento do curso;
- e) desafios dos cursos em face das mudanças emergentes na pós-modernidade.

5.1 Caracterização dos Cursos e dos Participantes da Pesquisa

5.1.1 Aspectos Históricos, Objetivos, Participantes e Atividades do Curso de Ciências Contábeis da FEA/USP

O curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, conforme PPP (2011), foi criado pelo Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, sendo inicialmente vinculado ao curso de Ciências Atuariais. O curso tinha como objetivo inicial formar bacharéis em Ciências Contábeis e Atuariais. Os cursos foram desmembrados com a edição da Lei nº 1.401, de 31 de julho de 1951. Outro fato importante da organização histórica do curso foi a instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, pelo Decreto-Lei nº 15.601, de 26 de janeiro de 1946. Neste momento, a faculdade passou a oferecer dois cursos: Ciências Econômicas e

Ciências Contábeis e Atuariais. O curso de Ciências Contábeis e Atuariais foi estruturado inicialmente em quatro séries. Esses cursos foram segregados em 17 de janeiro de 1964, pela Portaria do gabinete do reitor (GR) nº 8, que dispõe sobre o regime escolar da FEA/USP.

O curso de Ciências Contábeis, segundo orientações do PPP vigente no período 2011 e 2012, tem como objetivo geral garantir um ensino que proporcione a aprendizagem adequada ao exercício da profissão, incluindo as competências e habilidades pertinentes ao exercício apropriado do contador. O objetivo foi orientado pelas DCN para os cursos de graduação em Ciências Contábeis e padrões da OMC.

Todavia, esse PPP sofreu mudanças formais na grade curricular no primeiro semestre de 2012 e orientações superficiais das Normas Internacionais de Educação em Contabilidade e do PD. O novo PPP entrou em vigência no 2º semestre letivo de 2012, com validade para as turmas ingressantes a partir de 2010. Ele apresenta como objetivo assegurar ao graduando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais para atuar, de modo competente, no desempenho de suas funções, nos diversos campos de atuação da contabilidade.

As disciplinas do curso são lecionadas tanto por professores do Departamento de Contabilidade e Atuária, como de outros departamentos da FEA e de institutos e faculdades da USP. Estão vinculados ao Departamento de Contabilidade e Atuária 42 docentes. O corpo docente de Ciências Contábeis é formado quase todo por doutores, possuindo apenas um mestre. No curso ingressam anualmente, no primeiro semestre, 50 alunos do período diurno e 100 alunos no período noturno, totalizando o ingresso anual de 150 estudantes. Conforme dados obtidos na seção de alunos, em 20 de agosto de 2013 haviam 683 estudantes com matrícula ativa no curso e 336 haviam concluído mais de 50% dos créditos necessários para formação. Estudantes com mais de 50% dos créditos concluídos foram convidados para participarem da pesquisa por meio do preenchimento de questionários e estudantes e egressos para participarem em sessões de *focus group*, conforme especificado no protocolo.

A organização curricular do curso conta com três eixos interligados de conteúdos:

- a) conteúdos de formação básica: Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;
- b) conteúdos de formação profissional: estudos específicos atinentes às teorias da contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de mensurações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações nos setores público e privado;
- c) conteúdos de formação teórico-prática: estágio curricular supervisionado, atividades

complementares, estudos independentes, TCC e conteúdos optativos.

O curso, conforme PPP, vigente no período de 2011 e 2012, deverá ser desenvolvido pelo sistema de créditos, com matrícula por disciplina, sendo concluído em um percurso mínimo de 8 semestres e máximo de 14 semestres. O TCC é componente obrigatório e deve ser desenvolvido na forma de artigo científico, sob a orientação de um docente do departamento. O Estágio Curricular Supervisionado é considerado elemento optativo no curso.

O curso é desenvolvido em 3.000 horas-aulas, equivalentes a 180 créditos, distribuídos em 1.950 horas em disciplinas obrigatórias, equivalente a 65%, e 450 horas em disciplinas optativas livres, equivalente a 15%, totalizando 2.400 horas-aulas a serem cumpridas em créditos teóricos. Ainda, o aluno deverá elaborar o TCC, com carga de 360 horas a serem cumpridas em créditos teóricos e práticos e 240 horas a serem cumpridas em atividades complementares obrigatórias.

A pesquisa é fomentada no curso por meio dos trabalhos desenvolvidos em oito grupos de pesquisas cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela disponibilidade de bolsas de Iniciação Científica, fornecidas por entidades governamentais externas à USP, e de Tutoria Acadêmica, fornecidas pela Pró-Reitoria de Graduação. Outros programas internos são o Aprender com Pesquisa e o Aprender com Cultura e Extensão. Além disso, a USP, por meio do sistema Júpiter, realiza o acompanhamento de estudantes egressos e, semestralmente, o corpo docente é avaliado, via questionário respondido de forma anônima, abrangendo questões ligadas às características do professor, da disciplina e infraestrutura da faculdade.

5.1.2 Aspectos Históricos, Objetivos, Participantes e Atividades do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa

O curso, conforme PPP vigente a partir de 2006, foi instituído pelo Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, com duração de quatro anos, denominado curso de Ciências Contábeis e Atuariais. O curso era inicialmente ofertado pela Escola Comercial. Esta escola transformou-se na Fundação Faculdade de Ciências Econômicas, inaugurada em 7 de agosto de 1934, e, posteriormente, foi incorporada a instituição, através do Decreto Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946.

Em 1951, o curso foi desmembrado em dois, o de Ciências Contábeis e o de Ciências Atuariais, sendo que apenas o primeiro continua sendo ofertado. Em 27 de dezembro de 1994,

o curso de Ciências Contábeis foi desanexado da Faculdade de Ciências Econômicas, quando a Portaria MEC nº 1.796 criou a Faculdade de Ciências Contábeis. O curso é estruturado em forma de séries semestrais, com ingresso semestral e duração mínima de 8 e máxima de 14 semestres. A Faculdade de Ciências Contábeis oferece 160 vagas por ano, sendo, em cada semestre, 55 vagas no período diurno e, no primeiro semestre, 50 no período noturno. O curso é oferecido no período diurno e noturno e é privilegiada a oferta de disciplinas no período noturno, a partir do quarto semestre.

O curso de Ciências Contábeis, conforme PPP, objetiva formar profissionais com capacidade para suprir os modelos decisórios das entidades públicas e privadas, com informações econômico-financeiras, visando à otimização dos resultados. O curso busca, também, preparar o aluno para o desafio constante de aprender a aprender, pois o mercado exige profissionais com capacidade para adquirir novos conhecimentos continuamente. Além disso, o curso especificamente objetiva: (a) levar o estudante à compreensão de normas e princípios contábeis de maneira sistêmica; (b) dotar o estudante de raciocínio lógico, crítico e analítico para a solução de problemas de natureza contábil; (c) capacitar o estudante à elaboração, interpretação e análise das demonstrações financeiras; (d) desenvolver habilidades para o uso dos instrumentos contábeis visando ao estabelecimento de estratégias administrativas; (e) despertar a capacidade empreendedora; (f) propiciar condições para a consciência de responsabilidade social e ética; (g) incentivar o estudante na busca do aperfeiçoamento permanente; (h) desenvolver a capacidade de comunicação e liderança, dotando-o de habilidades capazes de promover e integrar o trabalho em equipe.

Estão vinculados à Faculdade de Ciências Contábeis, conforme *site* do curso, em outubro de 2013, 29 docentes que atuam na área contábil, além de professores de outros colegiados que ministram disciplinas do eixo de formação básica, tais como Direito, Administração, Economia, Língua Portuguesa e Métodos Quantitativos. Entre os docentes que atuam na área contábil, 12 possuem doutorado, 14 possuem mestrados e 3 são especialistas.

Em outubro de 2013 foi levantado junto ao colegiado do curso a informação de que 830 alunos estavam matriculados. Destes, 240 estavam vinculados ao curso ofertado no período noturno. Os alunos que concluíram mais de 50% dos créditos foram convidados para participarem da pesquisa por meio do preenchimento de questionários e alunos da graduação e egressos foram convidados para participarem em sessões de grupo focais.

Conforme PPP, os alunos, para obtenção do diploma, cursarão componentes obrigatórios e optativos, sendo estes somente a partir do sexto semestre. Neste percurso, os estudantes podem optar por uma formação mais generalista ou com aprofundamento em campos do saber dentro da Contabilidade, tais como: Contabilidade da Construção Civil, Contabilidade do

Terceiro Setor, Contabilidade de Seguros e Contabilidade Tributária e Rural. Os estudantes cumprirão uma carga horária de 3.026 horas para conclusão do curso, segregadas em 1.122 horas no eixo de formação básica e 1.292 horas no eixo de formação profissional. Ainda, há 612 horas no eixo de formação teórico-prática que são divididas em 204 horas de Estágio Supervisionado, 68 horas de Atividades Complementares, 68 horas de Informática Aplicada à Contabilidade e 272 horas de conteúdos optativos. De forma opcional o estudante poderá elaborar um trabalho monográfico, sob orientação de um docente e apresentá-lo a uma banca composta por três professores. Para tanto, o discente cursará as disciplinas optativas Projeto de Pesquisa em Contabilidade e Monografia, ambas com 68 horas/aulas cada.

A grade curricular é hierarquizada por meio de pré-requisitos de disciplinas. Entretanto, o Estágio Supervisionado poderá ocorrer em qualquer semestre letivo. Os conteúdos estão alinhados com as DCN para o curso de graduação em Ciências Contábeis e a pesquisa é incentivada no curso, por meio do oferecimento de bolsas de Iniciação Científica da pró-reitoria, mesmo que o TCC não seja um elemento obrigatório.

5.1.3 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa professores efetivos do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP e Universidade Alfa e estudantes que cursaram mais de 50% dos créditos em ambas as instituições.

Conforme lista fornecida pelo Departamento de Contabilidade e Atuária estavam vinculados ao curso oferecido pela FEA/USP 42 professores permanentes. Destes, 21 docentes responderam ao questionário, conforme descrito na seção 4.3 (Trajetória de coleta de dados). O primeiro bloco de questões evidenciou o perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis, segregados pelo gênero na Tabela 1.

Tabela 1 - Perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP

Categorias	Subcategorias	Subtotal		Subcategorias	Subtotal		Total	
		Quant.	%		Quant.	%	Quant.	%
Gênero	Feminino	4	19,0	Masculino	17	81,0	21	100
Titulação	Especialização			Especialização				
	Mestrado			Mestrado	1	4,8	1	4,8
	Doutorado	4	19,0	Doutorado	16	76,2	20	95,2
Dedicação ao magistério	Menos de 40 h.	1	4,8	Menos de 40 h.	2	9,5	3	14,3
	40 horas	1	4,8	40 horas	1	4,8	2	9,5
	Exclusiva	2	9,5	Exclusiva	14	66,7	16	76,2
Tempo de docência	Menos de 5 anos	1	4,8	Menos de 5 anos	1	4,8	2	9,5
	Entre 5 e 10 anos	1	4,8	Entre 5 e 10 anos	3	14,3	4	19,0
	Entre 11 e 20 anos	1	4,8	Entre 11 e 20 anos	5	23,8	6	28,6
	Acima de 20 anos	1	4,8	Acima de 20 anos	8	38,1	9	42,9

Fonte: O autor (2014).

A Tabela 1 demonstra que entre os participantes da pesquisa, 17 (81%) são do sexo masculino e apenas 4 (19%) são do gênero feminino. Isso evidencia a predominância do gênero masculino no corpo docente do curso. Realidade semelhante é constatada nos estudos de Guimarães, Slomski, Gomes e Silva (2010). Os autores identificaram o predomínio de professores do sexo masculino (82%) atuando no curso de Ciências Contábeis da UFBA. A maioria dos professores (20 ou 95,2%) possui doutorado. Isso demonstra o elevado nível de titulação do corpo docente da instituição, fato facilitado pela existência de programas de mestrado e doutorado na entidade há mais de 40 anos (1970, Mestrado; 1978, Doutorado). Entre os participantes no estudo, apenas um professor possui somente mestrado.

Foi identificado no estudo, quanto à dedicação dos docentes ao magistério, que 16 professores (76,2%) possuem vínculo de dedicação exclusiva com a instituição. Essa vinculação poderá proporcionar aos docentes tempo para planejamento de aulas na graduação e pós-graduação, orientações e desenvolvimento de pesquisas e atividades administrativas. Quanto ao tempo de atuação no ensino superior na instituição, 15 (71,5%) entre os 21 docentes participantes do estudo, trabalham na instituição há mais de 10 anos. O longo vínculo demonstra a consolidação dos programas de graduação e pós-graduação oferecidos pela entidade. Este fato é evidenciado no conceito 6 atribuído pela Capes ao programa de pós-graduação oferecido pela instituição.

Conforme descrito na seção 4.3 (Trajetória de coleta de dados), estavam vinculados, via concurso, 29 professores ao curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa. Destes, 16 professores responderam ao questionário eletrônico ou impresso. As principais características dos professores foram apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 - Perfil dos docentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa

Categorias	Subcategorias	Subtotal		Subcategorias	Subtotal		Total	
		Quant.	%		Quant.	%	Quant.	%
Gênero	Feminino	5	31,3	Masculino	11	68,8	16	100
Titulação	Especialização			Especialização				
	Mestrado	2	12,5	Mestrado	3	18,8	5	31,3
	Doutorado	3	18,8	Doutorado	8	50,0	11	68,8
Dedicação ao magistério	Menos de 40 h.	2	12,5	Menos de 40 h.	2	12,5	4	25,0
	40 horas			40 horas	2	12,5	2	12,5
	Exclusiva	3	18,8	Exclusiva	7	43,8	10	62,5
Tempo de docência	Menos de 5 anos			Menos de 5 anos	1	6,3	1	6,3
	Entre 5 e 10 anos	1	6,3	Entre 5 e 10 anos	4	25,0	5	31,3
				Entre 11 e 20 anos	3	18,8	6	37,5
	Entre 11 e 20 anos	3	18,8	Entre 11 e 20 anos				
	Acima de 20 anos	1	6,3	Acima de 20 anos	3	18,8	4	25,0

Fonte: O autor (2014).

Os dados da Tabela 2 evidenciam que entre os 16 professores participantes da pesquisa, 11 (68,8%) são do gênero masculino e 5 (31,3%) são do gênero feminino. Isso revela o predomínio do sexo masculino no curso. Contudo, essa é uma realidade menos acentuada que aquela observada no curso da FEA/USP.

O estudo identificou que 11 (68,8%) professores possuem doutorado. Todavia, o acesso a programas de doutoramento, particularmente na área contábil, ainda é um obstáculo para qualificação do corpo docente da instituição. A instituição tem investido na qualificação, por meio de afastamento integral de professores para cursar doutorado na área contábil, principalmente em programas localizados na região Sudeste. Assim, 5 (31,3%) participantes da pesquisa possuem apenas a titulação de mestre. Quanto à dedicação ao magistério, foi identificado que 10 (62,5%) professores possuem vínculo de dedicação exclusiva com a instituição. Os docentes atuam nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a última, a nível de mestrado, criada em 2006. Além disso, 10 (62,5%) professores atuam no curso há mais de 10 anos e 5 docentes (31,3%) atuam no curso há mais de 5 anos.

O estudo identificou o perfil dos estudantes nas duas instituições. Na FEA/USP a pesquisa reúne a visão de 102 estudantes que cursaram mais de 50% dos créditos do curso de Ciências Contábeis. Responderam o instrumento por via *on-line* ou aplicação em sala de aula 106 alunos. Entre estes, quatro questionários foram descartados, pois campos com respostas objetivas foram deixadas em branco pelos participantes. Quanto ao perfil dos estudantes, a Tabela 3 demonstra as principais características dos respondentes, segregado por gênero.

Tabela 3 - Perfil dos estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP

Categorias	Subcategorias	Subtotal		Subcategorias	Subtotal		Total	
		Quant.	%		Quant.	%	Quant.	%
Gênero	Feminino	37	36,3	Masculino	65	63,7	102	100
Idade	Menos de 20 anos	0	-	Menos de 20 anos	4	3,9	4	3,9
	Entre 20 e 25 anos	29	28,4	Entre 20 e 25 anos	47	46,1	76	74,5
	Entre 26 e 30 anos	5	4,9	Entre 26 e 30 anos	6	5,9	11	10,8
	Acima de 30 anos	3	2,9	Acima de 30 anos	8	7,8	11	10,8
Estado civil	Solteiro(a)	36	35,3	Solteiro(a)	63	61,8	99	97,1
	Casado(a)	-	-	Casado(a)	2	2,0	2	2,0
	Divorciado(a)	1	1,0	Divorciado(a)	-	-	1	1,0
Atuação profissional	Área contábil	23	22,5	Área contábil	26	25,5	49	48,0
	Desempregado(a)	4	3,9	Desempregado(a)	9	8,8	13	12,7
	Outras áreas	10	9,8	Outras áreas	30	29,4	40	39,2
Grau aproximado de conclusão das disciplinas	50%	11	10,8	50%	28	27,5	39	38,2
	60%	-	-	60%	3	2,9	3	2,9
	70%	8	7,8	70%	9	8,8	17	16,7
	80%	11	10,8	80%	11	10,8	22	21,6
	90%	6	5,9	90%	11	10,8	17	16,7
	100%	1	1,0	100%	3	2,9	4	3,9

Fonte: O autor (2014).

Entre os 102 estudantes que participaram da pesquisa, há uma predominância de alunos do sexo masculino, totalizando 63,7% dos respondentes. Estudantes do sexo feminino representaram apenas 36,3% do total. Quanto à faixa etária dos estudantes, o estudo identificou a predominância de alunos entre 20 e 25 anos (76 estudantes ou 74,5% do total). Isso evidencia que os alunos iniciaram a graduação após a conclusão do ensino médio. Fato interessante é a presença de 10,8% dos estudantes acima de 30 anos. Provavelmente são alunos que estão retornando à universidade para cursar a segunda graduação. Ainda, entre os estudantes, 97,1% são solteiros.

Outra informação relevante identificada pelo estudo refere-se à atuação profissional dos estudantes. Foi constatado que apenas 48% dos estudantes atuam na área contábil. Há predomínio de estudantes do gênero feminino atuando na área (23 das 37 participantes ou 62%), enquanto entre os estudantes do sexo masculino apenas 26 de 65, ou seja, 40% atuavam na área contábil. Ao observar as demais áreas de atuação dos estudantes, prevalecem atuações no mercado financeiro/Bancos (12 indicações), serviço público (6 indicações) e áreas previdenciária, jurídica e comercial (3 apontamentos em cada área). Apenas 12,7% dos estudantes que concluíram 50% ou mais dos créditos do curso estavam desempregados. Isso evidencia o ótimo mercado de trabalho na área contábil e correlatas ou facilidade de acesso ao mercado proporcionado pelo nome da instituição.

Por fim, foi identificado entre os participantes do estudo que 38,2% concluíram aproximadamente 50% dos créditos requeridos para conclusão do curso. Todavia, a maioria,

58,9% dos participantes da pesquisa concluiu acima de 70% das disciplinas do curso.

Além disso, o estudo identificou o perfil dos estudantes da Universidade Alfa que participaram da pesquisa. Conforme citado na seção 4.3 (Trajetória de coleta de dados), participaram da pesquisa por meio da resposta ao questionário eletrônico ou impresso, aplicado em sala, 144 estudantes. No momento da digitação dos instrumentos aplicados em sala de aula, apenas dois questionários foram eliminados, devido a partes do instrumento que não foram preenchidas pelos respondentes. O perfil de 142 estudantes participantes da pesquisa, segregados por gênero, foi apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Perfil dos estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa

Categorias	Subcategorias	Subtotal		Subcategorias	Subtotal		Total	
		Quant.	%		Quant.	%	Quant	%
Gênero	Feminino	72	50,7	Masculino	70	49,3	142	100
Idade	Menos de 20 anos			Menos de 20 anos				
	Entre 20 e 25 anos	51	35,9	Entre 20 e 25 anos	47	33,1	98	69,0
	Entre 26 e 30 anos	14	9,9	Entre 26 e 30 anos	18	12,7	32	22,5
	Acima de 30 anos	7	4,9	Acima de 30 anos	5	3,5	12	8,5
Estado civil	Solteiro(a)	62	43,7	Solteiro(a)	66	46,5	128	90,1
	Casado(a)	10	7,0	Casado(a)	4	2,8	14	9,9
	Divorciado(a)			Divorciado(a)				
Atuação profissional	Área contábil	45	31,7	Área contábil	41	28,9	86	60,6
	Desempregado(a)	14	9,9	Desempregado(a)	13	9,2	27	19,0
	Outras áreas	13	9,2	Outras áreas	16	11,3	29	20,4
Grau aproximado de conclusão das disciplinas	50%	8	5,6	50%	10	7,0	18	12,7
	60%	7	4,9	60%	3	2,1	10	7,0
	70%	6	4,2	70%	7	4,9	13	9,2
	80%	16	11,3	80%	13	9,2	29	20,4
	90%	32	22,5	90%	34	23,9	66	46,5
	100%	3	2,1	100%	3	2,1	6	4,2

Fonte: O autor (2014).

Diferente do quadro constatado na FEA/USP, no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa houve uma leve predominância da participação de estudantes do sexo feminino. Estudantes deste gênero representam 50,7% do grupo. Quanto à faixa etária, 69% dos estudantes tinham entre 20 e 25 anos. Isso mostra que a maioria dos estudantes ingressa no curso logo que conclui o ensino médio. Por outro lado, 31% dos estudantes possuem mais de 26 anos de idade. Provavelmente são alunos que estão cursando a segunda graduação ou os estudantes estão estendendo seu período de formação. O curso pode ser concluído no prazo mínimo de 8 e máximo de 14 semestres.

Ao observar o estado civil dos estudantes foi identificado que 90,1% dos participantes eram solteiros. Entre os 142 participantes na pesquisa, apenas 14 (9,9%) eram casados.

O estudo identificou a área de atuação profissional dos estudantes e constatou que, entre os

participantes da pesquisa, 86 (60,6%) estavam trabalhando na área contábil. Apenas 20,4% estavam atuando em outras áreas e 19% dos estudantes estavam desempregados. Entre os estudantes que atuavam em outras áreas, 12 trabalhavam na área financeira/bancária, 6 na área administrativa, 2 eram funcionários públicos e os demais atuavam na área jurídica ou comercial.

Nas categorias idade, estado civil, e atuação profissional observadas no estudo não foram constatadas diferenças significativas entre os grupos do gênero masculino e feminino. Entretanto, ao fazer a mesma comparação com o grupo de estudantes da USP foi possível perceber que apenas 48% atuavam na área contábil e o número de desempregados representava 12,7% dos estudantes.

Por fim, o estudo identificou que 71,1% dos estudantes haviam concluído mais de 80% dos créditos exigidos para conclusão do curso. Quadro menos expressivo foi identificado no curso oferecido na USP. Apenas 58,9% dos participantes do estudo haviam concluído mais de 70% dos créditos requeridos para formação. Isso evidencia que a maioria dos respondentes, pelo percurso de formação, pode demonstrar uma visão relevante sobre os objetivos, dimensões e desafios em relação à estrutura e orientação do currículo, processo educacional e formação dos estudantes nos cursos. Esses aspectos foram analisados na seção seguinte, na visão de estudantes e professores. Todavia, para auxiliar na reflexão, primeiramente foi analisada a lógica que orienta os programas.

5.2 Descrição e Discussão dos Dados dos Cursos

5.2.1 Análise da Lógica dos Programas

Neste momento, o estudo analisa a lógica que estrutura e orienta os currículos dos programas e, portanto, a prática docente e a formação do estudante nos cursos de Ciências Contábeis da FEA/USP e da Universidade Alfa.

Como salienta Sacristan (2000), a base de todo currículo é composta por orientações teóricas, que sintetizam posições filosóficas, epistemológicas, pedagógicas e de valores. Ainda, Lopes e Macedo (2011) orientam que o currículo, como uma prática discursiva, constrói realidades, governa, constrange o comportamento e projeta identidades, tudo isso produzindo sentidos. Por outro lado, conforme Young (2000), o documento também é um instrumento organizado

para preservar interesses hegemônicos e manter o *status quo*.

O currículo, que toma forma no PPP e outras diretrizes do curso, é um artefato social que requer reflexão do significado que está produzindo. Logo, compete à comunidade acadêmica uma constante reflexão e problematização desse artefato. Por exemplo: A formação proporcionada é apropriada ao contexto presente e cenários futuros vislumbrados para sociedade e profissão? Atende a critérios e interesses imediatistas ou sustentáveis a longo prazo? Atende a quais interesses? Do contrário, o instrumento poderá tornar-se apenas um artefato burocrático, que prescreve conteúdos, métodos e formas de avaliação ou direcionar o discurso e ação dos envolvidos para servir a interesses individuais e imediatistas de grupos dominantes, em detrimento da sociedade de forma mais ampla.

Ambos os cursos selecionados estão em processo de transição de currículos. O curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, atendendo às inovações curriculares da instituição, ocorridas em 2008, efetuou mudanças no PPP em 2010. O projeto foi discutido e alterado durante o ano de 2010, aprovado pelo colegiado da Faculdade de Ciências Contábeis e encaminhado para instâncias superiores para análise e aprovação. Esse instrumento retornou ao colegiado em outubro de 2013 para ajustes e não tem previsão para entrar em vigor. No curso de Ciências Contábeis da USP, o PPP foi discutido e alterado no ano de 2012 e entrou em vigor no segundo semestre letivo, com validade para as turmas ingressantes a partir do ano letivo 2010. Entretanto, reestruturações curriculares mais significativas, rumo a padrões internacionais, estão previstas para médio prazo. Assim, foi firmado contrato de parceria, em 2012, pelo prazo inicial de cinco anos, com o Departamento de Contabilidade do *College of Business* da UIUC, criada a Comissão de Internacionalização (*Star Commission*) e designado comitê para desenvolvimento do currículo (USP, 2012a). A comissão tem entre suas principais atribuições o intercâmbio de experiências e a adequação curricular do programa aos padrões internacionais (USP, 2012b).

Nesse âmbito o estudo analisou a ideologia explícita no instrumento que estava em vigência, pois direcionou o discurso, ação pedagógica e, por conseguinte, a formação dos estudantes que foram sujeitos do estudo e o PPP novo apenas na USP, pois, mesmo que os estudantes em curso sigam as orientações do PPP anterior até a conclusão, o estudo objetiva analisar os desafios e diretrizes no processo de transição curricular, da prática docente e formação do estudante em face das mudanças emergentes na pós-modernidade. Além disso, a estrutura e orientações do novo instrumento é dinâmica e poderá, mesmo que de forma tênue, influenciar a prática docente e perfil dos formandos. Assim, o estudo pretende identificar não apenas os aspectos atuais do curso, mas salientar os desafios e perspectivas para formação na área contábil.

Para tanto, no Quadro 23 são apresentados o objetivo geral explicitado nos PPP anterior e no novo do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP e PPP vigente no curso oferecido pela Universidade Alfa, pois são elementos fundamentais na orientação do discurso e prática docente.

Quadro 23. Objetivos geral dos cursos de Ciências Contábeis delimitados

INSTITUIÇÃO	VIGÊNCIA	OBJETIVO GERAL DO CURSO
FEA/USP	PPP anterior (2009 a 2012)	Assegurar um ensino que leve a uma aprendizagem adequada ao exercício da profissão, incluindo as competências e habilidades necessárias para desempenho adequado da profissão.
	PPP novo (a partir do 2º semestre de 2012)	Assegurar ao graduando o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais para atuar, de modo competente, no desempenho de suas funções, nos diversos campos de atuação da contabilidade.
Universidade Alfa	PPP atual (2006-...)	Formar um profissional capaz de suprir os modelos decisórios das diversas entidades com informações de caráter econômico-financeiro, visando à otimização de seus resultados. Busca-se também preparar o aluno para o constante desafio de aprender a aprender, já que esta é uma das habilidades mais valorizadas no mercado de trabalho, ou seja, cada vez mais se exige dos profissionais a capacidade de adquirir novos conhecimentos.

Fonte: FEA (2011, 2012) e PPP da Universidade Alfa.

Ao observar os objetivos geral e específicos, perfil do formando e organização do curso, expressos no PPP anterior do curso de Ciência Contábeis da USP fica evidente a ênfase do curso na preparação de profissionais que possuam conhecimento econômico e financeiro dos cenários nacional e internacional e, principalmente, conhecimentos técnicos e das especialidades da área contábil, amparados nos avanços da tecnologia da informação e conhecimentos estatísticos, atendendo às demandas de serviços contábeis oferecidos em São Paulo e outros grandes centros. Em síntese, as DCN, Resolução nº 10/2004-CES/CNE, dão as principais orientações para o curso (FEA, 2011).

O novo PPP da USP, que entrou em vigor a partir do segundo semestre de 2012, com influência para os ingressantes a partir de 2010, apresenta orientações baseadas nas Normas Internacionais de Educação em Contabilidade e dá ênfase à formação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para atuação local e global do contador em variadas funções e tipos de organização. Além disso, ele ressalta a importância de habilidades para solução de problemas e tomada de decisão (FEA, 2012). Entretanto, o instrumento apresenta mudanças superficiais em sua grade curricular, tais como a troca de posição das disciplinas nos anos letivos e redução ou ampliação de carga horária e não especifica os processos que possibilitarão a formação dos conhecimentos, habilidades e atitudes explicitados nas Normas Internacionais de Educação em Contabilidade.

Há a explicitação do perfil do docente requerido para o curso e a existência de avaliação do

corpo docente e de comissões de supervisão, mas não a demonstração dos processos de capacitação que proporcionarão a formação de conhecimentos de negócio, cultura geral e habilidades e atitudes orientadas pelas normas internacionais. Há evidências de lacunas entre o discurso, expresso no instrumento, sintetizado nos objetivos e orientações gerais e os processos e ações da comunidade acadêmica para atingir tais fins. Mudanças previstas para os próximos anos tais como a implementação de disciplinas orientadas pelo PD poderão mitigar essa lacuna.

Observa-se que a estrutura e direcionamento anterior e atual do currículo privilegia a formação de profissionais para atenderem às demandas globais da profissão, em consonância com os avanços econômicos, tecnológicos e das normas internacionais da profissão.

Quanto à análise da lógica do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP é necessário primeiramente observar as concepções de universidade e a formação do pensamento curricular no Brasil, conforme orienta o modelo, seção 3.1 (Categorias do Modelo: Base Lógica dos Programas).

Neste âmbito, Oliveira e Catani (2011) salientam a existência de duas concepções de universidade no Brasil: o modelo napoleônico e o humboldtiano. O primeiro é caracterizado pela abolição das universidades e criação de faculdades de nível superior isoladas, voltadas para a formação profissional, sob o monopólio do Estado. O último tem como base o princípio da unidade entre ensino e pesquisa, a busca científica infinita, a autonomia da ciência, a relação autônoma, porém integrada, entre Estado e universidade, a interdisciplinaridade e a cooperação entre professores e alunos. Esses modelos, ao longo da história, ampliaram seu relacionamento com a sociedade, Estado e mercado, ora para acentuar a reprodução do campo social, ora para vincular ou formular projetos de transformação social. Por outro lado, Santos Filho (2000) relata que a universidade brasileira adotou a inovação curricular do modelo Humboldt, no final da década de 60, por intermédio da tradição americana, com a introdução do sistema de crédito e matrícula por disciplina. Todavia, o peso do sistema seriado obrigatório e a falta de recursos humanos, financeiros e estruturais conduziram a estruturação da forma na proposta, mas não do seu espírito. Até o presente, o velho sistema universitário (modelo napoleônico) apresenta-se sedimentado no novo na maioria das instituições de ensino brasileiras.

Ambas as concepções, mesmo que de forma mista, formaram ao longo da história a tradição no ensino superior no contexto brasileiro. Todavia, devido a interesses mercantilistas e à massificação do ensino superior, houve a predominância da dimensão profissionalizante de formação no Brasil, conforme afirma Coêlho (2011), enquanto o segundo está presente no discurso de muitas instituições, mas inoperante no cotidiano da maioria (Real, 2008).

Quanto à formação do pensamento curricular brasileiro, conforme Lopes e Macedo (2010) ocorreu, desde a década de 20 até os anos 80, por meio da transferência instrumental de teorias norte-americanas, predominantemente de viés funcionalista, viabilizada mediante acordos entre governos, dentro de programas de auxílio à América Latina. Lopes e Macedo (2011) ressaltam que no Brasil ganharam força o eficientismo social e o progressivismo. Esses movimentos foram articulados por Tyler e a abordagem gestada foi caracterizada como instrumental e mais próxima do eficientismo. Essa abordagem racionalista, científica, de caráter prescritivo e centrada na formulação de objetivos, que se impôs por mais 20 anos, sem contestação, no Brasil e EUA, tornou-se o modelo mais utilizado no mundo ocidental e, ainda hoje, pode ser vista no planejamento da maioria dos currículos brasileiros.

Além disso, as políticas públicas de educação superior brasileira são bastante influenciadas pelos fundamentos das políticas externas. Por exemplo, a reforma universitária de 1968, durante o regime militar, sofreu influência do modelo departamental norte-americano. Nos anos 90, as reformas da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

Assim, a lógica do programa em Ciências Contábeis da USP é marcada por características do eficientismo e da concepção mista de universidade. Isso é evidenciado pela característica prescritiva do PPP, com ênfase nas DCN e normas internacionais da profissão; pela excessiva quantidade de objetivos pré-determinados, seja para cada eixo de formação, específicos e geral, conforme orienta Tyler; pela existência da pesquisa, mas enfatizada no TCC; e pelo foco no pragmatismo e desempenho do estudante no campo profissional, expresso no PPP do curso, o qual objetiva formar os melhores contadores no Brasil, com competência para atuação local e global.

Aprofundando essa discussão, ao analisar o modelo de Tyler, Koo Hok-chun (2002) relata que:

a abordagem curricular apresenta muitos pontos fortes, em matéria de clareza, simplicidade, utilidade, praticidade, abrangência e foco em áreas específicas. Ademais, este modelo é altamente estruturado e sistemático; apropriado para educação de massa e ensino básico e baseado em desempenho, behaviorismo e resultados. É um sistema fechado e fácil de ser seguido. Acrescenta-se que o modelo é simpático à mentalidade científica positivista que sustenta as concepções modernistas da sociedade (tudo é previsível, ordenado, mensurável, objetivo e científico). A racionalidade dita as regras! Por outro lado, é criticado por ser mecanicista, distante da realidade, fechado, desatualizado, behaviorista e prescritivo.¹¹⁹ (p. 61, tradução do autor)

¹¹⁹ *Tyler's Model is characteristic of modernism which has a lot of strengths with regard to clarity, simplicity, usefulness, practicability, comprehensiveness and focus on specific areas.... The model is highly structured and systematic. It is also an appropriate system for large-scale mass education and good for the basics. It is performance based, behaviourist and outcome focused. Standards are set and the learning objectives are measurable. It is a closed system which is easy to follow. The model is sympathetic to the scientific positivist mentality that underpins the modernist conceptions of society - everything is predictable, ordered, measurable, objective and scientific. Rationality rules! Tyler's model, being modernistic, is criticised for*

Em síntese, a reflexão sobre a abordagem curricular privilegiada no curso e dos cenários de mudanças do mundo do trabalho e crescente complexidade dos negócios contemporânea, possibilita a articulação de processos que podem reorientar o currículo, a ação docente e, por conseguinte, proporcionar avanços na formação dos estudantes. Assim, no contexto do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, podemos questionar: O curso está formando pessoas comprometidas com uma sociedade mais ampla ou que objetivam benefícios imediatos da profissão? Estudantes formados para aprender a aprender, diante do cenário de crescente complexidade dos negócios e das áreas da vida, ou especialistas com espírito competitivo, ávidos para atender ao mercado? Em que aspectos a concepção de formação adotada é pertinente no momento presente e para o futuro? Quais aspectos da estrutura e direcionamento do currículo do curso precisariam ser mudados e que aspectos podem ser preservados?

Quanto ao curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, a alteração curricular implementada em 2006 objetivou ajustar a carga horária do curso, conforme determina o Parecer CNE/CES nº 329/2004, que determina a carga horária mínima de 3.026 horas para os cursos e as DCN para a área, expressas na Resolução CNE/CES nº 10/2004. O curso objetiva capacitar o aluno a exercer diversas atividades de natureza contábil no âmbito das organizações públicas e privadas, como também atuar na sociedade com consciência de suas responsabilidades enquanto cidadão. Busca-se, inclusive, atender às necessidades do mercado presente e futuro, concebendo a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, conforme orienta o PPP, vigente a partir de 2006.

Observa-se que o discurso, expresso no PPP do curso, enfatiza a formação de contadores aptos para atuação em diversos tipos de entidades e funções na área contábil. Além disso, conforme explicitado no objetivo geral e princípios orientadores do curso, que estimulem a autonomia pessoal e profissional do estudante.

Os seguintes princípios expressos no PPP, vigente a partir de 2006, orientam o curso:

- a) evitar o prolongamento desnecessário do curso de graduação, tendo em vista o atual paradigma da educação continuada;
- b) incentivar uma sólida formação geral, para que o futuro contador possa superar os desafios das renovadas condições do exercício profissional;
- c) estimular práticas de estudos independentes, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

- d) valorizar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências fora do ambiente escolar, especialmente as que se refiram à experiência profissional;
- e) fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, bem como os estágios e a participação em atividades de extensão;
- f) contemplar conhecimentos que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

As inovações no curso foram operacionalizadas por meio de programas de titulação do corpo docente, implementação de laboratórios de informática, ensino a distância e de práticas contábeis e pela reformulação curricular, orientada para o atendimento das necessidades de um mercado em contínuo processo de mudança e para a formação de um profissional portador de cultura geral e humanística elevada, ao lado de conhecimentos técnicos e específicos, conforme explicitado no PPP. Além disso, a universidade conta com uma Comissão Própria de Avaliação que coordena a auto-avaliação semestral do corpo docente e pelos alunos, por meio de formulários eletrônicos.

Paradoxalmente, a grade curricular e processos do curso apresentam poucas distinções da estrutura e orientações do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, sendo estruturado principalmente por disciplinas obrigatórias, vinculadas por muitos pré-requisitos e que privilegiam a formação contábil e de suas especializações. Assim, abre-se uma lacuna para investigação do cumprimento dos objetivos explicitados no PPP e das dimensões do curso. Este aspecto é analisado nas próximas seções do estudo.

Em relação à lógica que orienta o curso de Ciências Contábeis, fica evidente o direcionamento para uma concepção profissionalizante. Todavia, o discurso explícito no PPP salienta a relevância da formação adaptável, autônoma e continuada do estudante, em face do cenário de mudanças sócio-econômicas, no ambiente de negócios e principalmente no mercado de trabalho contemporâneo.

Esse discurso emana da concepção de universidade adotada em 2008, denominada Universidade Nova. Segundo Lima, Azevedo e Catani (2008), essa concepção materializou-se com o Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Reuni. O Reuni é um programa de reforma das instituições federais que engloba pacotes de financiamentos para as universidades que aderirem ao programa e cumprirem metas previamente acordadas. O programa foi implementado na UFBA, UFABC, UnB e Universidade Federal do Piauí (UFPI). Essas instituições foram pioneiras sendo que depois outras universidades federais aderiram ao programa.

A principal alteração proposta no currículo da Universidade Nova é a estruturação acadêmica da educação superior em três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar (1º ciclo), Formação

Profissional (2º ciclo) e Pós-Graduação (3º ciclo). Além disso, a lógica dessa concepção pode ser compreendida como um modo de se afastar do processo de Bolonha¹²⁰, que encaminha para a necessidade de formação profissional na graduação e de reaproximar-se do modelo norte-americano, não totalmente implementado em 1968, como era a proposta, isto sem requerer a estrutura das universidades norte-americanas (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

Portanto, a proposta do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa aponta, conforme visão expressa no PPP, para uma formação ampla e mais adaptável ao contexto de mudanças na sociedade contemporânea. Por outro lado, ao observar a grade curricular do curso, alicerçada em disciplinas obrigatórias que privilegiam a formação profissional e a ênfase nas especializações contábeis, há evidências de contradição entre discurso e ação, pois as poucas disciplinas optativas, menos de 10% da carga horária, e as disciplinas de formação básica, nas áreas de Direito, Economia, Administração e Matemática, provavelmente conduzirão a uma formação restrita à profissão e à uma visão cultural e de negócios superficial. Além disso, a ausência de capacitação docente específica para atender às exigências do novo currículo e à tendência dos docentes em manter sua prática pedagógica são pontos que visam a manutenção do *status quo* no curso.

Por fim, Dias Sobrinho (2002) relata que a crescente positivização da vida, desenvolvimento vertiginoso das tecnologias, a amplitude constante do conhecimento, hegemonia dos valores do mundo econômico e as transformações que agregam complexidade à sociedade atual fazem com que as universidades priorizem a funcionalidade do mercado. Destaca-se que o atendimento das demandas imediatas e práticas do mercado constituem tarefa importante para as universidades. Todavia, quanto mais exclusiva for a dedicação à formação profissional e à adoção da performance industrial, maior o risco de decréscimo da formação intelectual, crítica e autônoma. O autor ainda enfatiza que a formação intelectual, ética, política e científica é função primordial da universidade. Sem estes focos haverá um empobrecimento dessa instituição.

Esse dilema se acentua no início do século XXI, pois o campo universitário vem sendo guiado pelas políticas públicas de educação superior ao se subordinar às perspectivas do mercado, por isso tende cada vez mais à reproduzir a ordem vigente, deixando em segundo plano a articulação com uma ruptura, com uma crítica e com uma transformação social mais ampla.

¹²⁰ O processo de Bolonha consiste em um sistema europeu de educação superior, incluindo atualmente quarenta e cinco países. Ideia foi iniciada em 1999 e objetivou, até 2010, a construção de um espaço de educação superior na Europa. Tem como finalidade essencial o ganho da competitividade do sistema europeu de ensino superior por meio da harmonização dos sistemas universitários nacionais, equiparando graus, diplomas e títulos e a estruturação de políticas de financiamento e avaliação da qualidade do ensino em nível transnacional (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

Ainda, isso tende a ocorrer, pois a sobrevivência das instituições de ensino superior depende, cada vez mais, de recursos públicos e privados e da conectividade da pesquisa tecnológica e da inovação com as demandas produtivas (Oliveira & Catani, 2011).

Em síntese, as transformações globais no campo econômico, social, cultural e tecnológico estimuladas pela globalização do capital e de políticas públicas oriundas da relação Estado e mercado forçam a reconfiguração do ensino superior, resultando em currículos pragmáticos, utilitaristas e alinhados as demandas do mercado. Assim, devido à impossibilidade de atender às crescentes demandas do mercado e de formação de sujeitos capazes de responder às mudanças contemporâneas, acentuam-se as contradições no ensino superior. Logo, nesse momento de reconfiguração universitária, impulsionada pelas transformações contemporâneas, conforme salienta Oliveira e Catani (2011), é oportuna a reflexão sobre a tradição e mudanças no ensino superior brasileiro.

Outro ponto que merece reflexão é quanto ao lócus de formação profissional no século XXI, pois muitas organizações públicas e privadas já propiciam treinamento para os novos funcionários e programas específicos de capacitação continuada, desconsiderando a formação pragmática do estudante recebida no ensino superior. Neste contexto, até quando as instituições de ensino superior continuarão privilegiando a formação profissional, que a cada dia mostra-se mais inadequada às demandas do mercado de trabalho? Diante das rápidas mudanças na profissão contábil e no mundo dos negócios, faz sentido a formação tão restrita ao fazer contábil e de especializações da contabilidade?

Aprofundando essa discussão, na seção seguinte foram apresentadas as percepções coletadas em campo, iniciada pela avaliação dos objetivos dos cursos, conforme orienta o modelo (Figura 3).

5.2.2 Avaliação dos Objetivos dos Cursos

Outro ponto dos cursos avaliado no estudo, conforme orienta a avaliação responsiva, foram os objetivos dos programas na visão dos professores e estudantes. Para avaliação do cumprimento dos objetivos do curso, expressos no PPP, foi utilizada escala do tipo *Likert* com cinco pontos. Aos itens foram atribuídos os seguintes valores ou rótulos: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Pautado no modelo delineado na seção 3 e principalmente nas orientações de Stake (1973), sintetizadas na seção 3.2 (Categorias do Modelo: Objetivos dos Cursos), o estudo avaliou as

congruências e incongruências entre as percepções de professores e estudantes dos cursos selecionados quanto ao cumprimento dos objetivos e competências apresentados no PPP.

Neste sentido, a Tabela 5 demonstra a percepção de 21 professores e 102 estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP.

Tabela 5 – Avaliação dos objetivos do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes

Objetivos do curso	Part.	Critérios de avaliação				
		1	2	3	4	5
		%	%	%	%	%
a) assegurar um ensino que leve a uma aprendizagem adequada ao exercício da profissão;	Prof.	0,0	0,0	0,0	42,9	57,1
	Estud.	2,0	5,9	9,8	48,0	34,3
b) apreender e utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;	Prof.	0,0	0,0	4,8	28,6	66,7
	Estud.	0,0	2,0	3,9	39,2	54,9
c) demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar das atividades contábeis e de controladoria;	Prof.	0,0	0,0	14,3	42,9	42,9
	Estud.	2,9	8,8	20,6	52,0	15,7
d) construir pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, pertencentes a quaisquer organizações;	Prof.	0,0	9,5	33,3	33,3	23,8
	Estud.	2,9	15,7	19,6	48,0	13,7
e) aplicar corretamente a legislação própria das funções contábeis;	Prof.	0,0	4,8	4,8	42,9	47,6
	Estud.	1,0	7,8	8,8	44,1	38,2
f) criar mecanismos de captação, análise e mensuração de informações financeiras e patrimoniais para qualquer tipo de organização;	Prof.	0,0	0,0	4,8	52,4	42,9
	Estud.	2,9	14,7	15,7	42,2	24,5
g) exercer suas responsabilidades com domínio das funções contábeis que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores o pleno cumprimento de seus encargos, quanto ao gerenciamento e controle;	Prof.	0,0	4,8	4,8	47,6	42,9
	Estud.	2,9	8,8	12,7	53,9	21,6
h) desenvolver, analisar, implantar e manter sistemas de informações contábeis e de controladoria, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar implicações organizacionais com a tecnologia de informação;	Prof.	0,0	19,0	14,3	38,1	28,6
	Estud.	7,8	23,5	22,5	35,3	10,8
i) exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.	Prof.	0,0	0,0	14,3	28,6	57,1
	Estud.	2,9	4,9	19,6	42,2	30,4
Média	Prof.	0,0	4,2	10,6	39,7	45,5
	Estud.	2,8	10,2	14,8	45,0	27,1

Fonte: O autor (2014).

Os dados apresentados na tabela evidenciam a visão mais otimista dos professores, quando comparada a dos alunos, em relação ao cumprimento dos objetivos do curso descritos no PPP. O fato é evidenciado na resposta aos objetivos “a”, “b” e “i”. Na percepção dos docentes, 57,1%, 66,7% e 57,1%, respectivamente, há o entendimento de que os objetivos do curso estão sendo atingidos. Por outro lado, há evidência menos otimista na visão dos alunos que cursaram mais de 50% das disciplinas do curso. Para 34,3%, 54,9% e 30,4%, respectivamente, dos estudantes os objetivos citados estão sendo cumpridos. Outro fato em consonância com essa percepção é constatado nas respostas dos objetivos “f” e “h”. Em relação ao objetivo “f”, 33,3% dos estudantes não conseguiram opinar ou afirmaram que o objetivo não está sendo alcançado no curso (soma dos rótulos um a três), posição adotada por apenas 4,8% dos docentes. Quanto ao objetivo “h”, 53,8% ficaram indecisos ao avaliá-lo ou

destacaram que ele não vem sendo atingido, fato percebido por apenas 33,3% dos docentes.

De forma geral, ao somar os percentuais dos rótulos quatro e cinco da escala, os objetivos do curso estão sendo atingidos na percepção de professores e estudantes. Em média, 72,1% dos alunos e 85,2% dos professores entendem que tais objetivos estão provável ou plenamente sendo atingidos. Todavia, os objetivos perseguidos pelo curso dão ênfase excessiva ao tecnicismo, fato que gera preocupação na percepção de um professor que foi entrevistado.

Os objetivos do curso estão muito focados na meta tecnicista, de desenhar um perfil do egresso que é muito forte no técnico, mas que talvez deixe a desejar no restante das competências que a sociedade do futuro próximo exige. Se nós temos 1.200 programas no Brasil, a reprodução de técnica não deveria ser a meta desse programa. Esse programa deveria, pela sua legitimidade, pelo seu papel hoje na sociedade, por estar membro de uma universidade de pesquisa dentro dessa região, ele não deveria se bastar com a reprodução de técnicas. Ele deveria desenvolver a técnica, deveria antecipar o futuro, deveria preparar o egresso de uma forma mais generalista, mais densa estruturalmente, com mais conexões entre as áreas do saber, para que esse camarada fosse um profissional menos volátil. (professor A)

Na Universidade Alfa foi coletada a percepção de 16 professores e 142 estudantes do curso de Ciências Contábeis em relação ao cumprimento dos objetivos expressos no PPP. A Tabela 6 sintetiza os dados obtidos no estudo.

Tabela 6 – Avaliação dos objetivos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes

Objetivos do curso	Part.	Critérios de avaliação				
		1	2	3	4	5
		%	%	%	%	%
a) levar o estudante à compreensão de normas e princípios contábeis de maneira sistêmica;	Prof.	6,3	12,5	0,0	37,5	43,8
	Estud.	0,7	4,9	12,7	47,9	33,8
b) dotar o estudante de raciocínio lógico, crítico e analítico para a solução de problemas de natureza contábil;	Prof.	0,0	18,8	0,0	31,3	50,0
	Estud.	1,4	12,0	11,3	43,0	32,4
c) capacitar o estudante à elaboração, interpretação e análise das demonstrações financeiras;	Prof.	0,0	6,3	0,0	18,8	75,0
	Estud.	0,0	7,0	9,2	38,0	45,8
d) desenvolver habilidades para o uso dos instrumentos contábeis, visando ao estabelecimento de estratégias administrativas;	Prof.	0,0	12,5	12,5	37,5	37,5
	Estud.	5,6	10,6	21,8	43,0	19,0
e) despertar a capacidade empreendedora;	Prof.	12,5	37,5	12,5	25,0	12,5
	Estud.	18,3	25,4	23,2	23,2	9,9
f) propiciar condições para a consciência de responsabilidade social e ética;	Prof.	0,0	18,8	25,0	25,0	31,3
	Estud.	3,5	6,3	16,2	39,4	34,5
g) incentivar o estudante na busca do aperfeiçoamento permanente;	Prof.	0,0	0,0	6,3	56,3	37,5
	Estud.	0,7	7,7	15,5	41,5	34,5
h) desenvolver habilidades de comunicação;	Prof.	6,3	25,0	18,8	25,0	25,0
	Estud.	9,2	18,3	25,4	27,5	19,7
i) desenvolver a capacidade de liderança;	Prof.	6,3	25,0	31,3	18,8	18,8
	Estud.	12,0	22,5	27,5	31,0	7,0
j) desenvolver habilidades que promovam e integrem o trabalho em equipe;	Prof.	0,0	31,3	12,5	25,0	31,3
	Estud.	3,5	16,2	19,0	40,1	21,1
k) formar cidadãos comprometidos com a melhoria das condições de vida da sociedade em geral.	Prof.	0,0	12,5	25,0	25,0	37,5
	Estud.	8,5	9,2	24,6	35,2	22,5
Média	Prof.	2,8	18,2	13,1	29,5	36,4
	Estud.	5,8	12,7	18,8	37,3	25,5

Fonte: O autor (2014).

A Tabela 6 evidencia posições distintas em relação ao cumprimento dos objetivos do curso. Os objetivos vinculados às competências técnicas em contabilidade, afirmações “a” a “d”, na percepção dos professores e estudantes, quando analisados os pontos quatro e cinco da escala, estão sendo cumpridos mais satisfatoriamente, quando comparados aos objetivos “e” a “k”, que enfatizam habilidades e atitudes.

Na visão dos professores e estudantes pesquisados os objetivos “a” a “d” estão provável ou efetivamente sendo cumpridos, conforme soma dos pontos quatro e cinco da escala. Essa visão é compartilhada por 81,3%, 81,3%, 93,8% e 75%, respectivamente, dos docentes. Na visão dos estudantes os objetivos “a” a “d” receberam 81,7%, 75,4%, 83,8% e 62%, respectivamente, dos apontamentos nos pontos quatro e cinco da escala, média de 82,8% das indicações dos professores e 75,7% dos apontamentos dos estudantes.

Ao observar os demais objetivos (“e” a “k”), vinculados ao desenvolvimento de habilidades e atitudes relevantes ao aprimoramento profissional e pessoal do estudante, os apontamentos evidenciam expectativas distintas. Com exceção dos objetivos “g”, os demais receberam menos apontamentos dos docentes e estudantes que participaram da pesquisa. Os objetivos “e” e “i” receberam a menor quantidade de apontamentos, 37,5% e 37,6%, na visão dos professores e 33,1% e 38%, respectivamente, na percepção dos estudantes. Quando questionados sobre o desenvolvimento de capacidades empreendedoras e de liderança no curso (objetivos “e” e “i”), professores e alunos reconheceram que o ambiente não tem propiciado condições para aprimorar essas competências no estudante. Por outro lado, o objetivo “g” (incentivar o estudante na busca do aperfeiçoamento permanente) recebeu apontamento de 93,8% dos professores e 76% dos estudantes. Com exceção do objetivo “g”, os demais (entre “e” a “k”), vinculados às habilidades e atitudes, receberam, em média, 50% dos apontamentos do primeiro grupo e 51,9% do último, ao somar os percentuais nos pontos quatro e cinco da escala.

Na média geral, os objetivos estão sendo cumpridos na percepção de ambos os grupos. No julgamento de 65,9% dos professores os objetivos estão provável ou efetivamente sendo atingidos no curso (soma dos pontos quatro e cinco da escala), visão compartilhada por 62,8% dos estudantes que participaram da pesquisa.

Os resultados da pesquisa auxiliam os professores entrevistados e outros na compreensão deste aspecto do curso. Os resultados ressaltam informações mais específicas do curso, pois evidenciam que os objetivos vinculados às competências técnicas estão sendo cumpridos, enquanto, objetivos relacionados a habilidades e atitudes dos estudantes requerem atenção do corpo docente. Abaixo é possível observar algumas percepções de professores do curso

obtidas por meio de entrevistas:

Para se bem sincera eu não sei te dizer isso não. Para eu falar isso teria que ter um instrumento de medição e não tem esse instrumento que possa aferir se nós estamos conseguindo atingir os objetivos. O que eu posso sinalizar. Os alunos são aprovados em concursos públicos? Sim. São aprovados no exame de suficiência? Sim. Em curso de pós-graduação? Sim. Então, se nós tomarmos como base esses instrumentos, estaríamos cumprindo uma formação técnica desejada. Só não sei se estaria alinhada ao PPP. (professora A)

Eu acho que tem objetivos que não se efetivam... A gente está buscando tangenciar esse olhar mais amplo, além do conhecimento técnico das Ciências Contábeis. Acho que a gente precisa ter um profissional qualificado, com conhecimentos técnicos, mas, também, que contribua para a sociedade. (professor D)

Acho que não. Ainda somos muito individualistas. Eu acho que deveria ser mais coletivo, mais comprometido com o conjunto. Cada um vai e dá seu brilho próprio. Aqui falha muito. Não temos projetos integradores. (professor F)

Orientado pelo modelo, sintetizado na Figura 3, na seção seguinte foi analisada a direção e ênfase das dimensões dos cursos selecionados.

5.2.3 Análise das Dimensões dos Cursos

Com base na avaliação responsiva, o estudo analisa se as dimensões antecedentes (elementos que estruturam e orientam o curso), transações (processo educacional) e resultados (desenvolvimento intelectual e social do estudante) apresentam direção e ênfase para a concepção educacional moderna ou para perspectivas educacionais pós-modernas na percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP e da Universidade Alfa.

A avaliação das dimensões dos cursos seguiu as orientações descritas no modelo, seção 3.3 (Categorias do Modelo: Análise das Dimensões Antecedentes, Transações e Resultados dos Cursos). Em síntese, conforme orienta Stake (1967), foram adotados padrões absolutos e relativos. Os padrões absolutos refletem a posição de professores e estudantes do curso em relação às afirmações apresentadas em cada dimensão e os padrões relativos foram obtidos pela triangulação das evidências entre os cursos.

5.2.3.1 Análise da dimensão antecedentes dos cursos

No curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, a Tabela 7 reúne a visão de 102 estudantes e de 21 professores. Para avaliação da direção e ênfase dos cursos foi utilizada uma escala de diferencial semântico com cinco pontos. Ao selecionar os números um ou dois, o respondente indica a direção e ênfase do curso para a concepção educacional moderna. Em síntese, em decorrência dessa concepção, o currículo considera o universo simples, fechado e estável e a realidade é objetiva, quantificável e dicotômica (alma x corpo, certo x errado, sujeito x objeto), apresentada em uma perspectiva externa ao sujeito, privilegia o desenvolvimento racional-instrumental deste, por meio da aprendizagem de unidades lineares, disciplinares, acumulativas e dirigidas pelo professor e tem-se a ciência como objetiva, sem valores e propósitos (Moraes, 2000).

O número três indica posição neutra do respondente, fato que pode ocorrer quando o respondente não consegue avaliar determinada afirmação ou entende que no curso o ponto avaliado não é claro ou apresenta orientação distinta das afirmações.

Os números quatro e cinco salientam elementos que apresentam direção e ênfase para perspectivas educacionais pós-modernas. Entre as características das tendências de currículo pós-moderno, Moraes (2000) observa a visão de realidade complexa, imprevisível, interacionista e holística, característica de sistemas abertos. A autora considera que não há ciência sem valores e a aprendizagem é errática e não linear. Neste processo são valorizados projetos interdisciplinares, o professor atua como facilitador e o aluno interage na sua aprendizagem.

Tabela 7 – Avaliação dos elementos que estruturam o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes

Concepções educacionais da modernidade	Part.	Direção e ênfase dos julgamentos					Propostas educacionais da pós-modernidade
		1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	
a) Um grupo selecionado de professores planeja e estrutura o projeto pedagógico do curso, especificando os objetivos, atividades, grade disciplinar e formas de avaliação;	Prof.	28,6	14,3	9,5	28,6	19,0	Na reestruturação do projeto político pedagógico do curso são formados grupos com a participação de docentes e estudantes, para reflexão sobre as práticas presentes e perspectivas para a formação da nova geração de contadores;
	Estud.	59,8	19,6	6,9	9,8	3,9	
b) O curso é estruturado por disciplinas com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação;	Prof.	38,1	23,8	4,8	23,8	9,5	A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área;
	Estud.	54,9	28,4	8,8	4,9	2,9	
c) Predomina no currículo e em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados;	Prof.	9,5	33,3	14,3	33,3	9,5	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzam à descoberta e busca do significado do conhecimento;
	Estud.	20,6	39,2	26,5	9,8	3,9	
d) A estrutura do curso privilegia atividades em sala de aula, dando ênfase ao ensino do fazer na área contábil;	Prof.	14,3	42,9	19,0	23,8	-	São previstas no currículo do curso práticas de intervenção social, com o objetivo de aprimorar o ensino e a pesquisa;
	Estud.	27,5	41,2	18,6	8,8	3,9	
e) Do mercado emana o ideal de formação, concretizado nos conhecimentos e competências profissionais perseguidos pelo currículo do curso;	Prof.	-	33,3	23,8	38,1	4,8	A grade curricular do curso vincula o conhecimento da área contábil ao das áreas humanas, naturais e sociais, com o intuito de enriquecer a formação do estudante;
	Estud.	19,6	34,3	23,5	14,7	7,8	
f) Na grade curricular disciplinas da área contábil, Matemática, Economia e Direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso;	Prof.	-	38,1	33,3	19,0	9,5	As fontes orientadoras do curso proporcionam a articulação entre os conhecimentos da profissão contábil e as mudanças e problemáticas locais e globais;
	Estud.	5,9	19,6	22,5	41,2	10,8	
g) O conhecimento da área contábil e suas especializações são privilegiados na estrutura curricular;	Prof.	19,0	33,3	9,5	28,6	9,5	A proposta pedagógica do curso abre espaço para vincular o conhecimento técnico da profissão aos aspectos econômico, social, ético e político;
	Estud.	18,6	33,3	24,5	14,7	8,8	
Média	Prof.	15,6	31,3	16,3	27,9	8,8	
	Estud.	29,6	30,8	18,8	14,8	6,0	

Fonte: O autor (2014).

Com base nos dados da Tabela 7 é possível observar o predomínio da concepção educacional moderna na percepção de professores e estudantes em relação aos elementos que estruturam e

orientam o curso. Todavia, os professores, em alguns quesitos, entendem que a concepção adotada tende mais para a perspectiva curricular pós-moderna, fato não respaldado na visão dos estudantes. A contradição é percebida na frequência dos apontamentos nos quesitos “a” e “e”, ao observar a soma dos percentuais nos pontos quatro e cinco da escala.

Para 47,6% dos docentes, os alunos participam no processo de estruturação do PPP e outras diretrizes do curso (quesito a), portanto, eles consideram que os instrumentos orientadores do curso são elaborados em um processo dialógico construído pela comunidade acadêmica, fato percebido por apenas 13,7% dos estudantes. Caso ocorra a participação de estudantes na discussão do PPP, isso não é percebido ou disseminado entre o grupo. Ao observar os grupos de trabalho envolvidos na reestruturação do último PPP não foi identificado o nome dos alunos envolvidos no processo, mais um elemento que ratifica a percepção dos estudantes.

Outra contradição foi salientada no quesito “e”. O quesito oscila entre a orientação do curso pelas demandas do mercado, seja perseguindo o perfil de profissional sugerido ou pela ênfase no desenvolvimento de conhecimentos técnicos e habilidades valorizadas por este mercado e a formação que equilibra conhecimento profissional e desenvolvimento pessoal e social do estudante. Neste quesito, 42,9% dos professores entendem que a orientação do curso tende a formação de sujeitos que possam atuar com autonomia no mundo do trabalho e na sociedade em que estarão inseridos, aspecto percebido por 22,5% dos estudantes.

Percepção distinta das citadas foi observada na avaliação do quesito “f”. Na visão de 52% dos alunos a estrutura do curso tem possibilitado a articulação entre os conhecimentos da profissão e as mudanças e problemáticas locais e globais, aspecto percebido por 28,5% dos professores que participaram da pesquisa. Além disso, as respostas salientam que 38,1% dos docentes consideram que há pouca interdisciplinaridade no curso e 33,3% apresentaram posição neutra, ponto três da escala, em relação às afirmações.

Em relação à tendência do curso para concepção educacional moderna, o estudo salienta a elevada frequência de apontamentos nos quesitos “a”, “b” e “d”, ao observar a soma dos pontos um e dois da escala de diferencial semântico.

Para 79,4% dos estudantes, a reestruturação de elementos que orientam o curso é centralizada no corpo docente, inexistindo a participação dos estudantes na discussão dos direcionamentos a serem dados ao curso (quesito a). Esse fato não é partilhado pela maioria dos docentes, conforme citado acima, mas é percebido por 42,9% dos professores pesquisados.

No quesito “b”, as afirmações versam entre a ênfase na linearidade e especialização do conhecimento e a amplitude e caminhos alternativos para formação do estudante. Para 83,3% dos estudantes o curso privilegia a hierarquia das disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias para a conclusão da formação. Neste sentido, 61,9% dos professores

corroboram com a visão dos estudantes. Este aspecto é claramente evidenciado no PPP do curso, sintetizado na seção 3.5, pois da carga horária de 3.000 horas/aulas 1.950 horas/aulas (65%) são cumpridas com créditos obrigatórios e apenas 450 horas/aulas, ou seja, 15% de créditos optativos. Portanto, a organização curricular pelo sistema de crédito, com matrícula por disciplina, não existe na essência do curso, pois os pré-requisitos e carga acentuada de disciplinas obrigatórias tornam o programa com características linear e hierárquica.

O quesito “d” alterna entre a ênfase de atividade em sala de aula e do ensino do fazer na área contábil e a prática de intervenção social, equilibrando ensino, pesquisa e extensão. Na percepção de 68,7% dos estudantes e de 57,2% dos professores consultados na pesquisa, o curso é estruturado de forma que atividades em sala de aula direcionadas para o tecnicismo são privilegiadas durante a formação do estudante.

Ao observar a média dos apontamentos em cada ponto da escala de diferencial semântico, constatou-se que na percepção de professores e estudantes predomina a concepção moderna de educação nos elementos que estruturam e orientam o curso. Para 46,9% dos professores predomina a direção e ênfase para a concepção moderna, na estruturação do curso. Já, para 60,4% dos estudantes, o curso é orientado pelas concepções do modelo moderno de educação, fortemente influenciada pelas visões de pensadores do século XVIII e modelo de desenvolvimento industrial do século XX. Em síntese, uma cosmovisão matemática, científica e mecanicista. Esse fato é evidenciado na centralidade do processo no professor, linearidade e hierarquia das disciplinas, bem como por uma visão externa do conhecimento, predomínio de atividades em sala de aula, ensino da razão instrumental e forte orientação por disciplinas técnicas da profissão e pelas demandas do mercado. Todavia, conforme salientado acima, na visão dos estudantes a tendência para concepção moderna é mais acentuada.

Ao observar o ponto da escala de diferencial semântico indicado com maior frequência pelos respondentes, ou seja, a tendência, identificamos que o ponto 2 da escala, direção e ênfase razoável para a concepção educacional moderna, recebeu 46 indicações dos professores e 220 dos estudantes, o que representa respectivamente a posição de 31,3% e 30,8% da opinião de cada grupo. Conclui-se que as concepções de educação moderna são enfatizadas no PPP, programa das disciplinas e outros documentos que orientam o curso.

Outro quadro sobre a direção e ênfase dos elementos que estruturam e orientam o curso foi obtido no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa. A Tabela 8 sintetizou a percepção de 16 professores e 142 estudantes que participaram da pesquisa.

Tabela 8 – Avaliação dos elementos que estruturam o curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes

Concepções educacionais da modernidade	Part.	Direção e ênfase dos julgamentos					Propostas educacionais da pós-modernidade
		1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	
a) Um grupo selecionado de professores planeja e estrutura o projeto pedagógico do curso, especificando os objetivos, atividades, grade disciplinar e formas de avaliação do curso;	Prof.	6,3	37,5	25,0	12,5	18,8	Na reestruturação do projeto político pedagógico do curso são formados grupos com a participação de docentes e estudantes, para reflexão sobre as práticas presentes e perspectivas para a formação da nova geração de contadores;
	Estud.	28,9	21,8	16,2	26,1	7,0	
b) O curso é estruturado por disciplinas com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação;	Prof.	50,0	18,8	-	25,0	6,3	A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área;
	Estud.	51,4	19,7	7,0	13,4	8,5	
c) Predomina no currículo e em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados;	Prof.	18,8	18,8	37,5	18,8	6,3	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzam à descoberta e busca do significado do conhecimento;
	Estud.	15,5	28,2	23,9	23,9	8,5	
d) A estrutura do curso privilegia atividades em sala de aula, dando ênfase ao ensino do fazer na área contábil;	Prof.	18,8	18,8	25,0	31,3	6,3	São previstas no currículo do curso práticas de intervenção social, com o objetivo de aprimorar o ensino e a pesquisa;
	Estud.	22,5	27,5	20,4	23,9	5,6	
e) Do mercado emana o ideal de formação, concretizado nos conhecimentos e competências profissionais perseguidos pelo currículo do curso;	Prof.	6,3	18,8	62,5	12,5	-	A grade curricular do curso vincula o conhecimento da área contábil ao das áreas humanas, naturais e sociais, com o intuito de enriquecer a formação do estudante;
	Estud.	16,9	21,8	19,7	24,6	16,9	
f) Na grade curricular disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso;	Prof.	18,8	43,8	18,8	6,3	12,5	As fontes orientadoras do curso proporcionam a articulação entre os conhecimentos da profissão contábil e as mudanças e problemáticas locais e globais;
	Estud.	17,6	21,1	14,8	29,6	16,9	
g) O conhecimento da área contábil e suas especializações são privilegiados na estrutura curricular;	Prof.	12,5	25,0	31,3	25,0	6,3	A proposta pedagógica do curso abre espaço para vincular o conhecimento técnico da profissão aos aspectos econômico, social, ético e político;
	Estud.	18,3	22,5	17,6	26,1	15,5	
Média	Prof.	18,8	25,9	28,6	18,8	8,0	
	Estud.	24,4	23,2	17,1	23,9	11,3	

Fonte: O autor (2014).

O estudo identificou que, de forma geral, o currículo do curso tende à perspectiva educacional

moderna. Na visão dos professores em nenhum quesito o curso tende para a perspectiva pós-moderna e o julgamento dos alunos tende para esta perspectiva nas afirmações “e”, “f” e “g”, ao observar a soma das frequências nos pontos quatro e cinco da escala.

O item “e” oscila entre a ênfase do currículo na formação de conhecimentos profissionais demandados pelo mercado e a formação que vincula o conhecimento da profissão aos saberes das áreas humanas com a finalidade de enriquecer a formação do estudante. Na percepção de 41,5% dos estudantes os elementos que orientam o curso têm proporcionado uma formação que equilibra conhecimentos profissionais e da área humana, visão partilhada por apenas 12,5% dos professores.

O item “f” questiona se os elementos que estruturam o curso privilegiam a disciplinaridade ou a interdisciplinaridade e a articulação do conhecimento com as mudanças e problemáticas locais e globais. Na percepção de 46,5% dos estudantes o curso está estruturado de forma que privilegia a interdisciplinaridade e o vínculo com as mudanças locais e globais. Contudo, apenas 18,8% dos professores ratificaram a visão dos estudantes.

No item “g”, 41,6% dos estudantes salientaram que o curso enfatiza o vínculo entre conhecimentos técnicos da profissão e saberes da economia, ética, social e política. Todavia, apenas 31,3% dos docentes concordam com a percepção dos estudantes. Para 37,5% dos professores o currículo do curso privilegia conhecimentos contábeis e de suas especializações. Conforme citado, os elementos que estruturam e orientam o curso de maneira geral tendem para a concepção educacional moderna. Além disso, identificou-se elevada quantidade de apontamentos nos quesitos “b”, na percepção de professores e estudantes e “f” no julgamento dos professores, ao considerar a soma dos pontos um e dois da escala de diferencial semântico.

O quesito “b” alterna entre a estrutura linear e hierárquica do curso, orientado por disciplinas obrigatórias e pré-requisitos para conclusão da formação e a conjugação de vertentes para formação do estudante dentro da área. No julgamento de 68,8% dos professores pesquisados, o curso apresenta estrutura e orientação linear e hierárquica de formação. Nesta direção, 71,1% dos estudantes salientam essa direção e ênfase no curso. Fato evidenciado no PPP do curso que das 3.026 horas/aulas oferece apenas 272 horas/aulas, aproximadamente 9%, de conteúdos optativos. Além disso, os pré-requisitos engessam a grade do programa, restringindo a formação ao conhecimento de conteúdos da área contábil, das Ciências Exatas (Matemática, Estatística e Métodos Quantitativos) e das Ciências Sociais Aplicadas, particularmente Administração, Economia e Direito.

O item “f” oscila entre a formação disciplinar que privilegia disciplinas da área contábil, das Ciências Exatas e sócio-econômicas (Direito, Economia e Administração) e a

interdisciplinaridade e articulação do conhecimento contábil com as mudanças e problemáticas locais e globais. Na percepção de 62,6% dos docentes o curso é orientado pela disciplinaridade e enfatiza visões específicas e imediatas do conhecimento, ocorrendo, por conta destes fatores, pouca articulação do saber com a realidade local e global. Por outro lado, apenas 38,7% dos estudantes apresentam compreensão correspondente. A contradição na visão do grupo é oriunda da estrutura atual do curso, pois os estudantes cursam disciplinas vinculadas a outros departamentos em turmas mistas. Por um lado, há o desgaste do deslocamento entre as três unidades da instituição, por outro lado, há um ganho na formação, devido ao contato com estudantes e docentes com visões e interesses distintos.

Ao observar a média das frequências dos apontamentos de professores e estudantes, foi identificado que 44,7% dos professores pesquisados compreendem que o curso é estruturado e orientado por concepções educacionais da modernidade. Essa percepção é ratificada por 47,6% dos estudantes, o que pode ser observada na soma das frequências nos pontos um e dois da escala. Ao observar a média dos pontos quatro e cinco da escala, direção e ênfase do currículo para perspectivas educacionais pós-moderna, a percepção dos estudantes é mais acentuada. Para 35,2% do grupo, o curso apresenta características desta concepção, quadro que é partilhado por apenas 26,8% dos professores.

Além disso, o ponto da escala que recebeu o maior número de apontamentos é distinto na percepção de cada grupo. O ponto 3 da escala, posição neutra, recebeu 32 apontamentos dos professores. Posição de 28,6% do grupo. Os estudantes apontaram com maior frequência o ponto um da escala, direção e ênfase para a concepção moderna. O ponto recebeu 243 indicações, percepção de 24,4% dos estudantes.

Por fim, o estudo triangulou as evidências obtidas em cada curso. A direção e ênfase para concepção educacional moderna considera a soma dos percentuais obtidos nos pontos um e dois da escala de diferencial semântico, enquanto a direção e ênfase para propostas educacionais pós-modernas foi obtida pela soma dos percentuais nos pontos quatro e cinco da escala. A Tabela 9 apresenta a síntese das percepções dos professores e estudantes obtidas nos cursos de Ciências Contábeis da FEA/USP e Universidade Alfa.

Tabela 9 – Comparação da direção e ênfase dos elementos que estruturam e orientam os cursos selecionados

Síntese dos Quesitos	Partic.	FEA/USP		UNIVERSIDADE ALFA	
		Direção e ênfase		Direção e ênfase	
		Moderna (%)	Pós-moderna (%)	Moderna (%)	Pós-moderna (%)
a) centralização no professor X participação dos estudantes	Prof. Estud.	42,9 79,4	47,6 13,7	43,8 50,7	31,3 33,1
b) linearidade e hierarquia do conhecimento X vertentes de formação	Prof. Estud.	61,9 83,3	33,3 7,8	68,8 71,1	31,3 21,8
c) visão externa do conhecimento X busca de significado do conhecimento	Prof. Estud.	42,9 59,8	42,9 13,7	37,5 43,7	25,0 32,4
d) fazer na área contábil X atividades extraclasse, pesquisa e extensão	Prof. Estud.	57,1 68,6	23,8 12,7	37,5 50,0	37,5 29,6
e) demandas do mercado X formação profissional e desenvolvimento pessoal	Prof. Estud.	33,3 53,9	42,9 22,5	25,0 38,7	12,5 41,5
f) disciplinaridade X articulação com as mudanças e problemáticas locais e globais	Prof. Estud.	38,1 25,5	28,6 52,0	62,5 38,7	18,8 46,5
g) unidimensionalidade (área contábil) X multidimensionalidade do conhecimento	Prof. Estud.	52,4 52,0	38,1 23,5	37,5 40,8	31,3 41,5
Média	Prof. Estud.	46,9 60,4	36,7 20,9	44,6 47,7	26,8 35,2

Fonte: O autor (2014).

Ao comparar os cursos selecionados no estudo é possível observar que no programa de graduação oferecido pela USP a percepção dos estudantes é sempre mais acentuada para a concepção educacional moderna, com exceção do quesito “f”. Na média, 46,9% dos professores entendem que os elementos orientadores do curso apresentam direção e ênfase para a concepção moderna, fato percebido por 60,4% dos estudantes, ou seja, diferença de 13,5 pontos percentuais. Os quesitos “a”, “b” e “d” foram julgados os mais inclinados para a concepção educacional moderna na percepção dos estudantes, com 79,4%, 83,3% e 68,6% das indicações, respectivamente. Na percepção dos professores aparecem os quesitos “b”, “d” e “g”, com 61,9%, 57,1% e 52,4%, respectivamente.

Para a perspectiva educacional pós-moderna, ganharam destaque os quesitos “f”, com 52% das indicações dos estudantes e os quesitos “a” e “e”, com 47,6% e 42,9% dos apontamentos dos professores, respectivamente.

Semelhante ao quadro constatado na FEA/USP, o curso de Ciências Contábeis oferecido na Universidade Alfa, em média, apresenta direção e ênfase para a concepção educacional moderna. Contudo, apresenta menor ênfase e diferença na percepção de professores e estudantes. Para 44,6% dos professores e 47,7% dos estudantes no curso são privilegiadas

orientações educacionais da modernidade, tais como, disciplinaridade, linearidade, orientação pelas demandas do mercado e visão externa de conhecimentos técnicos. Semelhante à percepção dos estudantes da USP, os quesitos “a”, “b” e “d” apresentam maior ênfase para a concepção moderna, com 50,7%, 71,1% e 50% dos apontamentos. Todavia, o percentual de frequências é menor. Para os professores aparecem os quesitos “b” e “f”, com 68,8% e 62,5% das indicações.

Ao observar a tendência para a perspectiva educacional pós-moderna, os estudantes julgam que os quesitos “e”, “f” e “g” apresentam essa tendência, com 41,5%, 46,5% e 41,5% dos apontamentos. Por outro lado, na percepção dos professores pesquisados, nenhum quesito apresenta direção e ênfase para as propostas educacionais da pós-modernidade.

5.2.3.2 Análise da dimensão processo educacional

O processo educacional é um elemento mais claramente percebido pelos estudantes do que os elementos relacionados à estrutura e orientação do curso. No contato com diversos professores, no percurso de conclusão dos créditos para formação, o estudante percebe atributos intelectuais, de interesse interpessoal e afetivo dos docentes. De forma geral os estudantes percebem a didática, conhecimento do assunto e correlatos, organização da aula, estímulos empregados e meios adotados pelos professores para avaliação da aprendizagem. Todavia, os estudantes não conseguem perceber particularidades da ação e reflexão docente no planejamento, ministração das aulas e alinhamento do conteúdo, metodologias e formas de avaliação da disciplina aos objetivos do curso.

A Tabela 10 demonstra a visão dos professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, em relação à direção e ênfase do processo educacional predominante no curso.

Tabela 10 – Avaliação do processo educacional no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes

Concepções educacionais da modernidade	Part.	Direção e ênfase dos julgamentos					Propostas educacionais da pós-modernidade
		1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	
a) O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador;	Prof.	-	57,1	19,0	14,3	9,5	O professor desempenha um papel de líder, contudo, constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula;
	Estud.	26,5	41,2	15,7	13,7	2,9	
b) A transmissão detalhada do conteúdo da área contábil e afins estrutura o processo de ensino e aprendizagem no curso;	Prof.	9,5	28,6	33,3	19,0	9,5	Além das explicações analíticas, os docentes fazem uso de metáforas e narrações para manter o diálogo e andamento das aulas;
	Estud.	13,7	34,3	28,4	17,6	5,9	
c) O ambiente de sala proporciona o entendimento dos conteúdos da disciplina, orientado de forma geral pela reprodução da visão do autor adotado como referência;	Prof.	9,5	33,3	19,0	33,3	4,8	O ambiente da sala de aula proporciona a motivação e postura ativa dos estudantes, conduzindo-os à manifestação da criatividade;
	Estud.	24,5	32,4	25,5	13,7	3,9	
d) O conhecimento é apresentado de forma linear, seguindo o conceito que o conhecimento prático é a aplicação do conhecimento teórico;	Prof.	14,3	9,5	23,8	42,9	9,5	Na discussão do fazer na área contábil os docentes relacionam a teoria com as práticas específicas, dando destaque às contradições entre teoria e prática e ao surgimento de novas posturas;
	Estud.	8,8	31,4	24,5	29,4	5,9	
e) Os objetivos, conteúdos e formas de avaliação são apresentados no início do período letivo, sendo perseguidos e cumpridos durante o curso;	Prof.	38,1	38,1	4,8	9,5	9,5	Conforme andamento das aulas, os docentes negociam com os estudantes novos direcionamentos nos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação das disciplinas;
	Estud.	55,9	26,5	10,8	5,9	1,0	
f) Os professores estimulam os alunos a prestarem atenção durante a explanação do conteúdo, bem como a ouvirem cuidadosamente e valorizam observações perspicazes do assunto;	Prof.	9,5	28,6	28,6	28,6	4,8	Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar sobre as alternativas;
	Estud.	18,6	34,3	25,5	17,6	3,9	
g) Os livros-texto da área, em geral, dão o direcionamento para estruturação das disciplinas, privilegiando perspectivas únicas do conhecimento;	Prof.	9,5	23,8	28,6	33,3	4,8	Os docentes julgam o conhecimento científico dos livros-texto e outras fontes incompleto, logo, buscam vinculá-lo aos aspectos éticos, sociais e culturais;
	Estud.	17,6	41,2	30,4	8,8	2,0	
h) As avaliações escolares são quase sempre associadas às notas, baseadas na explicitação de um conjunto específico de conhecimento de uma maneira determinada;	Prof.	23,8	38,1	14,3	14,3	9,5	As avaliações enfatizam o aprimoramento das competências dos estudantes e não o déficit em relação ao conteúdo;
	Estud.	59,8	24,5	7,8	3,9	3,9	
Média	Prof.	14,3	32,1	21,4	24,4	7,7	
	Estud.	28,2	33,2	21,1	13,8	3,7	

Fonte: O autor (2014).

A análise do processo educacional foi desenvolvida para identificar a direção e ênfase do curso em uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna e permitir reflexões mais aprofundadas dessa dimensão. Em síntese, foi constatada a permanência da cosmovisão moderna no processo educacional do curso na visão de ambos os grupos, mas, na percepção dos docentes a inclinação não é tão acentuada como indicam os estudantes. Esse fato pode ser observado em todos os quesitos na percepção dos alunos. Contudo, os docentes entendem que nos quesitos “d” e “g” a prática docente se inclina mais para as propostas da pós-modernidade, ao se considerar a soma dos percentuais nos pontos quatro e cinco da escala de diferencial semântico.

A afirmação “d” alterna entre a linearidade do conhecimento e a ênfase nas contradições entre teoria e prática oriundas da particularidade do objeto e ambiente observado. Na visão de 52,4% dos professores o ambiente educacional favorece a identificação das contradições entre teoria e prática, visão ratificada por apenas 35,3% dos estudantes pesquisados.

Outra indicação da tendência mais acentuada da percepção dos docentes para uma perspectiva pós-moderna ocorreu na resposta ao quesito “g”. Esse quesito oscila entre o predomínio de perspectivas únicas do conhecimento, pautado, quase que exclusivamente, nos conteúdos produzidos pela ciência e a incompletude do conhecimento científico, o que requer a ligação dos saberes (ético, científico, social, histórico e estético) para possibilitar maior compreensão da realidade. Na visão de 38,1% dos docentes, é prática em sala a articulação dos conhecimentos dos livros-texto da área aos assuntos da economia, política e outros. Paradoxalmente, apenas 10,8% dos estudantes percebem que a multidimensionalidade do conhecimento é explorada na prática docente.

Ao observar a frequência das indicações para a concepção educacional moderna, a visão dos estudantes é sempre mais acentuada, conforme citado, fato percebido na análise dos quesitos “a”, “e” e “h”, ao observar os percentuais dos apontamentos nos pontos um e dois da escala.

O quesito “a” oscila entre a centralização do processo educacional no professor e a postura de liderança do docente, construída pelo diálogo comunal (professor e estudantes). Na visão de 67,7% dos estudantes, os professores centralizam o processo educacional e os alunos, na maior parte do tempo, desempenham papel de espectador, visão confirmada por 57,1% dos professores. Paradoxalmente, na percepção dos docentes, a postura centralizadora em sala de aula não é tão enfatizada. Este fato é evidenciado na ausência de indicações dos docentes no ponto um da escala. Entretanto, para 26,5% dos estudantes, os professores adotam continuamente a postura centralizadora em sala de aula.

O quesito “e” recebeu muitas indicações sinalizando a direção da prática para concepção educacional moderna. Este quesito alterna entre a visão estável de mundo, logo, definição de

objetivos, conteúdos e formas de avaliação no início do ano letivo e valor acentuado ao cumprimento do percurso e a negociação dos elementos durante a trajetória do curso. Na visão de 82,4% dos estudantes, os elementos são definidos no início do ano letivo e perseguidos durante o ano, visão ratificada por 76,2% dos docentes pesquisados.

Outro quesito, o quesito “h”, apresentou forte tendência para as concepções de educação moderna e recebeu o maior número de apontamentos dos estudantes no ponto um da escala (59,8% dos estudantes). Para 84,3% dos estudantes que participaram da pesquisa a forma de avaliação predominante no curso privilegia a obtenção de notas, associada à explicitação de um conjunto de conteúdos de maneira determinada. Este ponto obteve o respaldo de 61,9% dos docentes. Provavelmente, a maioria dos professores do curso não conhece, logo, não pratica, formas de avaliação que enfatizam o aprimoramento de competências dos estudantes. Assim, mantém-se o mesmo modelo de avaliação aprendido espontaneamente pelo professor durante sua trajetória de formação.

Ao observar a média dos quesitos, para 61,4% dos estudantes e 46,4% dos professores predomina no processo educacional a concepção moderna. Possivelmente, as concepções educacionais aprendidas pelos docentes durante sua formação são reproduzidas em sala de aula, sendo percebidas de forma mais acentuada pelos estudantes. Além disso, o ponto dois da escala recebeu a maior frequência das indicações: 54 indicações dos professores e 271 dos estudantes, o que representa 32,1% e 33,2% de cada grupo.

Outro quadro sobre o processo educacional foi reunido a partir da percepção de 16 professores e 142 estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa (Tabela 11).

Tabela 11 – Avaliação do processo educacional no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes

Concepções educacionais da modernidade	Part.	Direção e ênfase dos julgamentos					Propostas educacionais da pós-modernidade
		1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	
a) O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador;	Prof.	25,0	18,8	12,5	25,0	18,8	O professor desempenha um papel de líder, contudo, constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula;
	Estud.	23,2	21,8	13,4	28,9	12,7	
b) A transmissão detalhada do conteúdo da área contábil e afins estrutura o processo de ensino e aprendizagem no curso;	Prof.	12,5	6,3	25,0	37,5	18,8	Além das explanações analíticas, os docentes fazem uso de metáforas e narrações para manter o diálogo e andamento das aulas;
	Estud.	15,5	26,1	19,0	26,8	12,7	
c) O ambiente de sala proporciona o entendimento dos conteúdos da disciplina, orientado de forma geral pela reprodução da visão do autor adotado como referência;	Prof.	18,8	18,8	6,3	37,5	18,8	O ambiente da sala de aula proporciona a motivação e postura ativa dos estudantes, conduzindo-os à manifestação da criatividade;
	Estud.	12,7	29,6	28,9	21,1	7,7	
d) O conhecimento é apresentado de forma linear, seguindo o conceito que o conhecimento prático é a aplicação do conhecimento teórico;	Prof.	12,5	31,3	12,5	25,0	18,8	Na discussão do fazer na área contábil os docentes relacionam a teoria com as práticas específicas, dando destaque às contradições entre teoria e prática e ao surgimento de novas posturas;
	Estud.	17,6	25,4	16,2	25,4	15,5	
e) Os objetivos, conteúdos e formas de avaliação são apresentados no início do período letivo, sendo perseguidos e cumpridos durante o curso;	Prof.	50,0	6,3	6,3	31,3	6,3	Conforme andamento das aulas, os docentes negociam com os estudantes novos direcionamentos nos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação das disciplinas;
	Estud.	30,3	26,8	14,8	15,5	12,7	
f) Os professores estimulam os alunos a prestarem atenção durante a explanação do conteúdo, bem como a ouvirem cuidadosamente e valorizam observações perspicazes do assunto;	Prof.	12,5	18,8	18,8	43,8	6,3	Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar sobre as alternativas;
	Estud.	23,2	23,2	22,5	20,4	10,6	
g) Os livros-texto da área, em geral, dão o direcionamento para estruturação das disciplinas, privilegiando perspectivas únicas do conhecimento;	Prof.	12,5	31,3	25,0	12,5	18,8	Os docentes julgam o conhecimento científico dos livros-texto e outras fontes incompleto, logo, buscam vinculá-lo aos aspectos éticos, sociais e culturais;
	Estud.	19,0	24,6	21,8	26,1	8,5	
h) As avaliações escolares são quase sempre associadas às notas, baseadas na explicitação de um conjunto específico de conhecimento de uma maneira determinada;	Prof.	37,5	31,3	6,3	18,8	6,3	As avaliações enfatizam o aprimoramento das competências dos estudantes e não o déficit em relação ao conteúdo;
	Estud.	38,7	23,2	16,9	14,1	7,0	
Média	Prof.	22,7	20,3	14,1	28,9	14,1	
	Estud	22,5	25,1	19,2	22,3	10,9	

Fonte: O autor (2014).

O processo educacional, diferente dos elementos que estruturam o curso, é um aspecto mais facilmente percebido pelos estudantes. A pesquisa identificou, de forma geral, visões um pouco distintas entre professores e estudantes. Na percepção dos estudantes pesquisados, ao observar a média dos quesitos, o processo educacional no curso tende para a cosmovisão educacional moderna. Por outro lado, o mesmo percentual de professores sinaliza que a prática docente tende para ambas as perspectivas. Além disso, os docentes entendem que, nos quesitos “b”, “c” e “f”, o curso tende para a perspectiva educacional pós-moderna, visão que não foi partilhada pelos estudantes, ao observar a soma das frequências nos pontos 4 e 5 da escala.

Na percepção de 56,3% dos professores, a prática docente conjuga explicações analíticas, narrações e outras figuras de linguagem que possibilitam ao aluno compreender o significado do conhecimento (quesito “b”). Nesta direção, 39,5% dos estudantes compartilham da visão dos professores. Paradoxalmente, para 41,6% dos estudantes no processo educacional é privilegiada a transmissão analítica de conteúdos.

O quesito “c” oscila entre a ênfase na reprodução do conhecimento em sala de aula e o desenvolvimento de ambientes e posturas que possibilitam a manifestação da criatividade do estudante. No julgamento de 56,3% dos professores o ambiente de sala de aula tem conduzido a uma postura ativa do estudante e a oportunidades para desenvolver a criatividade. Contudo, apenas 28,8% dos estudantes pesquisados percebem que a prática docente tende para a perspectiva pós-moderna.

No quesito “f” a visão de professores e estudantes também é contraditória. Para 50,1% dos professores pesquisados, o processo educacional proporciona ao estudante a compreensão das contradições e alternativas ao tema, conforme o contexto ou particularidade observada. Todavia, 31% dos estudantes apresentaram visão correspondente, enquanto percentual maior, 46,4% entende que no ambiente de sala de aula, de forma geral, predominam visões únicas ou certas sobre o tema estudado.

Com exceção dos quesitos “d”, “g” e “h”, com variações pouco significativas entre os grupos, nos demais quesitos a visão dos estudantes é sempre mais acentuada para a concepção educacional moderna, quando comparada à percepção dos professores. Fato percebido ao observar a frequência de apontamentos nos pontos um e dois da escala de diferencial semântico. Receberam a maior quantidade de apontamentos de ambos os grupos para a concepção educacional moderna os quesitos “e” e “h”.

O quesito “e” alterna entre a visão de mundo estável e uma cosmovisão dinâmica. Na primeira, os elementos que orientam o processo educativo são apresentados no início do

período letivo e cumpridos durante o ano. Na segunda, os docentes, percebendo alternativas e novas relevâncias no processo educacional, negociam com o grupo mudanças no conteúdo, estratégias e formas de avaliação. Na visão de 56,3% dos professores e 57,1% dos estudantes, no curso, a ênfase é dada ao cumprimento dos elementos apresentados no início do período letivo.

O quesito “h” recebeu a maior quantidade de indicações nos pontos um e dois da escala, tendência para a concepção educacional moderna. Na percepção de 68,8% dos professores e 61,9% dos estudantes o curso privilegia avaliações escolares associadas à obtenção de notas, em detrimento do aprimoramento de competências dos estudantes.

Ao observar a média da soma dos percentuais nos pontos da escala, foi identificado na pesquisa que os professores ficaram divididos ao avaliar a direção e ênfase do processo educacional. Para 43% dos membros do grupo o processo educacional privilegia concepções da modernidade, enquanto o mesmo percentual percebe que características da educação pós-moderna aparecem com frequência no cotidiano da prática docente e, ainda, 14,1% adotaram posição neutra. Com pouca diferença, quando comparada com a percepção dos docentes, 47,6% dos estudantes percebem que o processo educacional privilegia práticas educacionais da modernidade. Esse fato é evidenciado na centralização do processo no professor, prática orientada pela cosmovisão estável do conhecimento, valorização de perspectiva única e certeza sobre o assunto estudado e pela cultura de avaliação pautada na nota. Quadro diferente é percebido por 33,2% dos estudantes. Para este grupo, no processo educacional, são privilegiadas práticas educacionais valorizadas na pós-modernidade, aspecto evidenciado pelo papel de liderança construído pelo docente na gestão do processo educacional em sala de aula, no uso de variadas estratégias de ensino e figuras de linguagem para manter o diálogo e dinamismo das aulas e no debate de contradições em relação à teoria e prática em cada contexto observado.

Ademais, o ponto quatro da escala, direção e ênfase razoável para a perspectiva educacional pós-moderna, recebeu a maior frequência de indicações dos professores. O item recebeu 37 apontamentos, posição de 28,9% do grupo. Visão distinta foi apresentada pelos estudantes. O ponto 2 da escala, direção e ênfase moderada para a concepção educacional moderna, recebeu 285 apontamentos, percepção de 25,1% do grupo.

Além disso, conforme orienta o modelo, seção 3, foi realizada a triangulação de evidências entre os cursos. A Tabela 12 reúne a síntese das percepções de professores e estudantes que participaram da pesquisa em ambos os cursos. A direção e ênfase moderna foi obtida pela soma dos percentuais nos pontos um e dois da escala de diferencial semântico, enquanto a direção e ênfase para as propostas educacionais pós-modernas reúnem a soma dos percentuais

nos pontos quatro e cinco da escala.

Tabela 12 – Comparação da direção e ênfase do processo educacional nos cursos selecionados

Síntese dos Quesitos	Partic.	FEA/USP		UNIVERSIDADE ALFA	
		Direção e ênfase		Direção e ênfase	
		Moderna (%)	Pós-moderna (%)	Moderna (%)	Pós-moderna (%)
a) ensino centralizado no professor X líder que constrói com os alunos	Prof.	57,1	23,8	43,8	43,8
	Estud.	67,6	16,7	45,1	41,5
b) transmissão analítica X uso de narrações e metáforas no andamento do processo	Prof.	38,1	28,6	18,8	56,3
	Estud.	48,0	23,5	41,5	39,4
c) ambiente orientado pela reprodução X motivação à postura ativa e a criatividade	Prof.	42,9	38,1	37,5	56,3
	Estud.	56,9	17,6	42,3	28,9
d) teoria é aplicação da prática X contradições e especificidades da prática	Prof.	23,8	52,4	43,8	43,8
	Estud.	40,2	35,3	43,0	40,8
e) objetivos e conteúdos estáticos X flexibilidade no processo	Prof.	76,2	19,0	56,3	37,5
	Estud.	82,4	6,9	57,0	28,2
f) perspectiva única do conhecimento X visões alternativas e contraditórias	Prof.	38,1	33,3	31,3	50,0
	Estud.	52,9	21,6	46,5	31,0
g) conhecimento científico completo X vinculação aos aspectos éticos, sociais e outros	Prof.	33,3	38,1	43,8	31,3
	Estud.	58,8	10,8	43,7	34,5
h) avaliação pautada na nota X ênfase no aprimoramento de competências	Prof.	61,9	23,8	68,8	25,0
	Estud.	84,3	7,8	62,0	21,1
Média	Prof.	46,4	32,1	43,0	43,0
	Estud.	61,4	17,5	47,6	33,2

Fonte: O autor (2014).

Semelhante ao resultado observado em relação aos elementos que estruturam e orientam o curso da FEA/USP, no processo educacional a percepção dos estudantes é sempre mais acentuada para a concepção educacional moderna. Ao observar a média dos percentuais de apontamentos nos quesitos, 46,4% dos professores consideram a prática educacional privilegiada no curso mais inclinada para a concepção educacional moderna, fato percebido por 61,4% dos estudantes que responderam o questionário, ou seja, diferença de 15 pontos percentuais, quando comparada à visão dos docentes.

Na percepção dos professores e estudantes os quesitos “a”, “e” e “h” são os mais inclinados para a concepção educacional moderna. Isso foi observado por 67,6%, 82,4% e 84,3% dos estudantes e 57,1%, 76,2% e 61,9% dos professores, respectivamente.

Ao observar a direção e ênfase para as propostas educacionais da pós-modernidade, identificamos que nenhum aspecto do processo educacional apresenta essa tendência na percepção dos estudantes. Paradoxalmente, os professores julgam que nos quesitos “d” e “g”

a prática pedagógica privilegiada considera contradições entre teoria e prática e a articulação do conhecimento científico com outros saberes, o que configura a tendência pós-moderna. Os quesitos receberam 52,4% e 38,1% das indicações dos docentes.

Posição distinta da FEA/USP foi constatada no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa. Os professores ficaram divididos em relação à tendência do processo educacional no curso, pois 43% apontaram para ambas as tendências. Para 47,6% dos estudantes a prática docente é mais inclinada para concepções educacionais da modernidade.

Semelhante ao quadro identificado na FEA/USP, ambos os grupos julgaram os quesitos “e” e “h” mais inclinados para práticas educacionais modernas, tais como a visão estática dos objetivos e conteúdos apresentados no início do ano letivo e modelos de avaliação que privilegiam a nota. Isso é observado por 57% e 62% dos estudantes e por 56,3% e 68,8% dos professores.

Quanto à tendência do processo educacional para as propostas da pós-modernidade, a visão dos estudantes da Universidade Alfa é semelhante àquela observada na FEA/USP, apenas menos acentuada. Para os estudantes nenhum aspecto do processo educacional apresenta tendência para as perspectivas educacionais da pós-modernidade. Contudo, os docentes consideram que os quesitos “b”, “c” e “f” apresentam tendência pós-moderna. Os quesitos receberam 56,3%, 56,3 e 50%, respectivamente, das indicações dos docentes.

5.2.3.3 Análise da dimensão resultados dos cursos

O resultado obtido no curso é mensurado pelo desenvolvimento intelectual e pessoal dos estudantes de acordo com o que pode ser percebido ao final do percurso de formação. Isso é traduzido em conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecerão a autonomia do estudante na sua atuação no mundo do trabalho e na sociedade. Além disso, essa fase é um período de ampliação da base de conhecimentos para o desenvolvimento continuado do estudante. A Tabela 13 reúne a visão dos professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP.

Tabela 13 – Avaliação dos resultados obtidos no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes

Concepções educacionais da modernidade	Part.	Direção e ênfase dos julgamentos					Propostas educacionais da pós-modernidade
		1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	
a) A aprendizagem ocorre quando o estudante acumula o conhecimento da disciplina e/ou consegue descrever o assunto apresentado em aula;	Prof.	4,8	23,8	33,3	33,3	4,8	Há a concepção no curso de que acontece aprendizagem quando o estudante consegue compreender o significado e as diversas conexões do conhecimento;
	Estud.	21,6	31,4	21,6	17,6	7,8	
b) A formação proporciona o espírito competitivo, conforme requerido pelo mercado globalizado;	Prof.	-	38,1	19,0	28,6	14,3	A formação privilegia competências para o desenvolvimento de trabalhos em equipe e o espírito de cooperação;
	Estud.	14,7	21,6	29,4	30,4	3,9	
c) A formação educacional promove a empregabilidade do indivíduo;	Prof.	9,5	33,3	9,5	33,3	14,3	O curso promove a formação profissional, vinculada ao senso de responsabilidade social dos estudantes;
	Estud.	31,4	28,4	18,6	14,7	6,9	
d) O resultado da formação é principalmente um indivíduo instruído, capaz de atender às demandas do mercado;	Prof.	9,5	23,8	28,6	23,8	14,3	O curso proporciona a qualificação profissional, amparada em uma sólida base ética, para atuação mais consciente no mundo do trabalho e na sociedade;
	Estud.	17,6	39,2	22,5	14,7	5,9	
e) A formação contribui para o domínio de conhecimentos e técnicas na área contábil;	Prof.	14,3	28,6	19,0	33,3	4,8	Além da base contábil, a formação oferecida contribui na compreensão das questões problemáticas atuais na esfera política, social, econômica e outras;
	Estud.	20,6	37,3	19,6	16,7	5,9	
f) A formação promove o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e técnicas para atuação em uma profissão;	Prof.	14,3	23,8	33,3	23,8	4,8	O curso proporciona a formação de pessoas providas de consciência, iniciativa, capazes de desenvolver projetos e atuar em áreas correlatas;
	Estud.	10,8	32,4	26,5	21,6	8,8	
g) A qualidade da educação é mensurada principalmente em termos de pontuação nos testes nacionais e exames de suficiência;	Prof.	23,8	28,6	23,8	19,0	4,8	A qualidade da educação é mensurada em termos de compreensão ampla da realidade e formação de senso crítico do estudante;
	Estud.	26,5	31,4	16,7	16,7	8,8	
h) A formação dá ênfase à preparação das demonstrações contábeis e aplicação das normas legais, em detrimento do aprimoramento de habilidades;	Prof.	14,3	23,8	28,6	19,0	14,3	A proposta educacional proporciona o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão, entre outras habilidades requeridas pelo mundo do trabalho;
	Estud.	11,8	16,7	26,5	29,4	15,7	
Média	Prof.	11,3	28,0	24,4	26,8	9,5	
	Estud.	19,4	29,8	22,7	20,2	8,0	

Fonte: O autor (2014).

De forma semelhante às demais dimensões do curso analisadas, predomina a concepção de

educação moderna nos resultados alcançados pelo programa e a contradição ao comparar a percepção de professores e estudantes continua mais acentuada para a concepção privilegiada no curso. A contradição entre a visão de docentes e estudantes aparece na análise da frequência de indicações nos quesitos “a”, “b”, “c” e “d”, ao observar a soma dos apontamentos nos pontos quatro e cinco da escala. Exceção ocorreu no quesito “h”, em que a visão dos estudantes tende para a perspectiva pós-moderna, enquanto a percepção dos docentes tende para a concepção moderna.

O quesito “a” alterna entre a aprendizagem mensurada pelo acúmulo e memorização do conhecimento e a compreensão do significado e conexões do conhecimento discutido em sala de aula. Para 38,1% dos professores do curso ocorre a aprendizagem quando os estudantes compreendem o significado e conexões do assunto discutido, visão que obteve respaldo de apenas 25,4% dos estudantes que participaram do estudo.

Quanto ao quesito “b”, na percepção de 42,9% dos professores participantes da pesquisa, o curso privilegia competências para o desenvolvimento de trabalho em equipe e espírito de cooperação. Por outro lado, para 36,3% dos estudantes o curso enfatiza a competição, atributo salientado no mercado globalizado. Assim, apenas 34,3% dos estudantes concordaram com a visão dos professores.

O quesito “c” oscila entre a ênfase na empregabilidade do indivíduo e a formação profissional vinculada ao senso de responsabilidade social dos estudantes. Para 47,6% dos professores o curso privilegia a formação de profissionais responsáveis e comprometidos socialmente. Contudo, apenas 21,6% dos estudantes entendem que o curso tem equilibrado a empregabilidade e a responsabilidade social do profissional.

O quesito “d” alterna entre o destaque dado pelo curso às instruções demandadas pelo mercado, tais como conhecimento de normas contábeis internacionais, apuração de tributos e ferramentas gerenciais e a qualificação profissional amparada na base ética, para atuação mais consciente no mundo do trabalho. Para 38,1% dos professores a formação é amparada em sólida base ética. Entretanto, apenas 20,6% dos estudantes percebem que a ética permeia a formação proporcionada aos futuros contadores pelo curso.

Conforme salientado, no quesito “h”, a percepção dos estudantes tende para uma perspectiva educacional pós-moderna. O quesito oscila entre a ênfase da formação na preparação de demonstrações contábeis e aplicação de normas legais e o desenvolvimento de competências para tomada de decisão, comunicação e outras, o que é importante para ingresso e continuidade no mundo do trabalho. Para 45,1% dos estudantes o curso tem proporcionado o desenvolvimento de competências relevantes para atuação no mundo do trabalho. Concordam com os estudantes apenas 33,3% dos professores que participaram da pesquisa.

Nos demais quesitos, os professores entendem que os resultados obtidos no curso privilegiam concepções educacionais da modernidade, tais como o relevo dado ao tecnicismo e à formação de especialistas na área. Além disso, os resultados obtidos nos exames externos é um parâmetro considerado importante para 52,4% dos professores e 57,9% dos estudantes.

O quesito “g”, realce ao valor dos exames externos em detrimento da compreensão ampla da realidade e desenvolvimento do senso crítico, recebeu o maior número de apontamentos dos professores com direção e ênfase para a concepção educacional moderna. Provavelmente a maioria dos docentes considera que os resultados obtidos nos exames nacionais são um parâmetro valorizado pelo curso. Para os alunos, com exceção do quesito “h”, os demais tendem para a concepção educacional moderna. A maior ênfase foi percebida no quesito “c”, que versa sobre o relevo dado a empregabilidade no curso. Neste sentido, 59,8% dos estudantes entendem que esse é um dos principais resultados obtidos na sua formação.

De forma geral, ao observar a média dos quesitos, para 39,3% dos professores o curso privilegia a formação do estudante vinculada à concepção educacional moderna, fato ratificado por 49,2% dos estudantes participantes da pesquisa. Por fim, na dimensão resultados do curso, o ponto dois da escala de diferencial semântico, direção e ênfase moderada para modernidade, recebeu a maior frequência de apontamentos de ambos os grupos: 47 indicações dos professores, totalizando 28% dos apontamentos e 243 dos estudantes, o que soma 29,8%.

Outro quadro sobre os resultados obtidos em programas de graduação em Ciências Contábeis foi apresentado na Tabela 14 que reúne a visão de 16 professores e 142 estudantes que concluíram mais de 50% dos créditos requeridos para formação na Universidade Alfa.

Tabela 14 – Avaliação dos resultados obtidos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes

Concepções educacionais da modernidade	Part.	Direção e ênfase dos julgamentos					Propostas educacionais da pós-modernidade
		1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	
a) A aprendizagem ocorre quando o estudante acumula o conhecimento da disciplina e/ou consegue descrever o assunto apresentado em aula;	Prof.	25,0	12,5	12,5	37,5	12,5	Há a concepção no curso de que acontece aprendizagem quando o estudante consegue compreender o significado e as diversas conexões do conhecimento;
	Estud.	16,2	23,2	15,5	23,9	21,1	
b) A formação proporciona o espírito competitivo, conforme requerido pelo mercado globalizado;	Prof.	12,5	18,8	37,5	12,5	18,8	A formação privilegia competências para o desenvolvimento de trabalhos em equipe e o espírito de cooperação;
	Estud.	18,3	14,8	26,1	23,9	16,9	
c) A formação educacional promove a empregabilidade do indivíduo;	Prof.	12,5	18,8	25,0	31,3	12,5	O curso promove a formação profissional, vinculada ao senso de responsabilidade social dos estudantes;
	Estud.	16,9	19,0	15,5	27,5	21,1	
d) O resultado da formação é principalmente um indivíduo instruído, capaz de atender às demandas do mercado;	Prof.	12,5	31,3	31,3	12,5	12,5	O curso proporciona a qualificação profissional, amparada em uma sólida base ética, para atuação mais consciente no mundo do trabalho e na sociedade;
	Estud.	19,7	21,1	19,7	23,2	16,2	
e) A formação contribui para o domínio de conhecimentos e técnicas na área contábil;	Prof.	12,5	37,5	25,0	12,5	12,5	Além da base contábil, a formação oferecida contribui na compreensão das questões problemáticas atuais na esfera política, social, econômica e outras;
	Estud.	15,5	23,2	16,9	28,9	15,5	
f) A formação promove o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e técnicas para atuação em uma profissão;	Prof.	12,5	18,8	37,5	18,8	12,5	O curso proporciona a formação de pessoas providas de consciência, iniciativa, capazes de desenvolver projetos e atuar em áreas correlatas;
	Estud.	21,1	21,1	16,9	22,5	18,3	
g) A qualidade da educação é mensurada principalmente em termos de pontuação nos testes nacionais e exames de suficiência;	Prof.	25,0	25,0	31,3	12,5	6,3	A qualidade da educação é mensurada em termos de compreensão ampla da realidade e formação de senso crítico do estudante;
	Estud.	30,3	26,8	19,0	12,0	12,0	
h) A formação dá ênfase à preparação das demonstrações contábeis e aplicação das normas legais, em detrimento do aprimoramento de habilidades;	Prof.	18,8	6,3	25,0	37,5	12,5	A proposta educacional proporciona o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão, entre outras habilidades requeridas pelo mundo do trabalho;
	Estud.	18,3	16,9	22,5	26,1	16,2	
Média	Prof.	16,4	21,1	28,1	21,9	12,5	
	Estud.	19,5	20,8	19,0	23,5	17,2	

Fonte: O autor (2014).

A visão de professores e estudantes do curso apresenta tendências distintas. Todavia, as diferenças não são significativas. De forma geral, os docentes entendem que os resultados

atingidos no curso evidenciam mais características educacionais da modernidade. Por outro lado, na percepção dos estudantes a formação obtida proporciona competências mais alinhadas à pós-modernidade.

Na percepção dos estudantes, o curso tem obtido resultados mais alinhados com características da pós-modernidade nos quesitos “a”, “b”, “c”, “e” e “h”, visão partilhada pelos professores em relação aos quesitos “a”, “c” e “h”, ao observar a frequência dos apontamentos nos pontos quatro e cinco da escala. Abaixo foram analisados os quesitos com direcionamento comum aos dois grupos.

O quesito “a” alterna entre a aprendizagem mensurada pelo acúmulo ou memorização do assunto apresentado em sala e a aprendizagem quando o estudante compreende o significado e conexões do tema discutido. Na percepção de 50% dos professores e 45,1% dos estudantes que participaram da pesquisa, o conceito de aprendizagem percebido no curso está mais alinhado com a busca do significado e conexões do conhecimento.

Professores e estudantes entendem que os resultados obtidos no curso promovem a formação profissional, vinculada ao senso de responsabilidade e não apenas à empregabilidade do estudante (quesito “c”). Essa opinião é partilhada por 43,8% dos professores e 48,6% dos estudantes partícipes da pesquisa.

Outro quesito obteve apontamentos semelhantes dos dois grupos. O quesito “h” versa sobre a ênfase da formação na preparação de demonstrações contábeis e aplicação de normas legais e a formação que proporciona o desenvolvimento de competências para tomada de decisão, comunicação, liderança e outras requeridas pelo mundo do trabalho. Para 50% dos professores, o curso tem privilegiado o desenvolvimento de habilidades dos estudantes, quadro validado por 42,3% dos estudantes pesquisados.

Além disso, foi observado em quais quesitos os resultados do curso, na percepção dos professores e estudantes, tendem para características educacionais da modernidade. Foi identificado, pela soma das frequências nos pontos um e dois da escala, que nos quesitos “d” e “g” ambos os grupos percebem o predomínio de concepções educacionais da modernidade no curso. Contudo, no quesito “e” foram percebidas visões distintas entre os grupos. Os professores percebem mais as tendências da modernidade e os estudantes as características emergentes na pós-modernidade.

O quesito “d” oscila entre a formação de um profissional instruído, capaz de atender às demandas do mercado e a formação profissional amparada em sólida base ética, para que haja uma atuação mais consciente do profissional no mundo do trabalho e na sociedade. Na percepção de 43,8% dos professores e de 40,8% dos estudantes o curso tem enfatizado a formação de um profissional instruído, capaz de atender às demandas do mercado, em

detrimento da formação que equilibre conhecimentos profissionais e postura ética dos egressos, ponto em que cabe reflexão do grupo, pois a base ética é cada vez mais relevante na formação no século XXI.

O quesito “g” recebeu o maior número de apontamentos de ambos os grupos, tendendo para a concepção educacional moderna. No julgamento de 50% dos professores e de 57% dos estudantes, o resultado obtido nos testes nacionais e exame de suficiência é um parâmetro considerado relevante para mensuração da qualidade da educação no curso. Contudo, 31,3% dos professores apresentaram posição neutra em relação ao quesito.

Provavelmente a falta de projetos integradores entre os professores do colegiado e de outros departamentos não possibilita aos docentes a percepção da dimensão alcançada com a formação. Assim, ao observar o quesito “e”, 50% dos professores percebem inclinação para concepções educacionais modernas, tais como a ênfase do curso na formação de conhecimentos e técnicas contábeis. Essa é uma percepção distinta da dos estudantes, pois 44,4% observam que os conhecimentos contábeis são articulados com outros saberes e problemáticas atuais.

Ao considerar a média das frequências nos pontos um e dois, direção e ênfase para concepção educacional moderna e quatro e cinco, direção e ênfase para perspectivas educacionais pós-modernas, o estudo identificou que, na percepção dos professores, os resultados obtidos no curso apresentam traços salientados pela concepção educacional moderna, quadro compartilhado por 37,5% dos professores. Cabe ressaltar que 28,1% do grupo apontou posição neutra em relação à dimensão resultados do curso e 34,4% entendem que os resultados obtidos estão mais alinhados com as propostas educacionais da pós-modernidade.

Com diferença pouco significativa, os estudantes identificaram que a formação está mais alinhada com as perspectivas da pós-modernidade, visão salientada por 40,7% dos estudantes. Paradoxalmente, 40,3% dos estudantes entendem que os resultados obtidos no curso tendem a características valorizadas na concepção educacional moderna.

Ademais, o ponto três da escala, posição neutra, recebeu a maior frequência de apontamentos dos professores, totalizando 36 apontamentos, percepção média de 28,1% do grupo, enquanto o ponto 4 da escala, direção e ênfase moderada dos resultados para as perspectivas educacionais das pós-modernidade, recebeu 267 indicações dos estudantes, percepção de 23,5% do grupo.

Por fim, conforme orientações apresentadas no modelo, o estudo triangulou as percepções obtidas nos dois cursos. A Tabela 15 apresenta um sumário dos percentuais de frequências obtidos nos pontos um e dois da escala de diferencial semântico, direção e ênfase para as concepções educacionais da modernidade e, quatro e cinco, direção e ênfase para as propostas

educacionais da pós-modernidade.

Tabela 15 – Comparação da direção e ênfase dos resultados obtidos nos cursos selecionados

Síntese dos Quesitos	Partic.	FEA/USP		UNIVERSIDADE ALFA	
		Direção e ênfase		Direção e ênfase	
		Moderna (%)	Pós-moderna (%)	Moderna (%)	Pós-moderna (%)
a) aprendizagem pelo acúmulo do conhecimento X compreensão do significado e conexões	Prof.	28,6	38,1	37,5	50,0
	Estud.	52,9	25,5	39,4	45,1
b) estímulo ao espírito competitivo demandado pelo mercado X cooperação	Prof.	38,1	42,9	31,3	31,3
	Estud.	36,3	34,3	33,1	40,8
c) ênfase na empregabilidade do indivíduo X profissional responsável socialmente	Prof.	42,9	47,6	31,3	43,8
	Estud.	59,8	21,6	35,9	48,6
d) instrução para atender ao mercado X qualificação com sólida base ética	Prof.	33,3	38,1	43,8	25,0
	Estud.	56,9	20,6	40,8	39,4
e) especialista X profissional com compreensão das problemáticas atuais	Prof.	42,9	38,1	50,0	25,0
	Estud.	57,8	22,5	38,7	44,4
f) formação para uma profissão X autor provido de consciência e iniciativa	Prof.	38,1	28,6	31,3	31,3
	Estud.	43,1	30,4	42,3	40,8
g) qualidade pautada em exames externos X compreensão da realidade e senso crítico	Prof.	52,4	23,8	50,0	18,8
	Estud.	57,8	25,5	57,0	23,9
h) ênfase no fazer na área contábil X desenvolvimento de habilidade e atitudes	Prof.	38,1	33,3	25,0	50,0
	Estud.	28,4	45,1	35,2	42,3
Média	Prof.	39,3	36,3	37,5	34,4
	Estud.	49,1	28,2	40,3	40,7

Fonte: O autor (2014).

No curso de Ciências Contábeis oferecido pela FEA/USP, a percepção de professores e estudantes que participaram da pesquisa se manteve simétrica em relação às três dimensões observadas no curso. Assim, também na dimensão resultados, prevaleceu a percepção para concepção educacional moderna e o julgamento dos estudantes é mais acentuado.

A média dos percentuais dos quesitos nos pontos um e dois da escala de diferencial semântico demonstra que 39,3% dos professores julgam os resultados obtidos no curso mais inclinados para a concepção educacional da modernidade. Esse fato é evidenciado na ênfase no desenvolvimento de conhecimentos contábeis para atuação na profissão (quesito “e”) e relevância dada aos resultados obtidos nos exames nacionais (quesito “g”), quadro percebido por 49,1% dos estudantes, ou seja, há diferença de 9,8 pontos percentuais entre os grupos.

Na percepção dos professores e estudantes os quesitos “e”, “f” e “g” são os mais inclinados para a concepção educacional moderna, quadro observado por 57,8%, 43,1% e 57,8% dos estudantes e 42,9%, 38,1% e 52,4%, respectivamente, dos professores.

Quando foi observada a inclinação dos resultados do curso para as propostas educacionais da pós-modernidade, aparecem percepções bastante distintas entre os grupos. Para os estudantes apenas o quesito “h” apresenta tendência para perspectivas educacionais da pós-modernidade. O grupo entende que o curso tem proporcionado o desenvolvimento de habilidades para tomada de decisão e outras necessárias no mundo do trabalho e não somente com foco na preparação das demonstrações e aplicação das normas legais. Todavia, para os professores o curso apresenta tendência pós-moderna nos quesitos “a”, “b”, “c” e “d”. Isso é evidenciado por 38,1%, 42,9%, 47,6% e 38,1%, respectivamente, das indicações.

Posição diferente da FEA/USP foi constatada no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa. Neste ambiente os professores percebem que na média os resultados obtidos no curso tendem para as propostas educacionais da modernidade, pois 37,5% indicaram essa tendência. Entretanto, 40,7% dos estudantes percebem que o curso tem proporcionado formação mais alinhada com as mudanças da pós-modernidade.

Os professores e estudantes julgaram os quesitos “d” e “g” mais inclinados para concepções educacionais modernas, marcadas pela ênfase na formação para atender as demandas do mercado e relevo dado aos resultados obtidos nos exames nacionais. Esse ponto é distinto daquele observado na FEA/USP e indicado por 40,8% e 57%, respectivamente, dos estudantes e por 43,8% e 50% dos professores.

Quanto à tendência dos resultados para as propostas educacionais da pós-modernidade, a visão dos estudantes da Universidade Alfa é bastante distinta da observada na FEA/USP. Enquanto os estudantes da última reconhecem que apenas o quesito “h” apresenta essa tendência, os estudantes da Universidade Alfa percebem maior inclinação dos resultados para a pós-modernidade nos quesitos “a”, “b”, “c”, “e” e “h”, o que é percebido por 45,1%, 40,8%, 48,6%, 44,4% e 42,3%, respectivamente, do grupo. Os professores consideram os quesitos “a”, “c” e “h” mais inclinados para a tendência pós-moderna. Estes quesitos receberam 50%, 43,8 e 50%, respectivamente, das indicações dos docentes, enquanto os professores da FEA/USP consideraram os quesitos “a”, “b”, “c” e “d” com essa tendência.

5.2.4 Aspectos Adicionais do Funcionamento do Curso

Com o objetivo de conhecer o que está ocorrendo no curso e aprofundar a reflexão sobre o problema pesquisado, conforme orienta Stake (1973), nesta seção é analisado o perfil do egresso, bem como os sucessos e falhas no funcionamento do curso, adequação da formação

ao tempo presente e futuro e contribuição do curso para a formação profissional, pessoal e social dos estudantes. As evidências para a reflexão sobre os aspectos citados do curso foram extraídas de questões abertas descritas nos questionários e roteiro de entrevista e grupo focal. Elas reúnem a percepção de professores e estudantes de graduação que concluíram mais de 50% dos créditos e egressos, vinculados ao mestrado ou doutorado, nas instituições selecionadas.

5.2.4.1 Aspectos adicionais do curso: perfil do egresso

O estudo reúne evidências sobre o perfil do egresso do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP e da Universidade Alfa. Para análise do perfil do egresso, conforme orienta o modelo, seção 3, foi triangulada a percepção de professores e estudantes em cada curso com as orientações extraídas do PPP.

As evidências sobre o perfil do egresso do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP foram reunidas por meio de entrevistas com docentes e grupo focal com estudantes da pós-graduação, egressos do curso. Participaram da entrevista quatro docentes que atuaram mais efetivamente na estruturação do último PPP e dois docentes vinculados à comissão de internacionalização do programa. Para manter o anonimato dos participantes, eles foram identificados por uma letra.

Os professores consideram que o estudante, ao ingressar no curso, traz consigo atributos como autodidatismo, espírito competitivo e inclinações pessoais que são desenvolvidas ao longo da sua trajetória de formação. Os relatos do professor “A” salientam isso: *“resumidamente, o egresso tem cacoetes que são aproveitados, de quando eles entraram aqui e que são desenvolvidos em contatos com outros colegas e professores.”* Ao saírem do curso o que se percebe pelos resultados no exame de suficiência e relatos de alguns empresários é a imagem de um profissional com boa base técnica e espírito competitivo. Paradoxalmente, são profissionais introspectivos, que apresentam poucas habilidades para tomada de decisão e condições de argumentar questões de outras áreas. Os seguintes relatos destacam as percepções dos docentes:

Sai preparado para atender uma determinada demanda do mercado em termos de conhecimento técnico, especialmente para atuar em instituições financeiras e firmas de auditoria ... Por outro lado, eu vejo, paralelamente a isso, pouca capacidade crítica de lidar com situações diferentes daquelas que foram discutidas ao longo do curso. (professor B)

São pessoas introspectivas, não são tomadores de decisões, mas, altamente competitivas e muito boas

tecnicamente. É o perfil que as empresas trazem para a universidade. (professor D)

Outras evidências sobre o perfil do egresso do curso foram obtidas por meio de grupo focal com os alunos do mestrado e doutorado que cursaram graduação em Ciências Contábeis na FEA/USP. Participaram da sessão de *focus group* cinco estudantes. O sumário do perfil dos participantes foi apresentado no Apêndice L e para preservar suas identidades, os nomes foram substituídos por uma letra. Os relatos dos estudantes do mestrado ou doutorado, egressos do curso de Ciências Contábeis, são um tanto distintos daqueles citados pelos professores. Na percepção do grupo, os objetivos e perfil do egresso do curso não são claramente explicitados. Sem um norte, o curso falha na formação de um perfil específico. Consideram que o curso não possibilita o desenvolvimento de uma boa base técnica, mas que dá ênfase à gestão e deixa a desejar quanto à formação do cidadão. Paralelamente, o egresso da FEA/USP destaca-se no trabalho, quando comparado com aqueles de outras faculdades. Os relatos ratificam essa visão:

Na FEA não tem muito bem definido o objetivo que se quer com o curso. Não se sabe se quer formar um contador, um cidadão ou um cara para ingressar no mestrado e doutorado. O curso não tem um norte quanto à formação. Sem este norte, acaba falhando em todos os objetivos. Exemplo: quase tudo que eu aprendi de contabilidade, o aprendizado ocorreu na empresa. (estudante B)

A parte técnica não é muito enfatizada. Enfatiza-se mais a parte de gestão no curso. O aluno da FEA mesmo que não apresente essa base, quando contratado, ele tem mais iniciativa para buscar conhecimentos e resolver problemas no trabalho. O curso está aquém do que se espera quando se trata de formar o cidadão. (estudante D)

Semelhante à visão dos docentes, o grupo considera que os alunos ingressantes trazem atributos como autodidatismo e o rigor do curso fortalece esta postura. Veja o relato da estudante “C”: *“Devido ao rigor do vestibular, um dos atributos do aluno da USP, ele é autodidata. Postura reforçada pelo rigor e exigências dos professores durante o curso”*. Paradoxalmente, o espírito de cooperação não é desenvolvido durante o percurso de formação, prevalecendo o individualismo e o espírito de competitividade, conforme relatado. *“Nos poucos trabalhos em equipe, os alunos dividem entre o grupo a sua parte e o que predomina é uma forte individualidade. Essa postura cria muita competitividade fora”* (estudante C).

Para permitir aprofundar a reflexão sobre o tema é apresentado, a seguir, o perfil do egresso do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP extraído do PPP:

O graduando em Ciências Contábeis deve ser capaz de compreender as questões científicas, metodológicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional dos diferentes modelos de organizações, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de mensurações de

informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (FEA, 2011, p.1)

Ao comparar o perfil do egresso, um dos elementos que orienta a formação no curso, com as observações dos estudantes e professores, parece que fica salientada a ênfase descritiva do currículo. Existe um documento com orientações para o curso, mas que fica oculto e não influencia e orienta a ação e reflexão no percurso de formação. A visão dos professores, de que o curso proporciona a formação sólida de conhecimentos técnicos e o desenvolvimento de algumas habilidades do aluno ingressante, não encontra respaldo na percepção da maioria dos alunos que participaram do grupo focal.

Em síntese, os estudantes ingressam no curso com alguns atributos, tais como autodidatismo, postura introspectiva, competitiva e individualista e as exigências para formação reforçam alguns destes atributos e, por fim, dão ênfase na formação para a gestão e conhecimento técnicos necessários para aprovação no Exame de Suficiência, mas que estão em descompasso com as práticas do mercado. Parece que fica apenas no discurso, expresso no PPP, a compreensão de questões científicas, metodológicas, econômicas e, principalmente, sociais vinculadas à área contábil em nível nacional e internacional.

Na Universidade Alfa foram obtidas evidências sobre o perfil do egresso, por meio de entrevistas com seis professores do curso. Os professores foram identificados por uma letra para manter o anonimato. Além disso, foram realizadas duas sessões de grupo focal com alunos da graduação e egressos do curso vinculados ao mestrado. Participaram das sessões seis egressos e nove alunos de graduação. No Apêndice L foi apresentado o sumário do perfil dos estudantes e egressos. Para preservar a identidade dos participantes, os alunos da graduação foram identificados por uma letra acrescida da letra G e os egressos, vinculados à pós-graduação, foram denominados por uma letra acrescida da letra P. Portanto, os alunos de graduação foram identificados pelas letras AG a IG, e os egressos, vinculados ao mestrado, foram nominados pelas letras AP a FP, conforme especificado no Apêndice L.

Os professores entrevistados apresentam visões contraditórias em alguns aspectos sobre o perfil do egresso. A maioria concorda que o curso tem proporcionado uma formação com boa ênfase técnica. Por exemplo, o professor D salienta: *“Eles têm bons conhecimentos na área contábil. Tanto que 80% são aprovados no exame de suficiência do CFC”*. Um professor relata que no curso não existem ações ou processos que possibilitem a correção de deficiências existentes no perfil dos ingressantes. Assim, o estudante inicia o curso com deficiências de comunicação (orais e escritas), dificuldades para trabalhar em equipe e poucas competências para resolução de problema e posicionamento crítico e, ao concluir o curso,

carrega consigo muitas dessas deficiências, evidência ratificada por outros docentes.

Entre as deficiências no processo os professores salientam que componentes curriculares insulares não proporcionam o desenvolvimento de habilidades necessárias para atuação profissional. O conhecimento é teorizado em excesso e as atitudes e habilidades dos estudantes não são trabalhadas em sala de aula. Além disso, o foco crescente dos discentes em concursos públicos cria obstáculos para a formação profissional. Outro professor considera que as reformas nas diretrizes do curso ao longo dos anos têm atualmente proporcionado o equilíbrio da formação contábil e humanista do estudante. Ainda, um docente, com visão bastante otimista (professor C), não enxerga falhas no perfil do egresso. O quadro com essas contradições é explicitado nos seguintes relatos:

Eu acredito que ele ainda tenha competências técnicas, fortemente técnica. Poucas competências para solucionar problemas e de posicionamento crítico e pouca habilidade de comunicação. Não sei se a minha percepção está correta. Pelo perfil dos alunos que nós recebemos para o curso de Ciências Contábeis são pessoas tímidas, de baixa renda e com dificuldades de trabalhar em equipe. Então, por estas características e como nós não temos nenhuma ação que possa corrigir isso, eu imagino que poucos conseguem melhorar da entrada até sair do curso. (professor A)

Eu acho que a universidade federal apesar de ter mudado, melhorado um pouco, ainda é muito tecnicista. O indivíduo tem pouca reflexão. Se você comparar com outras instituições podemos até estar à frente. Ele sai com o conhecimento muito teorizado e pouco saber fazer, com exceção daqueles que estagiaram na área. E as atitudes dos alunos quase não são trabalhadas. A habilidade de comunicação ainda é deficiente. Acho que poderia exercitar mais na formação essa capacidade que o indivíduo tem do falar em público. (professor F)

Hoje nossos estudantes, infelizmente, têm chegado com maior deficiência e falta de capacitação que trouxeram do segundo grau. Isso é uma realidade constatada aqui no Nordeste e em nossa instituição. Para instrumentalizar esse aluno, para ser um profissional de qualidade, nós não temos os conjuntos claros e definidos de componentes curriculares e, portanto, na minha visão, ele ainda não está saindo daqui com as habilidades suficientes para enfrentar o mercado de trabalho. Nesse contexto, alguns têm chegado aqui com fome de concurso público...Ele não quer chegar aqui e ser um profissional da contabilidade. Ele quer se preparar para se lançar em um concurso. (professor E)

O curso de Ciências Contábeis no seu PPP tem definido que pretende formar o egresso com domínio das técnicas, fazer contábil e, que paralelo a isso, deve ter uma formação humanística, com conhecimentos ou, pelo menos, tendo desenvolvido uma percepção sobre o papel nessa profissão, inclusive social e ambiental. Nesse sentido, nós, ao longo dessas reformas, pelas quais o curso passou, fomos complementando, criando componentes curriculares que permitissem o desenvolvimento dessas competências. (professor B)

Eu percebo que é um egresso bom. Com condições de desenvolver suas funções com qualidade. Apresenta oralidade, flexibilidade, capacidade de trabalhar em grupo e domínio de conteúdo na linguagem adequada à contabilidade. Não percebo falhas no perfil do egresso. (professor C)

As percepções dos egressos e estudantes auxiliam na reflexão sobre o perfil do estudante formado no curso. Com visão semelhante à maioria dos professores, os estudantes e egressos percebem que o curso tem proporcionado o desenvolvimento de conhecimentos em Contabilidade e a ênfase gerencial é privilegiada. Além disso, alinhados com as visões dos

professores A, E e F, os participantes da sessão de grupo focal identificam inúmeras fraquezas no perfil do egresso. Eles ressaltam deficiências na comunicação oral e escrita, pouca habilidade de articulação dos saberes, gestão, tomada de decisão e de posicionamento crítico e postura passiva e mecânica dos estudantes. Um egresso do curso questiona a ênfase excessiva dada ao mercado em detrimento do desenvolvimento do ser humano e da discussão de questões culturais e de outras temáticas atuais no percurso de formação. Seguem relatos dos egressos e estudantes do curso:

A formação de competências não é apenas técnica, existe ênfase na academia para as questões gerenciais. Considero que a exclusão da obrigatoriedade de disciplinas como sociologia e filosofia representam uma perda histórica para a formação. A maioria dos egressos não possui boa comunicação escrita e oral. São tímidos quando vão à frente para uma exposição. Acredito que a academia foca demais no perfil do contador requerido pelo mercado e fica de lado o ser humano. No entanto, acredito que o profissional precisa ser criativo e dinâmico e isso não se aprende na academia. Acho que é preciso discutir a contabilidade e que falta ênfase nas relações interpessoais e questões culturais, de gênero e regionais. (egresso EP)

Sinto a falta da capacidade de articulação do egresso e habilidades de comunicação. O aluno não é estimulado à proatividade ao cursar as disciplinas. Eles não apresentam capacidade de questionar a realidade. Falta capacidade relacional, ou seja, de aprender com o contexto. Talvez em função da forma fragmentada do ensino. (egresso BP)

Os alunos apresentam boa bagagem técnica de acordo com os aspectos modernos. Com relação às características da pós-modernidade, acredito que o aluno não seja preparado para novas demandas. Por exemplo, ele não tem massa crítica para relacionar temas de outras áreas e questões políticas, sociais e econômicas com a Contabilidade. (estudante HG)

Acredito que o aluno fica alienado, porque não é uma preparação mais social e mais crítica. Ele não costuma buscar outros conhecimentos além dos ministrados em sala de aula. (estudante GG)

No geral, são alunos com visão mecânica, preferem o operacional, com exceção daqueles que se envolvem em pesquisas. Os que estão envolvidos com pesquisa apresentam uma visão melhor do contexto. (estudante BG)

Percebo que falta conhecimento ao estudante na área de administração, pois há poucas disciplinas nessa área. Como o mundo está mais complexo e globalizado é necessário conhecimentos de gestão e tomada de decisão. Além de visão crítica, para que o estudante possa se posicionar. Acredito que o curso de Ciências Contábeis, por ser da área das Ciências Sociais Aplicadas, deve possibilitar uma visão de formação que vá além do econômico. É preciso que a contabilidade dê um benefício social maior à sociedade. (estudante CG)

Por fim, para aprofundar a reflexão, foi apresentado o perfil dos egressos descrito no PPP do curso de Ciências Contábeis, vigente a partir de 2006:

O egresso da Faculdade de Ciências Contábeis deve estar apto a compreender as questões socioeconômicas nos diferentes modelos de organização e exercer o pleno domínio das responsabilidades funcionais, envolvendo a produção de relatórios contábeis e sua utilização em auditorias, perícias, arbitragens, quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, e na controladoria. Espera-se que ele não apenas esteja apto a contribuir para que as

organizações alcancem maior grau de eficácia sob o ponto de vista econômico-financeiro, mas também possa tratar a Contabilidade como instrumento de apoio à cidadania. O pressuposto fundamental é o de que neste limiar de século as organizações devem ser exigidas a prestar contas de forma mais ampla sobre os efeitos sociais de suas atividades. (p. 6)

Em síntese, o perfil do egresso destacado nas diretrizes do curso enfatiza a formação para atuação na profissão contábil com conhecimento técnico e responsabilidade social, realidade perseguida e parcialmente atingida no curso, conforme relatos, pois o papel social do contador não é muito explorado na sua trajetória de formação. Além disso, conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para atuação profissional e desenvolvimento continuado do estudante como profissional, pessoa e cidadão no século XXI, tais como senso crítico, postura proativa e capacidade de articular saberes da profissão e problemáticas atuais, mesmo presente nos objetivos do curso, ficam em segundo plano na formação.

5.2.4.2 Aspectos adicionais do curso: estrutura e funcionamento

Outro aspecto observado no estudo foi quanto à estrutura e funcionamento do curso, particularmente quanto ao currículo, corpo docente e discente e estrutura física. Além disso, foi identificado em que pontos se apresentam sucessos e falhas. A percepção sobre esses aspectos foi obtida principalmente por meio de questões abertas contidas nos questionários, respondidos pelos professores e estudantes, bem como em entrevistas com os professores e sessões de grupo focal com estudantes e egressos do curso.

Conforme orienta o modelo, seção 3, o estudo privilegiou como forma de análise o cruzamento da percepção de professores e estudantes do curso e orientações extraídas do PPP, quando pertinentes. O estudo reuniu evidências do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP e da Universidade Alfa.

Quanto à estrutura e funcionamento do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, os professores entrevistados salientaram que a estrutura física oferecida ao curso é muito boa. Quanto ao corpo discente e docente, o processo de seleção via vestibular para ingresso de estudantes no curso e seleção via concurso para professores têm possibilitado a entrada de docentes com titulação de doutorado e o ingresso de estudantes com elevada capacidade intelectual. Todavia, o corpo docente está passando por um momento de renovação, motivada pela aposentadoria de vários professores. Os relatos abaixo salientam esse momento do curso:

A estrutura que a USP oferece é muito boa,... nós temos uma capacidade de atrair talentos. Então os estudantes que procuram fazer o curso aqui são estudantes que passam por um vestibular complicado.

Vem gente com boa capacidade cognitiva. Os docentes que são atraídos têm titulação de doutorado, não permitimos mais contratar sem esse tipo de titulação. (professor A)

Tem um corpo docente relativamente grande quando comparado a outras instituições e bem qualificado e que tem se renovado há vários anos e que ainda vai se renovar nos próximos anos, dado a quantidade de professores que estão em vias de aposentadoria. Eu vejo como um processo de transição nesse momento. (professor B)

Em relação ao currículo, os docentes entrevistados consideram que o curso apresenta ênfase tecnicista, estática, linear, disciplinar e que privilegia a certeza do conhecimento, visões questionáveis, na percepção de um docente, em um período marcado pela mudança. Foi relatado que o currículo passou por alterações recentes em sua estrutura e privilegiou aspectos formais do curso e, nos próximos anos, serão adotadas medidas, alinhadas às orientações do PD do *College of Business* da Universidade de Illinois, que poderão impactar no processo educacional e na mentalidade do corpo docente e discente. Além disso, um docente considera que o curso enfrentará desafios para sair do momento atual e tornar-se uma referência para América Latina e a nível global, pois a cultura do grupo é muito insular. Seguem relatos dos professores entrevistados:

O curso apresenta ênfase extremamente técnica e uma visão estática e de certeza do conhecimento. Logo, é necessário pensar como esses alunos vão lidar com problemas que não tiveram a oportunidade de experimentar ao longo do curso, ou seja, de que maneira o curso pode contribuir para desenvolver habilidades para lidar não apenas com os problemas já existentes? (professor B)

Nesse sentido o aluno direciona parte do curso, mas, durante os três primeiros anos, o curso é totalmente sequencial. As disciplinas são organizadas dentro de linhas de pesquisa que são as nossas linhas do departamento, linhas da pós-graduação e a gente tenta trilhar essas linhas dentro da graduação. A impressão que tenho é que em algumas disciplinas ou em áreas, de algumas linhas, os trabalhos são muito isolados. Muitas vezes, o professor não tem uma troca com outros professores, então, a gente está tentando fazer um trabalho para melhorar isso. Acho que o principal momento que a gente vê hoje é que nós passamos por uma reformulação recente que corrigiu a matriz curricular. Corrigimos a estrutura burocrática de funcionamento do curso. (professor E)

O curso está passando por um processo de mudança curricular, orientado pelas ideias extraídas do Project Discovery, e que repercutirá em uma mudança de mentalidade e do processo didático, tanto por parte de alunos como dos professores. Essa mudança implicará treinamento e mudança de mentalidade do corpo docente para superar a forma como foi treinado. Será um grande desafio. (professor F)

O que causa preocupação é que esse fenômeno que nos colocou aqui e nos deu essa chance de fortalecimento e naturalmente foi muito positivo, olhando internamente no mercado brasileiro. Só que hoje a profissão ela é muito mais global e, pelas mais diversas razões, o nosso programa ele é frágil no ponto de vista de qualidade global. (professor A)

Na percepção dos egressos, obtida por meio do grupo focal, o curso apresenta estrutura física adequada. Todavia, o corpo docente, apesar da titulação, mostra falta de vontade ao ministrar as aulas e desinteresse pelos alunos. A deficiência é mitigada nos primeiros anos do curso, momento em que alguns professores demonstram mais conhecimentos didáticos e interesse

pela aprendizagem dos estudantes e é acentuada nas disciplinas ministradas por professores de outros departamentos. Os estudantes, de forma geral, preferem ficar em uma zona de conforto, onde não são muito demandados e disciplinas optativas estruturadas pelo método *Problem Based Learning* (PBL) não têm obtido muita adesão dos alunos. Alguns relatos salientam esse quadro:

A estrutura física para o curso é considerada adequada. O corpo docente é qualificado, mas percebemos falta de vontade. Alguns professores preferem a pesquisa e consideram a aula um fardo. (egresso D)

Alguns professores apresentam boa didática, principalmente aqueles que ministram aulas nos primeiros anos do curso. São professores interessados e que explicam bem a matéria. Assim, os alunos são estimulados a continuar no curso. (egresso C)

Os professores vindos de outras áreas, que ministram Estatística e outras disciplinas, são insuportáveis. Parece que é prática entre os cursos encaminhar os professores mais deficientes para atender a demanda de outras áreas. (egresso A)

Além da falta de vontade, o professor não tem tato com a área contábil o que torna o aprendizado ainda mais difícil. Os estudantes apresentam resistência quando a disciplina é oferecida em um modelo diferente do tradicional. Quando ele é tirado de sua zona de conforto. Exemplo, por PBL. (egresso E)

Por fim, foram levantados os pontos de sucesso e fracasso do curso, por meio de questões abertas apresentadas nos questionários. A Tabela 16 reúne a percepção de cada grupo sobre os aspectos considerados satisfatórios no curso, por ordem de indicações.

Tabela 16 – Aspectos do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP que apresentam sucesso na visão de professores e estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Empregabilidade	5	Qualificação acadêmica e profissional dos docentes da área contábil	20
Destaque de egressos na academia, concursos e área empresarial	3	Formação da base de conhecimentos contábeis e técnicos	19
Formação técnica sólida	3	Conhecimento em contabilidade societária e normas contábeis	12
Professores referência na área contábil e qualificados	3	Empregabilidade impulsionada pelo rótulo da instituição, ênfase gerencial e conhecimento de temas atuais	11
Nível de remuneração	2	Base teórica sólida e atualizada	8
Formação multidisciplinar (financeira, gerencial, internacional, social)	2	Visão ampla de áreas correlatas ao curso (gestão, finanças, direito e outros)	8
		Estrutura do curso (grade curricular com conteúdos alinhados)	5
		Vinculação com a prática para enriquecer o aprendizado	4
		Ótima infra-estrutura	3

Fonte: O autor (2014).

Na visão de 21 professores, que responderam os questionários, o sucesso do curso é evidenciado na facilidade de inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Acresce-se a esse aspecto o destaque de vários alunos na área acadêmica, em concursos públicos e na atuação em empresas e a sólida base técnica na área contábil proporcionada no percurso de formação dos estudantes. Outros aspectos percebidos pelos docentes foram a qualificação e referência dos professores na área contábil, bem como a formação com ênfase gerencial, financeira e internacional.

Pela frequência dos apontamentos, ficou patente a ênfase dada ao mercado na percepção dos professores do curso, fato amparado no PPP do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, vigente a partir de 2009, ao expressar como objetivo “*assegurar um ensino que leve a uma aprendizagem adequada ao exercício da profissão*” (2011, p.1) e no PPP vigente a partir de 2012, o qual destaca o objetivo de formar os melhores contadores do Brasil, com competências para atuar local e globalmente.

Entre os 102 estudantes que responderam o questionário de pesquisa, 86% salientaram aspectos relacionados ao sucesso do curso. Os estudantes consideraram pontos de sucesso no curso o nível de qualificação profissional e acadêmica do corpo docente. Entretanto, receberam a maior quantidade de apontamentos no conjunto aspectos referentes à formação dos estudantes. Ficou evidente na percepção do grupo a preferência do curso dada à formação de conhecimentos contábeis, principalmente de Contabilidade Societária, à discussão de teorias sobre temas atuais e a compreensão de áreas correlatas à Contabilidade. Alguns alunos salientaram como pontos fortes do curso a facilidade de ingresso no mercado de trabalho, proporcionada pelo nome da instituição, bem como o alinhamento dos conteúdos na grade curricular, articulação entre teoria e prática e a estrutura física da instituição.

Semelhante à visão dos professores, os estudantes consideram a facilidade de ingresso no mercado, o desenvolvimento de conhecimentos da área contábil e a referência e titulação do corpo docente entre os aspectos de maior sucesso no curso.

Quanto aos pontos considerados falhos no curso, os professores apresentaram visões distintas, demonstrando talvez pouco diálogo. Os pontos mais destacados na percepção de professores e estudantes são relatados na Tabela 17.

Tabela 17 – Pontos fracos do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Ênfase dada aos conteúdos, à aula expositiva e ao fazer na área contábil	3	Ausência ou pouca interdisciplinaridade no curso e com disciplinas dos cursos de administração e economia	13
Pouca interdisciplinaridade no curso	3	Descomprometimento e falta de didática de professores geradas pelo <i>status</i> profissional e outros fatores	9
Processo e média de avaliação não são rígidos e diversificados	2	Pouca vinculação de algumas disciplinas com o mundo corporativo e a prática	8
Processo é centrado no professor e é reprodutivista	2	Falta de formação de consciência social e ambiental no curso	7
Pouca interação entre curso e realidade empresarial e social	1	Ênfase demasiada na obtenção de notas para aprovação e defasagem do sistema de avaliação	4
Raras situações para o desenvolvimento de habilidades e atitudes	1	Disciplinas oferecidas por outros departamentos são desvinculadas da profissão contábil e os docentes são desorganizados e descomprometidos	4
Pouca ênfase em aspectos políticos e de cidadania	1	Excesso de leituras prévias e seminários	4
Acomodação do curso gerada pela consolidação do programa	1	Formação orientada em excesso para o tecnicismo e contabilidade societária	4

Fonte: O autor (2014).

Considerando que o tempo presente é marcado pela mudança, explosão de informações e complexidade, os docentes afirmam que o processo educacional é um dos pontos mais fracos do curso. A lacuna entre formação e a dinâmica do mundo do trabalho gera um desconforto na percepção de alguns docentes. Paradoxalmente, o processo educacional é sedimentado nas concepções educacionais da modernidade, evidenciadas no predomínio de aulas expositivas, visão disciplinar, ênfase em cumprir o conteúdo e no tecnicismo. Adicionalmente, o processo é centrado no professor, não possibilita um ambiente criativo e proporciona raras situações para o desenvolvimento de habilidades e atitudes dos estudantes. Críticas também surgiram em relação ao método de avaliação. Alguns docentes entendem que o processo de avaliação carece de mais rigidez e diversificação. Com menor frequência, entre os pontos fracos, os docentes citaram a pouca interação entre o curso e a realidade empresarial e social e a carência de perspectivas políticas e de cidadania na formação dos estudantes. Amplia a lacuna entre formação e a realidade contemporânea e dificulta a inovação do processo educacional, a cultura de *status quo* adotada por vários docentes, gerada pela consolidação do curso.

Aproximadamente 85% dos estudantes que responderam o questionário destacaram pontos fracos na estrutura curricular e processo educacional do curso. Eles salientaram, entre os

pontos fracos, a ênfase disciplinar excessiva existente no curso. As disciplinas da área contábil e aquelas oferecidas por outros departamentos não são articuladas com a profissão e a realidade contemporânea, fato identificado também pelos professores.

A orientação do curso expressa no PPP (2011) privilegia o ensino de conhecimento de Contabilidade e especializações da área. Este fato é observado na excessiva quantidade de créditos obrigatórios no curso, aproximadamente 72%, ou seja, 130 entre os 180 créditos a serem cumpridos para formação. Entre as disciplinas obrigatórias, 65% são da área contábil. Essa característica da estrutura curricular do curso, somada à visão de especialista da maioria dos professores, provavelmente dificulta a formação interdisciplinar dos estudantes.

Outro ponto fraco do curso enfatizado pelos estudantes, ainda que percebido com menor frequência pelos docentes, foi a acomodação e falta de comprometimento de alguns professores. Na percepção de vários alunos, talvez devido ao *status* profissional, muitos professores não se preocupam sequer com o conteúdo, aspectos didáticos e cumprimento dos horários de aulas.

Alinhados com a visão dos professores, os estudantes consideram que algumas disciplinas são ministradas sem relação com a prática do mundo corporativo e que o ambiente em sala de aula não proporciona o desenvolvimento de consciência social e ambiental dos estudantes.

Foi destacada com menor frequência pelos discentes a excessiva ênfase dada à obtenção de notas no curso e o processo de avaliação, considerado impróprio; a falta de articulação do conteúdo de disciplinas oferecidas por outros departamentos com a profissão contábil e a postura descomprometida de professores que ministram essas disciplinas; o uso excessivo de seminários em sala de aula e a ênfase no tecnicismo e em Contabilidade Societária no curso.

Outro quadro sobre a estrutura e funcionamento do curso, especificamente o currículo, corpo docente e discente e estrutura física foi levantado no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa. Além disso, foi identificado em que pontos o curso apresenta sucessos e falhas.

As evidências sobre a estrutura e funcionamento foram coletadas por meio de entrevistas com docentes e *focus group* com alunos de graduação e egressos do curso, vinculados ao mestrado. O currículo do curso passou por três mudanças nas últimas décadas. A última mudança, ocorrida em 2010, ajustou aspectos formais para que o curso tivesse ênfase gerencial, mais oportunidades para contato com a pesquisa e o desenvolvimento de conhecimentos de métodos quantitativos e mercado de capitais, mudanças ainda não implementadas, pois o documento está em fase de aprovação nas instâncias superiores da instituição. Um docente considera importante que o curso equilibre em suas diretrizes formação universal e as demandas do mercado, em função do perfil dos alunos que ingressam no curso, estudantes da

classe C e D e que são atraídos pela empregabilidade da profissão contábil. Outro docente entende que a burocracia para aprovação do documento contribui para aumentar a lacuna entre a proposta de formação e a dinâmica do mercado de trabalho. Em síntese, como as reestruturações do PPP, de forma geral, são apenas em aspectos formais e superficiais do curso, um docente entende que as diretrizes do programa, sedimentadas na concepção educacional moderna, continuam privilegiando a disciplinaridade e o modelo tradicional de transmissão do conhecimento. Os relatos abaixo apresentam a realidade do curso:

Eu estudei nesse curso, então, nos últimos dez anos, o curso passou por três reformas. Eu não sei se nas outras áreas há essa mesma recorrência de reformas curriculares, mas, sou inclinado a acreditar, que isso é um reflexo da dinâmica da área contábil. Tivemos reformas em 1996, 2009 e 2010, que é a que está em fase final para implementação. Mas, o fato é que isso reflete uma atenção que o colegiado do curso tem sobre a própria dinâmica da área contábil, que é influenciada fortemente pelo cenário, pelo ambiente externo e, de alguma maneira, por mais que você pretenda formar um indivíduo universal, que é o objetivo de uma universidade. Esse é um curso de altíssimo nível de empregabilidade. Assim, atrai uma parcela da sociedade que vem para o curso com esse objetivo, de inserção no mercado de trabalho. Os estudos sócio-econômicos mostram que o nosso corpo discente é formado prioritariamente por indivíduos da classe C e o mapeamento dos objetivos desse indivíduo ao ingressar no curso é acesso ao mercado de trabalho. Então, você não pode deixar de combinar no curso uma formação que seja universal, que é o objetivo da universidade, com uma capacitação, uma preparação para atuação no mercado de trabalho. (professor B)

No ponto de vista do currículo, nós passamos nos últimos dois anos conversando entre os professores e alunos, tratando de atualizar o PPP. Este projeto está em andamento, em fase de aprovação, e que quando aprovado, em minha opinião, talvez, esteja defasado e precisando de novas atualizações, em função da convergência da contabilidade e dos avanços... Acredito que as mudanças que ocorreram no PPP foram mais em função da grade, em função de adequar o curso e algumas disciplinas. Por exemplo, nós não tínhamos monografia. (professor D)

Eu acho que a nossa estrutura curricular ainda é fortemente embasada em uma concepção tradicional de ensino, dando privilégios a disciplinas. Então, não tem nenhuma ação interdisciplinar. Não tem coordenação pedagógica que pudesse trazer algum projeto interdisciplinar. Não chegamos nem a ser transversal. (professor A)

Os estudantes e egressos do curso que participaram da sessão de grupo focal percebem deficiências na operacionalização do PPP. Também há o entendimento de que as diretrizes do curso deixam lacunas na formação, bem como salientam deficiências na formação técnica, gerando insegurança nos egressos, abordagem superficial das mudanças contábeis ocorridas no processo de convergência das normas contábeis aos padrões internacionais e ausência de oportunidades para desenvolvimento de senso crítico. Aspectos em contradição com as orientações do PPP do curso, o qual aponta para uma formação sólida, com competências teórico-práticas.

Um egresso do curso entende que faltaram diretrizes para atender à nova realidade do curso após a adesão ao Reuni. Com a adesão, o curso ganhou ampliação da estrutura física, contratação de mais professores e aumento do número de vagas em 50%, com a criação do curso noturno. Contudo, aumentou o ingresso de estudantes oriundos de outras classes

econômicas pelo sistema de quotas e essa heterogeneidade, mal gerenciada, culminou na segregação do corpo discente. Veja os relatos:

O PPP apresenta objetivos e o perfil do egresso, mas, com o passar do tempo isso falha. Comparando o perfil do egresso previsto no currículo com o profissional formado não vejo eficiência no processo. Ao sair do curso não me senti preparada para fechar um balanço e apurar o custo de uma empresa. Em síntese, a formação técnica foi fraca. Eu vejo capacidade gerencial e habilidades para resolver problemas, mas, falta conhecimento técnico. (egressa AP)

Observo que faltam disciplinas que contribuam mais na formação do pensamento crítico. A formação contábil ainda deixa a desejar, principalmente, quanto às normas internacionais e ao processo de convergência. (estudante EG)

Com o Reuni foi aumentada a estrutura física, ampliado o número de vagas e as quotas para ingresso, mas, o curso não foi adaptado a essa nova realidade. Os alunos vivem em guetos. Ainda, é a segunda opção de alguns alunos. O curso peca na interseção entre os discentes, docentes e estrutura. Falta unidade entre currículo, corpo docente e corpo discente e isso cria segregação entre os discentes. (egresso EP)

Quanto ao corpo docente, os relatos dos professores entrevistados evidenciam melhora na quantidade e qualificação do corpo docente. A instituição tem incentivado a titulação dos professores nos últimos anos e alguns já estão retornando com titulação de doutorado. Todavia, a titulação na área contábil e correlata ainda é muito técnica e, na opinião de um docente, não significa efetivamente avanços na prática pedagógica do professor. Ainda, o grupo é sobrecarregado com atividades administrativas, de pesquisa e outras vinculadas à graduação e pós-graduação. Outro elemento que emperra o processo e prejudica a qualidade de formação dos estudantes é a falta de diálogo entre o grupo, mesmo entre docentes que ministram disciplinas da área contábil.

Em relação ao corpo discente, na visão da maioria dos professores, os estudantes são atraídos ao curso pela empregabilidade. Dois complicadores, entre outros, aparecem com maior frequência e prejudicam a formação. Nos últimos anos muitos estudantes que ingressam no curso têm como objetivo principal a aprovação em concursos públicos. Outro grupo ingressa nos primeiros semestres do curso em estágios e no mercado de trabalho. Essas atividades passam a concorrer e consumir a maior parte do tempo do estudante e ele não consegue aproveitar as oportunidades oferecidas pela universidade, que poderiam enriquecer sua formação. Portanto, deficiências da formação inicial dos estudantes provavelmente não são superadas, pois o momento de formação não foi significativo, conforme relata o professor “D”. Outros relatos demonstram o quadro existente no curso quanto ao corpo docente e discente:

Nós temos melhorado muito, não só de qualidade, mas de quantidade. Em 2004 nós tínhamos 15 professores e hoje nós temos 29 professores. Além disso, a maioria tem curso de mestrado e doutorado. Então, em termos de qualificação nós temos melhorado significativamente. Em minha opinião, não significa que temos bons professores, mesmo tendo qualificação. (professor A)

Em relação ao corpo docente, nós tivemos nos últimos anos ganhos consideráveis, porque nós aderimos ao Reuni. Nossa adesão ao Reuni implicou na criação do curso noturno e, em virtude disso, recebemos um número importante de novas vagas. O curso tem apenas um departamento de lotação, que tem aproximadamente 30 professores, e algo em torno de 55 a 60% desses professores são doutores, com dedicação exclusiva. As demandas ainda são muitas, porque nós temos um programa de pós-graduação, nível de mestrado, com pretensões de criar o doutorado. Professores de dedicação exclusiva precisam desenvolver atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária e esses encargos todos sobrecarregam o grupo. (professor B)

O professor é uma ilha de vaidades cercada de presunção de todos os lados. Os professores não conseguem se articular para que a formação seja direcionada, ou seja, os conteúdos, a forma de dizer e a forma de conscientizar. Eu entendo que a articulação dos conhecimentos poderia ser melhorada pelo menos nas disciplinas da área contábil. (professor E)

Eu diria que 80% dos alunos que ingressam no curso entram com objetivo de estudar para concurso. A forma com que nós organizamos a matriz curricular e o discurso nosso reforçam esse comportamento, essa atitude. Então, poucos se interessam em fazer estágios e pesquisa, porque o período que ele tem livre está estudando para concurso. (professor A)

Uma parcela importante que esse curso atrai vem por uma necessidade de trabalho. Então, é um estudante que, no geral, tem pouco tempo para dedicar a outras atividades que a universidade oferece, além da sala de aula. Então, a gente desenvolve um conjunto de atividades de extensão, oportunidade de monitoria e de iniciação científica, tentando ampliar a formação desse estudante, que por ser da classe que é, por ter tido a formação básica vindo de escola pública chega à faculdade com uma série de deficiências de escrita, de linguagem e de posicionamento e nós assumimos parte dessa responsabilidade. (professor B)

O nosso corpo docente é pouco participativo e dividido. Por exemplo, eles não participam e não vivenciam realmente o que é a universidade... Por outro lado, à medida que esse aluno envolve no mundo do trabalho muito cedo, deixa de ver a perspectiva de uma formação mais ampla como ser humano. (professor D)

A visão dos estudantes e egressos confirma os aspectos relatados pelos professores. O quadro de docentes é formado por professores comprometidos e qualificados e outros que não desempenham com profissionalismo o papel de educador. Os primeiros impactam sensivelmente na formação profissional e pessoal dos estudantes e contribuem no desenvolvimento de sua autonomia, enquanto os últimos não demonstram interesse pelo aluno e por sua formação. Quanto ao corpo docente, em sua maioria é comprometido e busca no curso o desenvolvimento profissional e pessoal. Todavia, movidos pelo imediatismo ou oportunismo, passam a priorizar a nota, o diploma, o ingresso no mercado de trabalho e a aprovação em concursos, em detrimento da densidade da formação. Abaixo é possível observar alguns relatos de estudantes e egressos do curso:

No corpo docente nós encontramos os dois extremos. Temos professores excelentes, que motivam os alunos e mudam a sua visão. Temos também alguns professores que não têm compromisso com a formação do aluno. Não fazem questão de envolver o aluno e ficam presos ao cumprimento do conteúdo programático. Quanto ao corpo docente, a maioria é comprometida e busca se aprimorar durante o curso. Muitos alunos do curso buscam concurso na área contábil. (estudante EG)

A maioria dos docentes é bem preparada, competente e consegue congrega o conhecimento teórico com o prático. Vejo que falta comprometimento de professores que se encontram no final da carreira. Os demais tentam proporcionar uma formação mais autônoma do estudante. (egresso AP)

O corpo discente é melhor preparado quando comparado com aqueles de outras instituições. Os alunos que passam por um vestibular para ingresso na universidade pública apresentam nível de conhecimento melhor, isso não significa comprometimento em sala de aula. Por outro lado, no percurso de formação, os discentes tendem a valorizar a busca pelo diploma e a ênfase em notas em detrimento da busca pelo conhecimento. Vejo que a maioria quer o diploma universitário para possibilitar a disputa de concursos e trabalhar no mercado. (egresso CP)

A maioria dos discentes já entra no curso com um propósito específico de prestar concurso público, não percebe que este foco busca está inserido em um contexto maior. Assim, demonstram desinteresse em algumas disciplinas e tendem a se dedicarem apenas às disciplinas que acreditam que estão mais alinhadas com os concursos de seu interesse. (egresso AP)

Em relação à estrutura física, a visão de ambos os grupos é semelhante. A exigência de deslocamento dos estudantes entre três unidades para cursar as disciplinas obrigatórias e optativas é o entrave mais percebido pelo grupo. Veja os relatos do estudante EG: *“Entre os pontos fracos, percebo com mais destaque a estrutura física, que requer dos alunos o deslocamento entre os campus para participar de aulas e isso atrapalha o rendimento das disciplinas”*. Outras deficiências na estrutura também foram salientadas, tais como falta de espaços para desenvolver as diversas atividades administrativas e acadêmicas necessárias ao funcionamento do curso, a distância entre a direção (direção da faculdade, chefia de departamento e coordenação) e o pavilhão de aulas dificulta o contato e diálogo com professores e estudantes e a necessidade de investimentos na biblioteca do curso. Com a convergência das normas contábeis aos padrões internacionais muitos livros relacionados à Contabilidade Financeira se tornaram obsoletos. Com exceção do último problema citado, os demais, provavelmente, serão solucionados com a entrega do novo prédio. Seguem relatos do grupo:

Nosso curso foi crescendo, inclusive em 2009, com o início do curso noturno, e isso tornou o espaço insuficiente para as duas unidades. Então, nós enfrentamos um conjunto de dificuldades, como falta de laboratórios, sala de pesquisa, sala para monitores, espaço para Empresa Junior, espaço para diretório acadêmico, espaço para professores com dedicação exclusiva e espaço para gabinetes. São coisas que hoje em dia são um problema, mas, que justificou a construção de um prédio específico. O prédio está em fase de entrega, possivelmente no próximo semestre, início de 2014, nós já estamos nesse prédio. (professor B)

Em relação à estrutura, a gente trabalha de forma compartilhada dentro da Faculdade de Economia. Acredito que ainda fica um pouco a desejar. Por exemplo, a chefia de departamento não tem proximidade de interagir com os alunos e a diretoria também fica distante. Então, os alunos ficam soltos em vários campus. A estrutura física não dá oportunidade de proximidade, de conversar e ter mais homogeneidade na gestão. (professor D)

A estrutura física é uma deficiência do curso, principalmente a biblioteca. Os livros são defasados e antigos, principalmente devido à convergência da contabilidade aos padrões internacionais. O aluno tem que recorrer à internet para buscar informações mais atualizadas. (estudante CG)

Por fim, os pontos de sucessos e fraquezas no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa foram obtidos principalmente por meio de respostas às questões abertas contidas nos

questionários, respondidos pelos professores e estudantes. A Tabela 18 sintetiza a visão de professores e estudantes do curso, obtidas por meio de questionários, quanto aos aspectos que apresentam sucesso.

Tabela 18 – Aspectos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa que apresentam sucesso na visão de professores e estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Empregabilidade	5	Qualidade profissional, comprometimento e interesse pelos alunos demonstrado por alguns professores	28
Possibilitar ao estudante escolhas no percurso de formação	2	Base de conhecimentos técnicos e específicos da área contábil	19
Qualificação e investimento na capacitação do corpo docente	2	Empregabilidade proporcionada pelo rótulo da instituição e qualidade da formação	17
Equilíbrio de formação teórica e prática no curso	1	No desenvolvimento do senso crítico e da autonomia do estudante	11
Formação de visão empreendedora dos estudantes	1	Grade de disciplinas obrigatórias bem distribuídas ao longo dos semestres e que aborda as diversas especializações da contabilidade	9
Ingressantes com maior capacidade para aprendizagem no curso	1	Na integração da teoria e prática em algumas disciplinas do curso	8
Postura ativa e comprometida dos estudantes	1	Formação profissional ampla, atualizada e vinculada às demais áreas das Ciências Sociais (Direito, Economia, Política)	7
Desenvolvimento do senso de responsabilidade social dos estudantes	1	Currículo apresenta ênfase na responsabilidade social e ética	4
		Ampla base organizada de conhecimentos teóricos	4
		Ênfase em pesquisa e extensão proporcionada pelo curso	4

Fonte: O autor (2014).

O aspecto mais ressaltado pelos 16 professores que participaram da pesquisa foi a boa aceitação dos estudantes no mercado de trabalho. O nome da instituição auxilia na abertura de portas de emprego aos estudantes desde os primeiros anos do curso. Outro ponto salientado pelos docentes foi a possibilidade do estudante, na sua formação, enfatizar conhecimentos gerenciais, financeiros ou específicos, o que é proporcionado pelo conjunto de disciplinas optativas e de formação complementar oferecidas. O investimento na capacitação de professores, principalmente no doutoramento, é outro ponto forte do curso. Outro fator de sucesso é a qualidade dos ingressantes no curso e a postura ativa e comprometida de muitos estudantes. Além disso, o processo educacional, na visão de alguns professores, tem possibilitado o equilíbrio entre teoria e prática, a formação de visão empreendedora dos estudantes e o desenvolvimento do senso de responsabilidade social.

Entre os 142 estudantes que participaram da pesquisa, 88% responderam a questão aberta

apresentada no questionário salientando aspectos de sucesso do curso. O mais citado foi a qualificação e comprometimento de alguns docentes do curso com a docência. Os estudantes ressaltaram que o interesse e postura de alguns professores motivam o investimento na formação e a aprofundamento no estudo de assuntos discutidos em sala. Outro aspecto citado com frequência pelos respondentes foi a facilidade de ingresso no mercado de trabalho proporcionada pelo nome da instituição e qualidade da formação obtida no curso, aspectos citados também pelos professores.

Alinhado com a percepção dos docentes aparece, como outro ponto de sucesso, a integração entre teoria e prática no curso, fato observado na disciplina Contabilidade Tributária. Além disso, os estudantes percebem que, durante o percurso de formação, o curso tem possibilitado o contato com disciplinas de outras áreas (Economia, Direito, Política) e especialidades da Contabilidade. Este fato enriquece a formação dos estudantes. Outro ponto considerado importante no curso é a formação pautada na consciência social dos estudantes, o que é ilustrado pelo desenvolvimento de cursos de educação financeira em escolas públicas.

Posições distintas daquelas salientadas pelos professores foram percebidas pelos estudantes que participaram da pesquisa. Vários estudantes consideram que um ponto de grande sucesso está no desenvolvimento dos conhecimentos contábeis, particularmente nos primeiros anos do curso. Outros citaram que disciplinas da área gerencial e a ênfase da contabilidade como ferramenta de gestão no curso têm possibilitado o desenvolvimento do senso crítico e a autonomia dos estudantes. Ademais, vários alunos julgam a grade adequada à formação na área. A hierarquia das disciplinas e o conteúdo apresentado ao longo dos semestres letivos têm contribuído para compreensão da contabilidade e de suas especialidades. Outros estudantes percebem com mais frequência a base de conhecimentos teóricos discutidos ao longo do curso e a importância da pesquisa e atividades de extensão.

Os pontos fracos percebidos pelos professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa estão reunidos na Tabela 19.

Tabela 19 – Pontos fracos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na percepção de professores e estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Ênfase no tecnicismo e postura passiva no curso	2	Pouca integração entre teoria e prática no curso e ausência de Empresa Júnior para aumentar o vínculo com a realidade empresarial	38
Estrutura do curso pautada em uma abordagem positivista de ensino	1	Estratégias de ensino arcaicas e orientadas pela transmissão do conhecimento	13
Articulação e interdisciplinaridade no curso são deficientes	1	Alguns professores apresentam carência de conhecimentos didáticos e não conseguem motivar a participação dos estudantes	9
Critério de avaliação pautado em notas	1	Estrutura física (elevadores, ar-condicionados), biblioteca e laboratórios de informática da instituição são deficientes para o curso	9
Ausência de conteúdos na área humana, tais como sociologia e psicologia comportamental	1	Pouca interdisciplinaridade no curso e com as outras áreas	8
Pouco investimento para desenvolver a pesquisa e extensão no curso	1	Faltam estímulos para desenvolver habilidades (trabalho em equipe, comunicação), o pensamento crítico e visão transdisciplinar dos estudantes	7
O individualismo e vaidade impossibilitam o desenvolvimento de trabalhos integrados entre os docentes	1	Distribuição dos locais e horários das aulas inadequados	7
		Formas de avaliação, somente por notas, considerada imprópria	5
		Pouca divulgação dos grupos de pesquisa e incentivo para participação em pesquisa	5

Fonte: O autor (2014).

A percepção dos professores se assemelha àquela constatada no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP. Para alguns professores os focos do curso, positivismo, tecnicista, passivo, disciplinar e mensurado pela matemática, não possibilitam uma formação dos estudantes compatível com o tempo presente. Acresce-se a isso a ausência de conteúdos das áreas humanas e a existência, mas insuficiência, de iniciativas e recursos para pesquisa e extensão. Por fim, dificulta o diálogo comunal e a superação de obstáculos no curso a postura individualista e a vaidade de muitos docentes.

Os estudantes percebem com clareza aspectos relacionados ao processo educacional e, alinhado com a visão dos docentes, consideram as estratégias de ensino privilegiadas no curso, orientadas pela transmissão de conteúdo, impróprias ao tempo presente, marcado pela mudança, dinamismo, inovação e uso acentuado de tecnologias de informação, principalmente no mundo dos negócios. Os discentes também percebem que alguns professores não dominam estratégias de ensino e conhecimentos pedagógicos. Logo, a falta de conhecimento dificulta a diversificação de estratégias de ensino e a motivação dos estudantes em sala.

Outros pontos fracos do curso salientados pelo grupo foram a falta de articulação entre os conteúdos da área contábil e complementares no curso, a forma de avaliação pautada unicamente na nota e o pouco incentivo para participação em pesquisas e divulgação dos grupos de pesquisas.

Todavia, posições distintas daquelas citadas pelo corpo docente foram relatadas pelos estudantes. Vários alunos consideram a ênfase teórica muito acentuada. Durante a trajetória de formação e ao ingressar no mundo do trabalho os estudantes ficam com a impressão da existência de uma lacuna entre a formação e as demandas profissionais. Também entendem que a criação de Empresas Júnior no curso poderia mitigar essa lacuna. De fato, este é um grande desafio, pois a prática contábil, marcada pelo período de convergência às normas internacionais, mudou significativamente nos últimos anos e amplia a lacuna entre formação e atuação profissional.

Outros pontos fracos do curso estão relacionados com a estrutura física e a distribuição dos locais e horários das aulas. Entre as pendências na estrutura física aparecem mais acentuadamente as críticas ao acervo de livros e outros materiais na área. Os estudantes consideram-no obsoleto. O grupo destacou também a falta de manutenção dos computadores nos laboratórios, ar-condicionado e elevadores de acesso aos prédios de aulas. Ainda, os estudantes criticam a distribuição dos locais e horários das aulas, que atualmente são oferecidas em três unidades nos períodos diurno e noturno. Na percepção dos estudantes a mobilidade entre as unidades, conforme cronograma de aulas, é um processo custoso, desgastante e que prejudica o funcionamento das aulas do curso.

Além disso, talvez pela falta de capacitação pedagógica do corpo docente, carência de conhecimentos de outras Ciências Humanas e visão restrita à sua especialidade, o ambiente em sala não é considerado propício para o desenvolvimento de habilidades e atitudes importantes para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante. É citada com frequência a necessidade de criar mais oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, cooperação e pensamento crítico e complexo.

5.2.4.3 Aspectos adicionais do curso: adequação da formação ao tempo presente e futuro

Outro aspecto observado na pesquisa foi identificar, na percepção dos envolvidos, se o PPP e outras diretrizes do curso proporcionam a formação do estudante apropriada ao contexto presente e futuro. Além disso, fazer uma reflexão sobre a questão: qual seria a formação

universitária mais adequada ao tempo presente e que preparasse o estudante para o futuro? No curso de Ciências Contábeis da FEA/USP as percepções foram coletadas por meio de entrevistas com professores e grupo focal com alunos da pós-graduação, egressos do curso.

Quanto à primeira questão, os docentes entrevistados apresentaram visões contraditórias. Alguns entendem que o PPP e outras diretrizes consideram o contexto presente e as mudanças no mundo dos negócios. O professor C salienta: *“Eu acho que sim. Acho que a lógica do PPP leva a isso. Considera as tensões e as mudanças”*. Outros entendem que o projeto do curso provavelmente atenda a algumas demandas presentes, mas há lacunas em relação a tais demandas e, principalmente, em relação às futuras, conforme relata o docente B: *“Para uma demanda estabelecida e já mapeada, ele atende presentemente muito bem. Demandas futuras e demandas não bem estruturadas esse mesmo atendimento não ocorre”*. Seguem outras percepções dos professores, com posições favoráveis e contrárias:

Apresenta condições para atender o presente. Como falei, foi assim que a gente fez até hoje. As mudanças do PPP não foram tão fortes a ponto de criar uma ruptura com o que se demanda no presente. O que o conselho que faz o registro profissional exige, nós estamos atendendo muito bem. Agora, o que talvez não estejamos fazendo muito bem é olhando para o futuro. (professor A)

Talvez em relação ao contexto presente sim e quanto ao futuro é muito difícil de responder. A gente tem muita mudança acontecendo hoje. Se observarmos o mundo, principalmente na área de educação, tecnologia e mercado de trabalho, coisas que eram absolutas miragem há dez anos atrás são uma realidade hoje. Eu diria que nós tentamos formar um aluno o mais preparado para o futuro. (professor F)

Sim, porque esse PPP foi reconstruído recentemente num processo que durou aproximadamente dois anos. Com o envolvimento de todos os docentes e, assim, um processo de muita discussão. Eu acredito que ele hoje esteja privilegiando questões bem atuais. (professor E)

A visão dos estudantes, egressos do curso, que participaram do grupo focal, é um tanto distinta daquelas apresentadas pelos docentes. Os egressos entendem que o curso proporciona uma formação técnica, superior a oferecida pela maioria das instituições, porém, que não é compatível com as demandas do mercado presente. Paradoxalmente, falta a ênfase social, política e ambiental. Logo, o grupo de estudantes entende que o curso está longe de formar o cidadão. Um dos participantes ressaltou que a maioria dos estudantes entra com objetivo claro no ensino superior: formação profissional para ingresso no mercado de trabalho. Há a vontade de maximizar seu valor no mercado. Ao ingressar na faculdade os novos alunos não conseguem perceber os objetivos perseguidos pelo curso. A formação é uma caminhada no escuro para muitos. Os relatos de alguns egressos foram apresentados a seguir:

Talvez o profissional seja preparado para o presente, mas, com algumas restrições. Entre elas, a questão social, política, ambiental e a formação técnica um tanto deficiente. O destaque do estudante ocorre devido a características pessoais. Todavia, a formação técnica é melhor que a obtida em outras instituições. (egresso D)

O objetivo da graduação é formar um profissional. A maioria dos egressos da FEA não quer saber de mestrado e doutorado. Buscam formação técnica para ingresso no mercado de trabalho. A falta de clareza de ênfase do curso faz com que os alunos não saibam o que está sendo formado. Quais caminhos a formação possibilita? (egresso B)

Na média, poucos profissionais irão atuar na área em que são formados. Francamente, eu não sei o que uma faculdade vai poder formar como cidadão? Terá que cumprir um mínimo de formação profissional, o que não está sendo feito no curso. Se é formação profissional, isso não está acontecendo, mesmo na FEA. De forma geral, o modelo educacional não tem formado bem o profissional e muito menos o cidadão. É uma falácia. (egresso A)

Em síntese, os professores entrevistados estão divididos: um grupo acredita que as mudanças ocorridas no PPP têm possibilitado uma formação compatível ao tempo presente e futuro; outro grupo entende que as diretrizes do curso talvez estejam alinhadas às demandas do mundo do trabalho presente mas, quanto ao futuro, o grupo percebe que há lacunas que não foram mapeadas. Na visão dos egressos, as diretrizes do curso não são muito claras. De forma geral, elas contribuem para a formação técnica, sendo consideradas uma vertente para maximizar o valor do currículo do estudante no mercado, mas faltam conhecimentos e ideologias que contribuam efetivamente na formação de cidadãos.

Quanto à segunda questão (Qual seria a formação universitária mais adequada ao tempo presente e que preparasse o estudante para o futuro?), os docentes da FEA/USP consideram importante que a formação articule o desenvolvimento profissional com o humano, questões atuais e perspectivas futuras, aspectos específicos e temas mais amplos da realidade local e global. Pensando os momentos de formação, um docente entende que uma formação generalista é a base para a formação profissional, pautada na responsabilidade do profissional perante a sociedade. Capacidade de articular a multidimensionalidade dos saberes e experiência internacional também são aspectos julgados importantes na formação universitária. Veja os relatos dos docentes:

Eu penso num eixo em que eu tenho o tecnicismo e o humanismo, o particular e o imediato e o mais genérico e de longo prazo. A formação de mais longo prazo e menos volátil está ligada, na minha percepção, a um modelo mais generalista. Que o camarada saia da caixinha de profissionais. Setenta por cento do que se forma numa área não exerce a profissão naquela área, percepção do Brasil, mas, exerce atividade que não se configura dentro das chamadas caixinhas, fazem coisas diferentes. (professor A)

No primeiro momento uma formação mais geral de entendimento do país, mais social e econômica. Noções básicas de ética, sociologia, mesmo de filosofia. Uma visão mais humanística do processo. No segundo momento, uma instrumentalização específica daquele aluno. Então, quais são os conhecimentos básicos que você precisa ter para atuar no seu campo profissional? No terceiro momento: de que maneira a gente pode pensar esse conhecimento em termos de aplicação, em termos de benefícios que você pode trazer não apenas no sentido organizacional, mas, no sentido de desenvolvimento do país? (professor B)

Acho que um aluno com capacidade de análise de empresa, de governo, de negócio. Não apenas com

conhecimento técnico, mas com conhecimento em outras áreas. Se possível o aluno deveria fazer mais disciplina fora do departamento para ter contato com outras realidades. Considero também muito importante a possibilidade de ficar um tempo fora do país. (professor F)

Na visão dos egressos do curso, a formação universitária mais adequada ao tempo presente e futuro é muito semelhante àquela pensada pelos docentes entrevistados. Os estudantes consideram uma formação profissional que articule a compreensão dos fenômenos na sua multidimensionalidade e complexidade e o desenvolvimento de habilidades, vertente pertinente para o ensino superior. Além disso, a formação multidisciplinar articulada com a prática e a realidade social próxima à instituição são aspectos importantes de se considerar na formação superior. Neste sentido, um egresso do curso relata: *“O que vai fazer sentido é interdisciplinaridade com o prático. Para proporcionar formação social é necessário projetos sociais casados com as disciplinas”* (egresso A). Outras percepções dos egressos ratificam as afirmações:

Dar ênfase à formação sistêmica, visão holística de mundo, pensar a realidade em termo da sua complexidade, não o singular, o simples. Uma pessoa com capacidade de resolver problemas. Essas são habilidades que deveriam estar presentes em todas as formações de nível superior. A formação com a interação de outros profissionais é muito válida, como ocorre na EACH. (egresso E)

Além da formação profissional, acredito que deveria ocorrer uma formação básica do universitário. Todavia, será esse o interesse do país? Quais as políticas públicas em educação? Qual o interesse em formar uma pessoa crítica? Seria uma utopia uma formação holística para todos os cursos. (egresso B)

Na Universidade Alfa o estudo reúne a visão de docentes, obtida por meio de entrevistas, e de alunos da graduação e egressos, vinculados à pós-graduação, obtidas nas sessões de grupo focal.

Quando questionados se os elementos que estruturam e orientam o curso possibilitam a formação do estudante apropriada ao tempo presente e futuro, os docentes apresentaram percepções distintas. Alguns entendem que sim, como afirmou o professor C: *“Sim. Com certeza”*. Nesta direção, um docente entende que há professores com forte vínculo acadêmico, inseridos em pesquisas, e profissionais, inseridos no mercado, no curso. A sinergia dos conhecimentos desses grupos de docentes e dos componentes e atividades curriculares proporcionam a formação do profissional e cidadão alinhadas às demandas atuais e futuras.

Outros docentes, mesmo acreditando no alinhamento do currículo à realidade, entendem que a morosidade na tramitação das mudanças propostas no currículo contribui para aumentar a assimetria entre diretrizes do curso e realidade. Por outro lado, um grupo de docentes duvida que o currículo proporciona formação adequada ao tempo presente e futuro. Entre as lacunas há destaque à assimetria entre discurso e operacionalização do currículo, à mentalidade cartesiana do corpo docente, à burocracia na tramitação dos projetos e escassez de diálogo em

relação às dimensões política e filosófica do currículo. Os relatos evidenciam esse quadro:

Os professores estão atentos às questões universais da Ciência Contábil e na confluência dos grandes grupos, daqueles que atuam no mercado e daqueles que atuam no desenvolvimento científico, penso que o esforço é sempre esse, de contribuir nas discussões de atualização do nosso PPP, sempre com vistas a alinhar a formação do estudante ao que o mundo espera dele. Não apenas como profissional, mas como indivíduo e cidadão. Então, todas as nossas discussões sobre ajuste, estrutura curricular, criação de novos componentes, sugestão de atividades complementares, pesquisa e todos esses discursos são para manter a formação do estudante alinhada ao que o mundo espera desse indivíduo fora da universidade. (professor B)

Em relação ao nosso novo contexto, eu entendo que sim. Muito embora considerando que as ações sejam dinâmicas, a gente não deve, na minha visão, pensar num currículo engessado... Essa estrutura burocrática, que faz com que uma mudança de currículo de uma instituição pública precisa passar três anos nas instâncias para que possa ser tramitada, já é a prova de que quando isso acontecer efetivamente ele já estará defasado. (professor E)

Também não saberei te informar. Em termos de organização da matriz curricular sim, mas a operacionalização dessa matriz curricular, em termos de ementas, práticas pedagógicas e referências, não sei dizer se nós estamos pensando de forma que possa atender às necessidades presentes e futuras. (professor A)

Acho que não. Nós somos muito engessados. A gente fala que hoje não é mais grade: é uma matriz curricular; hoje não é mais disciplina, é um componente curricular. Mas, hoje nós estamos disciplinarizados, cada um na sua toca e burocratizados. Reuniões enfadonhas, burocráticas e morosas para aprovar um projeto. Enquanto o mundo é dinâmico e rápido, as empresas são rápidas nas decisões e a nova geração está vindo com outro perfil, mais vinculada às tecnologias, nós estamos no quadro desenhando rasonetes, coisas que não existem nas empresas. Os avanços estão lentos na universidade e não acompanham o mercado. (professor F)

Geralmente o PPP é discutido quando você está fazendo uma renovação. Quando você acha que algumas disciplinas não são atuais e que outras devem ser inseridas na grade. Por exemplo, Contabilidade Internacional em função da convergência. Mas do ponto de vista político-filosófico tem que haver uma discussão maior. (professor D)

Quando questionados sobre a formação universitária mais adequada ao tempo presente e que preparasse para o futuro, o grupo de docentes é unânime em apontar a formação que vá além da preparação do profissional, com os conhecimentos técnicos e habilidades demandadas pelo mercado. Os desafios são grandes para o curso, pois os relatos evidenciam a necessidade de sair de uma mentalidade educacional predominantemente tecnicista e disciplinar para um modelo educacional por competências ou para um ambiente educacional que equilibre a formação profissional e o desenvolvimento do senso crítico e postura ética e proativa, com uma base de conceitos mais densa e, principalmente, com a articulação dos saberes. Seguem visões de alguns docentes do curso:

Eu acho que a formação para qualquer profissional tem que ser uma formação não para atender ao mercado, mas uma formação crítica e com uma base conceitual consistente, porque o profissional com essa formação pode se adequar a qualquer contexto econômico que ele está trabalhando. (professor A)

O curso de Ciências Contábeis, dentro da universidade, além de contribuir que a universidade atinja esse objetivo de formação universal, ele pretende formar um indivíduo que atuará profissionalmente no mundo. Então, o objetivo da universidade é formar um indivíduo universal, e o do curso de Ciências

Contábeis é, além disso, formar um profissional ético, atual, dinâmico, flexível, proativo. Enfim, com características que encaminhem o indivíduo a obter sucesso na carreira que ele escolheu. (professor B)

Penso que nos últimos 100 anos a gente tem mantido a educação basicamente bancária e extremamente formal, fazendo com que o aluno tenha sua formação profissional voltada para o mercado. Olhando efetivamente para o papel da universidade, a gente tem que formar um indivíduo com diversas competências, para ele se situar dentro do contexto da sociedade, além da sua formação profissional. (professor D)

Hoje a sociedade precisa de pessoas preparadas para mudanças permanentes. A mudança permanente precisa de um olhar sistêmico. O olhar sistêmico abrange os vários saberes. Ainda que eles sejam compartilhados para que se torne mais crítico e reflexivo... Eu defendo uma educação por competências. O indivíduo tem que saber mobilizar os saberes. Muitas vezes ele adquire saber, mas não sabe mobilizar porque não foi desenvolvida a atitude de pensar. (professor F)

Os estudantes e egressos do curso de Ciências Contábeis ao serem questionados se os elementos que estruturam e orientam o curso possibilitam a formação do estudante apropriada ao tempo presente e futuro, apresentam posições divergentes. A maioria entende que as diretrizes do curso têm contribuído parcialmente para formação que seja adequada ao tempo presente e futuro. Por um lado, há estímulos para desenvolvimento da autonomia e da pesquisa. Por outro, o ambiente educacional carece de condições que possibilitem o desenvolvimento de habilidades tais como de tomada de decisão, liderança, empreendedorismo e posicionamento crítico e conhecimentos práticos e ambientais, percebidos como relevantes para a atuação profissional no presente e futuro. Para um egresso, o curso superior não tem como principal ênfase a formação técnica, mas ampliar a visão de mundo, para que o estudante possa gerenciar sua vida e profissão em um período de mudanças. Este objetivo é atingido no curso. Com posição divergente, um egresso entende que inexistem políticas de capacitação pedagógica do corpo docente e estratégias para direcionar a formação do estudante e o uso dos recursos na universidade. Assim, as diretrizes e o processo educacional são intuitivos e não algo planejado. Logo, incoerente com a realidade contemporânea e futura. Seguem relatos dos estudantes e egressos:

Para o presente, acredito que sim, mas, para o futuro, não. No futuro acredito que o mercado vai requerer mais posicionamento crítico, habilidades de tomada de decisão e não apenas conhecimento técnico. Vejo que faltam conhecimentos de questões ambientais. Considero importante que o profissional contábil possa indicar práticas sustentáveis para a organização, não só a ênfase no lucro. (estudante CG)

Falta o desenvolvimento de habilidades de liderança. Falta também uma Empresa Júnior para incentivar o contato com o mercado e fomentar o espírito de liderança e empreendedorismo. (estudante BG)

Parcialmente sim. Os docentes procuram discutir temas alinhados com as demandas do mercado. Enfatizam que o mercado e o conhecimento são dinâmicos e há necessidade do estudante ter autonomia para atualizar-se continuamente. Na minha época, percebo falhas no fomento à pesquisa. Hoje, observo que tem sido crescente o número de professores que realizam pesquisa na faculdade. Hoje, aproximadamente dez professores têm alunos de graduação com bolsas de iniciação científica. Outro aspecto: conclui o curso e não me sinto preparada para atuar na área contábil, faltou ênfase prática.

(egressa AP)

Não sei se o objetivo do curso é proporcionar uma formação tão técnica. Para isso existem mini-cursos específicos. A graduação para mim tem o papel de dar uma formação mais ampla, para que o estudante possa lidar com as mudanças. Entendo que isso acontece no curso. (egresso DP)

Tem coisas que eu acho absurdas em uma instituição pública. Principalmente, a gestão da formação do estudante e do docente. Por exemplo, eu desconheço a existência de políticas anuais em prol da melhoria didática do docente. A gestão do ambiente para tornar melhor o processo ensino-aprendizagem. Sem dúvida, falta relação entre a contabilidade e a pedagogia. A prática pedagógica é intuitiva. Em pesquisas, nós constatamos que o professor adota a estratégia que mais se identifica com sua maneira de aprender. Falta profissionalismo na universidade para fazer uma gestão estratégica da formação do estudante, do uso dos recursos e da capacitação do professor para uma ação mais efetiva. Reconheço que não existe uma receita para tanto. (egresso EP)

O grupo também foi chamado para uma reflexão sobre a formação universitária mais adequada ao tempo presente e futuro. Na visão de estudantes e egressos, a universidade tem o papel de agente de transformação. É um agente responsável pela formação da próxima geração de líderes e formadores. O desafio consiste no equilíbrio entre formação profissional com qualidade e desenvolvimento do senso crítico do sujeito, para sua atuação com autonomia no mercado e sociedade. Seguem alguns relatos que expressam o papel da universidade:

A instituição deve ser agente de transformação. Não considerar o estudante como alguém sem uma bagagem, mas, a partir dessa base, possibilitar a reflexão da sociedade e do nosso papel. É importante que o estudante adquira condições técnicas para obter o diploma, mas, também, habilidades para equilibrar sucesso profissional e qualidade de vida, como pessoa e sujeito social. A academia precisa ter o papel de fortalecer essa interação. (egresso EP)

A universidade tem o papel de formar a próxima geração de líderes e professores. Entendo que ela deve preparar para o mercado de trabalho, mas, também, capacitar para que seja possível o formando desenvolver novas ideias para empresas e sociedade. (estudante FG)

De forma geral, os docentes apresentam visões contraditórias. Um grupo acredita que a qualificação do corpo docente, o contato do grupo com a pesquisa e o mercado e as reestruturações periódicas do PPP têm proporcionado a formação compatível com a realidade contemporânea e cenários futuros. Outro grupo entende que muitas lacunas impossibilitam a adequação do currículo. Entre elas estão elementos como a falta de simetria entre discurso, presente no PPP, e processo educacional, a burocracia que torna morosa as mudanças no currículo e a mentalidade cartesiana do corpo docente. Visão semelhante foi apresentada pelos estudantes, pois a maioria percebe que o curso tem contribuído parcialmente para uma formação mais alinhada com a realidade presente e futura. Se, por um lado, há estímulos para desenvolvimento da autonomia e da pesquisa, por outro, o ambiente não possibilita o desenvolvimento de habilidades relevantes para ingresso do estudante no mundo do trabalho e seu desenvolvimento continuado. Além disso, faltam políticas institucionais para capacitação

do corpo docente no uso dos recursos e estratégias pedagógicas para formação mais adequada dos estudantes.

Quanto à formação universitária, o corpo docente entende que é preciso ir além da qualificação profissional: abordagem educacional por competências, densidade conceitual e articulação dos saberes foram vertentes sugeridas pelo grupo, visão partilhada pelos estudantes. Estes salientam a importância da formação profissional e o desenvolvimento do senso crítico e autonomia dos estudantes.

Aprofundado a reflexão sobre os cursos, no estudo foram analisadas as contribuições da graduação na formação profissional, pessoal e social dos estudantes. As evidências são destacadas na próxima seção.

5.2.4.4 Aspectos adicionais do curso: contribuição na formação

Antes de discutir a questão-problema foi levantado no estudo quais as contribuições dos cursos na formação dos estudantes quanto aos aspectos profissional, pessoal e social. No curso de Ciências Contábeis da FEA/USP o estudo reuniu a percepção de professores, coletadas por meio de entrevistas, e alunos da pós-graduação, egressos do curso, obtidas na seção de *focus group*.

Os professores reconhecem que o curso tem proporcionado contribuição significativa na formação profissional dos estudantes. Considera-se eficiente a formação atualizada, com forte ênfase técnica e que possibilita ao estudante a compreensão do papel da Contabilidade no mundo dos negócios e a sua atuação em médias e grandes empresas. Paradoxalmente, existem atividades e entidades que podem contribuir no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Todavia, não há clareza entre os docentes em relação aos resultados deste processo na formação dos estudantes.

O curso prevê no currículo atividades complementares, oferece bolsas de tutoria e iniciação científica e existem programas de extensão, tais como o Programa de Extensão de Serviços à Comunidade (PESC) e outros que vinculados a entidades discentes abrem possibilidades para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. As atividades complementares são cumpridas, pois correspondem a créditos necessários à formação. Quanto ao envolvimento em programas sociais, a maioria dos docentes não conseguiu explicitar se isso ocorre. Todavia, um docente salientou que os estudantes ingressam em estágios e empregos logo no início do curso e isso impossibilita seu envolvimento em projetos sociais oferecidos pela instituição. Os

relatos de alguns docentes entrevistados salientam esse quadro:

Profissional tem contribuído muito. Aqui no nosso programa a carga técnica é muito forte. As pessoas saem com uma condição não apenas de reproduzir técnicas, mas de entender claramente o que está acontecendo no ambiente de negócios. Entenderem claramente o papel da contabilidade no mundo dos negócios. Do ponto de vista da nossa estrutura há grandes espaços para que a questão pessoal seja desenvolvida... A instituição reconhece na forma de crédito que é bom para ele. O perfil do estudante tem que estar sensibilizado para isso. Programas como tutoria e iniciação científica aproximam o aluno do professor fora da sala de aula e isso dá chance de tirar dúvidas e oferecer sugestões de encaminhamento. (professor A)

Tem proporcionado uma visão técnica no sentido daquilo que se exige em termos de contabilidade. Nós não formamos o aluno para trabalhar em um escritório de contabilidade. Nosso perfil é diferente. Formamos um contador para atuar em uma média ou grande empresa. (professor C)

A contribuição do lado profissional é o nível de conhecimento que é disponibilizado a esse aluno, ou seja, o que ele recebe hoje é atualizado, o que ele recebe hoje é moderno, ele recebe de pessoas competentes para isso. Na questão pessoal, eu acho que a grande questão é a gente buscar uma formação humanizada. Esse é o nosso espírito. Então, a ideia que a gente tenta mostrar para o aluno é que ele tem condições de ser não apenas um bom profissional, mas um bom ser humano. No âmbito social a gente tenta motivar o aluno a olhar para questões sociais. Então, nós temos alguns programas que privilegiam isso. Por exemplo: via cultura e extensão. Nós temos o programa PESC que é um programa exclusivo da FEA, onde o aluno tem oportunidade de, durante o curso, desenvolver questões sociais que possa levar isso para vida. Nesse aspecto tem um ponto que eu vejo como muito importante dentro da nossa escola, a questão das entidades discentes. Nós temos Centro Acadêmico, temos FEA Júnior, temos a Atlética, nós temos vários órgãos estudantis, onde os alunos se mobilizam e muito dessas ações de mobilização são focadas no aspecto social....Eu não consigo te precisar dos nossos quatro cursos, quantos alunos de Ciências Contábeis têm uma participação expressiva ou não, mas nós sabemos que muitos alunos têm, sim, uma participação. Por outro lado, há um dilema, a gente busca na universidade fazer com que o aluno passe mais tempo aqui dentro, mas, ao mesmo tempo o mercado de trabalho fica buscando nosso aluno muito cedo. (professor E)

Nós temos um curso muito técnico e atualizado. Talvez, neste sentido, nós damos a melhor formação técnica entre todos os cursos de Contabilidade do Brasil. Os resultados dos Exames de Suficiência mostram indicadores muito favoráveis. Do ponto de vista pessoal eu não conseguiria avaliar. Não tenho condições de responder essa questão. Do ponto de vista social, talvez falte alguma coisa, mas não sei precisar, no sentido de formar pessoas que vão fazer diferença como líderes. Eu tenho feeling que faltam aspectos para que isso aconteça. (professor F)

Os estudantes apresentam visões um tanto distintas daquelas demonstradas pelos professores. Percebe-se que a trajetória de formação tem possibilitado a criação de vínculos importantes para seu desenvolvimento pessoal e oportunidades ricas para troca de ideias. Aqueles que vieram de condições sociais menos favoráveis consideram que a trajetória de formação na USP abriu muitas portas e contribuiu significativamente para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Contudo, julgam a formação obtida no curso como deficiente quando o interesse do estudante é atuar na área contábil. A formação privilegia conhecimentos básicos que não atendem às demandas do mercado. Ademais, o programa de iniciação científica, oferecido nos primeiros anos do curso, não está em consonância com a maturidade acadêmica dos estudantes, falta orientação vocacional ou de áreas de concentração e a formação de consciência ética e responsabilidade social fica muito aquém do necessário. O quadro apresentado pelos egressos mostra pontos frágeis na formação do estudante, em contradição

com a visão da maioria dos docentes entrevistados e que requerem atenção. Segue quadro apresentado pelos egressos do curso:

Pessoal foi muito bacana, pois, pelo fato de permanecer durante o dia no curso, criei laços de amizade que são mantidos até hoje. Além disso, a troca de ideias entre os amigos era muito rica. A formação profissional no curso é muito falha, quando se trata de trabalhar na área contábil especificamente. A ênfase é dada em operações de débito e crédito e a elaboração do Balanço e Demonstração de Resultado. Notas explicativas e pontos mais avançados das demonstrações não são ensinados. A USP oferece várias oportunidades para envolvimento social, tais como o PESC com diversas ações sociais. (egresso B)

Da metade do curso em diante já tendia para a área acadêmica, mas o curso não oferecia orientações para essa opção. A iniciação científica é oferecida nos primeiros anos, período em que o estudante não tem maturidade para pensar um projeto de pesquisa. Além disso, não acontece divulgação no curso. No aspecto pessoal, eu percebo um avanço, mas não consigo mensurar. No aspecto social, não houve uma retribuição minha em contrapartida da formação. Pouco foi feito. (egresso C)

Como fui uma das únicas pessoas da família que estudou mais e teve a oportunidade de estudar em uma instituição pública, tenho a consciência do meu papel na sociedade. Na minha família sou observada como uma referência de desenvolvimento. Sempre que possível demonstro aos membros da minha família que é possível seguir por caminho semelhante. Tenho desejo de dar uma contrapartida por meio da docência. Entendo que falhamos no aspecto social no curso, no sentido da formação ética do início ao final do curso. Acredito que a contribuição da universidade seria maior se o profissional formado fosse engajado em questões éticas. Aqui ocorre fraude desde a lista de presença até o roubo do conteúdo do pen drive do professor. Se essa é a prática como aluno, como será a atuação profissional? No âmbito profissional o impacto foi enorme. O rótulo da USP abre muitas portas. Por outro lado, esse rótulo gera um peso de exigências e conhecimentos sobre os ombros dos formandos na USP. No pessoal, como venho de periferia, estudar na USP abriu um mundo que modificou a minha vida. (egresso D)

Outro quadro sobre a contribuição do curso na formação dos estudantes, quanto aos aspectos profissional, pessoal e social foi elaborado a partir da visão de professores, estudantes e egressos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa. A percepção dos professores foi obtida por meio de entrevistas e dos estudantes e egressos via grupo focal.

Os professores entendem que a trajetória de formação na universidade pode ser muito rica. Na dimensão profissional a sua estrutura coloca à disposição dos estudantes tecnologias, bases de dados, experiências profissionais, capacitação técnica e de conhecimentos contábeis que, somados à elevada demanda da profissão contábil, têm possibilitado o acesso e ascensão profissional de vários estudantes. No âmbito pessoal, inúmeras atividades oferecidas pela instituição podem contribuir significativamente na evolução dos discentes. Todavia, devido ao ingresso do estudante no mercado de trabalho no início do curso e outros projetos pessoais, tal como ênfase em concursos públicos, esse momento de formação pode ficar prejudicado. Compete ao corpo docente despertar o interesse dos estudantes para atividades culturais, motivar a participação em disciplinas oferecidas por outros departamentos e a conscientização de iniciativas que possam tornar mais densa a trajetória de formação. Na dimensão social, a percepção da contribuição do curso não é muito clara. Um docente entende que a ênfase na

responsabilidade social e cidadania no curso é escassa. As falas dos professores a seguir detalham esse quadro:

Em termos profissionais, o curso coloca a disposição dele várias tecnologias. Acesso à informação e à estrutura da instituição. Sem falar de bases de dados de pesquisa. O aluno tem acesso de forma gratuita. Eu digo sempre que uma das grandes vantagens de você estudar em uma instituição pública é você ter acesso à diversidade. E se o aluno quiser pode ter acesso à cultura, teatro, à música e discussões étnicas. Então, ele tem uma diversidade de cultura muito grande que está a disposição dele, mas, que às vezes, não é aproveitada por falta de alguém que desperte essas possibilidades. (professor A)

Então eu acho que a nossa graduação, nosso PPP, nosso grupo de professores, eles contribuem nessa direção de permitir que o estudante conheça de maneira ampla as diversas possibilidades de atuação na área profissional. No aspecto pessoal, acho que a universidade faz um papel importante. O nosso estudante, por exemplo, ao estudar Matemática, Direito, Economia, Administração, não faz em turmas que são exclusivas para contadores. Ele necessariamente vai estar em turmas formadas por estudantes de outras áreas do conhecimento e isso propicia um diálogo, uma interlocução, que é o que a universidade pretende. (professor B)

Nós damos uma contribuição efetiva. O fato de termos aqui professores com boa qualificação. Eu não estou falando apenas de titulação, pois, na minha visão, titulação não é um fator fundamental. Eu posso ser pós-doutor e ser um péssimo educador e mesmo péssimo ministrador de informações e conhecimentos. A qualificação no nosso curso hoje ela é excelente, quando comparada ao quadro de 15 anos atrás. Nem mestres tínhamos e 15 anos depois temos mestres e doutores. Isso é um avanço na titulação e essa titulação precisa ser convertida em qualificação para todos. Eu acho que a nossa instituição dá essa contribuição. Pelo menos tenta dar, na medida em que trabalha alguns aspectos da capacitação técnica, da formação geral, da conscientização que muitos professores fazem, dizendo da importância de iniciativas de professores que compartilham conosco suas experiências. (professor E)

No aspecto pessoal, eu acho que a educação tem esse contributo, a meu ver fantástico, porque para mim a educação é uma ação intencional. Então, a educação liberta o homem. Assim, à medida que eu conheço, eu sou um novo homem. Eu tenho que conhecer e se apropriar. Saber é ir além. Então, os meus saberes, quando eu vou agregando e apropriando daquele conhecimento e descobrindo novas coisas, eu sou uma pessoa diferente. No profissional, eu acho que em parte nós estamos contribuindo para a formação dos alunos. Em termos técnicos, em termos de conhecimentos da contabilidade muitos saem e são bem sucedidos. Na questão social, entendo que é onde a gente peca mais, porque se fosse para levar em consideração o que fazemos em termo de responsabilidade social e chamado à cidadania no curso, é muito pouco. Nós falhamos nessa contribuição. (professor F)

A visão dos estudantes e egressos, de forma geral, é semelhante àquela apresentada pelo corpo docente. Apenas na dimensão profissional, a contribuição da ênfase técnica no curso não é tão percebida pelos estudantes. Ademais, a contribuição de ações específicas no processo de formação não é facilmente percebida, mas, no conjunto, os estudantes observam que o curso tem contribuído na sua ascensão pessoal, profissional e social. Entre as ações listadas, o grupo destacou a intervenção de professores da instituição nas comunidades, a participação em cursos oferecidos por outros departamentos, a troca de experiências dos docentes, o convívio com docentes e colegas e a participação em grupos de pesquisas. Mesmo que os momentos e ações sejam escassos e falhos, na percepção de alguns participantes, no conjunto, resultados positivos são alcançados. Veja o relato do estudante HG: “No ponto de vista pessoal, entendo que os professores apresentam bagagem e experiências de vida, mesmo que sejam raros, alguns ainda dão uma contribuição na formação pessoal”. Na dimensão

social, vários participantes enfatizaram a consciência de dar uma contrapartida à sociedade, em função do benefício recebido na instituição. Seguem relatos dos estudantes e egressos do curso:

Eu tenho uma relação muito interessante com a instituição. Eu sou do subúrbio ferroviário. Venho de uma família de 11 irmãos e a primeira que ingressou na universidade. A instituição desenvolvia trabalhos de saneamento na comunidade. Neste período houve um processo de seleção e eu, entre três estudantes do colégio, fui selecionada para realizar cursos de capacitação em informática, inglês instrumental e cidadania. A partir desses cursos surgiu a percepção da necessidade de estudar. Ingressei na instituição, participei de monitoria e percebi que, independente das falhas, há um esforço para se fazer a ponte com a sociedade. A academia foi um instrumento de ascensão pessoal, profissional e social. (egresso EP)

Foi por meio da faculdade que consegui estágio na área de contabilidade. Ao ingressar na pós-graduação foram abertas portas para a docência. Hoje atuo como professor e contador. Isso enriquece a minha atuação. Eu percebo que a contribuição da universidade requer uma contrapartida na sociedade. Participo em serviços sociais, na área de imposto de renda. Sinto que tenho uma obrigação de retribuir aquilo que recebi. A formação pessoal é enriquecida no conjunto, na minha atuação profissional com essa consciência social. (egresso DP)

Do ponto de vista profissional, a instituição abriu várias portas para minha ascensão. Quanto à formação pessoal, foi na universidade que houve mais possibilidades de me entender melhor como ser humano e desenvolver uma visão interdisciplinar, no contato com outras faculdades, tais como de Direito, Educação e outras. Do ponto de vista social, toda essa formação permite uma reflexão de caminhos para a sociedade. (egresso BP)

A relação com professores e colegas ajuda muito no crescimento pessoal e profissional. Participar de grupos de pesquisa tem sido um diferencial em minha vida. Reconheço que a formação obtida me permite ajudar outras pessoas. Espero um dia dar a contribuição para a sociedade. (estudante EG)

Após algumas reflexões sobre a estrutura e funcionamento dos cursos, conforme orienta Stake (1973), o estudo, na seção seguinte, apresenta o problema de pesquisa e as principais evidências coletadas nos cursos pesquisados.

5.2.5 Desafios dos Cursos Face às Mudanças Emergentes na Pós-modernidade

A questão-problema, “*Quais desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade?*”, norteou a estrutura da pesquisa e a reflexão sobre o tema. Conforme descrito no modelo, seção 3, para avaliação dos desafios dos cursos, referentes à estrutura e orientação dos currículos, prática docente e formação dos estudantes em face das mudanças emergentes na pós-modernidade, foi realizado o cruzamento da percepção de professores e estudantes e a triangulação entre os cursos e com a fundamentação teórica.

Para buscar resposta a questão-problema, no estudo foram coletadas evidências de fontes

documentais (PPP e resoluções que orientam o curso de graduação) e da percepção de professores e estudantes, obtidas por meio de questionários, entrevistas e grupo focal. O estudo reúne a percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da USP e da Universidade Alfa

As percepções mais frequentes, obtidas por meio de questões abertas apresentadas no final dos questionários, em relação aos desafios ao pensar os elementos que estruturam e orientam o curso, na visão de professores e estudantes de graduação em Ciências Contábeis da FEA/USP, são apresentadas na Tabela 20.

Tabela 20 – Desafios em relação aos elementos que estruturam e orientam o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Adequar os conteúdos de forma transversal e interdisciplinar	3	Aproximar a estrutura do curso com as demandas do mercado nacional e mundial	14
Ampliar a formação do contador com conhecimentos de sociologia, história e outras áreas	2	Estruturar o curso para que ocorra maior interdisciplinaridade	12
Mudar a ênfase do curso de tecnicista e profissionalizante para humanista	2	Inserção de disciplinas na grade que auxiliem no desenvolvimento do senso crítico, de aprendizagem contínua e consciência social do estudante	7
Estruturar o currículo com a participação dos estudantes	2	Desenvolver uma grade que equilibre formação profissional e humanista do estudante	5
Conhecer as reais demandas das organizações e do mercado	2	Ampliar a participação de estudantes e egressos na estruturação do curso	4
		Reestruturar a oferta de disciplinas optativas no curso	4

Fonte: O autor (2014).

Na visão dos professores, o desafio mais salientado é a superação do silo disciplinar na estruturação do PPP. Desenvolver mecanismos que articulem os conteúdos das disciplinas e temas transversais requererá novas metodologias, recursos e amplo diálogo entre os docentes. Outro ponto salientado é a ampliação da formação: a inserção de mais disciplinas das Ciências Humanas e a busca de equilíbrio entre formação profissional e pessoal dos estudantes foram caminhos sugeridos pelos professores. A participação dos estudantes na estruturação do PPP foi outro ponto observado. Ainda, alguns professores entendem que conhecer as demandas específicas das organizações e do mercado para o curso é relevante para a estruturação do currículo.

Aproximadamente 68% dos estudantes que participaram da pesquisa salientaram desafios para o curso em relação à estrutura e orientação do currículo ao responder o questionário.

Semelhante à percepção dos professores, os estudantes consideraram um dos principais desafios aproximar a estrutura e orientação do curso às demandas do mercado nacional e mundial. Adicionalmente, alinhado com a visão dos docentes, os estudantes salientaram como desafios pensar um PPP que propicie maior articulação entre os conteúdos da área contábil e das demais áreas, equilibrar a formação profissional e humanista e ampliar a participação dos estudantes na estruturação do curso.

Além disso, os estudantes consideraram importante pensar um currículo que auxilie no desenvolvimento do senso crítico, da necessidade de aprender continuamente e do seu papel como cidadão. Considera-se também relevante reestruturar a oferta de disciplinas optativas. Foi relatada a dificuldade de conciliar disciplinas optativas do interesse dos discentes individualmente com as disciplinas obrigatórias e a jornada de trabalho.

Adicionalmente, foram obtidas evidências sobre os desafios ao pensar a estrutura e orientação do currículo por meio de entrevistas com os professores e grupo focal com egressos do curso. Um participante do grupo focal, egresso do curso, ao pensar o currículo, considera um desafio importante que as DCN para a área contábil sejam observadas como estruturas orientadoras e não adotadas integralmente, como ocorre na maioria dos programas. A mentalidade reprodutivista é prejudicial, pois não considera a reflexão sobre a realidade de cada curso e que as diretrizes são orientações mínimas para estruturação dos programas, postura que é estendida a todo o processo educacional. Segundo o relato do egresso B: *“O principal problema não é a estrutura, mas o processo. Processo que é reprodutivista e prende-se ao mínimo. Isso em relação às diretrizes curriculares, à prática docente e ao resultado da formação”*.

As observações dos professores, semelhantes à posição dos estudantes, foram escassas ao pensar o currículo. Um professor considerou que devido à velocidade das mudanças, o desafio é criar mecanismos para que as alterações curriculares produzam efeito mais rapidamente. É possível ler, segundo o relato do professor: *“O desafio é você criar mecanismos, modelos de disciplinas que não esbarrem no sistema burocrático e que permitam com que a gente faça em tempos mais rápidos atualizações”*. Outro docente considera que, primeiramente, o currículo do curso deve ser orientado pelas demandas do mercado. Após considerar esse direcionador, outras demandas podem ser pensadas e implementadas. Segue perspectiva do professor C: *“Pensando em currículo nós temos um drive. Nosso drive é o ambiente externo. Nós podemos ter qualquer concepção, mas se nós não tivermos, de alguma forma, algo que atenda o ambiente de mercado, teremos uma encrenca”*.

Continuando a reflexão sobre o curso, foram identificados os principais desafios ao pensar o processo educacional, em face das mudanças que emergem na pós-modernidade, na visão de

professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP. A síntese dos resultados, obtidos por meio de questionários, é apresentada na Tabela 21.

Tabela 21 – Desafios em relação ao processo educacional no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Adaptação do docente aos tempos atuais que requer visão multidisciplinar, holística e conhecimento de tecnologias de informação	4	Capacitar o corpo docente com conhecimentos didáticos para que o grupo enriqueça suas estratégias de ensino	20
Melhorar o uso das tecnologias da informação em sala de aula	3	Desenvolver processos para motivar a participação e proatividade dos alunos, não somente vinculado à nota	14
Capacitação pedagógica para que os docentes desenvolvam estratégias de ensino mais dinâmicas	3	Equilibrar o conteúdo teórico e prático da disciplina em sala de aula	13
Melhorar o relacionamento professor e alunos e a motivação em sala	3	Renovação do quadro de professores do departamento e estímulos para que cresça o interesse pelo ensino	6
Integrar a atuação dos docentes, reduzindo os silos, redundâncias e desconexões com a pesquisa	2	Mudar a postura de professor para educador e, ao entrar em sala, pensar a formação do estudante e não apenas o conteúdo disciplinar	5
		Desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal e de comunicação do corpo docente	4
		Adequar as estratégias de ensino à nova geração de estudantes	3
		Articular o conteúdo com outras disciplinas	3
		Debater em sala de aulas problemáticas atuais e globais	3

Fonte: O autor (2014).

Na percepção de alguns professores do curso o tempo presente demanda do grupo visão multidisciplinar, holística e uso mais efetivo das tecnologias da informação no processo educacional. Os docentes entendem que a geração de alunos atual está em contato permanente com a internet, celulares e outros meios que possibilitam o acesso de informação variada a nível global, e a prática docente requer essa evolução. A capacitação didática dos professores foi outro ponto salientado. A passagem de um processo educacional passivo, centrado no professor e que privilegia a visão externa do conhecimento, para um modelo mais dinâmico requer conhecimentos de teorias educacionais para ampliar a reflexão do docente sobre sua ação e tornar o processo mais consciente. Além disso, alguns docentes entendem que há muita distância entre os professores e estudantes em sala de aula e que compete ao educador, facilitador do processo, a motivação dos alunos em sala. Outros docentes relataram a importância da integração entre os professores, para que seja possível reduzir a disciplinaridade e desconexões existentes no curso.

O estudo, por meio de questão aberta apresentada no questionário, reuniu a percepção de 68% dos estudantes que participaram da pesquisa sobre o processo educacional. Em concordância com a visão dos professores, os estudantes destacaram como principais desafios a capacitação didática do corpo docente, o desenvolvimento de processos para estimular a participação dos estudantes em sala de aula e a articulação do conteúdo entre as disciplinas e com outras áreas. Os estudantes percebem a carência de conhecimentos didáticos de vários professores e os caracterizam como transmissores de conteúdo, descrevem, ainda, o processo educacional predominante no curso como um ciclo que é iniciado pela apresentação de conteúdos e culmina na avaliação. Possivelmente poucos professores buscaram conhecimentos sobre teorias educacionais, estratégias de ensino e de outras Ciências Humanas durante sua trajetória na docência. Assim, sua prática é espontânea e foi aprendida durante o tempo de formação. Logo, na maioria dos casos, é incipiente e não possibilita a reflexão sobre o processo educacional e a diversificação de estratégias de ensino, o que tornaria o ambiente de aula mais dinâmico.

Pelos relatos ficou evidente que poucos professores demonstram interesse pela realidade dos estudantes. Estes chegam em sala de aula cansados da jornada de trabalho e o ambiente não os motiva à participação e a querer conhecer mais os assuntos transmitidos. Para manter a participação os professores formalizam mecanismos, tais como resumos, provas rápidas e seminários, mecanismos comuns no curso e que são criticados pelos estudantes. Estes também consideram importante o desenvolvimento de processos que aumentem a articulação dos conteúdos disciplinares.

Diferente da percepção do corpo docente, os estudantes salientam vários outros desafios para o curso, quanto ao processo educacional, entre eles, pensar mecanismos que equilibrem a teoria e prática em sala de aula, renovação do quadro de docentes e aumento da motivação para o ensino, capacitar o corpo docente para que ocorra a mudança de postura de transmissor de conteúdo para educador, adequar as estratégias de ensino à nova geração de estudantes e possibilitar em sala mais debates de temas e problemáticas atuais.

Os estudantes consideraram importante a aproximação da teoria com a realidade praticada no ambiente empresarial, reduzindo a lacuna entre formação e os desafios ao ingressar no mercado de trabalho. Além disso, eles salientaram a necessidade de renovação do quadro de professores do departamento. Percebe-se que vários professores, com o tempo de docência, deixaram de primar pela qualidade das aulas e relacionamento com os alunos. A acomodação e desinteresse do docente culminam em prejuízo na formação do estudante. Outros aspectos menos citados foram a adequação das estratégias de ensino ao perfil da nova geração de estudantes e a abertura de espaço em sala para o debate de problemáticas atuais e globais.

A percepção dos estudantes aponta para a necessidade de superação de obstáculos do processo educacional relacionados à concepção educacional moderna e a falta de competências pedagógicas dos professores. Entre as concepções que estão em descompasso com a realidade contemporânea se destacam a excessiva visão disciplinar, a centralização do processo no professor e a ênfase no desenvolvimento cognitivo. Estes obstáculos serão mais acentuados à medida que cresça a percepção dos estudantes de que o tempo presente é marcado pela complexidade, incerteza, inovação e explosão de informações.

Ademais, foram coletadas perspectivas sobre o processo educacional por meio de entrevistas com os docentes e grupo focal com egressos do curso. Um professor salientou como desafios do processo educacional a implementação de estratégias institucionais que possibilitem a capacitação do corpo docente e a elevação do processo educacional a um patamar mais compatível com os tempos atuais e que possibilite mudanças na postura do estudante no processo de formação. Nesta direção, outros docentes destacaram que a mudança de cultura do professor, de um modelo educacional moderno a outro mais compatível à realidade contemporânea, é um obstáculo a ser superado no processo educacional. Amplia esse obstáculo a incorporação de forma inconsciente da concepção educacional moderna pela maioria do corpo docente, concepção pautada na reprodução de conteúdos, na disciplinaridade, linearidade, certeza e visão externa do conhecimento.

A falta de conhecimentos didático-pedagógicos e de outras ciências humanas é outro complicador no processo. Essa cultura impregnada no corpo docente gera uma postura individualista, resistente à mudança e à capacitação. Em alguns casos, esse quadro é acentuado pela falta de comprometimento de alguns docentes, devido ao ciclo de vida profissional ou outros fatores, tais como atividades administrativas e *status* profissional. A incorporação das inovações tecnológicas em sala de aula, de forma que haja cooperação na formação dos estudantes também foi citada. Os relatos demonstram o quadro sintetizado:

As estratégias institucionais. Eu realmente entendo que há um desafio enorme para que a gente possa conectivamente chegar a um novo acordo docente, para adotar estratégias que são mais estimuladoras do perfil do estudante que a gente tem hoje. Os exemplos são os mais variados, desde os de linguagem até atividades, posturas, respeito ao próprio estudante, no sentido de que ele é um ser pensante, crítico e altamente capaz, e que está procurando de nós alguma coisa de valor para ele como cidadão. A gente tem que enxergar a situação. A questão de pegar um tema e discutir, aplicar uma prova e cumprir aquele conteúdo, para mim, ficou muito pequeno. Então, na minha visão, o professor tem que falar menos e o estudante tem que falar mais. (professor A)

Começando pelo docente, o desafio é vencer a resistência. É um desafio que me parece muito presente. Por que eu vou fazer diferente, algo que venho fazendo há tanto tempo, de um determinado modo e na minha maneira de enxergar, talvez, em uma perspectiva moderna, funciona? Ainda que eu tenha uma menor resistência, uma pré-disposição para mudar, eu não fui formado nessa perspectiva que está por vir. Potencialmente, como eu, enquanto indivíduo, mudo a minha concepção de mundo ao longo do processo e sou capaz de trazer isso para dentro da sala de aula para discussão com os alunos? (professor B)

No que diz respeito ao corpo docente, eu acho que um grande desafio é a questão da mudança de mentalidade e do envolvimento e comprometimento. O quanto eu consigo fazer com que o professor realmente se disponha a mudar sua aula, a mudar seu programa, a ir para um treinamento didático-pedagógico e a implementar isso em sala? Eu acho que os nossos docentes não são preparados para a docência. Eles são preparados para serem bacharéis. Não é muito fácil convencê-los a esse novo olhar. (professor E)

As mudanças acontecem cada vez mais rápidas. Incorporar essas mudanças tecnológicas e superar a resistência das pessoas são questões fundamentais. Temos a obrigação de incorporar os avanços da tecnologia em aula e na formação do aluno. Isso me parece um grande desafio para os docentes. Em relação ao corpo docente, o principal desafio é a atualização. Na universidade há várias atividades concorrentes, ensino, pesquisa e atividades administrativas. O grande desafio é conciliar todas essas atividades, sendo que algumas são essenciais e demandam muito tempo. (professor F)

Os egressos do curso apresentaram percepções muito semelhantes às aquelas relatadas pelo professores entrevistados. Entende-se que é preciso investir na capacitação do professor para que ele se torne um profissional da educação. A capacitação possibilitará maior reflexão do processo ensino-aprendizagem e adoção de estratégias educacionais mais dinâmicas. Superar a lacuna disciplinar foi outro ponto salientado. A profissão de professor é marcada pelo individualismo. Portanto, os professores, de forma geral, ficam no espaço confortável da sua especialização e não há qualquer preocupação com a integração dos conteúdos no curso. Além disso, um egresso entende que os objetivos do curso não são conhecidos e perseguidos pelos professores. O processo de geração do saber também é ofuscado para a maioria. Sem a clareza de objetivos e do processo de geração do conhecimento, cada docente conduz o processo educacional conforme a sua intuição. Os relatos ratificam essas afirmações:

O principal desafio é a mudança da cultura do professor. Enquanto o professor não tiver a postura de profissional da educação, o resultado não será satisfatório. É preciso pensar como possibilitar não apenas o ensino, mas a aprendizagem. Ele necessita de uma ação mais consciente desse processo. (egresso A)

A questão da interdisciplinaridade é um ponto difícil. Além da maioria dos professores não ser profissional da educação, os docentes são bastante individualistas. A profissão é caracterizada pelo individualismo. Como integrar visões tão segregadas? As estruturas não favorecem a interdisciplinaridade. Por outro lado, nós não aprendemos Contabilidade sem interdisciplinaridade. (egresso E)

Concordo que a pessoa é o foco principal para mudar esse paradigma educacional. Entendo que a questão principal é a falta de clareza dos objetivos e do processo educacional, pois, se você não sabe para onde quer ir, qualquer caminho é válido. (egresso C)

O último ponto observado no estudo tratou dos desafios em relação à formação do estudante, em face das mudanças, incertezas e complexidade presente em todas as áreas da vida, mormente no mundo dos negócios. A percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, obtidas por meio da resposta aos questionários, foram reunidas na Tabela 22.

Tabela 22 – Percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP em relação aos desafios na formação dos estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Motivar o aluno em sala de aula para explorar e desenvolver as qualidades que possuem ao ingressar no curso	5	Desenvolver o senso crítico e visão sistêmica dos estudantes	10
Desenvolver o espírito crítico-analítico do estudante	3	Proporcionar a formação com maior equilíbrio entre teoria e prática	7
Criar condições para que os estudantes permaneçam mais tempo na faculdade	2	Ampliar a formação do estudante para proporcionar maior compreensão do mundo e do mercado	5
Propiciar uma formação holística e amparada em TI, na busca de novas soluções para o mercado	1	Equilibrar a formação profissional com o desenvolvimento de consciência social e ética do estudante	3
		Equilibrar vida acadêmica e jornada de trabalho com qualidade	3

Fonte: O autor (2014).

Os relatos dos professores pesquisados, quanto aos desafios em relação à formação dos estudantes foram mais parcos quando comparados às demais dimensões do curso. Vários depoimentos salientam a importância da motivação dos estudantes em sala de aula. Os professores entendem que os alunos ingressantes no curso, devido ao rigor do vestibular, apresentam qualidades que ficam ofuscadas em sala de aula. Outro desafio relatado por alguns docentes é desenvolver a capacidade do estudante exercer julgamento de forma fundamentada. O amplo mercado de trabalho na área, acrescido pelo rótulo de qualidade da instituição, quando comparada às demais instituições privadas, faz com que os estudantes desde os primeiros semestres letivos ingressem em estágios e outras oportunidades oferecidas pelo mercado. Assim, o tempo para estudos adicionais e atividades extracurriculares fica escasso e a formação prejudicada. Superar essa lacuna é um ponto ressaltado pelos professores. Outro docente relatou a importância de proporcionar formação holística e com uso eficaz das ferramentas da tecnologia da informação para habilitar o estudante na busca de soluções inovadoras para o mercado.

Aproximadamente 64% dos estudantes que participaram da pesquisa destacaram aspectos referentes à sua formação. Na percepção deles, o principal desafio do curso é contribuir efetivamente no desenvolvimento do senso crítico e de uma visão que articule o conhecimento profissional com outras dimensões (social, econômica, política) e contextos (locais e globais), ampliando a compreensão da sua atuação como profissional ético no mercado e papel de cidadão no mundo e, ainda, em acordo com a visão dos docentes, equilibrar formação de qualidade com a jornada de trabalho.

Posições distintas daquelas percebidas pelo corpo docente foram destacadas pelos estudantes, tais como equilibrar teoria e prática na formação e desenvolver responsabilidade social e ética do estudante. Os conteúdos ministrados em sala de aula parecem desconexos do mundo empresarial na percepção de alguns estudantes, fato que gera desconforto e a impressão de lacunas entre formação e as demandas do mercado. Ademais, os estudantes percebem que falta a inserção de valores e vínculos sociais no desenvolvimento dos conhecimentos da profissão. O conhecimento técnico e normativo da profissão contábil apresentado de forma pendular deixa lacunas na formação do estudante.

Relatos dos professores entrevistados e dos egressos do curso possibilitam aprofundar a reflexão sobre os desafios na formação do estudante em face das mudanças contemporâneas. Os egressos salientaram como principal desafio vencer a resistência do estudante a um modelo educacional que requeira postura ativa. Os estudantes cursaram o ensino fundamental e médio sob um modelo educacional que, na maioria do tempo, privilegiava a postura passiva em sala de aula, a disciplinaridade e a valorização da nota. Quebrar esse ciclo pernicioso ao desenvolvimento do estudante será um grande obstáculo ao corpo docente e, certamente, haverá forte resistência dos estudantes, conforme destaca o egresso D: *“O problema é superar a resistência natural ao novo. O aluno já está habituado a um formato e novas propostas dos professores causarão um choque. O principal desafio é vencer esta resistência à mudança de ambos os lados”*.

Os professores que participaram da entrevista destacaram percepções semelhante às relatadas pelos egressos do curso. Os professores consideram desafiante superar a cultura passiva assimilada pelos alunos na trajetória de formação no ensino fundamental e médio. Poderá haver um choque e resistências dos estudantes a uma concepção educacional mais dinâmica e que demande mais participação em sala e extraclasse.

Outros docentes julgam desafiante criar processos que estimulem a participação dos estudantes. Estes, no geral, adotam uma postura imediatista de sua formação e preferem certezas à contradições e ambiguidades no processo de formação. São selecionadas disciplinas não pela contribuição para sua formação, mas que demandam menos tempo e esforço; os discentes criticam o processo quando demanda mais esforço e adotam postura passiva em sala de aula. Esse obstáculo é acentuado pelo ingresso dos estudantes no mercado de trabalho, logo nos primeiros semestres letivos. Além de concorrer com a formação, demandando grande parte do seu tempo, o ingresso no mercado, em geral em médias e grandes empresas, antecipa o contato com artefatos gerenciais e práticas contábeis ainda não discutidas na universidade. Quando tais conteúdos são apresentados no curso, de forma geral, são ignorados pelos estudantes. Motivar os alunos para que participem do processo e aproveitem o momento

e oportunidades oferecidas na trajetória de sua formação é um grande obstáculo na percepção dos docentes. Seguem alguns relatos:

Em relação ao discente, ele vem de toda uma formação com um determinado perfil e chega agora, o que aconteceu? Para que serviu toda aquela crença que eu desenvolvi ao longo da minha formação e chego agora e alguém vem me dizer que não faz parte de um contexto futuro potencial? Parece muito mais cômodo para o corpo discente o modelo atual, em que há uma demanda menor, há uma exigência menor. (professor B)

O grande desafio é motivar o aluno. Quando você está como docente e depois muito mais como coordenador de curso, começa ouvir mais os alunos. Parece que boa parte das vezes que você escuta os alunos, as falas são sempre negativas e a sensação que eu tenho é que o aluno vai sempre à aula obrigado...Há um problema estrutural, se ele quer fazer disciplinas fora da FEA não é muito fácil conseguir vagas. Por outro lado, o aluno muitas vezes não tenta. Ele faz aquelas disciplinas que encaixam no horário. Não busca fazer uma disciplina porque tem interesse. Então, o grande desafio na minha leitura é como conseguir fazer com que o aluno compre a ideia sobre o PPP? Como convencer o aluno que aquele conteúdo é importante? Como convencer o aluno que ele não pode ser um reprodutor de conhecimento ou um espectador do professor? Acho que esse é o grande desafio, envolver o aluno nas discussões. E quando isso acontece o resultado é surpreendente. (professor E)

Nosso aluno espera conhecimentos e certezas. Reforçamos essa expectativa na hora em que temos uma abordagem com uma resposta certa. Exemplo: o lucro é tanto, o valor é tanto. Agora nós temos, principalmente em gerencial, questões que, na verdade, trazem ambiguidades, trazem paradoxos, trazem conflitos, trazem intenções e isso é incômodo para o aluno. Outra encrência é que o mercado quer os alunos o mais rápido possível, porque eles foram selecionados em muitas peneiras. Então, é barato para eles esse investimento. Assim, eles vão para a empresa muito rapidamente. Eu tenho que ensinar alguma coisa num certo semestre e o estudante já viu e não dá atenção. (professor C)

Outro quadro sobre os desafios em relação à estrutura e orientação do currículo do curso, processo educacional e formação dos estudantes em face das mudanças contemporâneas foi obtido a partir da percepção de professores, egressos e estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, reunidos por meio de questionários, entrevistas e grupo focal.

A Tabela 23 reúne a visão de 142 estudantes do curso que participaram da pesquisa e de 16 professores sobre os desafios ao pensar os elementos que estruturam e orientam o curso, obtida por meio da resposta à questão aberta apresentada na seção 4 do questionário.

Tabela 23 – Desafios em relação aos elementos que estruturam e orientam o curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Identificar claramente o perfil do egresso e as competências essenciais para atuação profissional e orientar o currículo por esses objetivos	2	Pensar a construção de um currículo com a participação mais efetiva dos estudantes e ênfase no desenvolvimento do senso crítico do contador	16
Integrar o currículo com as demandas da sociedade	1	Dar maior ênfase ao perfil do contador para atuação no mercado de trabalho	7
Discussão do PPP com a participação do corpo discente e docente	1	Desenvolver processos que estimulem a interdisciplinaridade e a integração com os outros cursos	7
Inclusão de estratégias de ensino amparada em ambiente virtual de aprendizagem	1	Adotar como ênfase do curso a formação do cidadão (responsabilidade social), não apenas a empregabilidade do contador	7
Redução de pré-requisitos ao menor nível possível, dando mais liberdade para o estudantes escolher o percurso para sua formação	1	Construção de currículo que equilibre formação contábil e opções de percursos para o estudante dentro da área	6
Estruturar o curso para que promova a formação geral do egresso e a atitude de aprender continuamente, para que o estudante busque desenvolver constantemente seus conhecimentos técnicos e habilidades após a formação	1	Planejar processo para articular teoria e prática no curso, tais como laboratórios com sistemas informatizados para simulação e núcleo de atividades práticas	6
Capacitar os docentes para desenvolver e manter um currículo pós-moderno no curso	1	Inserir temas da atualidade no conteúdo e disciplinas na grade que possibilitem discutir as problemáticas atuais	3
		Revisar os pré-requisitos exigidos no curso	3

Fonte: O autor (2014).

Apenas 50% dos docentes que participaram da pesquisa relataram desafios em relação aos elementos que estruturam o curso. Alguns docentes consideram importante pensar o perfil do egresso e competências demandadas para atuação profissional, bem como alinhar os objetivos do curso para que esses propósitos sejam atingidos. Esta visão está alinhada às orientações dos princípios lógicos de Tyler (Doll Jr.,1997). Com direção semelhante, um docente julga pertinente levantar as demandas da sociedade e reestruturar o currículo para que esse alvo seja perseguido.

Outro desafio percebido foi o desenvolvimento de estratégias de ensino com uso efetivo dos ambientes virtual de aprendizagem. O docente julga que o ambiente, mais adequado às demandas contemporâneas, promoverá aumento do interesse e motivação dos estudantes para aprendizagem. Adicionalmente, os docentes consideraram importante pensar a redução de pré-requisitos do curso para proporcionar mais percursos de formação aos estudantes, assim como dar ênfase, na graduação, à educação geral do estudante e despertar seu interesse em aprender continuamente. Dessa forma ele terá consciência de que é necessário atualizar constantemente seus conhecimentos técnicos e habilidades para que possa continuar atuando

na profissão.

Outro docente considera que ajustar o currículo ao paradigma pós-moderno não será a vertente mais promissora, pois, no conjunto, é necessário capacitar o corpo docente para que o grupo, por meio da aprendizagem e diálogo, possa ir além do paradigma educacional moderno. Além disso, um docente considera importante a participação dos discentes no processo de reestruturação do currículo do curso.

Para os estudantes, alinhados com a visão dos docentes, os desafios em relação aos elementos que orientam o curso, apontados com maior frequência, foram adotar processos que possibilitem a participação dos discentes na construção do PPP e dar ênfase no desenvolvimento do senso crítico do contador. Relata-se que não é dada a atenção devida aos alunos no momento da reestruturação do PPP, processo que acaba por ser centrado nos professores e que se torna moroso devido à burocracia da instituição.

Outro desafio citado pelo grupo refere-se à ênfase do curso nas demandas do mercado de trabalho. É julgado importante acompanhar as mudanças ocorridas nos pronunciamentos do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), em face da convergência das normas contábeis aos padrões internacionais, desde o início do curso. Além disso, foi relatada a importância de equilibrar sólida base contábil e percursos para formação dentro da área e a revisão dos pré-requisitos existentes para formação no curso, visões em concordância com a percepção dos docentes.

Algumas posições distintas daquelas citadas pelos professores foram relatadas pelos estudantes. Um grupo considera pertinente a ênfase na formação do cidadão, não apenas na empregabilidade do profissional. A formação sugerida pressupõe o equilíbrio entre atender às demandas do mundo do trabalho e desenvolver a consciência do papel social do contador.

Outro grupo de estudantes julga relevante para o curso desenvolver processos que estimulem a interdisciplinaridade no curso e a integração com os cursos de Administração, Economia e outros. Ainda, salientaram-se desafios pontuais do curso, tais como a inclusão de processos no currículo que promova maior articulação entre teoria e prática, bem como à inserção de temas da atualidade no conteúdo de algumas disciplinas ou a criação de disciplinas que promovam o debate de problemáticas atuais.

Adicionalmente, foram obtidas evidências sobre os desafios ao pensar a estrutura e orientação do currículo por meio de entrevistas com os professores e grupo focal com egressos e estudantes do curso.

Os professores apresentaram poucas sugestões em relação à estrutura e orientação do currículo. Um docente sugere o desenvolvimento de um currículo mais amplo, com menos pré-requisitos, orientado por eixos temáticos e ênfase na integração dos saberes. Acredita-se

que essas diretrizes podem contribuir mais no desenvolvimento do estudante como pessoa e profissional. Todavia, o diálogo comunal é o mecanismo para construção de um currículo mais dinâmico e rico, porém falta aos professores a cultura do diálogo, conforme relata o professor A: *“Nós somos professores que não ouvimos o outro. Não conseguimos debater com o outro, com respeito, para que nós tenhamos de fato um currículo dinâmico e conteúdos interessantes”*. Segue outro relato sobre o currículo:

Poderia elaborar um currículo mais aberto. Um currículo não engessado. Um currículo que poderíamos trabalhar por eixos temáticos. Ampliar os saberes adversos das áreas e agregar esses conhecimentos, porque a vida é sistêmica... O mundo é assim. Então, não adianta ficar tão preso ao conhecimento específico, restrito a uma área e achando que ali está resolvido. Eu posso usar esse conhecimento, mas também agregar valor para que o indivíduo se torne uma pessoa de visão mais ampliada de mundo e com uma leitura melhor de mundo. Uma pessoa mais emancipada e não com viés tão cartesiano, com data, com prazo, com ritmo, que não respeita a individualidade, não respeita a diversidade e não compartilha com outro o seu saber. (professor F)

As percepções dos estudantes e egressos salientam caminhos importantes para o debate e planejamento do PPP do curso face às mudanças contemporâneas. O processo consiste, primeiramente, de um diagnóstico das características e ênfase da matriz curricular. Pautado nos dados obtidos na auto-avaliação, iniciar o debate com a participação do corpo docente, discente e administrativo. Nesse processo de debate e planejamento, um egresso recomenda que seja observado o alinhamento do curso à realidade contemporânea, aos projetos dos estudantes e às demandas do mercado. Nesse processo complexo, pelos relatos, ainda ganham destaque a definição de áreas de concentração para o curso, criação de atividades e mecanismo para integração dos saberes e a ênfase da formação na autonomia do estudante. As DCN são parâmetros necessários para orientar o processo de construção de um currículo mais amplo, contudo, são elementos mínimos, que não podem ser reproduzidos como ocorre na maioria dos programas de graduação em Ciências Contábeis no país, conforme relata o estudante HG: *“Ajustar a grade curricular à realidade contemporânea, superando a visão reprodutivista, que existe de adotar quase que efetivamente as DCN. Esse me parece um processo complexo”*. Os relatos demonstram que as universidades públicas têm uma responsabilidade maior nesse processo de mudança do currículo, pois são referências para as demais. Seguem as ideias principais do grupo:

Para mim, o primeiro desafio é a instituição se reconhecer nesse processo. Fazer um diagnóstico das suas características da modernidade e pós-modernidade e a ênfase da sua grade. Não conseguiremos superar esse paradigma sem um bom diagnóstico. Primeiro a auto-análise, para depois buscar uma adaptação a esse novo paradigma. As mudanças precisam ocorrer de forma participativa, entre discentes, docentes e administração, para que seja possível construir um PPP que vá além da formação profissional. (egresso EP)

A iniciativa de alinhar os currículos à realidade contemporânea compete, principalmente, às universidades públicas. Elas são referências em qualidade na região e isso abre caminho para as

demais. O desafio consiste em alinhar o currículo com a realidade contemporânea, os projetos dos estudantes e as expectativas do mercado. Para tanto, faz-se necessário fornecer subsídios para o desenvolvimento da autonomia do estudante, para que ele possa escolher o seu caminho de atuação, seja como contador, empresário ou atuando em outras áreas. (egresso CP)

A formação mais alinhada à pós-modernidade poderia ser mais ampla e menos fragmentada. Acredito que é preciso integrar os conhecimentos. O grande desafio é como integrar os conhecimentos que hoje são segregados em inúmeras disciplinas no curso. (egresso AP)

Quanto ao processo educacional no curso, os professores e estudantes salientaram os seguintes desafios, ao responder as questões abertas contidas nos questionários, sintetizados na Tabela 24.

Tabela 24 – Desafios em relação ao processo educacional no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Estimular a autonomia e o aprendizado permanente do estudante, postura que perpassa sua atuação como profissional e cidadão	2	Capacitação pedagógica e didática contínua do corpo docente, para que ele possa enriquecer sua reflexão e ação no processo educacional	27
Promover a qualificação do corpo docente para uma prática educacional pós-moderna e mais alinhada à nova geração de estudantes	2	Adoção de maior ênfase prática no curso, com uso de laboratórios de informática, casos, simulações e de vivências do mercado	19
Pensar estratégias de ensino para atender a grupos heterogêneos de estudantes, devido ao sistema de quotas	1	Motivar o desenvolvimento do senso crítico, autonomia, inovação, responsabilidade social e ética dos estudantes	14
Adoção de metodologias mais dinâmicas e integradoras dos saberes em substituição a estratégias mais expositivas	1	Planejar aulas mais dinâmicas	8
Atualizar para atender às práticas demandadas pelo mercado	1	Motivar o estudante para que ocorra mais participação em sala de aula	8
Equilibrar ênfase humanista e profissional no curso	1	Adoção de novas formas de avaliação, que mensurem a aprendizagem efetivamente, não apenas por notas	6
		Capacitação do corpo docente com habilidades de comunicação e conhecimento das problemática atuais	5
		Adoção de uma prática pedagógica norteada pela afetividade (respeito, vínculo e interação entre professor e aluno no desenvolvimento de projetos)	5

Fonte: O autor (2014).

Na percepção dos docentes, o processo educacional necessita se pautar no desenvolvimento da autonomia e senso de responsabilidade pela aprendizagem contínua do estudante. Entende-se que, ao longo da vida, o profissional precisará retornar várias vezes ao banco escolar para atualizar seus conhecimentos técnicos e habilidades e assim manter-se no mundo do trabalho. Outro desafio citado pelo grupo foi a qualificação do corpo docente, para ir além da

concepção educacional moderna. Deste modo, o processo educacional se aproximará mais do perfil das novas gerações de estudantes que ingressam a cada semestre no curso.

Nesta direção, o grupo relatou como desafios pensar estratégias de ensino para atender grupos heterogêneos de estudantes, oriundos do sistema de quotas; o desenvolvimento de metodologias mais dinâmicas e integradoras dos saberes para superar a divisão disciplinar que dificulta a compreensão da realidade; e pensar o processo educacional que promova o equilíbrio entre formação profissional e desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. Além disso, um docente ressaltou o desafio de manter-se atualizado para atender às mudanças da profissão.

Aproximadamente 75% dos estudantes que participaram da pesquisa destacaram desafios em relação ao processo educacional. Alinhado com a percepção do corpo docente, os estudantes relataram com maior frequência a necessidade de capacitação didática e pedagógica contínua do corpo docente. Os estudantes percebem que a prática pedagógica aprendida espontaneamente por alguns professores, e reproduzida em sala rotineiramente, não tem promovido a compreensão de temas específicos e daqueles mais complexos e atuais. Nessa perspectiva, salientaram também a necessidade de investimento do corpo docente em habilidades de comunicação e o estudo de questões atuais para enriquecer o debate em sala.

Além disso, os estudantes consideraram um desafio importante no curso superar o processo educacional marcado pela estagnação. Critica-se o marasmo em sala de aula e é considerado importante o planejamento de aulas mais dinâmicas. A maioria dos estudantes da área contábil, conforme observado na pesquisa, conciliam trabalho e estudo. O cansaço da dupla jornada requer um ambiente mais dinâmico e interativo em sala de aula para que ocorra maior participação e aprendizagem dos estudantes.

Outro desafio relatado com bastante frequência pelo grupo se refere à motivação do estudante em sala. Entende-se que o ambiente mencionado é um espaço de desenvolvimento da autonomia e senso crítico, bem como de criatividade e de aprimoramento de atitudes relevantes para sua atuação como profissional e cidadão. Nesse espaço cabe ao professor, como facilitador do processo, motivar a participação dos alunos e criar o ambiente que proporcione a evolução intelectual e social do estudante.

Alguns aspectos distintos daqueles citados pelos professores foram observados pelos estudantes em relação ao processo educacional. Foi sugerida a adoção de mecanismos tais como simulações em laboratório, estudos de casos e vivências do mercado, com o propósito de estreitar a lacuna entre teoria e prática no curso.

Com menor frequência aparecem críticas às formas de avaliação que privilegiam a nota e não a aprendizagem do estudante. Outro obstáculo a ser superado é referente à ênfase pedagógica

adotada. Os estudantes sugerem que ela seja norteada pela afetividade, pois carecem da sensação de serem respeitados no processo e de maior interação e vínculo com os professores para que cresça a motivação para participação em sala e investimento em estudos e trabalhos extraclasse.

Outras evidências sobre o processo educacional foram coletadas em entrevistas com professores e por meio de sessões de grupo focal com estudantes e egressos do curso. Os professores destacaram vários desafios em relação à prática educacional. Entre eles, a superação da carência de conhecimentos pedagógicos do bacharel em Contabilidade. O profissional, em algum momento da carreira, acrescenta o encargo de professor a sua lide, mas sua prática é intuitiva e, na maioria dos casos, apenas segue a reprodução do modelo de outros docentes que marcaram sua formação. Nesse processo, ganha destaque o tecnicismo em sala de aula, quase sempre desvinculado da realidade e de outras ciências.

Outro desafio atual é a incorporação das tecnologias de rede e informação no processo educacional. Hoje, celulares, *tablets*, *laptops* e outros equipamentos são comuns em sala de aula e, em geral, meios para dispersão do estudante. Os professores precisam planejar os conteúdos e atividades para fazer uso mais efetivo dessas tecnologias no ensino e aprendizagem.

Ademais, aparecem como desafios a superação da concepção cartesiana e do ciclo tradicional de ensino (transmissão de conteúdo, avaliação, nota). A maioria dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis desenvolveu ao longo da trajetória de formação a mentalidade disciplinar, binária, orientada pela visão externa do conhecimento e que privilegia o resultado mensurado pela matemática. Romper esse ciclo, muitas vezes pernicioso, face às mudanças da realidade contemporânea, é um ponto de interrogação para alguns dos professores entrevistados. Entre as sugestões, um professor entende que a prática reflexiva e a atualização contínua são possíveis caminhos. Os relatos dos docentes apresentam o quadro sintetizado:

O maior desafio é justamente o docente. Eu costumo repetir aquilo que foi ensinado, porque nós não somos formados para sermos professores. Nós somos formados para sermos bacharéis, profissionais da contabilidade. A gente vem para a sala de aula sem nenhuma base pedagógica e a tendência é repetir o que vimos com os nossos professores: reproduzir a visão técnica e disciplinar, onde a contabilidade é discutida fora de um contexto social e econômico. Então, o que é passado para a gente é a importância do método, da técnica e não da ciência como um instrumento que faz parte da construção social e econômica. Acho que um outro desafio é a tecnologia, lidar com as tecnologias de rede e a tecnologia de acesso à informação. Qual o lugar do aluno que traz celular para a sala de aula de modo que ele seja despertado da importância aos conteúdos e não ficar acessando aos e-mails e redes sociais durante a aula? Hoje eu acredito que seja o maior desafio de conteúdo. De que forma, nós temos que trazer o conteúdo para a sala de aula, de modo que os alunos se interessem? (professor A)

Eu não vejo, num curto prazo, a possibilidade de romper com esse paradigma disciplinar cartesiano. Não vejo, porque nós que gerimos e pensamos o curso somos frutos desse tipo de formação. Então, o grande desafio dessa mudança seria romper com os paradigmas da nossa própria formação. A nossa visão é segmentada, cartesiana e linear. Então, acho pouco provável que, num curto espaço de tempo,

nós modificássemos essa maneira de estruturar o processo de formação e de aprendizagem dos estudantes, mas, eu acho que tem uma luz no fim do túnel. (professor B)

Na prática docente o que preocupa é o modelo de professor dominador do conhecimento. O professor que sabe tudo. Professor dominador é aquele que não entende o processo, pelo menos na minha visão. Eu não estou falando de todos e sim em um contexto geral, principalmente do nosso curso. Temos professores que fazem do conhecimento uma forma de poder. Nesse aspecto, a prática docente ainda continua no modelo do século XVIII e XIX. Chego à sala e transmito um conjunto de informações e um dia eu avalio esse conhecimento e atribuo uma nota. A nota representa o resultado da aprendizagem. Entendo que a docência deveria ser revestida de outros instrumentos. (professor E)

Acho que nós tínhamos que mudar nossas metodologias. A forma de ver as coisas. Como professores precisamos da ação, reflexão, ação. Ainda, estarmos sempre atentos ao que está acontecendo hoje e acompanhar isso, ter uma percepção mais apurada de que aquele método, que era usado há trinta anos, não pode ser repetido hoje. (professor F)

Os estudantes e egressos do curso que participaram do grupo focal também apresentaram várias percepções que podem contribuir na reflexão sobre o processo educacional. Entre os obstáculos a serem enfrentados pelo corpo docente, o grupo destacou a resistência a uma prática educacional mais dinâmica e centrada no estudante. Assim, como o professor, o estudante já tem seus pontos de apoio no modelo educacional moderno, entre eles a visão disciplinar, binária e a postura passiva. Entende-se que projetos-piloto e o diálogo entre corpo docente e discente, para promover o conhecimento e legitimação do processo de mudanças, são alternativas fundamentais.

Outros desafios foram listados, entre eles o investimento na capacitação pedagógica e desenvolvimento de habilidades de comunicação dos professores, bem como a adoção de atividades que integrem melhor a teoria e prática no curso e pensar estratégias que auxiliem o professor na gestão de turmas com mais de 40 alunos. Os relatos dos estudantes e egressos explicitam esse quadro:

A necessidade de se desconstruir o paradigma positivista. Desde o início da formação o estudante está inserido neste modelo. Onde são reforçados a departamentalização e o pensamento binário. Acho que é um grande desafio para o corpo docente e coordenadores desconstruir essa visão. No paradigma atual o professor já tem os seus pontos de referência e no pós-moderno falta esse ponto de apoio. Como desenvolver uma estrutura em que aluno possa aprender continuamente e com uma visão alinhada à realidade? Os projetos-piloto são uma boa alternativa, pois funcionam como um laboratório. Outro ponto fundamental é o diálogo entre os grupos para promover o conhecimento e legitimação do processo de mudanças de um paradigma moderno para pós-moderno. (egresso BP)

Falta capacitação didática dos professores. Considero importante diversificar as estratégias de ensino, para facilitar o aprendizado dos alunos. A comunicação de alguns professores não ajuda no ensino. (estudante AG)

Falta integrar mais teoria e prática no curso. Percebo que falta vivência de mercado de alguns professores e facilidade para contextualizar os conteúdos. Professores que têm experiência de mercado conseguem passar o conteúdo com mais segurança. Ainda, alguns professores passaram vários anos na mesma disciplina e não se atualizam. (estudante GG)

Considero um grande desafio trabalhar com turmas muito grandes em sala. Turma com 50 a 60 alunos. É muito complicado um professor fazer um bom acompanhamento dessa quantidade de alunos.

(estudante IG)

Quanto aos desafios em relação à formação dos estudantes, a pesquisa reuniu a percepção dos professores e estudantes do curso, obtida por meio de questionário, na Tabela 25.

Tabela 25 – Percepção de professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa em relação aos desafios na formação dos estudantes

Professores		Estudantes	
Pontos destacados	Freq.	Pontos destacados	Freq.
Equilíbrio entre formação contábil, visão transdisciplinar e responsabilidade social	2	Formar um profissional ético, com senso crítico, responsabilidade social e a postura de aprendizagem contínua e não um executor de tarefas	16
Formar um profissional com sólido conhecimento técnico e com habilidades de relacionamento interpessoal e liderança	1	Formação que concilie teoria e prática	14
Desenvolver a autonomia do estudante	1	Formar um profissional dinâmico e com as competências demandadas pelo mercado	13
Promover uma formação que integre teoria e prática profissional	1	Formação que possibilite optar entre várias áreas de concentração	8
Adequar a formação às novas tecnologias da informação e tendências do mercado	1	Equilibrar formação profissional e visão transdisciplinar e global do conhecimento	7
Formar a base de conhecimentos anteriores necessários para construir a formação na área contábil	1	Desenvolver habilidades de empreendedorismo, comunicação, tomada de decisão e liderança	5
		Conciliar a jornada de trabalho com formação de qualidade	5

Fonte: O autor (2014).

Na percepção dos professores do curso aparece com maior frequência o desafio de formar egressos que conciliem conhecimentos da área contábil e habilidades para articular os saberes obtidos durante a formação, com consciência do seu papel na sociedade. Neste sentido, também foi destacado o desafio de conciliar a formação profissional com o desenvolvimento de habilidades interpessoais e de liderança, conhecimentos e habilidades consideradas necessárias pelos docentes para ingresso no mercado e desenvolvimento profissional.

Apareceram com menor frequência a importância de enfatizar a autonomia do estudante durante a trajetória de graduação, a formação que articule teoria e prática e a adequação às novas tecnologias de informação e comunicação. Ademais, os docentes consideraram relevante pensar processos que supram as lacunas na formação anterior do estudante, antes de construir a formação na área contábil.

A visão dos estudantes muito se assemelha àquela apresentada pelos docentes. Eles citaram com maior frequência o desafio de formar um profissional que tenha em seu perfil postura ética, senso do seu papel na sociedade e visão crítica do conhecimento. Considera-se como importante a consciência de que o conhecimento está mudando rapidamente e requer

aprendizagem contínua ao longo de toda vida profissional.

Outros desafios citados estão vinculados à articulação da teoria e prática no curso e ao desenvolvimento das competências requeridas pelo mercado. A complexidade crescente do mundo dos negócios, associada às mudanças acentuadas ocorridas na área contábil nos últimos anos, faz com que muitos estudantes sintam-se despreparados e inseguros ao ingressar no mercado. Nesta direção, é desafiante construir um processo de formação que aproxime cada vez mais teoria e prática e a formação de um profissional dinâmico e que reúna competências demandadas pelo mercado.

Apareceram com menor frequência desafios relacionados à formação que possibilitem articular os conhecimentos dentro da área e com áreas correlatas e noções da área gerencial, financeira, pública e de outras especialidades da contabilidade para que o estudante possa escolher durante o percurso de formação caminhos mais alinhados ao seu interesse. Nesta direção, os alunos também destacaram a necessidade de formar um profissional que consiga contextualizar o conhecimento da área a nível local e global e com as demais Ciências (Humanas, Exatas), possibilitando análises mais aprofundadas das informações obtidas nas demonstrações contábeis e tomadas de decisão amparadas em informações que vão além dos números.

Os estudantes deram ênfase ao desenvolvimento de habilidades requeridas pelo mundo do trabalho, citaram com mais frequência habilidades de empreendedorismo, comunicação, tomada de decisão e liderança. Habilidades essas que possibilitam ao profissional gerir a sua carreira profissional com mais autonomia e não apenas executar tarefas rotineiras.

Além disso, faz-se desafiante conciliar formação de qualidade e as demandas do mundo do trabalho, realidade que no curso é comum, tendo em vista o ingresso dos estudantes no mercado desde os primeiros anos de graduação. Isso certamente contribui ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades na área, porém, paradoxalmente, exaurem os estudantes, desviam o foco das oportunidades oferecidas durante a graduação e, principalmente, consomem boa parte do tempo necessário para estudos e atividades extraclasse.

Outras evidências foram obtidas por meio de entrevistas com professores e grupo focal com egressos e estudantes. Os apontamentos dos participantes foram escassos. Para um docente, trabalhar com a nova geração de estudantes é desafiante. Esta é uma geração extremamente conectada às tecnologias de informação e comunicação, porém, não possui massa crítica para mapear o que é importante em cada espaço de formação. Comumente usa-se as tecnologias para acesso às redes sociais, ouvir músicas e outras formas de entretenimento em sala. Direcionar o foco dos jovens para o conteúdo é uma atividade que requererá planejamento, dinamismo e motivação distinta dos professores.

Além disso, um estudante percebe que culturalmente não é assumida a responsabilidade pela própria formação. Os estudantes, de forma geral, adotam posturas passivas, cumprem as formalidades requeridas pelos professores e estudam com mais intensidade apenas próximo aos momentos de avaliação. Compete aos estudantes despertarem para o fato que na sua formação a universidade, família e a sociedade são coadjuvantes no processo e ele o ator. Os sucessos e insucessos na sua formação refletirão principalmente sobre ele. Seguem relatos do grupo:

Nós temos grandes desafios, tais como a Geração Y. Como lidar com esses jovens que não dão muito valor à leitura, a reflexão e à discussão? Está mais em um mundo virtual. Como lidar com esse tipo de profissional? (professor A)

O discente precisa superar a cultura de esperar apenas o conteúdo dado em sala de aula. É importante buscar na biblioteca e montar a sua biblioteca particular. Fazer leituras complementares para ter conhecimento do contexto social e político, tanto nacional como internacional. (estudante IG)

Conforme orientações do modelo, seção 3, o estudo objetiva triangular as percepções obtidas entre os cursos e com a fundamentação teórica. A Figura 4 reúne as percepções obtidas por meio de questionários respondidos por professores e alunos de ambos os cursos, em relação aos desafios ao pensar os elementos que estruturam e orientam os programas face às mudanças emergentes na pós-modernidade. O número entre parênteses no início de cada item indica a frequência de apontamentos de cada grupo.

Figura 4. Triangulação dos desafios em relação aos elementos que estruturam e orientam os cursos selecionados

FEA/USP		UNIVERSIDADE ALFA	
Professores	Estudantes	Professores	Estudantes
(2) Estruturar o currículo com a participação dos estudantes	(4) Ampliar a participação de estudantes e egressos na estruturação do curso	(1) Discussão do PPP com a participação do corpo discente e docente	(16) Pensar a construção de um currículo com a participação mais efetiva dos estudantes e ênfase no desenvolvimento do senso crítico do contador
(2) Conhecer as reais demandas das organizações e do mercado	(14) Aproximar a estrutura do curso com as demandas do mercado nacional e mundial	(2) Identificar claramente o perfil do egresso e as competências essenciais para atuação profissional e orientar o currículo por esses objetivos	(7) Dar maior ênfase ao perfil do contador para atuação no mercado de trabalho
(3) Adequar os conteúdos de forma transversal e interdisciplinar	(12) Estruturar o curso para que ocorra maior interdisciplinaridade		(7) Desenvolver processos que estimulem a interdisciplinaridade e a integração com os outros cursos
(2) Mudar a ênfase do curso de tecnólogo para profissionalizante e humanista	(5) Desenvolver uma grade que equilibre formação profissional e humanista do estudante		
		(1) Redução de pré-requisitos, dando mais liberdade para os estudantes escolherem o percurso para sua formação	(6) Construção de currículo que equilibre formação contábil e opções de percursos dentro da área
	(7) Inserção de disciplinas na grade que auxiliem no desenvolvimento do senso crítico, de aprendizagem contínua e consciência social	(1) Estruturar o curso para que promova a formação geral do egresso e a atitude de aprender continuamente	
(2) Ampliar a formação do contador com conhecimentos de sociologia, história e outras áreas			
		(1) Inclusão de estratégias de ensino amparadas em ambiente virtual de aprendizagem	
		(1) Capacitar os docentes para desenvolver e manter um currículo pós-moderno no curso	
			(7) Adotar como ênfase do curso a formação do cidadão, não apenas a empregabilidade
			(6) Planejar processo para articular teoria e prática no curso

Fonte: O autor (2014).

De forma semelhante, apareceram nas percepções dos envolvidos em ambos os cursos, apenas a importância da participação dos estudantes no debate e planejamento de diretrizes para os programas e a observação das demandas do mundo do trabalho ao pensar o currículo. Além disso, desenvolver processos que estimulem a interdisciplinaridade e maior articulação dos saberes foram pontos apontados pelos professores e estudantes da FEA/USP e estudantes da Universidade Alfa. Todavia, os cursos apresentam particularidades oriundas do seu estágio de consolidação e o estudo salienta inúmeros desafios que podem enriquecer a reflexão ao pensar diretrizes mais alinhadas à realidade contemporânea. Portanto, foi observado em seguida o quadro identificado em cada curso.

A visão obtida no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP reúne a percepção de 21 professores e 102 estudantes que participaram da pesquisa por meio de questionários. Ambos os grupos apresentaram visões semelhantes ao pensar os seguintes desafios em relação aos elementos que orientam e estruturam o curso:

- a) ampliar a participação dos estudantes e egressos nas discussões para reestruturação do curso;
- b) dar mais ênfase profissionalizante ao curso, com o mapeamento e aproximação às demandas do mercado nacional e mundial;
- c) criação de processos para redução do silo disciplinar;
- d) equilíbrio da ênfase humanista e profissionalizante na estruturação do curso.

Posições distintas ou complementares entre os grupos também foram salientadas. Os docentes sugerem a inserção de disciplinas que propiciem a formação mais holística do contador, tais como Sociologia, Psicologia, História e outras. Essa percepção está em acordo com as orientações da IFAC (2010), descritas no Manual de Normas Internacionais de Educação em Contabilidade. A Federação Internacional orienta que “todos os programas de educação profissional devem incluir uma porção de educação geral. Uma educação geral abrangente pode encorajar a aprendizagem continuada e fornecer uma base para construção de estudos profissionais e contábeis.”¹²¹ (p. 47, tradução do autor)

Os estudantes consideram a inserção de disciplinas que auxiliem no desenvolvimento do senso crítico, da aprendizagem continuada e da consciência social desafios importantes ao pensar as diretrizes para o programa.

As visões do grupo são bastante influenciadas pela concepção educacional moderna,

¹²¹ *All professional education programs should include some portion of general education. A broad general education can encourage lifelong learning and provide a foundation on which to build professional and accounting studies.* (IFAC, 2010, p. 47)

particularmente a segregação em disciplinas, oriunda do método cartesiano. Desta forma, entende-se que a criação de disciplinas é um caminho apropriado para mitigar deficiências gerais da formação do curso. Contudo, conforme salienta Goergen (2005), é preciso pensar um espaço educativo que envolva o homem como um todo, no seu aspecto ético, racional e estético. Para tanto, é necessário desenvolver o ambiente para construção da aprendizagem, não apenas a criação de disciplinas específicas ou a discussão transversal de conteúdos.

Mesmo que a via para as mudanças sugeridas pelos estudantes seja julgada imprópria, o momento de formação na universidade, como nos demais ciclos iniciais, é oportuno para o desenvolvimento de valores e atitudes do estudante. Neste sentido, a IFAC (2010) considera que a:

boa governança, tanto pública e privada, depende significativamente da adesão do contador aos valores, princípios éticos e atitudes profissionais. Nessas circunstâncias, uma clara compreensão de, e uma educação em, princípios éticos é essencial. Valores profissionais, éticos e atitudes precisam ser tratadas em seu próprio lugar de direito dentro da estrutura educacional.¹²² (p. 53, tradução do autor)

Além disso, os relatos obtidos em entrevista com seis professores do curso e por meio de sessão de grupo focal com cinco egressos apresentam outras evidências, não descritas no questionário. Um egresso destaca entre os desafios ao pensar o currículo, a reflexão mais aprofundada das DCN, não com postura reprodutivista, como ocorre na maioria dos cursos em todo o país, mas como orientações mínimas e que requerem ajustes a cada realidade. Enquanto um docente considera importante a criação de mecanismos que permitam alterações mais rápidas na estrutura curricular, diante da velocidade das mudanças atuais.

A crítica do egresso é partilhada por Laffin (2005). O autor destaca a postura histórica nos cursos de Ciências Contábeis de adesão, sem reflexão, às orientações dos órgãos normativos. As DCN são fortemente influenciadas pelas orientações da OMC, logo, têm o mercado como eixo principal e totalidade da vida humana. Portanto, é importante o debate e reflexão dessas orientações pela comunidade acadêmica, não a sua reprodução integral.

Na Universidade Alfa, o estudo reuniu a percepção de 16 professores e 142 estudantes do curso, obtidas por meio de respostas aos questionários. Os grupos apresentaram visões semelhantes ao pensar os seguintes desafios para o curso:

- a) construção do currículo com participação mais efetiva dos estudantes e ênfase no desenvolvimento do senso crítico;

¹²² *Good governance, both corporate and public, depends greatly on adherence to professional values, ethics and attitudes. In such circumstances, a clear understanding of, and education in, ethical principles is essential. Professional values, ethics and attitudes need to be treated in their own right within the education framework.* (IFAC, 2010, p. 53)

- b) identificar as competências essenciais para atuação profissional e alinhar o perfil do egresso e objetivos do curso a essas diretrizes;
- c) redução de pré-requisitos e ampliação de percursos para formação do estudante dentro da área.

Algumas posições distintas entre os grupos foram observadas no estudo. Um docente considera a ênfase do currículo na promoção da formação geral e da postura de aprendizagem contínua do estudante uma vertente pertinente para o curso, pois os egressos necessitam desenvolver continuamente seus conhecimentos técnicos e habilidades após a formação.

As sugestões da docente são pertinentes no contexto atual, marcado pela crescente complexidade do mundo dos negócios e evolução das práticas contábeis e encontram respaldo nas orientações da IFAC (2010). O órgão apresenta orientação para o desenvolvimento profissional inicial e continuado do contador:

Em um ambiente de trabalho constantemente em mudanças, aprender a aprender e o compromisso de aprender continuamente tornaram-se aspectos integrais de um contador profissional. Então, as IESs endereçam ambos no Desenvolvimento Profissional Inicial (IPD) e no Desenvolvimento Profissional Continuado (CPD). O IPD inclui a educação geral, educação em contabilidade, experiência prática e avaliação. O CPD é a aprendizagem e o desenvolvimento que mantém e desenvolve capacidades para habilitá-lo ao desempenho das suas funções com competência. O CPD provê o desenvolvimento continuado de (a) conhecimentos profissional, (b) habilidades profissionais, (c) valores profissionais, ética e atitudes e (d) das competências obtidas na formação inicial. ¹²³ (p. 14, tradução do autor)

Diante do contexto de mudanças, Pereira (2000) salienta que o objetivo da educação geral é encorajar no indivíduo a busca da sabedoria e prepará-lo para todos os papéis da vida. Entre os parâmetros que podem orientar essa reflexão, Pereira (2010) relata o processo de reformulação curricular na Universidade de *Harvard* em 2002, orientado pela educação geral. Entre os princípios que nortearam a revisão do currículo destacam-se:

- a) a universidade busca formar indivíduos amplamente educados, além de orientá-los para desenvolver estudos em uma área de concentração;
- b) a Faculdade de Artes e Ciências tem o papel de definir o que os estudantes precisam saber e como podem melhor aprender, de modo que tenham conhecimento para desenvolver sua aprendizagem continuada;
- c) os estudos na área de concentração não são focados no domínio do campo disciplinar, mas

¹²³ *In a constantly changing work environment, both learning to learn and a commitment to lifelong learning are integral aspects of being a professional accountant. Thus, the IESs address both Initial Professional Development (IPD) and Continuing Professional Development (CPD). IPD includes general education, professional accounting education, practical experience and assessment. CPD is learning and development that maintains and develops capabilities to enable professional accountants to perform their roles competently. CPD provides continual development of the (a) professional knowledge, (b) professional skills, (c) professional values, ethics and attitudes, and (d) the competence achieved during IPD.* (IFAC, 2010, p.14)

como um meio do estudante desenvolver maior grau de sofisticação em seu pensamento;
d) os requisitos da área de concentração são realizados não como um treino para especialistas, mas para a promoção do pensamento rigoroso e criativo.

Ademais, outros professores consideram desafios relevantes a inclusão de estratégias de ensino para o curso, amparadas em ambiente virtual de aprendizagem e a capacitação do corpo docente para manutenção de um currículo pós-moderno.

Neste sentido, os estudos da *Pathways Commission* (2012) recomendam:

desenvolver modelos de currículo, envolvendo recursos de aprendizagem e mecanismos para facilmente compartilhá-los, bem como oportunidades para promover o desenvolvimento do corpo docente em apoio da sustentabilidade de um currículo robusto; Objetivos - 4.1: envolver a comunidade contábil para definir o corpo de conhecimentos que será a base para os currículos de contabilidade do futuro; 4.2: implementar modelos curriculares para o futuro; 4.3: desenvolver princípios orientadores e apoio para uma variedade de oportunidades de desenvolvimento de carreira do corpo docente por caminhos variados e ciclos.¹²⁴ (p. 12, tradução do autor)

Os estudantes salientaram como desafios o desenvolvimento de processo que estimulem a interdisciplinaridade e integração entre os cursos, bem como a mudança de ênfase no curso da empregabilidade do contador para o desenvolvimento do cidadão e o planejamento de processos para articular teoria e prática.

Além dessas evidências, outras informações foram obtidas por meio de entrevistas com seis professores e grupo focal com egressos e estudantes do curso. Apenas os relatos não descritos no questionário foram citados. Para um docente é importante pensar um currículo mais amplo, com menos pré-requisitos, orientado por eixos temáticos e integração dos saberes. Ademais, o diálogo entre o grupo é fundamental nesse processo, contudo, não existe a cultura do diálogo entre os docentes do curso em questão.

Os estudantes e egressos sugeriram caminhos importantes para o debate e planejamento de diretrizes. Considera-se relevante o diagnóstico das características e ênfase da matriz curricular, o debate comunal e o alinhamento à realidade contemporânea, aos projetos dos estudantes e às demandas do mercado, além da definição de áreas de concentração, a criação de atividades para integrar os saberes e da ênfase da formação na autonomia do estudante. Nesse processo, as universidades públicas, referências em qualidade educacional, têm maior responsabilidade.

Albrecht e Sack (2000), ao avaliarem as deficiências nos cursos de Contabilidade no EUA,

¹²⁴ *Develop curriculum models, engaging learning resources, and mechanisms for easily sharing them as well as enhancing faculty development opportunities in support of sustaining a robust curriculum. Objective 4.1: engage the accounting community to define the body of knowledge that is the foundation for accounting's curricula of the future. Objective 4.2: implement curricular models for the future. Objective 4.3: Develop guiding principles and support for a range of faculty development opportunities through varied career paths and cycles. (Pathways Commission , 2012, p.12)*

fazem recomendações semelhantes às citadas pelos egressos. Entre as recomendações os autores destacaram:

- a) avaliar o ambiente que o seu programa está enfrentando;
- b) cada escola deve desenvolver sua missão específica e trabalhar com seus pontos fortes;
- c) considerar cuidadosamente cada grau oferecido;
- d) considerar cuidadosamente o currículo e conteúdo do curso (ainda são relevantes ou a tecnologia e a globalização tornou-os obsoletos?);
- e) considerar cuidadosamente a pedagogia de cada aula;
- f) investir no desenvolvimento do corpo docente.¹²⁵ (p. 61, tradução do autor)

A visão de Young (2000) pode auxiliar na reflexão sobre o ambiente em que estão inseridas as instituições e no planejamento do currículo. Para o autor, o conceito de currículo para o futuro será baseado nas mudanças econômicas denominadas pós-fordismos, caracterizadas pelo declínio da produção em massa, crescimento da produção especializada flexível e ênfase no trabalho em equipe e gestão de risco, logo, implicará no conceito de sociedade futura, os tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para sustentá-la e as relações adequadas entre conhecimento geral e profissionalizante e teoria e prática.

Ao comparar os cursos, observamos que ambos os programas estão em uma encruzilhada. O processo é complexo e requer diálogo, esforço e capacitação do corpo docente. Inúmeros caminhos foram sugeridos por ambos os grupos.

Em síntese, o processo de mudança curricular para aproximá-lo da realidade contemporânea requer estudos, discussão, ação e o apoio de outros departamentos, tais como educação, sociologia, psicologia, que tenham condições de pensar processos que orientem a educação geral, o desenvolvimento da autonomia e o senso de responsabilidade social e de aprendizagem contínua dos estudantes, independente da área de concentração.

Aprofundando a reflexão sobre o tema, conforme orienta Stake (1967), detalhado no modelo, o estudo comparou os desafios ao pensar o processo educacional entre os cursos. A Figura 5 apresenta a síntese das percepções de professores e estudantes de ambos os cursos selecionados, obtidas por meio de questionários. O número entre parênteses representa a quantidade de apontamentos de cada grupo.

¹²⁵ (a) asses the environment your program is facing; (b) must develop school-specific mission playing to your strengths; (c) consider carefully every degree offered; (d) consider carefully your curriculum and course content (is it still relevant or has technology, globalization, etc. rendered it obsolete?); (e) consider carefully the pedagogy of every class; (f) invest in faculty development (we can only do what we know how to do). (Albrecht & Sack, 2000, p. 61)

Figura 5. Triangulação dos desafios em relação ao processo educacional nos cursos selecionados

FEA/USP		UNIVERSIDADE ALFA	
Professores	Estudantes	Professores	Estudantes
(3) Capacitação pedagógica para que os docentes desenvolvam estratégias de ensino mais dinâmicas	(20) Capacitar o corpo docente com conhecimentos didáticos para que o grupo enriqueça suas estratégias de ensino	(2) Promover a qualificação do corpo docente para uma prática educacional pós-moderna e mais alinhada à nova geração de estudantes	(27) Capacitação didática contínua do corpo docente, para que ele possa enriquecer sua reflexão e ação no processo educacional
(3) Melhorar o relacionamento professor e alunos e a motivação em sala	(14) Desenvolver processos para motivar a participação e proatividade dos alunos, não somente vinculado à nota	(2) Estimular a autonomia e o aprendizado permanente do estudante, postura que perpassa sua atuação como profissional e cidadão	(22) Motivar o estudante para que ocorra mais participação em sala de aula, desenvolvimento da autonomia e responsabilidade social
(2) Integrar a atuação dos docentes, reduzindo os silos, redundâncias e desconexões com a pesquisa	(3) Articular o conteúdo com outras disciplinas	(1) Adoção de metodologias mais dinâmicas e integradoras dos saberes em substituição a estratégias expositivas	(8) Planejar aulas mais dinâmicas
	(13) Equilibrar o conteúdo teórico e prático da disciplina em sala de aula	(1) Atualizar para atender às práticas demandadas pelo mercado	(19) Adoção de maior ênfase prática no curso, com uso de laboratórios de informática, etc.
	(4) Desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal e de comunicação do corpo docente		(10) Capacitação do corpo docente com habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal
(4) Adaptação do docente aos tempos atuais que requer visão multidisciplinar, holística e domínio das tecnologias de informação			
(3) Melhorar o uso das tecnologias em sala			
	(6) Renovação do quadro de professores do e estímulos para que cresça o interesse pelo ensino	(1) Pensar estratégias de ensino para atender grupos heterogêneos de estudantes, devido ao sistema de quotas	
		(1) Equilibrar ênfase humanista e profissional	
			(6) Adoção formas de avaliação que mensurem a aprendizagem, não apenas por notas

Fonte: O autor (2014).

Ao comparar a simetria ao pensar os desafios entre os professores, estudantes e cursos foi identificado que a capacitação didático-pedagógica do corpo docente, para que o grupo enriqueça as estratégias de ensino, consiga fazer uma reflexão mais apropriada da sua prática e a torne mais alinhada à nova geração de estudantes foi um desafio relatado por todos os grupos. Este aspecto recebeu a maior quantidade de apontamentos dos estudantes em ambos os cursos.

Neste sentido, para Pourtois e Desmet (1999), a proposta pedagógica para pós-modernidade é fundada em dois pilares: o da subjetividade, que emana do mundo vivido da pessoa, e o da racionalização, que emerge de modelos exteriores. Com o objetivo de formar sujeitos-atores e, mais ainda, sujeitos-autores, libertando-os gradativamente da pedagogia da impregnação, característica do sujeito-agente.

Assim, a via sugerida é pertinente, com o objetivo de enriquecer a pedagogia espontânea e intuitiva da maioria dos docentes dos cursos selecionados e elevá-la a um patamar mais alinhado às demandas do mundo dos negócios e das demais áreas sociais.

A motivação dos estudantes em sala, seja para participação ou despertar a proatividade e a autonomia, foi um desafio sugerido por todos os grupos também em ambos os cursos. Particularmente no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP é cultural a adoção de formalizações para que os alunos trabalhem continuamente, tais como resumos, testes rápidos e seminários. Contudo, em ambos os cursos, a nota é o mecanismo que mais tem impulsionado o processo. Esse fato foi percebido por 84,3% dos estudantes do curso da FEA/USP e julgado uma via perniciosa, conforme relatado por um egresso da Universidade Alfa, quando se torna a motivação principal dos estudantes. Segue relato: *“Por outro lado, no percurso de formação os discentes tendem a valorizar a busca pelo diploma e a ênfase em notas em detrimento da busca pelo conhecimento.”* (egresso CP)

Albrecht e Sack (2000), ao mapear o quadro de deficiências instalado nos curso de Ciências Contábeis no EUA, percebem uma realidade semelhante à identificada nos cursos pesquisados no presente trabalho. A ênfase tecnicista e em formalizações permeava o processo educacional. Neste contexto, os autores sugerem as seguintes mudanças:

- a) menos ensino de preparação das demonstrações financeiras;
- b) menor ênfase na aprendizagem detalhada de normas e regras;
- c) menor ênfase em como elaborar orçamentos e fazer a contabilidade de custos;
- d) menos especialização, auditoria e impostos nos cursos;
- e) menos ensino de tarefas que programas de computador podem executar;
- f) mais reconhecimento de que a informação é barata e qualquer um pode ser um contador, mesmo que não tenha experiência em finanças;
- g) ênfase em uma educação mais ampla;
- h) maior compreensão da globalização, impactos da tecnologia e modelos de negócio;
- i) mais desenvolvimento de habilidades e menos de conteúdo;

j) mais habilidade de análise, planejamento, interpretação e tomada de decisão.¹²⁶ (p. 61, tradução do autor)

O desenvolvimento de práticas que auxiliem na articulação do conhecimento entre disciplinas da área e de outros departamentos foi outro desafio listado pelos professores de ambos os cursos e pelos estudantes do curso oferecido na FEA/USP. A adoção de maior ênfase prática nos cursos é um aspecto percebido pelos estudantes e professores da Universidade Alfa. Ainda, o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e de comunicação do corpo docente é uma solicitação apenas dos estudantes.

Os demais desafios são importantes e representam as particularidades de cada curso, na percepção de alunos, egressos e professores.

A visão dos professores e estudantes no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP está alinhada ao pensar os seguintes desafios referentes ao processo educacional:

- a) capacitação didática do corpo docente;
- b) desenvolvimento de processos para estimular a participação dos estudantes em sala de aula;
- c) articulação do conteúdo entre as disciplinas e com outras áreas.

Posições distintas ou complementares foram relatadas pelo grupo. Vários aspectos do processo educacional, na visão dos estudantes, requerem atenção, entre eles: pensar mecanismos que equilibrem a teoria e prática em sala de aula, renovação do quadro de docentes e maior ênfase no ensino. Para os docentes o tempo presente requer visão multidisciplinar, holística e uso mais efetivo das tecnologias de informação no processo educacional para que o processo educacional esteja mais alinhado às demandas do mundo dos negócios.

Fica evidente que as influências dos órgãos avaliadores repercutem no processo educacional. Os professores, devido ao vínculo ao programa de pós-graduação *stricto sensu*, são avaliados a cada triênio pela Capes com base na produção científica, portanto o ensino não é um parâmetro relevante na elevação da carreira ou de *status* do docente. Desconsiderado pelos órgãos avaliadores, fica também em segundo plano nas prioridades da maioria do corpo docente. Dessa forma, raramente os docentes investem no aperfeiçoamento da prática pedagógica ou fazem leituras de temas relacionados a educação e outras áreas humanas, por conseguinte, o modelo de ensino cartesiano, linear e expositivo é reproduzido continuamente.

¹²⁶ *Minimum changes needed: (a) less teaching of financial statement preparation; (b) less emphasis on learning detailed standards and rules; (c) less emphasis on how to prepare budgets and do cost accounting; (d) less specialization—too many audit, tax, etc. courses; (e) less teaching of things software can perform; (f) more recognition that information is cheap and anyone can be an accountant—it no longer takes expertise to prepare financials; (g) more emphasis on a broader education; (h) more understanding of global, technology, and industries (business models); (i) more skill development, less content; (j) more analysis, planning, interpretation, and decision making.* (Albrecht & Sack, 2000, p. 61)

Outros desafios relacionados ao processo educacional foram identificados mediante entrevista com professores e grupo focal com egressos do curso. Apenas os apontamentos não citados no questionário foram apresentados neste momento.

Os professores destacaram como desafios do processo educacional a implementação de estratégias institucionais que possibilitem a capacitação do corpo docente e a elevação do processo educacional a um patamar mais compatível com os tempos atuais, bem como possibilitem mudanças na postura do estudante enquanto em seu processo de formação. Essa lacuna é acentuada pela incorporação de forma inconsciente da concepção educacional moderna pela maioria do corpo docente, cultura individualista e resistente à mudança e capacitação e falta de conhecimentos pedagógicos, de outras Ciências Humanas e de comprometimento de alguns docentes, devido ao ciclo de vida profissional ou *status* da profissão.

Obstáculos semelhantes foram identificados nos estudos da *Pathways Commission* (2012). Entre os obstáculos a comissão salienta:

a incapacidade para reconhecer o que impulsiona as mudanças no corpo docente; incapacidade de superar o efeito silo em muitos departamentos, onde os currículos são vistos como independentes; atraso na incorporação de práticas pedagógicas eficazes, porque ao corpo docente falta experiência, conhecimentos e oportunidades de desenvolvimento; o ritmo lento em que as mudanças no currículo ocorrem dentro das faculdades e universidades; falta de flexibilidade nos processos de promoção na carreira, focados principalmente na produtividade da pesquisa; falta de estruturas de recompensa, promovendo o foco do ensino no estudante e a inovação curricular; incapacidade ou falta de vontade de reitores e chefes de departamentos para implementar as mudanças; e falta de valorização ou de compreensão da importância da pedagogia e relevância profissional.¹²⁷ (p. 14, tradução do autor)

Para os egressos, entre os desafios não relatados nos questionários, aparece a falta de clareza dos objetivos do curso pela maioria dos professores e do processo de geração do conhecimento. Assim, os objetivos do processo educacional ficam ofuscados e se confundem com o cumprimento dos conteúdos da disciplina.

Os professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa apresentaram visões semelhantes ao pensar os seguintes desafios vinculados ao processo

¹²⁷ Among the most significant impediments are 1) failure to acknowledge what drives faculty to change, 2) inability to overcome the silo effect in many departments where curricula are viewed simply as collections of independent courses, 3) delays in incorporating effective practices in pedagogy because faculty lack experience, knowledge, and development opportunities, 4) the slow pace at which curricular change occurs within colleges and universities, 5) lack of flexibility in tenure processes and post tenure review focused primarily on research productivity, 6) lack of reward structures promoting student-centeredness and curricular innovation, 7) inability or unwillingness of deans and department chairs to implement change, and 8) lack of appreciation or understanding of the importance of sound pedagogy and professional relevance. (*Pathways Commission*, 2012, p.14)

educacional:

- a) capacitação didática e pedagógica contínua do corpo docente, para que o grupo possa enriquecer a sua ação e reflexão no processo educacional e adequá-la a nova geração de estudantes;
- b) motivação à participação dos alunos em sala de aula;
- c) planejamento de aulas mais dinâmicas e integradora dos saberes;
- d) adoção de maior ênfase prática no curso.

Entre os relatos, os estudantes sugeriram a capacitação do corpo docente com habilidades de comunicação e relacionamento interpessoal e a inovação na forma de avaliação, que atualmente tem enfatizado a nota.

Para os professores aparecem entre os desafios pensar estratégias de ensino para atender grupos heterogêneos de estudantes e buscar o equilíbrio entre a formação profissional e humanista no curso.

Outras ideias foram obtidas por meio de entrevistas com professores do curso e sessões de grupo focal com egressos e estudantes. Foi sugerida a incorporação de tecnologias de rede e de informação no processo educacional e a superação da concepção cartesiana e do ciclo tradicional de ensino, marcado pela transmissão de conteúdo e avaliação. A prática reflexiva e capacitação contínua do corpo docente são possíveis caminhos para superar os obstáculos, na visão dos docentes.

Na percepção dos estudantes e egressos, um desafio será superar a resistência dos estudantes a uma proposta educacional mais dinâmica e centrada neles. O grupo considera a adoção de projetos-pilotos e de debates para promover o conhecimento e legitimação das mudanças alternativas fundamentais. Além disso, considera-se um obstáculo o desenvolvimento de mecanismos para gestão de turmas com mais de 40 alunos.

A última dimensão observada no estudo foram os desafios ao pensar a formação do estudante em face das mudanças emergentes na pós-modernidade. A Figura 6 reúne a visão de professores e estudantes em ambos os cursos, obtida por meio de questionários. O número entre parênteses apresentado no início de cada item representa a frequência de apontamentos de cada grupo.

Figura 6. Triangulação dos desafios em relação à formação dos estudantes nos cursos selecionados

FEA/USP		UNIVERSIDADE ALFA	
Professores	Estudantes	Professores	Estudantes
(3) Desenvolver o espírito crítico-analítico do estudante	(13) Equilibrar a formação profissional com senso crítico, consciência social e ética do estudante	(1) Desenvolver a autonomia do estudante	(16) Formar um profissional ético, com senso crítico, responsabilidade social e a postura de aprendizagem contínua e não um executor de tarefas
(1) Propiciar uma formação holística e amparada em TI, na busca de novas soluções para o mercado	(5) Ampliar a formação do estudante para proporcionar maior compreensão do mundo e do mercado	(2) Equilíbrio entre formação contábil, visão transdisciplinar e responsabilidade social	(7) Equilibrar formação profissional e visão transdisciplinar e global do conhecimento
	(7) Proporcionar formação com maior equilíbrio entre teoria e prática	(1) Promover uma formação que integre teoria e prática profissional	(14) Formação que concilie teoria e prática
(2) Criar condições para que os estudantes permaneçam mais tempo na faculdade	(3) Equilibrar vida acadêmica e jornada de trabalho com qualidade		(5) Conciliar a jornada de trabalho com formação de qualidade
		(1) Adequar a formação às novas tecnologias da informação e tendências do mercado	(13) Formar um profissional dinâmico e com as competências demandadas pelo mercado
		(1) Formar um profissional com sólido conhecimento técnico e com habilidades de relacionamento interpessoal e liderança	(5) Desenvolver habilidades de empreendedorismo, comunicação, tomada de decisão e liderança
(5) Motivar o aluno em sala de aula para explorar e desenvolver as qualidades que possui ao ingressar no curso			
		(1) Formar a base de conhecimentos anteriores necessários para construir a formação na área contábil	
			(8) Formação que possibilite optar entre várias áreas de concentração

Fonte: O autor (2014).

Ao comparar a percepção entre participantes em ambos os cursos selecionados foi identificado, na visão de todos os grupos, como desafio pensar a formação que equilibre o desenvolvimento profissional e a autonomia. Para tanto, o ambiente de formação precisará gerar condições que vão além da aprendizagem de conhecimentos técnicos demandados pela

profissão e proporcionem o aprimoramento de atitudes dos estudantes. Entre as atitudes, ganharam destaque o desenvolvimento do senso crítico, postura ética, responsabilidade social e de aprendizagem contínua. Esse desafio recebeu a maior quantidade de apontamentos dos estudantes em ambos os cursos.

Nesta direção, a IFAC (2010) ressalta que o objetivo do ensino em Contabilidade precisa ir além da aprendizagem de conhecimentos da profissão. Para a associação: “o objetivo geral do ensino de contabilidade é desenvolver profissionais competentes. Portanto, para demonstrar competência em uma função, o contador deve possuir conhecimentos, habilidades e valores profissionais, ética e atitudes”¹²⁸ (p. 13, tradução do autor). Além disso, para um ambiente em constante mudança outras atitudes são requeridas do contador. “Devido às mudanças constantes no ambiente de trabalho, aprender a aprender e o compromisso de aprender continuamente tornaram-se aspectos integrais da formação do contador.”¹²⁹ (p. 14, tradução do autor)

Outro desafio relatado por ambos os grupos foi pensar a formação como algo mais amplo e transdisciplinar. A complexidade, marca do tempo presente, amplia a lacuna entre formação e realidade e acentua cada vez mais a necessidade de educação geral para compreensão do mundo.

O desafio percebido em ambos os cursos está alinhado com as orientações da *Pathways Commission* (2012):

No início dessa investida, a *Pathways Commission* adotou uma premissa fundamental: A preparação educacional dos contadores deve amparar-se em uma visão abrangente e bem articulada do papel do contador em uma sociedade mais ampla. Muitas pessoas estão engajadas na prática contábil, ocupando uma grande variedade de posições nos setores públicos, privados e sem fins lucrativos de nossa economia. A mistura de educação formal, treinamento, experiências e certificação precisa diferir entre esses papéis.¹³⁰ (p. 10, tradução do autor)

Ao pensar a formação mais ampla e flexível dos estudantes em um mundo globalizado, impactado pelos avanços tecnológicos e pela excessiva expansão e fragmentação do

¹²⁸ *The overall objective of accounting education is to develop competent professional accountants. To demonstrate competence in a role, a professional accountant must possess the necessary (a) professional knowledge, (b) professional skills, and (c) professional values, ethics, and attitudes.* (IFAC, 2010, p. 13)

¹²⁹ *In a constantly changing work environment, both learning to learn and a commitment to lifelong learning are integral aspects of being a professional accountant.* (IFAC, 2010, p.14)

¹³⁰ *At the beginning of this exploration, the Pathways Commission adopted a fundamental premise: The educational preparation of accountants should rest on a comprehensive and well articulated vision of the role of accounting in the wider society. Many individuals are engaged in the practice of accounting, filling a wide range of positions in the public, private, not-for-profit, and government sectors of our economy. The mix of formal education, training, experience, and certification needed differs across these roles.* (Pathways Commission, 2012, p.10)

conhecimento, Pereira (2010) apresenta as seguintes modificações ocorridas na estrutura curricular na Universidade de Harvard no início do século XXI, orientadas pela educação geral:

- a) não há mais cursos introdutórios de responsabilidade de um departamento, mas cursos integrados, rompendo com a barreira disciplinar que marca a universidade;
- b) no aspecto literário, o curso de literatura mundial favorece aos estudantes as representações culturais de diferentes povos e tempos;
- c) no conhecimento sobre história do mundo, os estudantes são introduzidos em momentos significativos das múltiplas culturas, nos quais as civilizações interagiram de modo cooperativo ou competitivo;
- d) nas ciências da vida, temáticas, como o genoma, introduzem os estudantes à discussão da vida humana na perspectiva química, celular e evolucionária, todas pautadas na ética;
- e) o curso de ciências sociais desenvolve capacidades de análise de temáticas amplas como a pobreza, meio ambiente, globalização e outros, em seus aspectos históricos, políticos, econômicos, sociológicos e de saúde e suas consequências futuras;
- f) no primeiro ano será exigido o cumprimento de um período de orientação para escrita, pois independente da profissão, sempre será necessário que o estudante comunique ideias e exponha pensamentos claramente;
- g) o conhecimento de línguas estrangeiras será enfatizado como base para ampliar o conhecimento sobre a cultura das nações, no sentido de preparar os estudantes para trabalhar e agir em diferentes ambientes culturais, países e equipes;
- h) a capacidade para interpretar dados e usar os métodos quantitativos é outro componente considerado essencial para formação científica do estudante;
- i) a questão da atuação ética também, por ultrapassar limites teóricos e práticos, passou a ser organizada por um grupo de trabalho, com o papel de estudar formas inovadoras de abordar pedagogicamente a questão.

Uma formação que equilibre teoria e prática foi sugerida pelos estudantes em ambos os cursos e pelos professores vinculados à Universidade Alfa. Esse desafio foi o segundo aspecto da formação mais apontado pelos estudantes. De forma semelhante, os estudantes consideraram um desafio conciliar a formação com a jornada de trabalho. Esse é um aspecto percebido pelos professores da FEA/USP, fato corrente em ambos os cursos, devido à elevada empregabilidade da profissão e, por conseguinte, ingresso dos alunos no mercado nos primeiros anos letivos, mas que exaure grande quantidade de tempo necessário ao estudo e atividades extraclasse.

No curso de Ciências Contábeis da FEA/USP os docentes e discentes apresentaram visões

semelhantes em relação aos seguintes desafios, ao pensar a formação dos estudantes:

- a) dar ênfase no desenvolvimento do senso crítico, consciência social e ética dos estudantes;
- b) ampliar a formação para proporcionar maior compreensão do mundo e soluções inovadoras ao mercado;
- c) desenvolver condições para que seja possível equilibrar formação e jornada de trabalho com qualidade.

Os grupos também apresentaram visões distintas sobre os desafios em relação à formação do estudante. Os professores consideraram importante pensar processos para desenvolver as qualidades trazidas pelos alunos ao ingressarem no curso. Outro desafio listado pelos estudantes foi proporcionar formação com maior equilíbrio entre teoria e prática.

Por meio de entrevistas com professores e grupo focal com egressos do curso, o estudo identificou outros desafios em relação à formação dos estudantes, não destacados nos questionários. Para os egressos e corpo docente o principal desafio será vencer a resistência dos discentes a um modelo educacional que requeira postura ativa e mais atividades extraclasse. Ademais, os estudantes culturalmente apresentam visão imediatista e oportunista, portanto, motivá-los para que participem do processo e aproveitem o momento e oportunidades oferecidas na trajetória de formação, é um grande obstáculo segundo os docentes.

Os professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa apresentaram visão semelhante nos seguintes desafios:

- a) formação profissional com ênfase na autonomia do estudante, logo amparada no desenvolvimento ético, do senso crítico, da responsabilidade social e da postura de aprendizagem contínua;
- b) formação que equilibre conhecimentos profissionais e visão transdisciplinar;
- c) formação com maior integração entre teoria e prática;
- d) formação de um profissional dinâmico e alinhado às demandas do mercado;
- e) desenvolvimento de conhecimentos técnicos e habilidades como empreendedorismo, comunicação, tomada de decisão e liderança.

O desenvolvimento de habilidades é outro aspecto importante na formação do contador. Os estudos da IFAC (2010) salientam que o investimento em educação geral poderá contribuir no aprimoramento de habilidades necessárias ao ingresso no mercado e desenvolvimento continuado do contador.

A IES 3 expressa um conjunto de habilidades necessárias ao contador, entre elas habilidades intelectuais, técnica e funcional, pessoal, interpessoal e de comunicação e organizacionais e de gestão de negócios. A norma expressa que uma ampla base de educação geral poderá contribuir

significativamente na aquisição dessas habilidades.¹³¹ (p.47, tradução do autor)

Poucos pontos de vista distintos foram manifestados pelos grupos. Os professores consideraram um obstáculo construir uma base de conhecimentos necessários para a formação dos estudantes, devido à defasagem na formação anterior dos ingressantes. Para os discentes, o curso poderia proporcionar a formação que possibilitasse atuação em outras áreas de concentração e mecanismos que os auxiliassem na conciliação da própria formação com as exigências da jornada de trabalho.

Outras percepções foram obtidas nas entrevistas com os professores selecionados no estudo e grupo focal com egressos e estudantes da graduação. Entre as evidências não listadas nos questionários, um professor considera desafiante demonstrar a relevância do conteúdo para a nova geração de estudantes, mais conectada às tecnologias da informação e sem massa crítica para mapear o que é relevante em cada espaço de formação. Para um estudante, o principal desafio consiste na mudança da cultura passiva da maioria dos alunos para o senso de responsabilidade pela sua formação.

As informações reunidas sobre os cursos, orientadas pelo modelo apresentado na seção 3, possibilitam algumas conclusões e recomendações, que são apresentadas na seção seguinte.

¹³¹ *The skills professional accountants require are grouped under five main headings: (a) intellectual skills; (b) technical and functional skills (c) personal skills, (d) interpersonal and communication skills and (e) organizational and business management skills. A broad general education can contribute significantly to the acquisition of professional skills. (IFAC, 2010, p.47)*

6 CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Após a descrição e análise dos dados coletados, o estudo apresenta uma síntese dos resultados e a discussão dos desafios face às mudanças emergentes na pós-modernidade quanto à estrutura e direcionamento do currículo dos cursos, prática docente e formação dos estudantes, além de recomendações à comunidade acadêmica vinculada aos cursos de Ciências Contábeis da FEA/USP e da Universidade Alfa e sugestões para novos estudos.

No estudo, conforme orientação da avaliação responsiva, detalhada no modelo, seção 3, foram obtidas e trianguladas percepções de professores, discentes e egressos, coletadas por meio de questionários, entrevistas e grupos focais, bem como a análise do PPP dos cursos. A análise focalizou a base lógica dos programas, objetivos dos cursos, dimensões antecedentes, transações e resultados dos programas, elementos adicionais (perfil dos egressos, funcionamento do curso, adequação e contribuição da formação) e desafios para os cursos. A observação de elementos adicionais auxiliou na compreensão de aspectos importantes da estrutura e funcionamento do curso. Contudo, na síntese, foram pinçados os achados mais importantes em relação aos seguintes aspectos dos cursos selecionados:

- a) base lógica dos programas;
- b) objetivos dos cursos;
- c) análise das dimensões antecedentes, transações e resultados;
- d) desafios para os cursos, referentes à estrutura e orientação dos currículos, prática docente e formação dos estudantes.

A análise da base lógica possibilita a compreensão das linhas gerais que orientam o currículo dos cursos. Ao observar as orientações do PPP anterior, vigente de 2009 a 2012, e atual da FEA/USP, vigente a partir do segundo semestre de 2012, com efeitos para ingressantes a partir de 2010, foi identificado que a estrutura e direcionamento do currículo, anterior e atual, privilegia a formação de profissionais para atenderem às demandas globais da profissão, em consonância com os avanços econômicos, tecnológicos e das normas internacionais da profissão.

A lógica do programa é marcada por características do eficientismo e da concepção mista de universidade (modelo humboldtiano na forma, mas napoleônico na essência). O eficientismo, com as influências de Tyler, é uma abordagem instrumental marcada pelo racionalismo, cientificismo, caráter prescritivo e orientado pela formulação de objetivos (Lopes & Macedo, 2011). Enquanto, o modelo napoleônico é caracterizado pela criação de faculdades isoladas, com ênfase na formação profissional, o modelo humboldtiano tem como base o princípio da

unidade entre ensino e pesquisa, a busca científica infinita, a autonomia da ciência, a relação autônoma, porém integrada, entre Estado e universidade, a interdisciplinaridade e a cooperação entre professores e alunos (Oliveira & Catani, 2011).

Esses fatos são evidenciados pela característica prescritiva do PPP anterior e atual, com ênfase nas DCN e normas internacionais da profissão; pela excessiva quantidade de objetivos pré-determinados, seja para cada eixo de formação, específicos e gerais, conforme orienta Tyler; pela existência da pesquisa, mas enfatizada no TCC; e pelo foco no pragmatismo e desempenho do estudante no campo profissional, expresso no PPP do curso, que objetiva formar os melhores contadores no Brasil, com competência para atuação local e global.

O PPP do curso de Ciências Contábeis oferecido pela Universidade Alfa, vigente a partir de 2006, enfatiza a formação de contadores aptos para atuação em diversos tipos de entidades e funções na área contábil. Além disso, conforme explicitado no objetivo geral e princípios orientadores do curso é estimulada a autonomia pessoal e profissional do estudante.

Por um lado, a instituição tem investido na titulação do corpo docente, construção de prédios e na reformulação curricular, orientada para o atendimento das necessidades de um mercado em contínuo processo de mudança e para a formação de um profissional portador de cultura geral e humanística elevada, ao lado de conhecimentos técnicos e específicos, conforme explicitado no PPP; por outro, a grade curricular e processos do curso apresentam poucas distinções da estrutura e orientações em relação ao curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, sendo estruturados principalmente por disciplinas obrigatórias, vinculadas por muitos pré-requisitos e que privilegiam a formação contábil e de suas especializações. Ademais, as disciplinas optativas representam menos de 10% da carga horária e a ausência de capacitação específica para que os docentes atendam às exigências do currículo e cultura do grupo em manter a prática pedagógica como algo espontâneo, provavelmente conduzirá o processo a uma formação restrita à profissão e visão cultural e de negócios que é superficial.

Em síntese, fica evidente o direcionamento para uma concepção profissionalizante. Todavia, o discurso explícito no PPP salienta a relevância da formação adaptável, autônoma e continuada do estudante, face ao cenário de mudanças sócio-econômicas, no ambiente de negócios e, principalmente, no mercado de trabalho contemporâneo, discurso oriundo da concepção denominada Universidade Nova, materializada pelo Reuni (Lima, Azevedo & Catani, 2008).

Conforme salienta Dias Sobrinho (2002), o atendimento às demandas do mercado é um papel importante das universidades. Entretanto, a ênfase excessiva a essa vertente poderá ser prejudicial à formação intelectual, crítica e autônoma do estudante. O autor enfatiza que a formação intelectual, ética, política e científica é função primordial da universidade, sem estes focos haverá um empobrecimento dessa instituição.

Diante das mudanças acentuadas e crescente complexidade do mundo dos negócios, compete à comunidade acadêmica diagnosticar a realidade de cada curso e a urgente tarefa de problematização desse quadro na contemporaneidade.

Quanto ao cumprimento dos objetivos, o estudo reuniu a visão de 21 professores e 102 estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP. Os professores demonstraram visão mais otimista que os alunos em relação ao cumprimento dos objetivos expressos no PPP do curso. Em média, 72,1% dos alunos e 85,2% dos professores entendem que os objetivos do curso estão provavelmente ou efetivamente sendo atingidos. Contudo, os objetivos mencionados dão ênfase excessiva aos conhecimentos e técnicas da área contábil. A ênfase na reprodução da técnica no curso é um aspecto criticado por um dos professores entrevistados.

Pelo estágio de consolidação do curso, referência do programa no país, com vinculação a programas de mestrado e doutorado com mais de três décadas de existência e alto nível de titulação dos docentes, compete ao grupo pensar processos e diretrizes que contribuam na inovação do conhecimento contábil, não apenas na sua reprodução, como historicamente vem ocorrendo.

Em relação ao curso de Ciências Contábeis oferecido pela Universidade Alfa o estudo reuniu as percepções de 16 professores e 142 estudantes que concluíram mais de 50% dos créditos exigidos para formação. Posicionamentos variados foram identificados na avaliação dos objetivos.

Os objetivos “a” a “d”, relacionados às competências técnicas em Contabilidade, estão sendo atingidos satisfatoriamente na percepção de professores e estudantes. Paradoxalmente, os objetivos “e” a “k”, relacionados ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, receberam menor percentual de apontamentos de ambos os grupos. Na média geral, os objetivos explicitados no PPP estão sendo cumpridos na percepção de ambos os grupos. No julgamento de 65,9% dos professores os objetivos estão provavelmente ou efetivamente sendo atingidos, visão partilhada por 62,7% dos estudantes que participaram da pesquisa.

Os resultados evidenciam a necessidade de diálogo e ação do corpo docente quanto ao desenvolvimento de habilidades e atitudes dos estudantes, pois vários docentes entrevistados não conheciam a realidade do curso.

A análise das dimensões antecedentes, processo educacional e resultados dos cursos enfatizou a direção e ênfase dos programas delimitados em um quadro que oscila entre a concepção educacional moderna e propostas educacionais da pós-modernidade.

Na visão dos estudantes e professores do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP os elementos que estruturam e orientam o curso (antecedentes) tendem para a concepção educacional moderna. Todavia, os professores, em alguns quesitos, entendem que a

concepção adotada tende mais para as propostas educacionais da pós-modernidade. Esse fato não é respaldado pelos estudantes.

Na média geral dos apontamentos nos quesitos, para 46,9% dos professores predomina a direção e ênfase para a concepção moderna na estruturação do curso, enquanto para 60,4% dos estudantes, o processo é orientado pelas concepções do modelo moderno de educação. Há diferença de 13,5 pontos percentuais entre os grupos.

Esse fato é evidenciado na centralidade da reestruturação do currículo no professor, linearidade e hierarquia das disciplinas, visão externa do conhecimento, direcionamento para atividades em sala de aula e ensino da razão instrumental e forte orientação por disciplinas técnicas da profissão e pelas demandas do mercado.

Por outro lado, na média dos quesitos, 36,7% dos docentes entendem que as diretrizes do curso apresentam características das propostas educacionais pós-modernas, visão partilhada por apenas 20,9% dos estudantes.

Outro quadro sobre a direção e ênfase dos elementos que estruturam o curso foi obtido a partir da percepção de professores e alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa.

De forma geral, o currículo e outros elementos que orientam o curso tendem, na visão de ambos os grupos, para a concepção educacional moderna. Ao considerar a média dos apontamentos nos quesitos, 44,7% dos professores compreende que o curso é estruturado e orientado por concepções educacionais da modernidade. O mesmo quadro é validado por 47,6% dos estudantes. Todavia, 35,2% dos estudantes percebem a presença de características das perspectivas educacionais pós-modernas e isso é partilhado por 26,8% dos professores.

Em síntese, os elementos que estruturam e orientam os cursos apresentam direção e ênfase para o modelo educacional moderno na percepção de professores e estudantes em ambos os cursos. Contudo, na Universidade Alfa apresenta menor ênfase e diferença na percepção de professores e estudantes.

A segunda dimensão observada no estudo (processo educacional), de forma semelhante ao quadro identificado na dimensão antecedentes do curso, permanece com direção para a concepção educacional moderna na percepção de professores e estudantes da FEA/USP, mas na visão dos docentes, a direção e ênfase não é tão acentuada como julgam os alunos, fato demonstrado em todos os quesitos na percepção dos estudantes.

Ao observar a média dos quesitos, para 61,4% dos estudantes e 46,4% dos professores predomina no processo educacional a concepção moderna, enquanto 32,1% dos professores e apenas 17,5% dos estudantes percebem que características do processo educacional tende para as propostas educacionais da pós-modernidade. É possível, segundo as observações feitas, que a maioria dos docentes não invista no aprimoramento didático-pedagógico e reproduza a

prática educacional que aprendeu espontaneamente durante sua própria trajetória de formação. Fato que reforça a concepção educacional moderna na prática docente, salientada na centralização do processo no professor, adoção de objetivos estáticos e avaliação pautada na nota.

No curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa o estudo identificou visões um tanto distintas entre professores e estudantes. Na percepção dos estudantes, ao observar a média dos percentuais nos quesitos, o processo educacional é orientado por concepções modernas, contudo, a mesma quantidade de docentes sinaliza para ambas as perspectivas. Para 43% dos docentes o curso tende para ambas as direções. Na percepção de 47,6% dos estudantes o processo educacional privilegia orientações da concepção educacional moderna, o que é evidenciado na centralização do processo no professor, prática orientada pela cosmovisão estável do conhecimento, valorização de perspectiva única e certeza sobre o assunto estudado e cultura de avaliação pautada na nota.

Ao comparar as percepções dos grupos entre os cursos, o estudo identificou posições distintas. Na Universidade Alfa os professores ficaram divididos quanto à direção e ênfase do processo educacional. Já na FEA/USP este processo é orientado pela cosmovisão de educação moderna. Na visão dos estudantes de ambos os cursos o processo educacional tende para a concepção moderna. Todavia, na USP 61,4% dos estudantes apontaram esse direcionamento. Quadro salientado por 47,6% dos estudantes da Universidade Alfa. Quanto à tendência do processo educacional para as propostas da pós-modernidade, na visão dos estudantes em ambos os cursos nenhum aspecto da prática docente apresenta essa direção.

Semelhante ao quadro observado nas demais dimensões, no curso de Ciências Contábeis oferecido pela FEA/USP predomina, na dimensão resultados, a concepção educacional moderna e a posição dos estudantes continua mais acentuada. Ao observar a média dos quesitos, para 39,3% dos professores o curso privilegia à formação do estudante vinculada a concepção educacional moderna. Isso é ratificado por 49,1% dos estudantes que participaram da pesquisa. Aspecto observado, na percepção dos docentes, no relevo dado ao tecnicismo, a formação de especialistas na área e aos resultados obtidos nos exames externos. Para os estudantes o maior destaque está na empregabilidade do curso. Por outro lado, apenas 28,2% dos alunos identificaram características da pós-modernidade na formação, o que é percebido por 36,3% dos docentes.

Na visão de professores e estudantes vinculados à Universidade Alfa os resultados apresentam características distintas. Mesmo que a diferença não seja significativa, para os docentes a formação privilegia competências mais alinhadas à concepção educacional moderna. Essa opinião é compartilhada por 37,5% dos professores. Cabe ressaltar que 28,1% do grupo apontou

posição neutra e para 34,4% do grupo a formação está mais alinhada às perspectivas da pós-modernidade. Para os estudantes a formação está mais alinhada com as perspectivas da pós-modernidade. Essa visão é salientada por 40,7% dos estudantes. Paradoxalmente, 40,3% dos estudantes entendem que os resultados obtidos no curso tendem para características valorizadas na concepção educacional moderna.

Em síntese, para ambos os grupos, alinhado as propostas de formação pós-moderna, o curso privilegia a formação profissional vinculada ao senso de responsabilidade social, o desenvolvimento de habilidades do estudante e o conceito de aprendizagem está mais alinhado à busca de significado e conexões do conhecimento. Por outro lado, ambos os grupos percebem o predomínio de concepções educacionais da modernidade no curso nos seguintes aspectos: ênfase na formação de um profissional instruído, capaz de atender demandas do mercado e relevância dada aos resultados obtidos nos testes nacionais e exame de suficiência.

Ao comparar as percepções entre os cursos, o estudo identificou que a posição dos participantes do curso da FEA/USP se manteve simétrica nas três dimensões. Assim, também na dimensão resultados, prevaleceu a percepção para a concepção educacional moderna e o julgamento dos estudantes é sempre mais acentuado. Para 39,3% dos professores os resultados apresentam essa tendência, o que é evidenciado na ênfase no desenvolvimento de conhecimentos contábeis para atuação na profissão e relevância dada aos resultados obtidos nos exames nacionais. Quadro percebido por 49,1% dos estudantes, ou seja, com uma diferença de 9,8 pontos percentuais entre os grupos.

Quadro diferente da FEA/USP foi constatado no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa. Os professores, neste ambiente, percebem que, em média, os resultados obtidos no curso tendem para as propostas educacionais da modernidade. Essa posição é indicada por 37,5% dos participantes. Entretanto, 40,7% dos estudantes percebem que o curso tem proporcionado formação mais alinhada com as mudanças da pós-modernidade.

A ênfase principal das análises foi desenvolver uma reflexão sobre a questão-problema: *quais os desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade?* Além disso, teses extraídas da fundamentação teórica auxiliaram na reflexão.

No estudo foram observadas três dimensões dos cursos selecionados: desafios em relação à estrutura e orientação dos currículos, processo educacional e formação dos estudantes. A análise reuniu a visão de professores, estudantes e egressos, obtidas por meio de questionários, entrevistas e grupo focal.

Ao comparar os cursos, quanto aos desafios em relação a estrutura e orientação dos currículos face às mudanças emergentes na pós-modernidade, é possível observar que apareceram nas

percepções dos envolvidos a importância da participação dos estudantes no debate e planejamento de diretrizes para os programas e a observação das demandas do mundo do trabalho ao pensar o currículo. Ainda, desenvolver processos que estimulem a interdisciplinaridade e maior articulação dos saberes foi apontado como algo fundamental pelos professores e estudantes da FEA/USP e estudantes da Universidade Alfa. Contudo, os cursos apresentam particularidades e o estudo salienta alguns desafios que podem enriquecer a reflexão ao pensar diretrizes mais alinhadas à realidade contemporânea em cada programa.

No curso de Ciências Contábeis oferecido pela FEA/USP professores e estudantes, por meio de resposta aos questionários, apresentaram visões semelhantes quanto aos seguintes desafios ao pensar a estrutura e orientação do currículo:

- a) ampliar a participação dos estudantes e egressos nas discussões para reestruturação do curso;
- b) dar mais ênfase profissionalizante ao curso, com o mapeamento e aproximação às demandas do mercado nacional e mundial;
- c) criação de processos para redução do silo disciplinar;
- d) equilíbrio da ênfase humanista e profissionalizante na estruturação do curso.

Outros desafios foram salientados pelos grupos. Os docentes sugeriram a inserção de disciplinas que propiciem uma formação mais holística do contador, como Sociologia, Psicologia, História e outras, enquanto, para os estudantes, é um caminho pertinente ao curso a inserção de disciplinas que auxiliem no desenvolvimento do senso crítico, da aprendizagem continuada e da consciência social.

As visões dos estudantes são influenciadas pelo método cartesiano e consideradas caminhos questionáveis por Goergen (2005). Para o autor, o caminho não é a criação de novas disciplinas para desenvolver habilidades e atitudes do estudante, mas o desenvolvimento de um ambiente permeado pelas ideologias de formação.

Outras evidências não apresentadas nos questionários foram coletadas por meio de entrevistas com docentes e *focus group* com egressos. Na visão dos egressos as DCN são parâmetros importantes para reflexão ao pensar a estruturação do currículo, contudo, isso não deve ser realizado com ênfase reprodutivista, como ocorre historicamente na área contábil, mas como orientações mínimas, fortemente influenciadas pelo mercado e que requerem debate e adequações à realidade de cada curso. Um docente considera importante a criação de mecanismo que permita alterações mais rápidas na estrutura curricular, diante da velocidade das mudanças atuais.

Na Universidade Alfa, os estudantes e professores do curso, por meio de resposta aos questionários, apresentaram visões semelhantes quanto aos seguintes desafios ao pensar o

currículo:

- a) construção do currículo com participação mais efetiva dos estudantes e ênfase no desenvolvimento do senso crítico;
- b) identificar as competências essenciais para atuação profissional e alinhar o perfil do egresso e objetivos do curso a essas diretrizes;
- c) redução de pré-requisitos e ampliação de percursos para formação do estudante dentro da área.

Entre as posições distintas, os professores salientaram os seguintes aspectos: a inclusão de estratégias de ensino nos programas, amparadas em ambiente virtual de aprendizagem; a capacitação do corpo docente para manutenção de um currículo pós-moderno; e a ênfase do currículo na promoção da formação geral e da postura de aprendizagem contínua, pois os egressos necessitaram desenvolver continuamente seus conhecimentos técnicos e habilidades após a formação, por causa da crescente complexidade do mundo dos negócios e mudanças na área contábil.

Os estudantes salientaram como desafios o desenvolvimento de processos que estimulem a interdisciplinaridade e integração entre os cursos, a mudança de ênfase no curso da empregabilidade do contador para o desenvolvimento do cidadão e o planejamento de processos para articular teoria e prática.

Outras evidências obtidas por meio de entrevistas com professores e grupo focal com estudantes e egressos foram reunidas no estudo. Os docentes consideraram como desafios pensar um currículo mais amplo, com menos pré-requisito, orientado por eixos temáticos, a integração dos saberes e o diálogo entre o grupo para construção e legitimação das visões, obstáculo acentuado pela falta diálogo entre os docentes.

Os estudantes e egressos consideraram relevante o diagnóstico das características e ênfase da matriz curricular, bem como o debate comunal e o alinhamento do curso à realidade contemporânea, aos projetos dos estudantes e às demandas do mercado, além da definição de áreas de concentração, da criação de atividades para integrar os saberes e da ênfase da formação na autonomia do estudante. Além disso, julga-se que as universidades públicas, referências em qualidade educacional, têm maior responsabilidade na evolução dos currículos. Para aprofundar a reflexão no estudo foram comparados os desafios sugeridos às teses delineadas na pesquisa, sintetizadas na seção visão geral do protocolo, que representam proposições assumidas como orientações teóricas para reflexão. Portanto, a seguinte tese norteou a pesquisa quanto aos desafios em relação à estrutura e orientação dos currículos: superar a estrutura e ideologia curricular, profundamente direcionada pelos órgãos normativos, ancorada na concepção de sociedade que tem o mercado como eixo principal e a

ênfase no fazer na área contábil, adequando-as aos contextos locais, ao conceito de sociedade futura e ao equilíbrio entre formação profissional, ética e cultura do estudante. Ainda, também foi parte do processo a ideia de criar mecanismos que possibilitem a reflexão e estruturação de um currículo robusto, compatível com a realidade das futuras gerações de contadores e processos para promover o desenvolvimento do corpo docente em apoio à sustentabilidade desse currículo.

A percepção da ênfase reprodutivista fortemente orientada pelas DCN foi identificada pelos egressos da FEA/USP. Essa concepção é criticada por Laffin (2005), pois permeia o currículo e, por conseguinte, o processo educacional. Com essa ênfase o currículo perde o seu papel orientador e se torna um instrumento prescritivo e burocrático, com pouca importância na orientação dos cursos, realidade constatada nos cursos observados.

Young (2000) sugere a orientação dos currículos pelos contextos locais e mudanças do mundo do trabalho, marcado pela inovação, flexibilidade, uso de tecnologia da informação, trabalho em equipe e gestão de risco, o que é denominado pós-fordismo. Essas orientações estão alinhadas com a visão dos estudantes e egressos da Universidade Alfa. Para o grupo, o processo principia pelo diagnóstico das características e ênfase do curso. Isso é seguido pelo diálogo com a presença de toda a comunidade acadêmica e o alinhamento do currículo à realidade contemporânea, aos projetos dos estudantes e às demandas do mercado, além da definição de áreas de concentração, a criação de atividades para integrar os saberes e da ênfase da formação na autonomia do estudante.

O diálogo com a participação de toda a comunidade acadêmica é um desafio relatado por todos os grupos em ambos os cursos. Contudo, a cultura individualista, as inúmeras atividades que sobrecarregam o corpo docente e a vaidade e falta de compromisso de vários docentes são obstáculos existentes nos cursos e isso dificulta o processo.

Para o curso de Ciências Contábeis, diante da expectativa dos ingressantes (empregabilidade) e mudanças acentuadas no ambiente organizacional e das normas e práticas contábeis, a observação das demandas do mundo do trabalho, citado por todos os grupos, é uma meta fundamental, além de pensar processos para articular os saberes disciplinares e com as demais Ciências. Todavia, a ênfase curricular não poderá restringir-se a aspectos técnicos, como ocorre atualmente, mas poderá abranger conhecimentos (gerais, negócios, tecnologia e profissionais), habilidades, valores e principalmente atitudes dos estudantes. Entre as atitudes, ganharam destaque nos relatos o senso crítico, a aprendizagem continuada, a autonomia e a consciência social.

O quadro apresenta desafios para ambos os cursos e caminhos para reflexão. Entre eles estão a capacitação do corpo docente para o planejamento e a manutenção de um currículo com

orientações e ideologias mais alinhadas as mudanças emergentes na pós-modernidade, conforme sugerido pelos professores da Universidade Alfa. Todavia, a observação de particularidades de cada curso é um aspecto necessário.

Pereira (2000) relata que a evolução tecnológica e industrial, as mudanças sociais e as novas formas de gestão do trabalho têm mostrado a inadequação da formação universitária orientada pela educação técnica, utilitarista e pragmática. A educação para a sociedade moderna requeria especialista. A educação para época atual e futura requer sujeitos capazes de entrosamento, compreensão das relações mútuas em suas áreas, da mudança cultural e da globalização das atividades políticas e econômicas com seus desdobramentos para as nações.

A ausência da ética nos relatos do grupo é uma lacuna que merece atenção. Esse aspecto é acentuado pela deficiência da formação ética em ambos os cursos observados. Além de relatos de egressos que evidenciaram a deficiência da dimensão ética na formação, apenas 20,6% dos estudantes e 38,1% dos professores da FEA/USP percebem que essa postura é enfatizada no curso. Enquanto na Universidade Alfa, apenas 25% dos professores e 39,4% dos estudantes percebem o equilíbrio entre formação profissional e postura ética no curso.

Como relata Goergen (2005), compete à educação sensibilizar as gerações jovens para o problema da ética como fundamento da vida humana na sua relação com os outros, com a natureza e consigo mesmo.

Ao comparar a simetria ao pensar os desafios do processo educacional entre os professores, estudantes e cursos foi identificado que a capacitação didático-pedagógica do corpo docente, para que o grupo enriqueça as estratégias de ensino, consiga fazer uma reflexão mais apropriada da sua prática e a torne mais alinhada à nova geração de estudantes foi um desafio relatado por todos os grupos. Este aspecto recebeu a maior quantidade de apontamentos dos estudantes em ambos os cursos. Além disso, todos os grupos sugeriram como desafio a motivação dos estudantes em sala, seja para participação ou despertar a proatividade e a autonomia.

O desenvolvimento de práticas que auxiliem na articulação do conhecimento entre disciplinas da área e de outros departamentos foi outro desafio listado pelos professores de ambos os cursos e pelos estudantes do curso oferecido na FEA/USP. Enquanto, a adoção de maior ênfase prática nos cursos é um aspecto percebido pelos estudantes e professores da Universidade Alfa. Ainda, o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e de comunicação do corpo docente é uma solicitação apenas dos estudantes.

Outras particularidades foram observadas em cada curso, por exemplo, os professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP relataram como fundamentais os seguintes aspectos:

- a) capacitação didática do corpo docente;
- b) desenvolvimento de processos para estimular a participação dos estudantes em sala de aula;
- c) articulação do conteúdo entre as disciplinas e com outras áreas.

Outras posições distintas foram apresentadas pelos grupos. Para os estudantes vários aspectos do processo educacional requerem atenção, como exemplos é possível citar: pensar mecanismos que equilibrem a teoria e prática em sala de aula, renovar o quadro de docentes e aumentar a motivação dos docentes para o ensino. Para os professores, o tempo presente requer visão multidisciplinar, holística e uso mais efetivo das tecnologias de informação em sua prática, para que o processo educacional esteja mais alinhado às demandas do mundo dos negócios impactadas intensamente pelas tecnologias de informação e de comunicação.

Outras evidências foram obtidas por meio de entrevistas com docentes e grupo focal com egressos do curso. Os professores destacaram a implementação de estratégias institucionais que possibilitem a capacitação do corpo docente e a elevação do processo educacional a um patamar mais compatível com os tempos atuais, bem como mudanças na postura do aluno no processo de formação. Para o grupo essa lacuna é acentuada pela incorporação de forma inconsciente da concepção educacional moderna pela maioria do corpo docente, bem como pela cultura individualista e resistente à mudança e capacitação. Ainda, pode-se citar como problemática a falta de conhecimentos pedagógicos e de outras Ciências Humanas e de comprometimento de alguns docentes, devido ao ciclo de vida profissional ou *status* da profissão. Para os egressos aparece como problema a falta de clareza dos objetivos do curso para a maioria dos professores, bem como do processo de geração do conhecimento. Assim, os objetivos do curso, previstos no PPP, ficam ofuscados e se confundem com o cumprimento dos conteúdos da disciplina.

Na Universidade Alfa os professores e estudantes apresentaram visões similares, quanto aos seguintes desafios relacionados ao processo educacional:

- a) capacitação didática contínua do corpo docente, para que o grupo possa enriquecer a sua ação e reflexão no processo educacional e adequá-la a nova geração de estudantes;
- b) motivação à participação dos alunos em sala de aula;
- c) planejamento de aulas mais dinâmicas e integradoras dos saberes;
- d) adoção de maior ênfase prática no curso.

Entre as posições distintas, os estudantes sugeriram inovações na forma de avaliação, que atualmente tem enfatizado a nota, e capacitação do corpo docente com habilidades de comunicação e de relacionamento interpessoal. Para os professores aparecem, entre os desafios, pensar estratégias de ensino para atender grupos heterogêneos de estudantes, oriundos do sistema de quotas, e buscar o equilíbrio entre a formação profissional e

humanista.

Outros desafios foram obtidos por meio de entrevistas com professores do curso e sessões de grupo focal com egressos e estudantes. Os professores sugeriram a incorporação de tecnologias de rede e de comunicação no processo educacional, bem como a necessidade de superação da concepção cartesiana e do ciclo tradicional de ensino, marcado pela transmissão de conteúdo e avaliação. A prática reflexiva e capacitação contínua do corpo docente são possíveis caminhos para superar esses obstáculos, segundo os docentes.

Na percepção dos estudantes e egressos, um desafio será superar a resistência dos estudantes a uma proposta educacional mais dinâmica e centrada neles. O grupo considera a adoção de projetos-pilotos e de debates para promover o conhecimento e legitimação das mudanças alternativas fundamentais. Além disso, considera-se um obstáculo o desenvolvimento de mecanismos para gestão de turmas com mais de 40 alunos.

Ao comparar os desafios listados pelos grupos às orientações de outros autores, sintetizadas na tese, é possível tecer algumas ponderações. A seguinte tese foi delineada na pesquisa, quanto aos desafios em relação ao processo educacional: ampliar a didática dos docentes, solidificada na pedagogia da impregnação; mudar a ênfase da educação contábil que privilegia o conhecimento técnico especializado em detrimento de temáticas globais que afetam o mundo dos negócios e o aprimoramento de habilidades de comunicação, interpessoais, de liderança e tomada de decisão dos estudantes; e superar a cultura dos departamentos e corpo docente que privilegiam o *status quo* e o efeito disciplinar, com a adoção de processos de desenvolvimento contínuo do corpo docente e ênfase na inovação curricular, ensino e pesquisa.

A maioria dos professores que atua no curso apresenta formação de bacharel em Ciências Contábeis. Tal formação raramente possibilita alguma capacitação para o exercício da docência. Em determinado momento da carreira, devido aos avanços na titulação e evolução profissional surgiu a oportunidade de ingresso do profissional no magistério. Sem capacitação didático-pedagógica e reflexões mais aprofundadas sobre teorias e práticas educacionais a ação do professor, quase sempre, é a reprodução do que ele observou no seu trajeto de formação. Portanto, perpetua-se o ciclo tradicional de ensino, marcado pela transmissão de conteúdo, ênfase disciplinar e tecnicista, avaliação e o resultado da aprendizagem que acaba sendo mensurado única e exclusivamente pela nota.

Nesse sentido, a capacitação pedagógica contínua do corpo docente é um desafio destacado por todos os grupos. Entre os caminhos para enriquecimento da prática pedagógica espontânea impregnada no corpo docente os professores salientaram a necessidade de implementação de estratégias institucionais de capacitação docente e a prática reflexiva. Essas

ações poderão elevar o processo educacional a um patamar mais alinhado à realidade contemporânea e ao perfil da nova geração de estudantes e possibilitar mudanças na mentalidade e formação dos egressos. Por outro lado, não há estímulos de órgãos avaliadores, como o MEC e a Capes, para o ensino. Além disso, raramente alguma ação de capacitação docente é institucionalizada no ensino superior. Portanto, cabe ao grupo, percebendo a crescente lacuna para o ofício da docência, buscar os meios para capacitação.

A mudança de ênfase do ensino da transmissão de conhecimentos técnicos para uma visão multidisciplinar, holística e com uso mais efetivo de tecnologias da informação foi outro desafio relatado pelos docentes.

Segundo Pereira (2000), para que o homem não seja apenas um encarte do sistema e mercado, a educação deve comportar a aprendizagem de procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos do saber, que a organização do conhecimento na modernidade isolou ao crer que as disciplinas especializadas fornecessem a base para o progresso do conhecimento.

Santos Filho (2007) afirma que a educação tem o papel de preparar os jovens para uma atividade profissional, bem como capacitá-los para atuar como cidadãos e auxiliar na compreensão da cultura comum. Neste sentido, o autor entende que a educação geral pode contribuir no cumprimento dos seguintes objetivos:

- a) transmitir às novas gerações o que há de mais importante da herança cultural da humanidade;
- b) possibilitar a compreensão da cultura do tempo presente e do seu país;
- c) fornecer a base teórica e metodológica dos principais campos do saber;
- d) desenvolver competências para o enfrentamento dos desafios futuros.

Os obstáculos percebidos em cada curso são acentuados, conforme relatos, pela incorporação inconsciente da concepção educacional moderna pela maioria dos professores, visão de especialista, cultura individualista e resistente à mudança, bem como falta de capacitação e de comprometimento.

Outros desafios listados pelos grupos representam quadros gerais e particularidades dos cursos e merecem a atenção da comunidade acadêmica. Entre eles pode se citar a motivação dos estudantes em sala, seja para participação ou despertar da proatividade e da autonomia, o desenvolvimento de práticas que auxiliem na articulação dos saberes disciplinares e a adoção de mecanismos para aumentar a ênfase prática nos cursos. Além disso, inovações na forma de avaliação e adequação das estratégias de ensino à nova geração de estudantes foram desafios listados.

Dois aspectos apresentados na tese não foram observados nos relatos dos grupos: a utilização

da pesquisa como atividade formadora e o desenvolvimento de atividades que possibilitem o aprimoramento de habilidades dos estudantes. Nos cursos selecionados há alguns estímulos à pesquisa por meio de bolsas de iniciação científica, mas mesmo que alguns alunos do curso participem desse processo, parece que atividades de pesquisa são requeridas quase que exclusivamente no TCC, e apenas na FEA/USP. Portanto, isso não permeia o processo educacional, passando despercebido como elemento formador pelos envolvidos. A ênfase no desenvolvimento de habilidades dos estudantes é outro aspecto deficiente em ambos os cursos e isso é discutido na dimensão resultados da formação dos estudantes.

Por fim, foram analisados os desafios entre os cursos em relação à formação em face das mudanças emergentes na pós-modernidade. Professores e estudantes em ambos os cursos salientaram apenas:

- a) pensar a formação que equilibre o desenvolvimento profissional e a autonomia dos estudantes;
- b) delinear modelos de formação mais amplos e transdisciplinares.

Para Goergen (2005), o homem educado não é aquele que reúne grande quantidade de conhecimentos específicos ou de informações, mas aquele que apresenta visão de totalidade que lhe possibilita a leitura coerente dos acontecimentos. A escola, como instituição que se dispõe a ajudar os jovens na tarefa de constituição dos seres humanos, não pode limitar sua função a informação. Ela precisa saber educar e isto significa ajudar a construir um núcleo pessoal, a partir do qual é possível ordenar o que está em desordem e orientar as decisões dos sujeitos como indivíduos e cidadãos.

Além disso, a formação que equilibre teoria e prática foi sugerida pelos estudantes em ambos os cursos e pelos professores vinculados à Universidade Alfa. De forma semelhante, os estudantes consideraram um desafio conciliar a formação com a jornada de trabalho. Esse é um aspecto percebido pelos professores da FEA/USP

Quanto as particularidades na formação em cada curso, na FEA/USP os docentes e discentes apresentaram visões semelhantes em relação aos seguintes desafios:

- a) dar ênfase no desenvolvimento do senso crítico, consciência social e ética dos estudantes;
- b) ampliar a formação para proporcionar maior compreensão do mundo e soluções inovadoras ao mercado;
- c) desenvolver condições para que seja possível equilibrar formação e jornada de trabalho com qualidade.

Entre as visões distintas, os professores consideraram importante pensar processos para desenvolver as qualidades trazidas pelos alunos ao ingressarem no curso, enquanto os estudantes salientam a formação com maior equilíbrio entre teoria e prática.

Por meio de entrevistas com professores e grupo focal com egressos o estudo identificou outros desafios, em relação à formação dos estudantes, não destacados nos questionários. Para os egressos e docentes o principal desafio será vencer a resistência dos alunos a um modelo educacional que requeira postura ativa e mais atividades extraclasse. Ademais, os estudantes culturalmente apresentam visão imediatista e oportunista. Portanto, motivá-los para que participem do processo e aproveitem o momento e oportunidades oferecidas na trajetória de sua formação é um grande obstáculo, segundo os docentes.

Os professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa apresentaram visão semelhante nos seguintes desafios:

- a) formação profissional com ênfase na autonomia do estudante, logo amparada no desenvolvimento ético, do senso crítico, da responsabilidade social e da postura de aprendizagem contínua;
- b) formação que equilibre conhecimentos profissionais e visão transdisciplinar;
- c) formação com maior integração entre teoria e prática;
- d) formação de um profissional dinâmico e alinhado às demandas do mercado;
- e) desenvolvimento de conhecimentos técnicos e habilidades como empreendedorismo, comunicação, tomada de decisão e liderança.

Poucos pontos de vista distintos foram manifestados pelos grupos. Os professores consideraram um obstáculo a deficiência da base de conhecimentos necessários para a formação dos estudantes devido à defasagem em sua formação anterior. Para os estudantes o curso poderia proporcionar uma formação que possibilitasse atuação em outras áreas de concentração e mecanismos que os auxiliassem na conciliação da formação com as exigências da jornada de trabalho.

Outros pontos foram apresentados nas entrevistas com os professores selecionados no estudo e no grupo focal com egressos e estudantes da graduação. Entre as evidências não listadas nos questionários um professor considera desafiante demonstrar a relevância do conteúdo para a nova geração de estudantes, mais conectada as tecnologias da informação e sem massa crítica para mapear o que é relevante em cada espaço de formação. Para um estudante, o principal desafio consiste na mudança da cultura passiva da maioria dos alunos para o senso de responsabilidade pela sua formação.

Ao triangular os desafios identificados pelos grupos com as orientações da fundamentação teórica, sintetizadas na tese, é possível fazer algumas reflexões sobre a formação dos estudantes. A seguinte tese sumaria os desafios ao pensar uma formação diante das mudanças contemporâneas: mudar a postura de aprendizagem passiva dos estudantes para que eles aprendam a aprender e tenham compromisso com aprendizagem continuada; também se faz

pertinente equilibrar a formação de conhecimentos específicos e de habilidades de comunicação, interpessoais, de liderança e de resolução de problemas; bem como formar uma base ampla de educação geral, valores profissionais e ética, para auxiliar no desenvolvimento contínuo e atuação mais consciente do contador nos diversos setores de uma sociedade em constante mudança.

A mudança da postura passiva dos estudantes, que permeia o ensino em todos os níveis, para uma postura proativa e autônoma foi um desafio salientado em ambos os cursos. Acresce esse obstáculo a visão imediatista e oportunista de muitos estudantes e a transferência da responsabilidade da formação para a escola, universidade e sociedade. Neste sentido, muitos estudantes priorizam a nota, o diploma, concursos públicos e o ingresso no mercado de trabalho, em detrimento das oportunidades oferecidas para sua formação, e privilegiam escolhas que conduzam a zonas de conforto. Por um lado, compete aos docentes instigar e motivar a participação dos alunos em atividades que enriqueçam a sua formação. Por outro, compete ao estudante assumir a responsabilidade pela sua formação, pois ele é o autor e ator desse projeto e arcará com os resultados.

Para Morin (2003), todos os níveis são momentos oportunos para desenvolvimento intelectual do estudante, particularmente os níveis secundário e universitário. O ensino secundário é o momento de destacar a oposição entre a racionalização fechada, baseada no sistema lógico de explicação, mas privado de fundamento empírico da racionalidade, que procura unir a coerência com experiência. Entre as ideias racionalizadoras é trazida a tona a típica visão mecanicista e determinista de mundo, enquanto no ensino superior o momento é oportuno para tratar dos limites da lógica e das necessidades de uma racionalidade não apenas crítica, mas também autocrítica.

Os professores da FEA/USP salientaram a necessidade da existência de processos para desenvolver habilidades e atitudes dos ingressantes. Ambos os grupos na Universidade Alfa consideraram importante o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e habilidades no curso. O ambiente educacional, de forma geral, centrado no docente e na transmissão de conteúdos, não proporciona condições para que habilidades de liderança, comunicação, tomada de decisão e outras dos ingressantes sejam desenvolvidas na trajetória de formação. Esse fato é relatado pelos docentes da Universidade Alfa e apresenta disparidade em relação ao pensamento de professores e egressos da USP. Para que isso ocorra é necessário planejar estratégias de ensino dinâmicas, desenvolver um ambiente que estimule a criatividade e a participação ativa dos estudantes. Por conseguinte, o processo requererá mais estudo, planejamento e comprometimento do corpo docente.

A deficiência na formação ética dos estudantes foi identificada em ambos os cursos. Os

professores da FEA/USP em nenhum momento destacaram essa dimensão e poucos alunos salientaram a importância da existência de consciência social e ética na formação. Por outro lado, esse é um aspecto assumidamente considerado deficiente no curso oferecido na Universidade Alfa pelos entrevistados. Isso salienta a importância que o grupo dá à consciência social e ética na formação, mas faltam ações para que ocorra efetivamente na trajetória de formação.

Ambos os cursos estão diante de obstáculos neste sentido, pois apresentam deficiências na formação ética, por um lado, e por outro são influenciados pela lógica neoliberal e mercadológica. Para Goergen (2005), a comunidade escolar que alimenta o propósito da formação ética não pode se submeter às exigências de um sistema regido por princípios neoliberais, mercadológicos e de competitividade que afastam e rivalizam as pessoas na contramão do sentido ético, que é o de congregar e solidarizar.

A ênfase da educação geral, mesmo sem a amplitude do significado do termo, de integração dos conhecimentos com o propósito de engajamento com os problemas da civilização (Brint et al., 2009), aparece no relato de ambos os grupos. Na FEA/USP aparecem orientações como desenvolvimento de visão sistêmica, holística e multidisciplinar e a ampliação da formação para que o egresso tenha maior compreensão do mundo. Enquanto na Universidade Alfa, os grupos salientam a relevância de uma formação que desenvolva a autonomia dos estudantes e a ênfase do currículo na formação geral e continuada. Em síntese, em ambos os cursos há evidências que demonstram o direcionamento da formação para além da ênfase profissional.

Na FEA/USP isso é evidenciado na reestruturação do PPP em 2012, ao ser orientado pelas Normas Internacionais de Educação em Contabilidade, contudo, mesmo que o perfil do egresso, objetivos e diretrizes do processo pedagógicos sejam orientadas pelas Normas Internacionais de Educação em Contabilidade, norteadas pela educação geral e conceitos que podem promover a formação mais ampla de conhecimentos, habilidades e valores do contador, as mudanças no currículo foram apenas formais e os professores não receberam, naquele momento, capacitação para elevar as ações educacionais a outro patamar. Por outro lado, a troca de experiências, em 2013, e a implementação de disciplinas, a partir de 2014, norteadas pelo PD, do *College of Business* da Universidade de Illinois, poderá produzir avanços na cultura do corpo docente e na formação dos estudantes. Além disso, a adoção de estratégias institucionais em apoio à operacionalização do currículo e capacitação docente, conforme relatado pelos participantes da pesquisa, é um caminho pertinente para avanço do programa. Todavia, as iniciativas neste sentido devem partir do corpo docente, ao perceber as deficiências para o ensino face as mudanças que emergem na contemporaneidade, mesmo inexistindo estímulos dos órgãos avaliadores.

Na Universidade Alfa, o PPP, vigente a partir de 2006, recebeu influências da adesão da instituição ao Reuni. São apresentados princípios e objetivos que direcionam à formação da autonomia profissional e intelectual dos estudantes. Além disso, propõe-se o desenvolvimento de habilidades de comunicação, liderança, capacidade empreendedora e de trabalho em equipe e de atitudes dos estudantes como: responsabilidade social, ética e postura de aprendizagem contínua. Em síntese, conforme explicita o PPP, espera-se formar um profissional competente para atuação em um período marcado pela mudança, bem como cidadãos comprometidos com a melhoria da sociedade. Todavia, as mudanças superficiais e formais no currículo pouco impactaram o processo educacional e o investimento em titulação do corpo docente não chega a impactar a cultura do grupo, particularmente para o ensino. Portanto, observa-se avanços na formação, porém, muitas lacunas que carecem de reflexão e ação da comunidade acadêmica. Pair (2005) relata que a formação geral e profissional são complementadas uma pela outra no processo de formação contemporâneo, pois a coesão da sociedade nutre-se simultaneamente da unidade e da diversidade. A unidade de uma cultura comum permite ser e agir em conjunto e a diversidade permite o auto-reconhecimento e enriquecimento mútuo. Neste contexto, a formação geral enfoca a unidade e transmissão de uma cultura, mas é a formação profissional que assegura a diferenciação e completa a identidade pessoal, desde que não se limite a promover a repetição de gestos estereotipados, mas que possibilite a autonomia no tempo e no espaço. Portanto, em uma formação global, a finalidade da formação vai muito além da preparação para o emprego.

Nesta direção, após a ampla reflexão realizada no estudo, é possível tecer algumas recomendações para ambos os cursos. Para a comunidade acadêmica vinculada ao curso de Ciências Contábeis da FEA/USP os seguintes aspectos carecem de problematização:

- a) promover estudos e discussões para conhecer a lógica do programa;
- b) explicitar os objetivos, perfil dos egressos e outras diretrizes do curso, para que não permaneçam ofuscados aos estudantes como ocorre atualmente;
- c) implementar estratégias, alinhadas às diretrizes do PPP, que possibilitem ações para além da reprodução da técnica;
- d) possibilitar a participação do corpo discente no diagnóstico e estruturação de diretrizes para o programa;
- e) avaliar a necessidade de pré-requisitos e disciplinas obrigatórias existentes no curso;
- f) investir na capacitação didático-pedagógica contínua do corpo docente e participação em pesquisas com professores da Faculdade de Educação, Sociologia e Psicologia;
- g) pensar processos no curso que estimulem consciência social, ambiental, ética e política dos estudantes, o desenvolvimento de habilidades e a articulação de saberes disciplinares e

com outros departamentos;

- h) rever o momento do programa de iniciação científica no curso e a implementação de programas de orientação vocacional;
- i) avaliar a pertinência e operacionalização dos desafios sugeridos pelos grupos em relação ao currículo, processo educacional e formação dos estudantes.

Para o corpo docente, discente e administrativo vinculados à Universidade Alfa sugerimos o debate e reflexão sobre os seguintes aspectos:

- a) promover o debate e problematização da lógica do programa diante das mudanças contemporâneas;
- b) implementar ações que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e atitudes dos estudantes, explicitadas no PPP do curso;
- c) pensar processos que possibilitem maior articulação dos saberes, particularmente das disciplinas da área contábil e com outros departamentos;
- d) avaliar a exigência de pré-requisitos e disciplinas obrigatórias no curso;
- e) ampliar o diálogo entre o grupo, para que a comunidade acadêmica tenha compreensão de deficiências e pontos de sucesso do programa;
- f) investir na capacitação didática contínua do corpo docente e pesquisas com professores da Faculdade de Educação, com o objetivo de enriquecer as estratégias de ensino e mitigar a cultura positivista, tecnicista, passiva e disciplinar predominante no programa;
- g) divulgar os grupos de pesquisa e estimular a participação dos estudantes;
- h) despertar o interesse dos estudantes para atividades culturais, motivar a participação em disciplinas oferecidas por outros departamentos e a conscientização de iniciativas que possam tornar mais densa a trajetória de formação;
- i) discutir o relevo e operacionalização dos desafios sinalizados por professores, estudantes e egressos em cada dimensão observada no estudo.

A problematização dos caminhos listados pela comunidade acadêmica vinculada a cada programa é atividade fundamental. Enfatiza-se que o processo poderá ser de grande valia para os envolvidos. Santos Filho (2000) apresenta questionamentos pertinentes nesse contexto:

O confronto das questões e desafios colocados pela pós-modernidade requer a revisão e rediscussão dos fundamentos da própria pesquisa científica, do método de produção de conhecimento, enfim, da prática científica vigente na universidade e de suas implicações para o currículo e a docência. Que novas visões de conhecimento e de metodologia do conhecimento devem ser introduzidas no currículo de ensino superior? Que velhos conteúdos precisam ser descartados e que novos incorporados nos cursos de graduação, de formação profissional e de pós-graduação? Que métodos de ensino-aprendizagem precisam ser introduzidos na universidade para viabilizar o pleno aproveitamento dos novos recursos e meios de informação? Que visão crítica dos conhecimentos e métodos do conhecimento estão recebendo os estudantes de graduação? A resposta a estas questões tem significativas implicações para a pesquisa, a docência e a formação dos estudantes, tanto em termos dos conhecimentos que adquirem como do método científico que aprendem na universidade. (p. 52)

Morin (2003) destaca alguns obstáculos e caminhos para que ocorram mudanças na mentalidade dos professores e formação dos estudantes. Para o autor, existe uma pressão superadaptativa que leva à adequação do ensino e pesquisa às demandas econômicas, técnicas e administrativas do momento; à existência de conformidade em relação aos métodos em destaque; às últimas estimativas do mercado; à redução da formação geral; e à marginalização da cultura humanista. Salienta-se que a superadaptação a condições dadas nunca foi uma evidência de vitalidade, mas um prenúncio de senilidade e morte pela perda da substância criadora. Entende-se que a reforma do pensamento não partiria do zero, mas tem seus antecedentes na cultura das Humanidades, na Literatura e Filosofia e é preparada nas Ciências.

O estudo identificou lacunas, contradições e inúmeros desafios em cada dimensão observada em ambos os cursos. A problematização dos caminhos listados é atividade essencial. Esse processo poderá ser de grande valia aos envolvidos. Iniciativas estão sendo tomadas, tais como alinhamento do PPP às normas internacionais e a troca de experiências com professores vinculados ao PD na FEA/USP. A reestruturação curricular e estímulos à titulação na Universidade Alfa também são medidas que estão sendo estudadas e tomadas. A pesquisa soma mais alguns passos nessa jornada e aponta caminhos a serem buscados. Entretanto, a caminhada está apenas no início. Requer estudo, problematização, diálogo, ação e um caráter de urgência.

A especificidade deste estudo de caso múltiplo não permite a generalização dos resultados para outros cursos. Todavia, o modelo e instrumentos delineados são parâmetros valiosos para estruturação e orientação de pesquisas no cenário nacional e internacional. Além disso, faculdades particulares e públicas menos consolidadas provavelmente apresentam desafios ainda maiores que os identificados na pesquisa. Estudos semelhantes podem identificar desafios e caminhos para adequação dos cursos à realidade contemporânea, marcada pela mudança, complexidade e inovação.

Nesta direção, sugerimos o desenvolvimento de estudos comparativos abrangendo programas oferecidos por universidades privadas e públicas e cursos de outros departamentos, tais como Economia e Administração. Além disso, são vertentes relevantes para estudo diante das mudanças emergentes na contemporaneidade a problematização de currículos com ênfase multidisciplinar, interprofissional e de cultura geral e humanística e de estratégias de ensino dinâmicas, orientada por projeto, PBL e com uso mais efetivo das tecnologias da informação e comunicação.

REFERÊNCIAS¹³²

- Abbagnano, N. (2000). *Dicionário de filosofia* (4a ed., A. Bosi, trad. e rev. 1a ed., I. C. Benedetti, rev. e trad. dos novos textos). São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Association of Chartered Certified Accountants [ACCA]. (2012 September). *100 drivers of change for the global accountancy profession*. (Relatório de pesquisa). Recuperado em 05 de julho de 2013, de <http://www.accaglobal.com/content/dam/acca/global/PDF-technical/futures/pol-af-doc.pdf>
- Albrecht, W. S., & Sack, R. J. (2000). *Accounting education: charting the course through a perilous future*. American Accounting Association. Recuperado em 11 de setembro de 2012, de <http://aaahq.org/pubs/AESv16/toc.htm>
- Alves-Mazzotti, A. J. (2006, set./dez.). Usos e abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129),637-651. Recuperado em 11 de junho de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=s0100-15742006000300007&lng=pt&nrm..
- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., & Williams, T. A. (2011). *Estatística aplicada à Administração e Economia* (2a ed.). São Paulo, Brasil: Cengage Learning.
- Araújo, U. F.; Arantes, V. A. (2009). *Comunidade, conhecimento e resolução de problemas: o projeto acadêmico da USP Leste*. In: U. F. Araújo, & G. Sastre (Orgs.). *Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior* (pp. 101-121). São Paulo, Brasil: Summus.
- Bachelard, G. (1996). *A Formação do espírito científico*. Rio de Janeiro, Brasil: Contorno.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L.A. Reto, & A Pinheiro, trads.). Lisboa: Edições 70.
- Baptista, C. M., Araújo, R. A. Q., Fontes, C. P., Pinheiro, I.A., & Vêras, R.M. (2013). *O estado da arte sobre o Reuni*. In XIII Coloquio de Gestion Universitaria em Américas (pp. 1-22). Buenos Aires, Argentina.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida* (P. Dentzien, trad.). Rio de Janeiro, Brasil: Zahar.
- Bélanger, P. (2005). Sociedades educacionais em gestação. In: J. Delors (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (pp. 192-205). Porto Alegre, Brasil: ArtMed.

¹³² De acordo com o estilo da *American Psychological Association* (APA).

- Bertrand, O. (2005). Educação e trabalho. In: J. Delors (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (pp. 120-143). Porto Alegre, Brasil: ArtMed.
- Black, W. H. (2012). The activities of the Pathways Commission and the historical context for changes in accounting education. *Issues in Accounting Education*, 27(3), 601-625. Recuperado em 30 de outubro de 2012, de <http://aaajournals.org/doi/abs/10.2308/iace-50091>
- Blondel, D. (2005). O ensino superior: missão, organização e financiamento. In: J. Delors (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (pp. 187-191). Porto Alegre, Brasil: ArtMed.
- Brint, S., Proctor, K., Murphy, S. P., & Turk-Bicakci L. (2009, November/December). General education models: continuity and change in the US undergraduate curriculum, 1975-2000. *Journal of Higher Education*, 80(6), 605-642.
- Coêlho, I. M. (2011). Por uma outra formação no ensino superior. In: J. F. Oliveira (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processo de reconfiguração* (pp. 129-142). Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Relação de cursos recomendados e reconhecidos*. Recuperado em 08 de julho de 2014, de <http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>
- Costa, F. M. (2012). *As Normas Internacionais de Educação em Contabilidade*. Recuperado em 15 de outubro de 2012, de <http://www.fucape.br/downloads/TextoparaCRCLegal.pdf>
- Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. (2007, 24 de abril). Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado em 10 de fevereiro de 2014, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Dias Sobrinho, J. (2002). *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis, Brasil: Insular.
- Doll Jr., W. E. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna* (M. A. V. Veronese, trad.). Porto Alegre, Brasil: ArtMed .
- Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. (2011). *Projeto político pedagógico do curso de Ciências Contábeis*. Autor. Recuperado em 28 de junho de 2012, de http://www.fea.usp.br/media/PPP_CC_2011.pdf

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. (2012). *Projeto político pedagógico do curso de Ciências Contábeis*. Autor.

Featherstone, M. (1995). *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo, Brasil: Studio Nobel.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2006). Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: G. Frigotto, & M. Ciavatta (Orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*, (pp. 55-70). Brasília: Inep.

Gentili, P. (2005). Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: J.C. Lombardi, D. Saviani, & J. L. Sanfelice (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação* (3a ed.), (pp. 45-59). Campinas, São Paulo, Brasil: Autores Associados.

Global Accountancy Education. (2011, 26 July). *Global Accountancy Education Research*. Trabalho apresentado no NASBA INTERNATIONAL FORUM, Vancouver, Canadá: Author. Apresentação recuperada em 25 de outubro de 2012, de <http://www.nasba.org/files/2011/04/GlobalAccountancyEducation2012-Karreman.pdf>

Global Accountancy Education. (2012, 20 and 21 June). Global Accountancy Education Research. Trabalho apresentado no IAAER SYMPOSIUM GLOBAL DEVELOPMENT IN ACCOUNTANCY EDUCATION, Amsterdam, Holanda. Apresentação recuperada em 25 de outubro de 2012, de <http://www.iaaer-amsterdam.com/>

Goergen, P. (2005). *Pós-modernidade, ética e educação* (2a ed.). Campinas, SP, Brasil: Autores Associados.

Gomes, J. B., & Casagrande, L. D. R. (2002, set./out.). Educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. *Revista Latino-americana de enfermagem*, 10(5), 696-703.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. Recuperado em 28 de julho de 2012, de <http://www.uncg.edu/hdf/facultystaff/Tudge/Guba%20&%20Lincoln%201994.pdf>

Guimarães, I. P., Slomski, V. G., & Gomes, S. M. S. (2010, jan./abr.). Gestão do projeto político-pedagógico do curso de Ciências Contábeis e o currículo como instrumento de sua concretização. *Revista de Contabilidade da UFBA*, Salvador-Ba, 4(1), 36-55.

- Guimarães, I. P., Slomski, V. G., Gomes, S. M. S. & Silva, A. C. R. (2010, set./dez.). Nível de percepção do projeto político-pedagógico: o que pensam os profissionais da educação contábil de uma instituição de ensino superior pública do Estado da Bahia/Brasil. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 4(3), 4-19.
- Hall, S. (2011). *A identidade e cultura na pós-modernidade* (11a ed., T.T. Silva & G. L. Louro, trads.). Rio de Janeiro, Brasil:DP&A.
- Harvard University /Faculty Of Arts And Sciences. (2005 november). *Report of the committee on general education*. Recuperado em 5 de novembro de 2012, de http://www.math.harvard.edu/chairmandocs/009_Report_of/general_education_nov_05.pdf
- Harvard. (2011). *Gen ed connects the dots of life*. Recuperado em 16 de setembro de 2013, de <http://news.harvard.edu/gazette/story/2011/12/gen-ed-connects-the-dots-of-life/>
- Harvey, D. (2011). *Condição pós-moderna* (21a ed., A. U. Sobral & M. S. Gonçalves, trads.). São Paulo, Brasil: Edições Loyola.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2000). *Sinopses estatísticas da educação superior – graduação*. Recuperado em 18 de setembro de 2013, de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2005). *Sinopses estatísticas da educação superior – graduação*. Recuperado em 18 de setembro de 2013, de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2006). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação*. Brasília: Inep/MEC.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2009). *Sinaes – Sistema nacional de avaliação da educação superior: da concepção à regulamentação* (5a ed. rev. ampl.). Brasília: Inep/MEC.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2011). *Sinopses estatísticas da educação superior – graduação*. Recuperado em 18 de setembro de 2013, de <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>
- International Federation of Accountants. (2010). *Handbook of international education pronouncements*. Recuperado em 15 de outubro de 2012, de <http://www.ifac.org/publications-resources/handbook-international-education-pronouncements-2010-edition>

- Iudícibus, S., Martins, E., Kanitz, S. C., Ramos, A. T., Castilho, E., Benatti, L. et al. (1998). *Contabilidade introdutória* (9 ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Koo Hok-chun, D. (2002, spring). Quality education through a post-modern curriculum. *Hong Kong Teacher's Centre Journal*, 1, 56-73. Recuperado em 15 de outubro de 2012, de http://edb.org.hk/hkct/download/journal/j1/1_1.5.pdf
- Laffin, M. (2005). *De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior em contabilidade*. Florianópolis, Brasil: UFSC.
- Laffin, M. (2012, Set./Dez.). Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 6(3), 66-77.
- Lei nº 10.861. (2004, 14 de abril). Institui o sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes) e dá outras providências. Recuperado em 8 de agosto de 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N., & Catani, A. M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. In: J. Dias Sobrinho, D. Ristoff, & P. Goergen (Orgs.). *Universidade e Sociedade: perspectivas internacionais* (pp. 45-72). Sorocaba, SP, Brasil: Eduniso.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2010). O pensamento curricular no Brasil. In: A. C. Lopes, & E. Macedo (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos* (3a ed. pp. 13-54). São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lourenço, E. B. (2005). *Educação universitária: para além do paradigma da modernidade*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Macedo, R. S. (2011). *Currículo: campo, conceito e pesquisa* (4a ed.). Petrópolis, RJ, Brasil: Vozes.
- Marchelli, P. S. (2007, jul./set.). O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: considerações sobre os indicadores. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 15(56), 351-371.

- Marchese, F. (2006). *A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.
- Marion, J. C. (2003). *Contabilidade empresarial* (10 ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais Aplicadas* (2a ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Minayo, M. C. S. (2005). Mudança: conceito-chave para intervenções sociais e para avaliação de programas. In: M. C. S. Minayo, S. G. Assis, & E. R. Souza (Orgs.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (pp.53-70). Rio de Janeiro, Brasil: Fiocruz.
- Ministério da Educação e do Desporto (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu). (2009). *Reuni 2008 – Relatório do primeiro ano*. Recuperado em 17 de fevereiro de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085>
- Ministério da Educação e do Desporto (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu). (2010). *Referenciais orientadores para os bacharelados interdisciplinares e similares*. Recuperado em 10 de fevereiro de 2014, de http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-20bacharelados%20interdisciplinares%20-20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf
- Miranda, G. J., Leal, E. A., & Medeiros, C. R. O. (2010, Set./Dez.). Interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar a partir de uma experiência. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 4(3), 1-22.
- Moraes, S. E. (2000). Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.). *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 201-247). Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras.
- Moreira, A. F., & Silva, T.T. (2002). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: A. F. Moreira, & T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (7a ed. pp. 7-38). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (8a ed., E. Jacobina, trad.). Rio de Janeiro, Brasil: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2005). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (10a ed., C. E. F. Silva & J. Sawaya, trads., E. A. Carvalho, rev. técnica). São Paulo, Brasil: Cortez; Brasília,

Unesco.

Oliveira, J. F., & Catani, A.M. (2011). A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: J. F. Oliveira (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processo de reconfiguração* (pp. 11-38). Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras.

Pair, C. (2005). A formação profissional, ontem, hoje e amanhã. In: J. Delors (Org.). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas* (pp. 172-186). Porto Alegre, Brasil: ArtMed.

Palharini, F. A. (2008, maio). Recrutamento e seleção de pessoas: fundamentos e tendências. *Cadernos do ICHF*, 88 (Série: Estudos e pesquisa). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. Recuperado em 10 de setembro de 2013, de www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/cadernosdoichf/article/.../353

Parecer CNE/CES n. 067. (2003, 5 de setembro) Referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Recuperado em 1 de setembro de 2012, de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf

Pathways Commission. (2012 July). *Charting a national strategy for the next generation of accountants*. Recuperado em 30 de outubro de 2012, de http://commons.aahq.org/files/0b14318188/Pathways_Commission_Final_Report_Complete.pdf

Pereira, E. M. A. (2000). Pós-modernidade: desafios à universidade. In: J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.). *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 163-200). Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras.

Pereira, E. M. A. (2007). Educação geral: com qual propósito? In: E. M. A. Pereira (Org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização* (pp. 65-92). Campinas, SP, Brasil: Alínea.

Pereira, E. M. A. (2009, mar.). A universidade da modernidade nos tempos atuais. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior*, Campinas-Sorocaba, SP, Brasil, 14, 29-52. Recuperado em 1 de agosto de 2010, de www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a03v14n1.pdf

Pereira, E. M. A. (2010). Reforma curricular da universidade de Harvard: a centralização da educação geral no século XXI. In: E. M. A. Pereira (Org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral* (pp.41-64). Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras.

Peres, C. A. (2008). Educação superior e sociedade: a mediação do Estado a serviço do

mercado. In: I. M. S. Zanardini, & P. J. Orso (Orgs.). *Estado, educação e sociedade capitalista*, (pp. 113-134). Cascavel, Paraná, Brasil: Edunioeste.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, Brasil: ArtMed.

Pincus, K. V. (1997). Discussion of educating for accounting expertise: a field study. *Journal of Accounting Research*, 35 (supplement), (pp. 63-74). Institute of Professional Accounting, USA.

Pires, C. B., Ott, E., & Damacena, C. (2009 Jul./Set.). “Guarda-livros” ou “parceiros de negócios”? Uma análise do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho para contadores na região metropolitana de Porto Alegre (RMPA). *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 20(3), 157-187.

Portaria MEC n. 563. (2006, 21 de fevereiro). Aprova, em extrato, o instrumento de avaliação de cursos de graduação do sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes). Recuperado em 14 de agosto de 2012, de http://www.cpa.uerj.br/pdf/PortariaMEC563_21fevereiro2006.pdf

Portaria Normativa MEC n. 40, de 12 de dezembro de 2007. (2007, 12 de dezembro). Institui o e-MEC e o cadastro e-MEC de instituições cursos superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores e o Enade e outras disposições. Recuperado em 08 de julho de 2014, de <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>

Portaria Normativa MEC n. 8 de 15 de abril de 2011. (2011, 15 de abril). Apresenta orientações sobre o Enade. Recuperado em 08 de julho de 2014, de http://www.ufpe.br/proacad/images/enade/enade_2011/portaria_normativa_8_enade_2011_15_04_2011.pdf

Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1999). *A educação pós-moderna* (Y. M. C. T. Silva, trad.). São Paulo, Brasil: Edições Loyola.

Prota, L. (2007). A cultura geral no ensino superior In: E. M. A. Pereira (Org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização* (pp. 93-126). Campinas, SP, Brasil: Alínea.

Real, G. C. M. (2008). *Impactos da avaliação na educação superior*. Dourados, MS, Brasil: UFGD.

Resolução CNE/CES n. 10. (2004, 16 de dezembro) Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis. Recuperado em 6 de abril de 2012, de

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces010_04.pdf

- Riedo, C. R. F. (2006). *Reforma universitária e formação em psicologia: o caso da psicologia escolar educacional na universidade de Pádua*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rothen, J. C., & Barreyro, G. B. (2009, out./dez.). Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. *Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 17(65), 729-751.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3a ed.). Porto Alegre, Brasil: ArtMed.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro, Brasil: Graal.
- Santos, B. S. (2003). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (9a ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Santos, B. S. (2007a, out.). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3-46.
- Santos, B. S. (2007b, 12 de agosto). *Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico* [Manuel Tavares conversa com Boaventura de Sousa Santos]. Recuperado em 18 de junho de 2012, de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma.PDF
- Santos Filho, J. C. (2000). Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: J. C. Santos Filho, & S. E. Moraes (Orgs.). *Escola e universidade na pós-modernidade* (pp. 15-60). Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras.
- Santos Filho, J. C. (2007). Educação geral na universidade como instrumento de preservação da herança cultural, religação dos saberes e diálogo cultural. In: E. M. A. Pereira (Org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização* (pp. 17-64). Campinas, SP, Brasil: Alínea.
- Santos Filho, J. C. (2010). Princípios subjacentes aos programas de educação geral de universidades e colleges americanos. In: E. M. A. Pereira (Org.). *Universidade e currículo: perspectivas de educação geral* (pp. 65-86). Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras.

- Silva, D. F. F. (2011). Reflexões sobre educação, escola e mudanças no mundo do trabalho a partir de uma perspectiva crítica. In: D. L. Lima Filho (Org.). *Trabalho e formação humana: o papel dos intelectuais e da educação*, (pp. 85-103). Curitiba, Paraná, Brasil: Ed. UTFPR.
- Souza, M. A., Machado, D. G., & Bianchi, M. (2011, Maio/Ago.). Um perfil dos programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em Contabilidade, 5(2), 67-95.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540. Recuperado em 27 de abril de 2012, de <http://ed.uiuc.edu/circe/Publications/Countenance.pdf>
- Stake, R. E. (1973, october). *Program evaluation: particularly responsive evaluation*. Trabalho apresentado na Conference on New Trend in Evaluation, Gothenburg, Suécia. Trabalho recuperado em 4 de maio de 2012, de http://survey.ate.wmich.edu/jmde/index.php/jmde_1/article/view/303/298
- Stone, D. N., & Shelley, M. K. (1997). Educating for accounting expertise: a field study. *Journal of Accounting Research*, 35 (supplement), (pp. 35-61). Institute of Professional Accounting, USA.
- Stufflebeam, D. L. (1999, April 20). *Foundational models for 21st century program evaluation*. Trabalho apresentado no Symposium at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. Trabalho recuperado em 27 de abril de 2012, de <https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/>
- The American Assembly. (2003, November 13). *The future of the accounting profession*. Relatório recuperado em 08 de julho de 2013, de http://csis.org/images/stories/hills/080515_hills_%20future_of_accounting.pdf
- United Nations Conference on Trade and Development [UNCTAD]. (1998). *Guideline for a global accounting curriculum and other qualification requirements*. Recuperado em 11 de julho de 2013, de <http://unctad.org/en/Docs/c2isard5.en.pdf>
- United Nations Conference on Trade and Development [UNCTAD]. (2003). *Revised Model Accounting Curriculum* (MC). Recuperado em 11 de julho de 2013, de http://unctad.org/en/Docs/c2isar21_en.pdf
- Universidade de São Paulo (USP) / Departamento de Contabilidade de Atuária. (2012a). *FEA Internacional –EAC desenvolve projeto de internacionalização e cria a Star Commission*. Autor. Documento recuperado em 25 de março de 2013, de <http://www.fea.usp.br/noticias.php?i=1015>

- Universidade de São Paulo (USP) / Departamento de Contabilidade de Atuária. (2012b). *Internacionalização – STAR Commission*. Autor. Documento recuperado em 25 de março de 2013, de <http://prpg.usp.br/ppgcc/paginas/mostrar/3483>
- Universidade Federal da Bahia (UFBA)/Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. (2008, julho). *Projeto pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares*. Recuperado em 17 de fevereiro de 2014, de https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/implant_reuni.pdf
- Universidade Federal de São Paulo [Unifesp]. (2009). *Projeto político pedagógico da graduação – campus Osasco*. Autor.
- University of Illinois Urbana-Champaign. (2006a). *Project discovery archive*. Author. Texto recuperado em 2 de novembro de 2012, de http://business.illinois.edu/accountancy/about/project_discovery/
- University of Illinois Urbana-Champaign. (2006b). *Innovation in undergraduate accountancy education at the university of Illinois Urbana-Champaign*. Author. Texto recuperado em 2 de novembro de 2012, de http://business.illinois.edu/accountancy/about/project_discovery/monograph.html
- Veiga, I. P. A. (2011). Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: I. P. A. VEIGA, & L. M. G. Resende (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico* (16a ed. pp.9-32). Campinas, SP, Brasil: Papirus.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (3a ed.). Porto Alegre, Brasil: Bookman.
- Young, M. F. D. (2000). *O currículo do futuro: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. Campinas, SP, Brasil: Papirus.

APÊNDICES

APÊNDICE A	- Questionário para coleta da percepção dos alunos da Universidade Alfa.....	315
APÊNDICE B	- Questionário para coleta da percepção dos alunos da FEA/USP.....	319
APÊNDICE C	- Questionário para coleta da percepção dos docentes da Universidade Alfa.....	323
APÊNDICE D	- Questionário para coleta da percepção dos docentes da FEA/USP..	327
APÊNDICE E	- Roteiro de entrevista (corpo docente).....	331
APÊNDICE F	- Roteiro do focus group (discentes e egressos).....	332
APÊNDICE G	- Memorando do primeiro pré-teste do questionário.....	333
APÊNDICE H	- Memorando do segundo pré-teste do questionário.....	335
APÊNDICE I	- Modelo do <i>e-mail</i> convidando os estudantes para participação no questionário de pesquisa.....	338
APÊNDICE J	- Modelo do <i>e-mail</i> convidando os docentes para participação no questionário de pesquisa.....	339
APÊNDICE K	- Modelo do <i>e-mail</i> convidando os estudantes da Universidade Alfa para participação no questionário de pesquisa.....	340
APÊNDICE L	- Resumo do perfil dos participantes das sessões de grupo focal na FEA/USP e Universidade Alfa	341

APÊNDICE A – Questionário para coleta da percepção dos alunos da Universidade Alfa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: DEP. DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

Este instrumento tem a finalidade de reunir dados para desenvolvimento da tese que objetiva avaliar os desafios dos cursos de Ciências Contábeis diante das propostas educativas advindas das transformações no campo do conhecimento, da ciência, do mundo do trabalho, econômico, social e outras emergentes na pós-modernidade. Sua participação é essencial para realização dessa pesquisa. Ademais, os resultados serão apresentados de forma agregada e este instrumento não requer a identificação de nome, fone ou e-mail dos respondentes.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Doutorando: Sidnei Celerino da Silva – e-mail: sidneicelerino@usp.br

Orientadora: Prof. Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova – e-mail: silvianova@usp.br

1 Identificação

1.1 Instituição _____ Cidade _____ UF _____

1.2 Nascimento: 19 ____

1.3 Estado civil:

- () casado(a) () desquitado(a) ou separado(a) não judicialmente
() solteiro(a) () divorciado(a) ou separado(a) judicialmente
() viúvo(a)

1.4 Gênero: () masculino () feminino

1.5 Atuação profissional:

- () área contábil () desempregado
() em outra área, especifique: _____

1.6 Grau aproximado de conclusão das disciplinas do curso:

- () 50% () 60% () 70% () 80% () 90% () 100%

2 Avaliação dos objetivos do curso

Com base na lista de objetivos específicos do curso de Ciências Contábeis (extraídos do projeto político pedagógico vigente) descritos abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em que tais objetivos estão sendo atingidos no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	OBJETIVOS	1	2	3	4	5
2.1	levar o estudante à compreensão de normas e princípios contábeis de maneira sistêmica;	☐	☐	☐	☐	☐
2.2	dotar o estudante de raciocínio lógico, crítico e analítico para a solução de problemas de natureza contábil;	☐	☐	☐	☐	☐
2.3	capacitar o estudante à elaboração, interpretação e análise das demonstrações financeiras;	☐	☐	☐	☐	☐
2.4	desenvolver habilidades para o uso dos instrumentos contábeis, visando ao estabelecimento de estratégias administrativas;	☐	☐	☐	☐	☐
2.5	despertar capacidade empreendedora;	☐	☐	☐	☐	☐
2.6	Propiciar condições para a consciência de responsabilidade social e ética;	☐	☐	☐	☐	☐
2.7	incentivar o estudante na busca do aperfeiçoamento permanente;	☐	☐	☐	☐	☐
2.8	desenvolver habilidades de comunicação;	☐	☐	☐	☐	☐

2.9	desenvolver a capacidade de liderança;	☐	☐	☐	☐	☐
2.10	desenvolver habilidades de promover e integrar o trabalho em equipe;	☐	☐	☐	☐	☐
2.11	formar cidadãos comprometidos com a melhoria das condições de vida da sociedade em geral.	☐	☐	☐	☐	☐

3 Dimensões do Curso

Abaixo estão descritas diversas afirmações e ações relacionadas com as dimensões antecedentes, transações e resultados do curso de Ciências Contábeis para uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna. Com base na sua percepção, observe as afirmações e julgue-as, conforme o critério explicitado.

A) Dimensão: antecedentes

Os antecedentes são os elementos que estruturam e orientam o funcionamento do curso. Entre os elementos destacam-se o projeto político pedagógico, programas das disciplinas e resoluções que orientam a organização e funcionamento do curso.

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que ocorre com maior frequência no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.1	Um grupo selecionado de professores planeja e estrutura o projeto pedagógico do curso, especificando os objetivos, atividades, grade disciplinar e formas de avaliação do curso;	1	2	3	4	5	Na reestruturação do projeto político pedagógico do curso são formados grupos com a participação de docentes e estudantes, para reflexão sobre as práticas presentes e perspectivas para a formação da nova geração de contadores;
3.2	O curso é estruturado por disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação;	1	2	3	4	5	A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área;
3.3	Predomina no currículo e em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados;	1	2	3	4	5	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento;
3.4	A estrutura do curso privilegia atividades em sala de aula, dando ênfase ao ensino do fazer na área contábil;	1	2	3	4	5	São previstas no currículo do curso práticas de intervenção social, com o objetivo de aprimorar o ensino e a pesquisa;
3.5	Do mercado emana o ideal de formação, concretizado nos conhecimentos e competências profissionais perseguidos pelo currículo do curso;	1	2	3	4	5	A grade curricular do curso vincula o conhecimento da área contábil ao das áreas humanas, naturais e sociais, com o intuito de enriquecer a formação do estudante;
3.6	Na grade curricular disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso;	1	2	3	4	5	As fontes orientadoras do curso proporcionam a articulação entre os conhecimentos da profissão contábil às mudanças e problemáticas locais e globais;
3.7	O conhecimento da área contábil e suas especializações são privilegiados na estrutura curricular;	1	2	3	4	5	A proposta pedagógica do curso abre espaço para vincular o conhecimento técnico da profissão aos aspectos econômico, social, ético e político;

B) Dimensão: transações

As transações compreendem o conjunto de atividades que operacionalizam o ensino e a aprendizagem, incluem a prática pedagógica dos docentes, critérios de avaliação *etc.*

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que ocorre com maior frequência no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.8	O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador;	1	2	3	4	5	O professor desempenha um papel de líder, contudo constroi com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula;
3.9	A transmissão detalhada do conteúdo da área contábil e afins estrutura o processo de ensino e aprendizagem no curso;	1	2	3	4	5	Além das explanações analíticas, os docentes fazem uso de metáforas e narrações para manter o diálogo e andamento das aulas;
3.10	O ambiente de sala proporciona o entendimento dos conteúdos da disciplina, orientado de forma geral pela reprodução da visão do autor adotado como referência;	1	2	3	4	5	O ambiente da sala de aula proporciona a motivação e postura ativa dos estudantes, conduzindo-os à manifestação da criatividade;
3.11	O conhecimento é apresentado de forma linear, seguindo o conceito que o conhecimento prático é a aplicação do conhecimento teórico;	1	2	3	4	5	Na discussão do fazer na área contábil os docentes relacionam a teoria com as práticas específicas, dando destaque às contradições entre teoria e prática e ao surgimento de novas posturas;
3.12	Os objetivos, conteúdos e formas de avaliação são apresentados no início do período letivo, sendo perseguidos e cumpridos durante o curso;	1	2	3	4	5	Conforme andamento das aulas, os docentes negociam com os estudantes novos direcionamentos nos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação das disciplinas;
3.13	Os professores estimulam os alunos a prestarem atenção durante a explanação do conteúdo, ouvirem cuidadosamente e valorizam observações perspicazes do assunto;	1	2	3	4	5	Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas;
3.14	Os livros-texto da área, em geral, dão o direcionamento para estruturação das disciplinas, privilegiando perspectivas únicas do conhecimento;	1	2	3	4	5	Os docentes julgam o conhecimento científico dos livros-texto e outras fontes incompleto, logo, buscam vinculá-lo aos aspectos éticos, sociais e culturais;
3.15	As avaliações escolares são quase sempre associadas às notas, baseadas na explicitação de um conjunto específico de conhecimento de uma maneira determinada;	1	2	3	4	5	As avaliações enfatizam o aprimoramento das competências dos estudantes e não o déficit em relação ao conteúdo;

C) Dimensão: resultados

Os resultados são consequências da educação, imediatas e no longo prazo, intelectual e social.

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que mais aproxima dos resultados obtidos no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.16	A aprendizagem ocorre quando o estudante acumula o conhecimento da disciplina e/ou consegue descrever o assunto apresentado em aula;	1	2	3	4	5	Há a concepção no curso de que acontece aprendizagem quando o estudante consegue compreender o significado e as diversas conexões do conhecimento;
3.17	A formação proporciona o espírito competitivo, conforme requerido pelo mercado globalizado;	1	2	3	4	5	A formação privilegia competências para o desenvolvimento de trabalhos em equipe e o espírito de cooperação;
3.18	A formação educacional promove a empregabilidade do indivíduo;	1	2	3	4	5	O curso promove a formação profissional, vinculada ao senso de responsabilidade social dos estudantes;
3.19	O resultado da formação é principalmente um indivíduo instruído, capaz de atender às demandas do mercado;	1	2	3	4	5	O curso proporciona a qualificação profissional, amparada em uma sólida base ética, para atuação mais consciente no mundo do trabalho e na sociedade;
3.20	A formação contribui para o domínio de conhecimentos e técnicas na área contábil;	1	2	3	4	5	Além da base contábil, a formação oferecida contribui na compreensão das questões problemáticas atuais na esfera política, social, econômica e outras;

3.21	A formação promove o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e técnicas para atuação em uma profissão;	1	2	3	4	5	O curso proporciona a formação de pessoas providas de consciência, iniciativa, capazes de desenvolver projetos e atuar em áreas correlatas;
3.22	A qualidade da educação é mensurada principalmente em termos de pontuação nos testes nacionais e exames de suficiência;	1	2	3	4	5	A qualidade da educação é mensurada em termos de compreensão ampla da realidade e formação de senso crítico do estudante;
3.23	A formação dá ênfase à preparação das demonstrações contábeis e aplicação das normas legais, em detrimento do aprimoramento de habilidades;	1	2	3	4	5	A proposta educacional proporciona o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão, entre outras habilidades requeridas pelo mundo do trabalho;

4 Avaliação do Curso e Desafios

4.1 Na sua opinião, em que aspectos o curso apresenta sucessos? Dê exemplos:

4.2 Para você, em que aspectos o curso apresenta falhas? Dê exemplos:

4.3 Com base na sua percepção sobre o contexto atual e futuro do curso e análise das alternativas, que oscilam entre uma perspectiva educativa moderna e pós-moderna, apresentadas na seção anterior, **descreva os desafios que você considera mais importante em cada categoria.**

a) Desafios na estruturação e orientação do currículo do curso, projeto político pedagógico e outras diretrizes

b) Desafios da prática docente

c) Desafios na formação dos estudantes

4.4 Caso você tenha interesse pela pesquisa e/ou disponibilidade em contribuir mais com o estudo, assinale uma ou mais opções abaixo e informe os dados, conforme a alternativa.

a. () tenho disponibilidade e interesse em participar de uma entrevista em grupo para discutir mais aspectos do curso que sejam pertinentes a pesquisa (informe no campo outras o nome, e-mail, telefone e dias e horários em que pode participar – ex.: terça pela manhã).

b. () quero receber um sumário dos resultados da pesquisa (informe no campo outras o e-mail).

c. () outras _____

APÊNDICE B – Questionário para coleta da percepção dos alunos da FEA/USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: DEP. DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

Este instrumento tem a finalidade de reunir dados para desenvolvimento da tese que objetiva avaliar os desafios dos cursos de Ciências Contábeis diante das propostas educativas advindas das transformações no campo do conhecimento, da ciência, do mundo do trabalho, econômico, social e outras emergentes na pós-modernidade. Sua participação é essencial para realização dessa pesquisa. Ademais, os resultados serão apresentados de forma agregada e este instrumento não requer a identificação de nome, fone ou e-mail dos respondentes.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Doutorando: Sidnei Celerino da Silva – e-mail: sidneicelerino@usp.br

Orientadora: Prof. Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova – e-mail: silvianova@usp.br

1 Identificação

1.1 Instituição _____ Cidade _____ UF _____

1.2 Nascimento: 19 ____

1.3 Estado civil:

- () casado(a) () desquitado(a) ou separado(a) não judicialmente
() solteiro(a) () divorciado(a) ou separado(a) judicialmente
() viúvo(a)

1.4 Gênero: () masculino () feminino

1.5 Atuação profissional:

- () área contábil () desempregado
() em outra área, especifique: _____

1.6 Grau aproximado de conclusão das disciplinas do curso:

- () 50% () 60% () 70% () 80% () 90% () 100%

2 Avaliação dos objetivos do curso

Com base na lista de objetivos (objetivo geral e competências) do curso de Ciências Contábeis (extraídos do projeto político pedagógico vigente) descritos abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em que tais objetivos estão sendo atingidos no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/ não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	OBJETIVOS	1	2	3	4	5
2.1	assegurar um ensino que leve a uma aprendizagem adequada ao exercício da profissão;	☐	☐	☐	☐	☐
2.2	apreender e utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;	☐	☐	☐	☐	☐
2.3	demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar das atividades contábeis e de controladoria;	☐	☐	☐	☐	☐
2.4	construir pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, pertencentes a quaisquer organizações;	☐	☐	☐	☐	☐
2.5	aplicar corretamente a legislação própria das funções contábeis;	☐	☐	☐	☐	☐
2.6	criar mecanismos de captação, análise e mensuração de informações financeiras e patrimoniais para qualquer tipo de organização;	☐	☐	☐	☐	☐

2.7	exercer suas responsabilidades com domínio das funções contábeis que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores o pleno cumprimento de seus encargos, quanto ao gerenciamento e controle;	☐	☐	☐	☐	☐
2.8	desenvolver, analisar, implantar e manter sistemas de informações contábeis e de controladoria, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar implicações organizacionais com a tecnologia de informação;	☐	☐	☐	☐	☐
2.9	exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.	☐	☐	☐	☐	☐

3 Dimensões do Curso

Abaixo estão descritas diversas afirmações e ações relacionadas com as dimensões antecedentes, transações e resultados do curso de Ciências Contábeis *para uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna*. Com base na sua percepção, observe as afirmações e julgue-as, conforme o critério explicitado.

A) Dimensão: antecedentes

Os antecedentes são os elementos que estruturam e orientam o funcionamento do curso. Entre os elementos destacam-se o projeto político pedagógico, programas das disciplinas e resoluções que orientam a organização e funcionamento do curso.

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que ocorre com maior frequência no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.1	Um grupo selecionado de professores planeja e estrutura o projeto pedagógico do curso, especificando os objetivos, atividades, grade disciplinar e formas de avaliação do curso;	1	2	3	4	5	Na reestruturação do projeto político pedagógico do curso são formados grupos com a participação de docentes e estudantes, para reflexão sobre as práticas presentes e perspectivas para a formação da nova geração de contadores;
3.2	O curso é estruturado por disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação;	1	2	3	4	5	A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área;
3.3	Predomina no currículo e em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados;	1	2	3	4	5	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento;
3.4	A estrutura do curso privilegia atividades em sala de aula, dando ênfase ao ensino do fazer na área contábil;	1	2	3	4	5	São previstas no currículo do curso práticas de intervenção social, com o objetivo de aprimorar o ensino e a pesquisa;
3.5	Do mercado emana o ideal de formação, concretizado nos conhecimentos e competências profissionais perseguidos pelo currículo do curso;	1	2	3	4	5	A grade curricular do curso vincula o conhecimento da área contábil ao das áreas humanas, naturais e sociais, com o intuito de enriquecer a formação do estudante;
3.6	Na grade curricular disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso;	1	2	3	4	5	As fontes orientadoras do curso proporcionam a articulação entre os conhecimentos da profissão contábil às mudanças e problemáticas locais e globais;
3.7	O conhecimento da área contábil e suas especializações são privilegiados na estrutura curricular;	1	2	3	4	5	A proposta pedagógica do curso abre espaço para vincular o conhecimento técnico da profissão aos aspectos econômico, social, ético e político;

B) Dimensão: transações

As transações compreendem o conjunto de atividades que operacionalizam o ensino e a aprendizagem, incluem a prática pedagógica dos docentes, critérios de avaliação *etc.*

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que ocorre com maior frequência no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.8	O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador;	1	2	3	4	5	O professor desempenha um papel de líder, contudo constroi com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula;
3.9	A transmissão detalhada do conteúdo da área contábil e afins estrutura o processo de ensino e aprendizagem no curso;	1	2	3	4	5	Além das explanações analíticas, os docentes fazem uso de metáforas e narrações para manter o diálogo e andamento das aulas;
3.10	O ambiente de sala proporciona o entendimento dos conteúdos da disciplina, orientado de forma geral pela reprodução da visão do autor adotado como referência;	1	2	3	4	5	O ambiente da sala de aula proporciona a motivação e postura ativa dos estudantes, conduzindo-os à manifestação da criatividade;
3.11	O conhecimento é apresentado de forma linear, seguindo o conceito que o conhecimento prático é a aplicação do conhecimento teórico;	1	2	3	4	5	Na discussão do fazer na área contábil os docentes relacionam a teoria com as práticas específicas, dando destaque às contradições entre teoria e prática e ao surgimento de novas posturas;
3.12	Os objetivos, conteúdos e formas de avaliação são apresentados no início do período letivo, sendo seguidos e cumpridos durante o curso;	1	2	3	4	5	Conforme andamento das aulas, os docentes negociam com os estudantes novos direcionamentos nos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação das disciplinas;
3.13	Os professores estimulam os alunos a prestarem atenção durante a explanação do conteúdo, ouvirem cuidadosamente e valorizam observações perspicazes do assunto;	1	2	3	4	5	Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas;
3.14	Os livros-texto da área, em geral, dão o direcionamento para estruturação das disciplinas, privilegiando perspectivas únicas do conhecimento;	1	2	3	4	5	Os docentes julgam o conhecimento científico dos livros-texto e outras fontes incompleto, logo, buscam vinculá-lo aos aspectos éticos, sociais e culturais;
3.15	As avaliações escolares são quase sempre associadas às notas, baseadas na explicitação de um conjunto específico de conhecimento de uma maneira determinada;	1	2	3	4	5	As avaliações enfatizam o aprimoramento das competências dos estudantes e não o déficit em relação ao conteúdo;

C) Dimensão: resultados

Os resultados são consequências da educação, imediatas e no longo prazo, intelectual e social.

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que mais aproxima dos resultados obtidos no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.16	A aprendizagem ocorre quando o estudante acumula o conhecimento da disciplina e/ou consegue descrever o assunto apresentado em aula;	1	2	3	4	5	Há a concepção no curso de que acontece aprendizagem quando o estudante consegue compreender o significado e as diversas conexões do conhecimento;
3.17	A formação proporciona o espírito competitivo, conforme requerido pelo mercado globalizado;	1	2	3	4	5	A formação privilegia competências para o desenvolvimento de trabalhos em equipe e o espírito de cooperação;
3.18	A formação educacional promove a empregabilidade do indivíduo;	1	2	3	4	5	O curso promove a formação profissional, vinculada ao senso de responsabilidade social dos estudantes;
3.19	O resultado da formação é principalmente um indivíduo instruído, capaz de atender às demandas do mercado;	1	2	3	4	5	O curso proporciona a qualificação profissional, amparada em uma sólida base ética, para atuação mais consciente no mundo do trabalho e na sociedade;

3.20	A formação contribui para o domínio de conhecimentos e técnicas na área contábil;	1	2	3	4	5	Além da base contábil, a formação oferecida contribui na compreensão das questões problemáticas atuais na esfera política, social, econômica e outras;
3.21	A formação promove o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e técnicas para atuação em uma profissão;	1	2	3	4	5	O curso proporciona a formação de pessoas providas de consciência, iniciativa, capazes de desenvolver projetos e atuar em áreas correlatas;
3.22	A qualidade da educação é mensurada principalmente em termos de pontuação nos testes nacionais e exames de suficiência;	1	2	3	4	5	A qualidade da educação é mensurada em termos de compreensão ampla da realidade e formação de senso crítico do estudante;
3.23	A formação dá ênfase à preparação das demonstrações contábeis e aplicação das normas legais, em detrimento do aprimoramento de habilidades;	1	2	3	4	5	A proposta educacional proporciona o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão, entre outras habilidades requeridas pelo mundo do trabalho;

4 Avaliação do Curso e Desafios

4.1 Na sua opinião, em que aspectos o curso apresenta sucessos? Dê exemplos:

4.2 Para você, em que aspectos o curso apresenta falhas? Dê exemplos:

4.3 Com base na sua percepção sobre o contexto atual e futuro do curso e análise das alternativas, que oscilam entre uma perspectiva educativa moderna e pós-moderna, apresentadas na seção anterior, **descreva os desafios que você considera mais importante em cada categoria.**

a) Desafios na estruturação e orientação do currículo do curso, projeto político pedagógico e outras diretrizes

b) Desafios da prática docente

c) Desafios na formação dos estudantes

4.4 Caso você tenha interesse pela pesquisa e/ou disponibilidade em contribuir mais com o estudo, assinale uma ou mais opções abaixo e informe o seu e-mail.

a. () tenho disponibilidade e interesse em participar de uma entrevista em grupo para discutir mais aspectos do curso que sejam pertinentes a pesquisa.

b. () quero receber um sumário dos resultados da pesquisa.

E-mail: _____

APÊNDICE C – Questionário para coleta da percepção dos docentes da Universidade Alfa

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: DEP. DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

Este instrumento tem a finalidade de reunir dados para desenvolvimento da tese que objetiva avaliar os desafios dos cursos de Ciências Contábeis diante das propostas educativas advindas das transformações no campo do conhecimento, da ciência, do mundo do trabalho, econômico, social e outras emergentes na pós-modernidade. Sua participação é essencial para realização dessa pesquisa. Ademais, os resultados serão apresentados de forma agregada e este instrumento não requer a identificação de nome, fone ou e-mail dos respondentes.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Doutorando: Sidnei Celerino da Silva - e-mail: sidneicelerino@usp.br

Orientadora: Prof. Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova – e-mail: silvianova@usp.br

1 Identificação

1.1 Instituição _____ Cidade _____ UF _____

1.2 Atividade: () professor () coordenador () outras: _____

1.3 Gênero: () masculino () Feminino

1.4 Titulação: () especialização () mestrado () doutorado

1.5 Dedicção ao magistério: () exclusiva () 40 horas () menos de 40 horas

1.6 Tempo de docência: () menos de 5 anos () entre 5 e 10 anos
() entre 11 e 20 anos () acima de 20 anos

1.7 Disciplinas ministradas nos últimos cinco anos:

2 Avaliação dos objetivos do curso

Com base na lista de objetivos específicos do curso de Ciências Contábeis (extraídos do projeto político pedagógico vigente) descritos abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em que tais objetivos estão sendo atingidos no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	OBJETIVOS	1	2	3	4	5
2.1	Levar o estudante à compreensão de normas e princípios contábeis de maneira sistêmica;	☐	☐	☐	☐	☐
2.2	Dotar o estudante de raciocínio lógico, crítico e analítico para a solução de problemas de natureza contábil;	☐	☐	☐	☐	☐
2.3	capacitar o estudante à elaboração, interpretação e análise das demonstrações financeiras;	☐	☐	☐	☐	☐
2.4	desenvolver habilidades para o uso dos instrumentos contábeis, visando ao estabelecimento de estratégias administrativas;	☐	☐	☐	☐	☐
2.5	despertar capacidade empreendedora;	☐	☐	☐	☐	☐
2.6	propiciar condições para a consciência de responsabilidade social e ética;	☐	☐	☐	☐	☐
2.7	Incentivar o estudante na busca do aperfeiçoamento permanente;	☐	☐	☐	☐	☐
2.8	desenvolver habilidades de comunicação;	☐	☐	☐	☐	☐
2.9	desenvolver capacidade de liderança;	☐	☐	☐	☐	☐
2.10	desenvolver habilidades de promover e integrar o trabalho em equipe;	☐	☐	☐	☐	☐
2.11	formar cidadãos comprometidos com a melhoria das condições de vida da sociedade em geral.	☐	☐	☐	☐	☐

3 Dimensões do Curso

Abaixo estão descritas diversas afirmações e ações relacionadas com as dimensões antecedentes, transações e resultados do curso de Ciências Contábeis para uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna. Com base na sua percepção, observe as afirmações e julgue-as, conforme o critério explicitado.

A) Dimensão: antecedentes

Os antecedentes são os elementos que estruturam e orientam o funcionamento do curso. Entre os elementos destacam-se o projeto político pedagógico, programas das disciplinas e resoluções que orientam a organização e funcionamento do curso.

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que ocorre com maior frequência no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.1	Um grupo selecionado de professores planeja e estrutura o projeto pedagógico do curso, especificando os objetivos, atividades, grade disciplinar e formas de avaliação do curso;	1	2	3	4	5	Na reestruturação do projeto político pedagógico do curso são formados grupos com a participação de docentes e estudantes, para reflexão sobre as práticas presentes e perspectivas para a formação da nova geração de contadores;
3.2	O curso é estruturado por disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação;	1	2	3	4	5	A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área;
3.3	Predomina no currículo e em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados;	1	2	3	4	5	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento;
3.4	A estrutura do curso privilegia atividades em sala de aula, dando ênfase ao ensino do fazer na área contábil;	1	2	3	4	5	São previstas no currículo do curso práticas de intervenção social, com o objetivo de aprimorar o ensino e a pesquisa;
3.5	Do mercado emana o ideal de formação, concretizado nos conhecimentos e competências profissionais perseguidos pelo currículo do curso;	1	2	3	4	5	A grade curricular do curso vincula o conhecimento da área contábil ao das áreas humanas, naturais e sociais, com o intuito de enriquecer a formação do estudante;
3.6	Na grade curricular disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso;	1	2	3	4	5	As fontes orientadoras do curso proporcionam a articulação entre os conhecimentos da profissão contábil às mudanças e problemáticas locais e globais;
3.7	O conhecimento da área contábil e suas especializações são privilegiados na estrutura curricular;	1	2	3	4	5	A proposta pedagógica do curso abre espaço para vincular o conhecimento técnico da profissão aos aspectos econômico, social, ético e político;

B) Dimensão: transações

As transações compreendem o conjunto de atividades que operacionalizam o ensino e a aprendizagem, incluem a prática pedagógica dos docentes, critérios de avaliação *etc.*

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que ocorre com maior frequência no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.8	O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador;	1	2	3	4	5	O professor desempenha um papel de líder, contudo constroi com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula;
-----	--	---	---	---	---	---	--

3.9	A transmissão detalhada do conteúdo da área contábil e afins estrutura o processo de ensino e aprendizagem no curso;	1	2	3	4	5	Além das explanações analíticas, os docentes fazem uso de metáforas e narrações para manter o diálogo e andamento das aulas;
3.10	O ambiente de sala proporciona o entendimento dos conteúdos da disciplina, orientado de forma geral pela reprodução da visão do autor adotado como referência;	1	2	3	4	5	O ambiente da sala de aula proporciona a motivação e postura ativa dos estudantes, conduzindo-os à manifestação da criatividade;
3.11	O conhecimento é apresentado de forma linear, seguindo o conceito que o conhecimento prático é a aplicação do conhecimento teórico;	1	2	3	4	5	Na discussão do fazer na área contábil os docentes relacionam a teoria com as práticas específicas, dando destaque às contradições entre teoria e prática e ao surgimento de novas posturas;
3.12	Os objetivos, conteúdos e formas de avaliação são apresentados no início do período letivo, sendo perseguidos e cumpridos durante o curso;	1	2	3	4	5	Conforme andamento das aulas, os docentes negociam com os estudantes novos direcionamentos nos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação das disciplinas;
3.13	Os professores estimulam os alunos a prestarem atenção durante a explanação do conteúdo, ouvirem cuidadosamente e valorizam observações perspicazes do assunto;	1	2	3	4	5	Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas;
3.14	Os livros-texto da área, em geral, dão o direcionamento para estruturação das disciplinas, privilegiando perspectivas únicas do conhecimento;	1	2	3	4	5	Os docentes julgam o conhecimento científico dos livros-texto e outras fontes incompleto, logo, buscam vinculá-lo aos aspectos éticos, sociais e culturais;
3.15	As avaliações escolares são quase sempre associadas às notas, baseadas na explicitação de um conjunto específico de conhecimento de uma maneira determinada;	1	2	3	4	5	As avaliações enfatizam o aprimoramento das competências dos estudantes e não o déficit em relação ao conteúdo;

C) Dimensão: resultados

Os resultados são consequências da educação, imediatas e no longo prazo, intelectual e social.

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que mais aproxima dos resultados obtidos no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.16	A aprendizagem ocorre quando o estudante acumula o conhecimento da disciplina e/ou consegue descrever o assunto apresentado em aula;	1	2	3	4	5	Há a concepção no curso de que acontece aprendizagem quando o estudante consegue compreender o significado e as diversas conexões do conhecimento;
3.17	A formação proporciona o espírito competitivo, conforme requerido pelo mercado globalizado;	1	2	3	4	5	A formação privilegia competências para o desenvolvimento de trabalhos em equipe e o espírito de cooperação;
3.18	A formação educacional promove a empregabilidade do indivíduo;	1	2	3	4	5	O curso promove a formação profissional, vinculada ao senso de responsabilidade social dos estudantes;
3.19	O resultado da formação é principalmente um indivíduo instruído, capaz de atender às demandas do mercado;	1	2	3	4	5	O curso proporciona a qualificação profissional, amparada em uma sólida base ética, para atuação mais consciente no mundo do trabalho e na sociedade;
3.20	A formação contribui para o domínio de conhecimentos e técnicas na área contábil;	1	2	3	4	5	Além da base contábil, a formação oferecida contribui na compreensão das questões problemáticas atuais na esfera política, social, econômica e outras;

3.21	A formação promove o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e técnicas para atuação em uma profissão;	1	2	3	4	5	O curso proporciona a formação de pessoas providas de consciência, iniciativa, capazes de desenvolver projetos e atuar em áreas correlatas;
3.22	A qualidade da educação é mensurada principalmente em termos de pontuação nos testes nacionais e exames de suficiência;	1	2	3	4	5	A qualidade da educação é mensurada em termos de compreensão ampla da realidade e formação de senso crítico do estudante;
3.23	A formação dá ênfase à preparação das demonstrações contábeis e aplicação das normas legais, em detrimento do aprimoramento de habilidades;	1	2	3	4	5	A proposta educacional proporciona o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão, entre outras habilidades requeridas pelo mundo do trabalho;

4 Avaliação do Curso e Desafios

4.1 Na sua opinião, em que aspectos o curso apresenta sucessos? Dê exemplos:

4.2 Para você, em que aspectos o curso apresenta falhas? Dê exemplos:

4.3 Com base na sua percepção sobre o contexto atual e futuro do curso e análise das alternativas, que oscilam entre uma perspectiva educativa moderna e pós-moderna, apresentadas na seção anterior, **descreva os desafios que você considera mais importante em cada categoria.**

a) Desafios na estruturação e orientação do currículo do curso, projeto político pedagógico e outras diretrizes

b) Desafios da prática docente

c) Desafios na formação dos estudantes

4.4 Caso você queira receber um sumário com os resultados da pesquisa informe o seu e-mail.
E-mail: _____

APÊNDICE D – Questionário para coleta da percepção dos docentes da FEA/USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO: DEP. DE CONTABILIDADE E ATUÁRIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

Este instrumento tem a finalidade de reunir dados para desenvolvimento da tese que objetiva avaliar os desafios dos cursos de Ciências Contábeis diante das propostas educativas advindas das transformações no campo do conhecimento, da ciência, do mundo do trabalho, econômico, social e outras emergentes na pós-modernidade. Sua participação é essencial para realização dessa pesquisa. Ademais, os resultados serão apresentados de forma agregada e este instrumento não requer a identificação de nome, fone ou e-mail dos respondentes.

Antecipamos agradecimentos e permanecemos à disposição para qualquer esclarecimento.

Doutorando: Sidnei Celerino da Silva – e-mail: sidneicelerino@usp.br

Orientadora: Prof. Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova – e-mail: silvianova@usp.br

1 Identificação

1.1 Instituição _____ Cidade _____ UF _____

1.2 Atividade: () professor () coordenador () outras: _____

1.3 Gênero: () masculino () Feminino

1.4 Titulação: () especialização () mestrado () doutorado

1.5 Dedicção ao magistério: () exclusiva () 40 horas () menos de 40 horas

1.6 Tempo de docência: () menos de 5 anos () entre 5 e 10 anos
() entre 11 e 20 anos () acima de 20 anos

1.7 Disciplinas ministradas nos últimos cinco anos:

2 Avaliação dos objetivos do curso

Com base na lista de objetivos (objetivo geral e competências) do curso de Ciências Contábeis (extraídos do projeto político pedagógico vigente) descritos abaixo, indique a alternativa que melhor representa em sua opinião a extensão em que tais objetivos estão sendo atingidos no curso. Use a seguinte escala em relação a cada item: (1) não, (2) provavelmente não, (3) indeciso/ não tem opinião, (4) provavelmente sim, (5) sim.

Nº	OBJETIVOS	1	2	3	4	5
2.1	assegurar um ensino que leve a uma aprendizagem adequada ao exercício da profissão;	☐	☐	☐	☐	☐
2.2	apreender e utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;	☐	☐	☐	☐	☐
2.3	demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar das atividades contábeis e de controladoria;	☐	☐	☐	☐	☐
2.4	construir pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, pertencentes a quaisquer organizações;	☐	☐	☐	☐	☐
2.5	aplicar corretamente a legislação própria das funções contábeis;	☐	☐	☐	☐	☐
2.6	criar mecanismos de captação, análise e mensuração de informações financeiras e patrimoniais para qualquer tipo de organização;	☐	☐	☐	☐	☐
2.7	exercer suas responsabilidades com domínio das funções contábeis que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento e controle;	☐	☐	☐	☐	☐

2.8	desenvolver, analisar, implantar e manter sistemas de informações contábeis e de controladoria, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar implicações organizacionais com a tecnologia de informação;	☐	☐	☐	☐	☐
2.9	exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.	☐	☐	☐	☐	☐

3 Dimensões do Curso

Abaixo estão descritas diversas afirmações e ações relacionadas com as dimensões antecedentes, transações e resultados do curso de Ciências Contábeis para uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna. Com base na sua percepção, observe as afirmações e julgue-as, conforme o critério explicitado.

A) Dimensão: antecedentes

Os antecedentes são os elementos que estruturam e orientam o funcionamento do curso. Entre os elementos destacam-se o projeto político pedagógico, programas das disciplinas e resoluções que orientam a organização e funcionamento do curso.

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que ocorre com maior frequência no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.1	Um grupo selecionado de professores planeja e estrutura o projeto pedagógico do curso, especificando os objetivos, atividades, grade disciplinar e formas de avaliação do curso;	1	2	3	4	5	Na reestruturação do projeto político pedagógico do curso são formados grupos com a participação de docentes e estudantes, para reflexão sobre as práticas presentes e perspectivas para a formação da nova geração de contadores;
3.2	O curso é estruturado por disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação;	1	2	3	4	5	A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área;
3.3	Predomina no currículo e em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados;	1	2	3	4	5	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzem à descoberta e busca do significado do conhecimento;
3.4	A estrutura do curso privilegia atividades em sala de aula, dando ênfase ao ensino do fazer na área contábil;	1	2	3	4	5	São previstas no currículo do curso práticas de intervenção social, com o objetivo de aprimorar o ensino e a pesquisa;
3.5	Do mercado emana o ideal de formação, concretizado nos conhecimentos e competências profissionais perseguidos pelo currículo do curso;	1	2	3	4	5	A grade curricular do curso vincula o conhecimento da área contábil ao das áreas humanas, naturais e sociais, com o intuito de enriquecer a formação do estudante;
3.6	Na grade curricular disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso;	1	2	3	4	5	As fontes orientadoras do curso proporcionam a articulação entre os conhecimentos da profissão contábil às mudanças e problemáticas locais e globais;
3.7	O conhecimento da área contábil e suas especializações são privilegiados na estrutura curricular;	1	2	3	4	5	A proposta pedagógica do curso abre espaço para vincular o conhecimento técnico da profissão aos aspectos econômico, social, ético e político;

B) Dimensão: transações

As transações compreendem o conjunto de atividades que operacionalizam o ensino e a aprendizagem, incluem a prática pedagógica dos docentes, critérios de avaliação *etc.*

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você

observa que ocorre com maior frequência no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.8	O professor conduz o processo de ensino, sendo o aluno, na maior parte do tempo, o expectador;	1	2	3	4	5	O professor desempenha um papel de líder, contudo constrói com os alunos as normas e processos a serem seguidos em sala de aula;
3.9	A transmissão detalhada do conteúdo da área contábil e afins estrutura o processo de ensino e aprendizagem no curso;	1	2	3	4	5	Além das explanações analíticas, os docentes fazem uso de metáforas e narrações para manter o diálogo e andamento das aulas;
3.10	O ambiente de sala proporciona o entendimento dos conteúdos da disciplina, orientado de forma geral pela reprodução da visão do autor adotado como referência;	1	2	3	4	5	O ambiente da sala de aula proporciona a motivação e postura ativa dos estudantes, conduzindo-os à manifestação da criatividade;
3.11	O conhecimento é apresentado de forma linear, seguindo o conceito que o conhecimento prático é a aplicação do conhecimento teórico;	1	2	3	4	5	Na discussão do fazer na área contábil os docentes relacionam a teoria com as práticas específicas, dando destaque às contradições entre teoria e prática e ao surgimento de novas posturas;
3.12	Os objetivos, conteúdos e formas de avaliação são apresentados no início do período letivo, sendo seguidos e cumpridos durante o curso;	1	2	3	4	5	Conforme andamento das aulas, os docentes negociam com os estudantes novos direcionamentos nos objetivos, conteúdos, estratégias de ensino e avaliação das disciplinas;
3.13	Os professores estimulam os alunos a prestarem atenção durante a explanação do conteúdo, ouvirem cuidadosamente e valorizam observações perspicazes do assunto;	1	2	3	4	5	Ao apresentar os conteúdos, os docentes demonstram visões alternativas e até mesmo contraditórias sobre o tema, desafiando os alunos a ponderar as alternativas;
3.14	Os livros-texto da área, em geral, dão o direcionamento para estruturação das disciplinas, privilegiando perspectivas únicas do conhecimento;	1	2	3	4	5	Os docentes julgam o conhecimento científico dos livros-texto e outras fontes incompleto, logo, buscam vinculá-lo aos aspectos éticos, sociais e culturais;
3.15	As avaliações escolares são quase sempre associadas às notas, baseadas na explicitação de um conjunto específico de conhecimento de uma maneira determinada;	1	2	3	4	5	As avaliações enfatizam o aprimoramento das competências dos estudantes e não o déficit em relação ao conteúdo;

C) Dimensão: resultados

Os resultados são consequências da educação, imediatas e no longo prazo, intelectual e social.

Critério de avaliação: entre as opções, 1 a 5, assinale a mais próxima da afirmação que você observa que mais aproxima dos resultados obtidos no curso. Obs.: posição neutra/indefinida no centro, opção 3.

3.16	A aprendizagem ocorre quando o estudante acumula o conhecimento da disciplina e/ou consegue descrever o assunto apresentado em aula;	1	2	3	4	5	Há a concepção no curso de que acontece aprendizagem quando o estudante consegue compreender o significado e as diversas conexões do conhecimento;
3.17	A formação proporciona o espírito competitivo, conforme requerido pelo mercado globalizado;	1	2	3	4	5	A formação privilegia competências para o desenvolvimento de trabalhos em equipe e o espírito de cooperação;
3.18	A formação educacional promove a empregabilidade do indivíduo;	1	2	3	4	5	O curso promove a formação profissional, vinculada ao senso de responsabilidade social dos estudantes;
3.19	O resultado da formação é principalmente um indivíduo instruído, capaz de atender às demandas do mercado;	1	2	3	4	5	O curso proporciona a qualificação profissional, amparada em uma sólida base ética, para atuação mais consciente no mundo do trabalho e na sociedade;

3.20	A formação contribui para o domínio de conhecimentos e técnicas na área contábil;	1	2	3	4	5	Além da base contábil, a formação oferecida contribui na compreensão das questões problemáticas atuais na esfera política, social, econômica e outras;
3.21	A formação promove o desenvolvimento e a aplicação de conhecimentos e técnicas para atuação em uma profissão;	1	2	3	4	5	O curso proporciona a formação de pessoas providas de consciência, iniciativa, capazes de desenvolver projetos e atuar em áreas correlatas;
3.22	A qualidade da educação é mensurada principalmente em termos de pontuação nos testes nacionais e exames de suficiência;	1	2	3	4	5	A qualidade da educação é mensurada em termos de compreensão ampla da realidade e formação de senso crítico do estudante;
3.23	A formação dá ênfase à preparação das demonstrações contábeis e aplicação das normas legais, em detrimento do aprimoramento de habilidades;	1	2	3	4	5	A proposta educacional proporciona o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão, entre outras habilidades requeridas pelo mundo do trabalho;

4 Avaliação do Curso e Desafios

4.1 Na sua opinião, em que aspectos o curso apresenta sucessos? Dê exemplos:

4.2 Para você, em que aspectos o curso apresenta falhas? Dê exemplos:

4.3 Com base na sua percepção sobre o contexto atual e futuro do curso e análise das alternativas, que oscilam entre uma perspectiva educativa moderna e pós-moderna, apresentadas na seção anterior, **descreva os desafios que você considera mais importante em cada categoria.**

a) Desafios na estruturação e orientação do currículo do curso, projeto político pedagógico e outras diretrizes

b) Desafios da prática docente

c) Desafios na formação dos estudantes

4.4 Caso você queira receber um sumário com os resultados da pesquisa informe o seu e-mail. E-mail: _____

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (corpo docente)

1 Identificação

1.1 Instituição _____ Cidade _____ UF _____

1.2 Atividade: () professor () coordenador () outras: _____

1.3 Gênero: () masculino () Feminino

1.4 Titulação: () especialização () mestrado () doutorado

1.5 Dedicção ao magistério: () exclusiva () 40 horas () menos de 40 horas

1.6 Tempo de docência: () menos de 5 anos () entre 5 e 10 anos
() entre 11 e 20 anos () acima de 20 anos

1.7 Disciplinas ministradas nos últimos cinco anos:

2 Avaliação do Curso e Desafios

2.1 Como você descreveria o perfil do egresso do curso?

2.2 Como você avalia a estrutura e funcionamento do programa/curso?

2.3 Em que aspectos o programa apresenta sucessos e falhas? Dê exemplos:

2.4 A que você atribui os sucessos e falhas do programa?

2.5 Há algum ponto do curso que é motivo de preocupação pela comunidade acadêmica (corpo docente, estudante *etc.*)? Caso a resposta seja afirmativa, destaque os pontos e suas causas e consequências.

2.6 Você conhece o PPP do curso? Você teve acesso e pôde analisá-lo?

2.7 Como você descreveria os objetivos do curso?

2.8 Na sua opinião, o programa está alcançando os objetivos propostos no PPP? Justifique:

2.9 Com base na sua experiência, o PPP e outras diretrizes do curso possibilitam a formação do estudante apropriada ao contexto presente e futuro? Justifique:

2.10 Na sua visão, o que seria uma formação universitária mais adequada para o tempo presente que vivemos e qual seria a formação adequada que preparasse para o futuro?

2.11 Para você, qual é a maior contribuição do curso na formação dos estudantes, quanto aos aspectos profissional, pessoal e social?

2.12 Quais os principais desafios do curso, quanto à estrutura e direcionamento do currículo, prática docente e formação do estudante face às propostas educativas emergentes na pós-modernidade?

2.13 Há mais alguma informação relevante sobre o curso que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE F – Roteiro do focus group (discentes e egressos)

1 Identificação

1.1 Instituição _____ Cidade _____ UF _____

1.2 Número de participantes: _____

1.3 Nomes dos participantes: _____

2 Avaliação do Curso e Desafios

2.1 Como você descreveria o perfil do egresso do curso?

2.2 Como você avalia a estrutura e funcionamento do programa/curso?

2.3 Em que aspectos o programa apresenta sucessos e falhas? Dê exemplos:

2.4 A que você atribui os sucessos e falhas do programa?

2.5 Há algum ponto do curso que é motivo de preocupação pela comunidade acadêmica (corpo docente, estudante *etc.*)? Caso a resposta seja afirmativa, destaque os pontos e suas causas e consequências.

2.6 Você conhece o PPP do curso? Você teve acesso e pôde analisá-lo?

2.7 Como você descreveria os objetivos do curso?

2.8 Na sua opinião, o programa está alcançando os objetivos propostos no PPP? Justifique:

2.9 Com base na sua percepção, o PPP e outras diretrizes do curso possibilitam a formação do estudante apropriada ao contexto presente e futuro? Justifique:

2.10 Na sua visão, o que seria uma formação universitária mais adequada para o tempo presente que vivemos e qual seria a formação adequada que preparasse para o futuro?

2.11 Para você, qual é a maior contribuição do curso na sua formação, quanto aos aspectos profissional, pessoal e social?

2.12 Quais os principais desafios do curso, quanto à estrutura e direcionamento do currículo, prática docente e formação do estudante face às propostas educativas emergentes na pós-modernidade?

2.13 Há mais alguma informação relevante sobre o curso que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE G – Memorando do primeiro pré-teste do questionário

a) Aplicação do instrumento

O pré-teste do questionário dos discentes foi realizado no dia 06/05/2013, no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel. Para sua aplicação foi agendado horário com o professor da disciplina Ética Profissional, ministrada no 5º ano letivo do curso. Na disciplina selecionada estavam matriculados 28 alunos e, destes, 17 estudantes responderam o instrumento.

Antes da aplicação foi questionado e explicado o conceito do termo pós-modernidade adotado no estudo, o objetivo da pesquisa e que se tratava de pré-teste do instrumento. Foi sugerido aos estudantes que destacassem suas dúvidas e, por fim, acrescentamos uma questão que solicitava aos estudantes que informassem pontos de difícil compreensão ou que geraram confusão.

b) Dificuldades no entendimento ou preenchimento do questionário:

Os alunos não tiveram grandes dificuldades ao responder as questões do instrumento. As principais dúvidas foram relacionadas à interpretação de termos da área educacional empregados nas assertivas. Como exemplos foi observado que as seguintes sentenças e termos geraram dúvida: o programa das disciplinas ... o conhecimento científico recupere os saberes morais, literários e populares (assertiva 3.2), a metáfora e os modos narrativo e analítico (assertiva 3.8), multidimensional (assertiva 3.12), dimensão cognitiva (assertiva 3.16), *status quo* e o efeito disciplinar (assertiva 4.3.6), visão imediatista e pragmática (assertiva 4.3.9), aprendizagem passiva (assertiva 4.3.11). Além disso, um aluno ficou em dúvida em relação aos termos provavelmente sim e provavelmente não empregados na escala de avaliação do tipo *Likert* e outra estudante não compreendeu claramente a assertiva 3.5.

Apenas uma aluna considerou o tempo, aproximadamente 20 minutos, como curto para responder às questões.

c) Análise do teste de tabulação e outras percepções:

Efetuamos o teste de tabulação dos questionários e o procedimento mostrou-se factível.

Na seção identificação dos respondentes foi gerada a impressão de que faltou uma questão para constatar se o estudante está trabalhando na área, em outras áreas ou desempregado. Houve algumas confusões dos estudantes ao responder as questões 4.1 (Na sua opinião em que aspectos o curso apresenta sucessos e falhas? Dê exemplos:) e 4.2 (Considerando sua atuação profissional futura, liste os pontos positivos e negativos que a formação recebida apresenta:). Os alunos destacaram algumas vezes pontos fracos ou positivos do curso na questão 4.2. Identificou-se que poucos alunos responderam à questão aberta colocada no final

da seção 4.3, que versava sobre a justificativa na seleção dos desafios ou indicação de outros desafios considerados pertinentes. Entretanto, as poucas respostas ajudaram na compreensão da percepção dos estudantes.

d) Aprimoramentos no questionário:

Conforme necessidade percebida ao tabular os dados foi incluída uma questão para identificar a atuação profissional dos respondentes. Entende-se, a partir dos apontamentos dos estudantes, que foi necessário reestruturar a questão 4.2. Conforme sugestão da professora Silvia a questão 4.1 foi segregada em duas partes e a questão 4.2 foi eliminada, pois estava gerando confusão com a anterior. Para não encorajar os estudantes e professores a assinalarem desafios extraídos da revisão da literatura, mas que fosse possível coletar a percepção dos envolvidos sobre os desafios das transformações contemporâneas para o curso, a questão 4.3 foi reestruturada. A questão de múltipla escolha foi alterada para questões. Com auxílio de dicionário de sinônimos ajustes foram feitos nos termos que geraram dificuldade de compreensão aos estudantes.

APÊNDICE H – Memorando do segundo pré-teste do questionário

a) Aplicação do instrumento

O segundo pré-teste do questionário dos discentes foi realizado no dia 09/08/2013 no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus de Cascavel. Para aplicação do pré-teste foi agendado horário com o professor da disciplina Contabilidade Pública, oferecida aos alunos do 4º ano letivo do curso. Conforme diário de classe constava 30 alunos matriculados na disciplina. Antes da aplicação do instrumento, foram explicadas brevemente as ideias que orientam a pesquisa e a finalidade do instrumento. No final do instrumento foi inserida uma questão requerendo que os respondentes informassem as dúvidas e dificuldades constatadas durante o preenchimento. Estavam presentes em sala 25 alunos. Estes iniciaram o preenchimento do questionário às 19h51 minutos e em aproximadamente 20 minutos vários alunos já haviam respondido todo o instrumento.

b) Dificuldades no entendimento ou preenchimento do questionário:

Ao preencherem o questionário ficou evidente que na seção três, dimensões do curso, da nova versão alinhada ao modelo, conforme sugestão da banca de qualificação, e sem o uso de tantos termos da revisão da literatura a compreensão dos alunos foi mais eficiente. Diferente do primeiro modelo que na seção três apresentava afirmações em uma perspectiva educacional pós-moderna, avaliada pela escala do tipo *Likert*, que mensurava a ocorrência e importância, o segundo modelo apresenta afirmações que oscilam entre uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna e escala de diferencial semântico com cinco pontos. Adicionalmente, dois alunos tiveram dificuldades na compreensão da redação da questão 3.3. Outro aluno considerou o enunciado da seção 3, itens que explicam o significado das dimensões antecedentes e transações, complexo. Além disso, apenas um estudante não entendeu inicialmente o funcionamento da escala com diferencial semântico, mas ao responder algumas questões compreendeu o processo e outro não entendeu o termo “isolada” na afirmativa: “...disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma isolada...”, apresentado na questão 3.6. Na seção quatro do instrumento, avaliação do curso e desafios, um aluno considerou difícil responder às questões abertas e outro não compreendeu o item “a” da questão 4.3, que questionava sobre os desafios na orientação e estrutura do currículo. Alguns alunos comentaram na questão colocada ao final do instrumento que o mesmo estava claro.

c) Análise do teste de tabulação e outras percepções:

Ao tabular os dados, constatou-se que os alunos oscilaram no preenchimento da questão 1.6,

que questiona sobre o grau aproximado de conclusão das disciplinas do curso, primeira seção, referente à identificação do perfil dos respondentes. Houve oscilações na percepção do grau aproximado de conclusão do curso: 52% dos estudantes consideraram que haviam concluído 70% do curso, enquanto 40% marcaram 80% e dois alunos assinalaram 60% e 90%. Na seção dois, avaliação dos objetivos do curso, não foram identificadas evidências de dúvidas no preenchimento. Na seção três, análise da direção e ênfase das dimensões antecedentes, transações e resultados do curso, com exceção das dificuldades na compreensão da redação, citadas acima, não foram identificadas outras irregularidades do instrumento. Em síntese, 58,3% dos respondentes consideraram que os elementos que estruturam o curso, PPP, programa das disciplinas e outros, tendem para uma concepção moderna. Quanto ao processo educacional e resultados obtidos com a formação, 73,1% dos respondentes entendem que a direção e ênfase da prática docente oscilam para a perspectiva moderna e 49,1% percebem que o resultado da formação inclina para ênfase moderna. Aparentemente os alunos tiveram menor dificuldade ao avaliar as afirmações relacionadas ao processo educativo.

Na seção 4, avaliação do curso e desafios, identificou-se que os alunos compreenderam as questões abertas, porém, alguns salientaram que consideram difícil responder questões abertas. Cinco alunos responderam apenas às questões 4.1 e 4.2, que questionam o sucesso e falhas do curso. Mesmo que de forma sintética, 18 alunos responderam aos três itens da questão 4.3, que questiona quanto aos desafios para os cursos em relação ao currículo, prática docente e formação dos estudantes. Apenas dois alunos não responderam a todos os itens da questão citada. Ficou evidente que a visão a curto prazo dos estudantes é explicitada tanto na avaliação do curso como nos desafios. Vários respondentes destacaram a falta de docentes, falta de experiência e conhecimento dos professores, pouca especialidade na disciplina ministrada e o baixo comprometimento de alguns docentes como realidade atual do curso. Além disso, atender às exigências do mercado, aumento do conhecimento prático, a adoção de estratégia de ensino que propicie uma postura mais ativa dos estudantes, aumento da interdisciplinaridade, redução da hierarquia disciplinar e ampliação da formação além do aspecto técnico foram pontos destacados.

d) Aprimoramentos no questionário:

Quanto à seção um do instrumento, identificação dos respondentes, constatou-se para esta turma que o apontamento do ano letivo na questão 1.6 seria mais adequado, pois obteríamos índices precisos, mas para a coleta nas instituições selecionadas no estudo, onde os alunos fazem matrícula por disciplina, esta estrutura é mais apropriada. Logo, foi mantida a estrutura da questão.

Na seção 3, a questão 3.3 com a redação: “predomina no currículo e em sala a concepção que

o conhecimento existe independente do conhecedor e pode ser tanto descrito como validado” foi ajustada para: “predomina no currículo em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados”. Os enunciados da seção 3, referentes aos conceitos dos termos antecedentes e transação foram ajustados, tornando o enunciado mais claro e objetivo. Assim, como a redação da questão 3.6 (na grade curricular, de forma geral, disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma isolada no curso) foi ajustada (na grade curricular disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso). Em relação à seção quatro, pela quantidade de evidências levantadas nas questões abertas, relacionadas com a realidade atual do curso e apontamentos inerentes a questão pesquisada (desafios para os cursos), consideramos as questões abertas adequadas.

APÊNDICE I – Modelo do *e-mail* convidando os estudantes para participação no questionário de pesquisa

Prezados(as) estudantes do curso de Ciências Contábeis,

Segue *link* para a participação no questionário de pesquisa que estou realizando para a Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade na Universidade de São Paulo.

A pesquisa objetiva avaliar os desafios dos cursos de Ciências Contábeis face às propostas educativas advindas das mudanças sociais, econômicas, no mundo do conhecimento e do trabalho emergentes na pós-modernidade.

Sua participação é essencial para realização dessa pesquisa. Ademais, os resultados serão apresentados de forma agregada e este instrumento não requer a identificação de nome, fone ou e-mail dos respondentes. **Somente responda o questionário se você já cursou mais de 50% das disciplinas do curso.** Caso já tenha participado, por favor, desconsidere o convite.

Para acessar e participar da pesquisa basta clicar no *link* a seguir:
https://docs.google.com/forms/d/1sxxY-l_o-gNEgbU_m9CW86biMD6LX85gXMj5p4BJlLw/viewform

Caso não queira seguir diretamente o link, basta colar o endereço acima no local apropriado do Internet Explorer ou outro navegador. O referido questionário é preenchido *on-line*.

Por fim, caso você tenha interesse nos resultados do estudo, no *link* acima há a opção para solicitar um sumário com os resultados.

Caso tenha alguma pergunta ou sugestão, por favor, não hesite em contatar-me.

Muito obrigado por seu tempo e colaboração!

Doutorando: Sidnei Celerino da Silva – e-mail: sidneicelerino@usp.br - Fone: (44) 9983-7613

Orientadora: Prof. Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova – e-mail: silvianova@usp.br

APÊNDICE J – Modelo do *e-mail* convidando os docentes para participação no questionário de pesquisa

Assunto: CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA QUE DISCUTE OS DESAFIOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS FACE ÀS MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS

Prezados(as) docentes do curso de Ciências Contábeis _____,

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade na Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova, e estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva avaliar os desafios da formação em Ciências Contábeis face às propostas educativas advindas das mudanças sociais, econômicas, no mundo do conhecimento e do trabalho emergentes na pós-modernidade.

Uma das atividades desenvolvidas na tese é a coleta da percepção dos estudantes e docentes do curso de Ciências Contábeis por meio de questionários *on-line*. As evidências coletadas por meio dos questionários são relevantes para triangulação do conteúdo e desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o currículo, prática docente e formação dos estudantes em Ciências Contábeis, neste cenário de mudanças e incertezas.

Consideramos essencial para a pesquisa a percepção dos docentes do curso de Ciências Contábeis. O preenchimento do questionário demandará apenas alguns minutos. A primeira parte refere-se a questões sobre o perfil dos respondentes e nas demais você apontará qual a direção e intensidade do curso em relação às propostas educacionais emergentes na pós-modernidade e os principais desafios ao pensar o currículo, prática docente e formação dos estudantes.

Ademais, os resultados serão apresentados de forma agregada e garante-se o sigilo das identidades individuais dos envolvidos na pesquisa. **Caso já tenha respondido o instrumento impresso ou eletrônico, por favor, desconsidere o convite.**

Para acessar e participar da pesquisa basta clicar no *link* a seguir:

https://docs.google.com/forms/d/1HmMEVvYeMbLzj6TT_FgMp3n51ntzJBjKZVPlgRSQ4Uk/viewform

Contribuições da pesquisa: será oferecido um sumário executivo do estudo a todos os participantes. No *link* acima há a opção para solicitar o sumário com os resultados.

Caso tenha alguma pergunta ou sugestão, por favor, não hesite em contatar-me.

Muito obrigado por seu tempo e colaboração!

Doutorando: Sidnei Celerino da Silva, e-mail: sidneicelerino@usp.br - Fone: (44) 9983-7613
Orientadora: Prof. Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova, e-mail: silvianova@usp.br

APÊNDICE K – Modelo do *e-mail* convidando os estudantes da Universidade Alfa para participação no questionário de pesquisa

Assunto: CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA QUE DISCUTE OS DESAFIOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS FACE ÀS MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS

Prezados(as) estudantes do curso de Ciências Contábeis.

Sou aluno do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade na Universidade de São Paulo, sob orientação da professora Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova, e estamos desenvolvendo a pesquisa que objetiva avaliar os desafios da formação em Ciências Contábeis face às propostas educativas advindas das mudanças sociais, econômicas, no mundo do conhecimento e do trabalho emergentes na pós-modernidade.

Uma das atividades desenvolvidas na tese é a coleta da percepção dos estudantes e docentes do curso de Ciências Contábeis por meio de questionários *on-line*. As evidências coletadas por meio dos questionários são relevantes para triangulação do conteúdo e desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre o currículo, prática docente e formação dos estudantes em Ciências Contábeis, neste cenário de mudanças e incertezas.

Consideramos essencial para a pesquisa a percepção dos estudantes do curso de Ciências Contábeis. O preenchimento do questionário demandará apenas alguns minutos. A primeira parte refere-se a questões sobre o perfil dos respondentes e nas demais você apontará qual a direção e intensidade do curso em relação às propostas educacionais emergentes na pós-modernidade e os principais desafios ao pensar o currículo, prática docente e formação dos estudantes.

Ademais, os resultados serão apresentados de forma agregada e garante-se o sigilo das identidades individuais dos envolvidos na pesquisa. **Somente responda o questionário se você já cursou mais de 50% das disciplinas do curso.** Para acessar e participar da pesquisa basta clicar no *link* a seguir:

<https://docs.google.com/forms/d/1BwS0XLiSVgsdVLzb5aXb6AVBZs3a50wneni3QmXNvuA/viewform>

Contribuições da pesquisa:

- a) será oferecido um sumário executivo do estudo a todos os participantes. No *link* acima há a opção para solicitar o sumário com os resultados;
- b) o pesquisador compromete-se a efetuar a doação de até R\$ 500,00 à União Oeste Paranaense de Estudos e Combate ao Câncer (UOPECCAN*). O montante da doação será proporcional à participação dos estudantes do curso. Assim, a sua participação na pesquisa converte-se em benefício social. A entrega da doação será documentada, sendo os respectivos comprovantes enviados para todos os participantes do estudo.

*O complexo UOPECCAN é composto pelo Hospital do Câncer de Cascavel; Casa de Apoio ao Paciente de Câncer Cascavel com alojamento, refeições, suporte assistencial e recreações diversas sem custo ao paciente; Núcleo Solidário com Auditório, Bazar, Costura, Salão de Beleza e recebimento de doações diversas e Casa de Apoio Umuarama com Ambulatório de consultas, procedimentos e assistência social.

Caso tenha alguma pergunta ou sugestão, por favor, não hesite em contatar-me.

Muito obrigado por seu tempo e colaboração!

Doutorando: Sidnei Celerino da Silva, e-mail: sidneicelerino@usp.br - Fone: (44) 9983-7613
Orientadora: Prof. Dra Silvia Pereira de Castro Casa Nova, e-mail: silvianova@usp.br

APÊNDICE L - Resumo do perfil dos participantes das sessões de grupo focal na FEA/USP e Universidade Alfa

SESSÃO DE GRUPO FOCAL NA FEA/USP: ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		
Participante	Curso de pós-graduação	Ano de conclusão da graduação
A	Mestrado	2006
B	Doutorado	2009
C	Mestrado	2010
D	Mestrado	2012
E	Doutorado	2006
SESSÃO DE GRUPO FOCAL NA UNIVERSIDADE ALFA: ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO		
Participante	Curso de pós-graduação	Ano de conclusão da graduação
AP	Mestrado	2011
BP	Mestrado	2008
CP	Mestrado	2010
DP	Mestrado	2007
EP	Mestrado	2010
FP	Mestrado	2009
SESSÃO DE GRUPO FOCAL NA UNIVERSIDADE ALFA: ALUNOS DE GRADUAÇÃO		
Participante	Grau aproximado de conclusão do curso	
AG	30%	
BG	50%	
CG	50%	
DG	60%	
EG	40%	
FG	30%	
GG	50%	
HG	50%	
IG	50%	

ANEXOS

ANEXO A	-	Textos na língua inglesa apresentados em citações longas no estudo....	343
ANEXO B	-	Modelo de carta de autorização para realização da pesquisa na instituição.....	346
ANEXO C	-	Modelo de carta de autorização para publicação e cessão de direitos autorais usada no <i>focus group</i>	347

ANEXO A – Textos na língua inglesa apresentados em citações longas no estudo

NOTA 1

On November 13, 2003, fifty-seven men and women, including leaders from the worlds of accounting, finance, law, academia, investment banking, journalism, nongovernmental organizations, as well as the current and former regulatory officials from The Federal Reserve Board, the Securities and Exchange Commission (SEC), the General Accounting Office (GAO), the Public Company Accounting Oversight Board (PCAOB), The Financial Accounting Standards Board (FASB), and the International Accounting Standards Board (IASB) gathered at the Lansdowne Resort, Leesburg, Virginia, for the 103rd American Assembly entitled “The Future of the Accounting Profession.” Over the course of the Assembly, the distinguished professionals considered three broad areas of the accounting profession: its present state, its desired future state, and how it might reach that future state (The American Assembly, 2003, p. 2). Preparing the Next Generation of Professionals:

The accounting profession needs to position itself to compete with others to attract the best and brightest among each fresh crop of college graduates. A student with a strong broad general education that has demonstrated a capacity to excel in a variety of subjects is an ideal candidate. Students do not need to be specialists in accounting in order to enter the profession: accounting courses may be taken later and the Certified Public Accountant (CPA) test taken after joining an accounting firm. What is important is that new accountants must develop a strong understanding of business, both in theory and practice. Candidates should have a strong grounding in economics, finance, writing, and information technology, all of which will be important to their future work as auditors and accountants. Assembly attendees agreed that the ideal candidate would emerge from college or university with a working knowledge of finance and business and, although auditing skills are best learned on the job, at least one basic auditing course to their credit.

The accounting firms, particularly the Big Four, should take the lead in promulgating a system in which ethics and professionalism are paramount. Just as they encourage their audit clients to abide by the highest standards, accounting firms themselves must maintain an internal culture in which the only acceptable behavior is the most ethical.

Finally, it is vital that firms place greater emphasis on developing forensic accounting skills. While most firms have experts dedicated to this function, all auditors need to have basic training in techniques designed to uncover fraudulent financial reporting. (p. 19)

Referência:

The American Assembly. (2003, November). The future of the accounting profession. Relatório recuperado em 08 de julho de 2013, de http://csis.org/images/stories/hills/080515_hills_%20future_of_accounting.pdf

NOTA 2

Association of Chartered Certified Accountants [ACCA]. (2012 September). 100 drivers of The report thoroughly examines the key factors that ACCA and Institute of Management Accountants (IMA) members should be thinking about to prepare for future opportunities and

challenges over the next 5–10 years (ACCA, 2012, p. 8). **Five imperatives for the accountancy profession**

Embrace an enlarged strategic and commercial role: As businesses adapt to a turbulent environment, opportunities are emerging for accountants to assume a far greater organizational remit. The potential exists to leverage the capabilities of the accountant across all aspects of corporate decision making, from strategy formulation through to defining new business models.
Establish trust and ethical leadership: The profession needs to be seen to be addressing clear public concerns. According to the research conducted for this report, there is a perception that the profession could do more to highlight and prevent everything from small-scale financial irregularities through to the major systemic failures that helped cause the global financial crisis and the ensuing economic uncertainty.
Focus on a holistic view of complexity, risk and performance: There is growing consensus on the need for reporting to provide a firm-wide view of organizational health, performance and prospects. Such a holistic perspective must acknowledge the complexity of modern business and encompass financial and non-financial indicators of a firm's status and potential.
Develop a global orientation: The pace of global expansion of firms from developed and developing markets alike is placing the spotlight on accountancy's ability to master the technical, language and cultural challenges of cross-border operations.
Reinvent the talent pool: The diverse range of demands and impacts on the profession is forcing a rethink of everything from training and development through to the type of people being recruited. Characteristics such as entrepreneurial spirit, curiosity, creativity and strategic thinking skills could assume far more significance in the selection of tomorrow's accountants.

Referência:

Association of Chartered Certified Accountants [ACCA]. (2012 September). 100 drivers of change for the global accountancy profession. (Relatório de pesquisa). Recuperado em 05 de julho de 2013, de <http://www.accaglobal.com/content/dam/acca/global/PDF-technical/futures/pol-af-doc.pdf>

NOTA 3

As shown in the preceding parts, a variety of evaluation approaches emerged during the 20 century. Nine of these approaches appear to be strongest and most promising for continued use and development beyond the year 2000. As shown in the preceding analyses, the other 13 approaches also have varying degrees of merit, but I chose in this section to converge attention to the most promising approaches. The ratings of these 9 approaches appearThe ratings are in relationship to the Joint Committee Program Evaluation Standards and were derived by the author using a special checklist keyed to the Standards (Stufflebeam, 1999, p.71).

Categories	Evaluation Approach	Overall Score	Pioneers	Key-question
Improvement / Accountability Approaches	Decision/ Accountability-Oriented Studies	92	Cronbach (1963), Stufflebeam (1966, 1967)	What plan should guide the program?
	Consumer-Oriented Studies	81	Scriven (1967)	Is the program superior to critical competitors?
	Accreditation/ Certification Approach	60	College Entrance Examination Board (1901), Cooperative Study of Secondary School Standards (1933)	Is the program meeting minimum accreditation requirements?
Social agenda/ advocacy approaches	Utilization-Focused Evaluation	87	Patton (1980, 1982, 1994, 1997)	How did the program operate?
	Client-Centered Studies (or Responsive evaluation)	87	Stake (1967), Denny (1978), MacDonald (1975), Parlett e Hamilton (1972) e Rippey (1973)	How do various stakeholders judge the program?

	Deliberative Democratic Evaluation	83	House e Howe (1998)	Are major stakeholders represented?
	Constructivist Evaluation	80	Guba e Lincoln (1985, 1989)	What is the program's rationale?
Questions/Methods	Case study	80	Campbell (1975), Lincoln e Guba (1985), Platt (1992), Stake (1995) e Yin (1992)	What is the program in concept & practice?
	Outcomes Monitoring/Value-Added Assessments	80	Sanders e Horn (1994), Webster (1995), Webster, Mendro e Almaguer (1994) e Tymms (1995)	To what extent are particular programs adding value to students' achievement?

Referência:

Stufflebeam, D. L. (1999, April 20). *Foundational models for 21st century program evaluation*. Trabalho apresentado no Symposium at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. Trabalho recuperado em 27 de abril de 2012, de <https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/>

NOTA 4

Stufflebeam (1999) destaca as principais finalidades e questões que podem nortear a avaliação responsiva:

Primary evaluation purposes	Characteristic evaluation questions
Inform stakeholders about a program's full countenance Conduct a continuous search for key questions & provide stakeholders with useful information as it becomes available Learn how various groups see a program's problems, strengths, and weaknesses Learn how stakeholders judge a program Learn how experts judge a program Provide users the information they need to fulfill their objectives	What was achieved? How did the program operate? How do various stakeholders judge the program? How do experts judge the program? What is the program's rationale?

Fonte: Adaptado de Stufflebeam (1999, pp. 65-66)

Referência:

Stufflebeam, D. L. (1999, April 20). *Foundational models for 21st century program evaluation*. Trabalho apresentado no Symposium at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada. Trabalho recuperado em 27 de abril de 2012, de <https://www.globalhivmeinfo.org/CapacityBuilding/>

ANEXO B – Modelo de carta de autorização para realização da pesquisa na instituição

AUTORIZAÇÃO

Eu, prof. _____, chefe do departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA/USP), autorizo o pesquisador Sidnei Celerino da Silva, doutorando do programa de pós-graduação em Controladoria e Contabilidade da FEA/USP, a coletar dados junto ao curso de Ciências Contábeis, nível de graduação, para desenvolvimento da pesquisa que objetiva analisar os desafios de programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade.

Adicionalmente, autorizo o uso das informações obtidas pelo pesquisador junto ao curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na pesquisa intitulada: Desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade, realizada sob a orientação da Professora Dra. Silvia Pereira de Castro Casa Nova, bem como a divulgação dos resultados da referida pesquisa em artigos, monografias, teses, livros *etc.*

São Paulo-SP, 22 de Agosto de 2013.

Assinatura e carimbo

ANEXO C – Modelo de carta de autorização para publicação e cessão de direitos autorais
usada no *focus group*

**AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO, PUBLICAÇÃO E CESSÃO DE DIREITOS
AUTORAIS**

Declaro que participei como voluntário da pesquisa com o tema: Desafios dos programas de graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade, na etapa do grupo focal. Ao mesmo tempo cedo todos os direitos autorais, desde que os dados pessoais sejam mantidos em sigilo, para o Departamento de Contabilidade e Atuária da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP).

São Paulo, _____, de _____ de 2013.

Assinatura: _____ **CPF n.** _____

Nome: _____

Endereço (Rua/Av.): _____

Bairro: _____ **Cidade/UF:** _____

Email: _____ **Telefone:** _____

Instituição em que trabalha: _____