

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E
CONTABILIDADE

**PROPOSTA DE UMA MATRIZ CURRICULAR PARA O
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA GRANDE
FLORIANÓPOLIS**

Onei Tadeu Dutra

São Paulo
2003

Reitor da Universidade de São Paulo

Professor Dr. Adolpho José Melfi

Diretora da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Professora Dra. Maria Tereza Leme Fleury

Chefe do departamento de Contabilidade e Atuária

Professor Dr. Reinaldo Guerreiro

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E
CONTABILIDADE

**PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR PARA O
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NA GRANDE
FLORIANÓPOLIS**

Onei Tadeu Dutra

Dissertação apresentada à Faculdade de
Economia, Administração e Contabilidade da
Universidade de São Paulo para obtenção do
Título de Mestre pelo Curso de pós-graduação,
em Contabilidade – Área de concentração:
Contabilidade e Controladoria.

Orientador: Professor Roberto Vatan dos Santos, Doutor.

São Paulo
2003

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Seção de Publicações e Divulgação do SBD/FEA/USP

Dutra, Onei Tadeu

Proposta de uma matriz curricular para o curso de ciências contábeis na grande Florianópolis / Onei Tadeu Dutra. -- São Paulo : FEA/USP, 2003.

153 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2003
Bibliografia.

1. Contabilidade – Estudo e ensino 2. Currículo de ensino superior I. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP II. Título.

CDD – 657.007

FRONTISPÍCIO

Não existe o absoluto, tudo é relativo.
Einstein

DEDICATÓRIA

Para a Lisiane

Para o David

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Roberto Vatan dos Santos, Doutor, pela orientação deste trabalho;

A Universidade do Vale do Itajaí, pelo apoio recebido e incentivo na realização do Curso;

À Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis, Atuariais e Financeiras (FIPECAFI), pela realização do Curso;

Ao professor Juarez Domingues Carneiro, Contador, pelo empenho na realização do Curso;

À Maria Lucia Castiglia Leone, assistente de cursos da FIPECAFI, pela presteza no apoio recebido;

Aos colegas Josane Mara Maciel, José Luiz da Silva e Silvio Osni Koerich, pela troca e amadurecimento das idéias no transcorrer do Curso;

Aos professores do Departamento de Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo, pelo profissionalismo apresentado na condução das disciplinas do curso;

A todos que, de uma forma ou de outra, também contribuíram para a realização deste trabalho;

Finalmente, gostaria também de agradecer as competentes observações, sugestões e contribuições dos Professores da Banca de Qualificação, Professora Sonia Maria Ribeiro de Souza, Doutora, e Professor Gideon Carvalho de Benedicto, Doutor.

SUMÁRIO

	Página
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Antecedentes	1
1.2 Contextualização	1
1.3 Pontos Críticos	2
1.4 Preocupações	3
1.5 Tendências Práticas e Teóricas	3
1.6 Justificativas do Tema	5
1.7 Perspectiva de Abordagem	6
1.8 Problema de Pesquisa	7
1.9 Objetivos	7
1.10 Pressupostos	7
1.11 Contribuições Esperadas	8
1.12 Metodologia da Pesquisa	8
1.12.1 Método Científico	9
1.12.2 Métodos e Técnicas de Pesquisa	9
1.12.3 Instrumento de Coletas de dados	11
1.12.4 Método de Análise de Conteúdo	12
1.12.5 População Estudada	13
1.12.6 Limitações do Estudo	14
2. CONHECIMENTO	15
2.1 Introdução	15
2.2 Definição de Conhecimento	17
2.3 Mecanismos de Apropriação do Conhecimento	20
3. PROJETO PEDAGÓGICO	23
3.1 Introdução	23
3.2 Dimensão Administrativa da Escola	25
3.3 Dimensão Pedagógica da Escola	28
3.4 Definições de Projeto Pedagógico	30

3.5 Dimensões do Projeto Político-pedagógico	31
3.5.1 Dimensão Pedagógica do Projeto	32
3.5.2 Dimensão Política do Projeto	36
3.6 Metodologias na Construção do Projeto Político-pedagógico	39
3.6.1 Metodologia Proposta por NEVES	40
3.6.2 Metodologia Proposta por ANDRADE e AMBONI	44
3.6.2.1 Descrição das Fases	45
4. CURRÍCULO	52
4.1 Introdução	52
4.2 Definições de Currículo	56
4.3 Componentes do Currículo	60
5. ESTUDO DE CAMPO	79
5.1 Introdução	79
5.2 Respostas das Perguntas	80
6. PROPOSTA DA GRADE CURRICULAR	114
6.1 Introdução	114
6.2 Generalidades sobre a Proposta	117
6.3 Proposta da Grade	118
6.4 Requisitos	135
6.5 Disciplinas Optativas	136
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
8. BIBLIOGRAFIA	147

RESUMO

DUTRA, Onei Tadeu. **Proposta de uma Matriz Curricular para o Curso de Ciências Contábeis na Grande Florianópolis**. 2003. 153 p. Dissertação Mestrado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A proposta deste trabalho é apresentar uma matriz curricular para o Curso de Ciências Contábeis. Para fundamentar a proposta discorreu-se sobre “conhecimento”, já que este é a base na construção do projeto pedagógico. E esse projeto abarca as dimensões administrativa e pedagógica da escola. Administrativa com relação à estrutura burocrática e pedagógica com relação à estrutura educacional (contemplando o aspecto político do projeto). Para esta construção, do projeto, são analisadas duas metodologias distintas: uma com enfoque em um curso genérico e outra com enfoque em um curso superior. A partir da definição do projeto é definido o currículo, propriamente dito, que é a escolarização dos conhecimentos possuídos pela sociedade e que tem como objetivo a construção do conhecimento, pelo educando. Como o objetivo da pesquisa é apresentar uma matriz curricular a base teórica da proposta foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os perfis, competências, habilidades, diretrizes e sugestões emanados do Ministério da Educação, para o Curso em foco, e também as contribuições de Entidades e autores. Mas a contribuição maior na construção da matriz proposta foi a pesquisa empreendida junto a alguns Contadores. A entrevista contou com onze perguntas abertas, onde se perscrutou a opinião dos Contadores sobre alguns tópicos específicos que devem embasar um currículo para o Curso de Ciências Contábeis na região da Grande Florianópolis.

Palavras-chave: Contabilidade, Projeto Pedagógico, Currículo.

ABSTRACT

DUTRA, Onei Tadeu. **Proposta de uma Matriz Curricular para o Curso de Ciências Contábeis na Grande Florianópolis.** 2003. 153 p. Dissertação Mestrado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The main purpose of this dissertation is to present a model for Accounting program course. First we describe the concept of ‘knowledge’, for it is the basis of the modeling of a course program. It is important to notice that this work involves both the administrative and pedagogical aspects of the College. The first deals with the bureaucratic structure and the latter concerns the educational structure (which discusses the political aspect of the project). So, we analyze two methodologies. One that focuses on a general course and other that focuses on a higher degree course. After the project is defined, we develop the program of the course, that aims to build knowledge, by the student. The theoretical foundations of this dissertation is the “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” and the profile, competence, skills for the Accounting course suggested by the Ministry of Education. But the most important contribution for this work is the research made with some accounting professionals. The interview had eleven questions, where we argued these professionals about the most important things for the basis of the Accounting Course in the city of Florianópolis.

Keywords: Accounting, Pedagogical project, Course program.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Antecedentes

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1.996, as universidades passaram a ter autonomia para implementar seus próprios cursos. Todavia, o MEC não se omitiu totalmente de interferir na programação pedagógica das universidades. Para isto, o Ministério outorgou o Edital n. 04/97 e o Parecer CES/CNE 0146/2002, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos ali enumerados, e que orientarão as Instituições de Ensino Superior (IES) na confecção dos currículos e seus conteúdos mínimos.

1.2 Contextualização

Detentoras do direito de definir e criar seus próprios cursos, as universidades adquiriram o privilégio da autonomia. Entretanto, este privilégio comporta duas facetas distintas. A primeira seria o benefício da própria autonomia, traduzida na vantagem de definir sua própria política educacional. A outra seria o encargo que isto acarreta. Como as IES possuem autonomia de definirem seus próprios cursos, eventuais problemas não podem ser atribuídos a outrem por suas falhas. Antes do advento da Lei 9.394/96 cabia ao Ministério da Educação (MEC), através do Conselho Federal de Educação, definir os currículos mínimos para as universidades. Eventuais problemas nos cursos das universidades poderiam ser atribuídos ao MEC, já que cabia a este definir os currículos

mínimos. Com a autonomia em definir seus próprios currículos, as IES não podem mais atribuir ao MEC eventuais culpas por problemas, porventura existentes, pois são as universidades detentoras de autonomia na definição dos currículos de seus cursos.

Esta argumentação implica que as universidades devem planejar, da melhor maneira possível, suas atividades de ensino-aprendizagem. E como o currículo dos cursos é uma parte importante desta atividade, conseqüentemente, atenção especial deve ser dada na definição dessa peça pedagógica.

1.3 Pontos Críticos

Com a utilização da internet, podemos observar os currículos de algumas universidades que estejam disponibilizados na rede mundial de computadores. Principalmente das universidades maiores ou mais conhecidas ou daquelas que estão localizadas na região geográfica de Santa Catarina. Pela observação, constata-se que existe uma grande discrepância nos currículos destas universidades “visitadas”.

Uma primeira constatação é quanto ao tempo de duração dos cursos. Aqui, a discrepância não é tão acentuada. Já que a maioria das universidades adota o tempo de quatro anos para a duração de seus cursos. A diferença maior recai nas disciplinas. Aqui, a diferença é bastante crítica. A título de exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) possui quatro disciplinas vinculadas à Língua Portuguesa e a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Campus de Biguaçu, não possui nenhuma disciplina vinculada a essa temática.

Outra constatação é quanto ao nome da disciplina. Pela leitura dos conteúdos das disciplinas, percebe-se que o mesmo conteúdo recebe nomes diferentes. Outra observação é quanto ao conteúdo programático das disciplinas. A título de exemplo, na disciplina de Teoria da Contabilidade, é ministrado o conteúdo de História da Contabilidade. Que a nosso ver, *a priori*, deveria ser ministrado na disciplina inicial do curso, ou seja, Contabilidade Introdutória.

1.4 Preocupações

Esta rápida visita aos *sites* das universidades deixa transparecer a quantidade de diferentes pontos de vista adotados pelas instituições de ensino superior no tocante à definição de seus currículos nos cursos de Ciências Contábeis. O que causa curiosidade

é: como duas instituições de ensino podem definir currículos distintos para uma mesma região, neste caso, a região de Florianópolis (UFSC e UNIVALI)? Se a visita for feita por um professor, ou mesmo por um profissional já formado, esta observação, talvez, não vá causar maiores preocupações, mas podemos imaginar um aluno secundarista, visitando os *sites* dessas universidades à procura de informações para decidir sobre qual universidade deverá realizar o vestibular para fazer seu curso superior? Certamente, isso causará uma certa surpresa ao interessado, quanto aos diferentes currículos.

Mas a preocupação maior não é com o secundarista mas sim saber qual o currículo deve ser construído na universidade para atender a realidade contábil que se opera nas organizações, tanto nos Escritórios de Contabilidade como nas empresas?

1.5 Tendências Práticas e Teóricas

O rápido processo de evolução pelo qual a sociedade Brasileira está passando não deixa dúvida quanto às perspectivas que se avizinham para o futuro. A avassaladora evolução da informática é um destes sinais inequívocos. Outro ponto a se considerar é quanto à internacionalização da economia, principalmente, no aspecto financeiro, mas não somente. Neste sentido, um fato bastante comentado nos jornais, e também em outras mídias, é a grande abertura do mercado brasileiro no governo do ex-Presidente Collor, quando este reduziu drasticamente as tarifas de importação, proporcionando uma inserção acentuada da economia nacional nos mercados estrangeiros. Evento este muito criticado na época, mas que parece estar bem assimilado pela sociedade.

As constantes mudanças, inclusive de paradigmas, levam as pessoas a se preocuparem em acompanhar os ritmos da mudança. Num primeiro momento, de caráter pessoal, coloca-se a busca de conhecimentos do que está acontecendo na sociedade, que alguns autores chamam de aprendizagem continuada.

Um segundo momento seria a preocupação de adequar o processo pedagógico das universidades com as mudanças que se operam no “seio” da sociedade. Neste sentido, o que está ganhando destaque, no meio acadêmico, é a preocupação com a multidisciplinaridade. Com esta preocupação, a Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (UNCTAD, na sigla em inglês) divulgou o texto denominado TD / B / COM.2 / ISAR / 5¹, com o intuito de contribuir para a formação

¹ Originalmente o documento se encontra escrito na Língua Espanhola. Na expressão acima foi efetuada uma tradução livre.

dos contadores. Documento este que faz uma abordagem generalizada de algumas preocupações na formação do profissional da Contabilidade. Especificamente, o documento trata dos “conhecimentos e atitudes gerais” que os Contadores devem ter para exercer sua profissão. O segundo item tratado é referente ao “programa de estudos detalhados para a formação profissional (técnica)” que os Cursos de Contabilidade devem oferecer. Um terceiro item tratado refere-se aos “exames profissionais” que deveriam ser ministrados aos alunos recém formados para exercerem a profissão. Um quarto item diz respeito à “experiência prática” que o Contador deve possuir para se tornar um profissional no pleno direito. Uma quinta referência é com a “formação profissional continuada”. Finalmente, o documento faz referência a “um sistema de certificação”, que seria o modo pelo qual o Contador provaria sua capacidade profissional.

Neste sentido, KOLIVER (2001:48), comentando o texto da UNCTAD, em artigo na Revista de Contabilidade do Rio Grande do Sul, afirma que a formação do Contador, em vista da mudança operada na sociedade, como comentado cima, deve levar em conta uma visão multidisciplinar. O autor utiliza o adjetivo multidisciplinar para justificar que a formação dos Contadores deve abarcar mais do que um simples conhecimento técnico para garantir que os profissionais exerçam a profissão. Nesta perspectiva, a qualificação requerida hoje pelos profissionais da Contabilidade deve também levar em consideração o conhecimento de outras áreas correlatas à Contabilidade.

A priori, este tema não parece novo, pois os currículos de Contabilidade, de maneira geral, já contemplam outras disciplinas, além das de formação específica. O que fica patente no artigo, acima citado, é a preocupação com a sedimentação de novos conhecimentos, o que difere de simplesmente alocar-se outras disciplinas no currículo.

1.6 Justificativas do Tema

Em artigo publicado, na Revista do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo, COELHO (2001) comenta uma pesquisa realizada na cidade do Rio de Janeiro com o intuito de verificar a adequação dos cursos de Ciências Contábeis ao mercado de trabalho. Sua pesquisa contou com entrevista estruturada para saber a opinião dos professores e dos profissionais do mercado quanto às atribuições requeridas dos profissionais de Contabilidade para ingressar no mercado, entre outras.

Os profissionais que atuam no mercado responderam que a principal competência dos Contadores deve recair na Contabilidade Geral (aproximadamente um terço das respostas). Em segundo vem o conhecimento em Legislação Fiscal/Tributária (aproximadamente a quarta parte das respostas).

Esta mesma pergunta foi feita aos professores de 22 universidades/faculdades do Estado. E as respostas foram um pouco discrepantes. Para esses professores, o que mais interessa no profissional da Contabilidade é a Gestão Empresarial (com 20% das respostas). Em segundo lugar é citado a Auditoria (com 15% das respostas).

Como comenta COELHO (*op. cit.*), a Gestão Empresarial e Auditoria, imaginada pelos professores, não são ventiladas pelos profissionais que atuam no mercado. Já a Contabilidade Geral e a Legislação Fiscal/Tributária, salientadas pelos profissionais, aparece nas respostas dos professores.

Pelo que se depreende da pesquisa acima citada de COELHO, percebe-se que existe uma discrepância entre o que é imaginado pelos professores e aquilo que o mercado necessita, na opinião dos profissionais atuantes nesse mercado. Com isto, pode-se observar que existe uma lacuna na elaboração dos currículos para os Cursos de Ciências Contábeis, com as universidades priorizando a Gestão Empresarial e o mercado referido necessitando de profissionais competentes em Contabilidade e conhecimentos fiscais.

As preocupações dos Contadores atuantes no mercado são facilmente compreensíveis, ou seja, Contabilidade é a própria matéria do curso. Conhecimento fiscal é o conhecimento da legislação sobre imposto. Quanto às preocupações dos professores, percebe-se que a Auditoria é um conteúdo importante na formação do Contador. O que não fica claro no artigo de COELHO (*op. cit.*) é a expressão “Gestão Empresarial”. O autor simplesmente repassa a expressão dos entrevistados e não esclarece o que seja, pois a expressão comporta vários enfoques.

1.7 Perspectiva de Abordagem

O que se pretende investigar são os currículos das universidades como base de comparação entre programas de cursos. O enfoque se dará nas semelhanças e diferenças destes programas para se chegar a uma conclusão das diferenças existentes nestes currículos. O objetivo aqui é colher subsídios para formar um senso crítico sobre a realidade das universidades, quanto ao que existe de currículo. Isto servirá como base

prática inicial para uma proposta de currículo do Curso de Ciências Contábeis que se pretende apresentar neste trabalho.

Sob outro enfoque, mais importante, são entrevistados alguns profissionais experientes da profissão para obter suas opiniões a respeito de algumas questões levantadas pela análise daqueles currículos e indagar sobre a visão pessoal destes profissionais para um programa de curso considerado “ideal”, na sua visão conjugada com a experiência pessoal adquirida ao longo dos anos.

1.8 Problema de Pesquisa

Diante do exposto, até aqui, percebe-se, pela discrepância na pesquisa de COELHO (2001), que existe justificativa para a pesquisa elaborada neste trabalho. E a questão de pesquisa é justamente saber o que os profissionais, que atuam nas empresas e nos escritórios de contabilidade, e os professores da graduação imaginam ser importante no currículo do Curso para os alunos de Ciências Contábeis construírem o conhecimento necessário para se tornarem Contadores na plenitude da profissão.

1.9 Objetivos

Com base no levantamento bibliográfico realizado, na análise dos currículos dos cursos das universidades, através da internet, na consulta sobre as diretrizes e sugestões curriculares de instituições e autores e na entrevista com os profissionais da Contabilidade, pretende-se alcançar alguns objetivos.

Como **objetivo geral**, apresentar uma matriz curricular para o Curso de Ciências Contábeis, que sustente uma prática pedagógica capaz de garantir ao aluno uma formação teórica e prática com condições de contribuir com as necessidades emergentes na área de Contabilidade.

Como **objetivo específico**, identificar às necessidades das empresas quanto à formação do profissional de Contabilidade.

1.10 Pressuposto

Como foi exposto na justificativa, existe uma discrepância entre a academia e o mercado quanto à ênfase a ser dada às disciplinas e ao conteúdo programático que

deveria ser ministrado aos alunos de Ciências Contábeis para se tornarem um profissional conforme requerido pelo mercado em que atuam. Na pesquisa de COELHO (2001), para o Rio de Janeiro, o mercado tem a perspectiva de um profissional com melhores conhecimentos em Contabilidade e Legislação Fiscal. Para a academia, a perspectiva naquele contexto é com Gestão de Negócios e Auditoria.

Diante desta dicotomia, trabalhar-se-á com o pressuposto de que, na região da Grande Florianópolis, o mercado e a academia trabalham com a mesma perspectiva, ou seja, maior ênfase em matérias vinculadas à Contabilidade e a Legislação Fiscal. *A priori*, não existe o interesse da academia em uma ênfase específica diferente dos objetivos do seu mercado de referência.

1.11 Contribuições Esperadas

A contribuição maior deste trabalho foi justamente propor uma matriz curricular com base na opinião das pessoas envolvidas na utilização do currículo de Ciências Contábeis.

Primeiro a opinião dos professores, já que são estes que operam o currículo na sala de aula. E esta opinião é importante justamente por ser estes professores que operacionalizam a construção do conhecimento no âmbito da universidade. Basicamente o perfil do egresso será o reflexo do que estes professores imaginam para o Curso e constroem em sala de aula com seus educandos.

A outra contribuição é a opinião dos Contadores que vivenciam a Contabilidade na prática cotidiana das empresas, tanto nos escritórios de Contabilidade como nas empresas pesquisadas. E esta opinião é deveras importante por representar o *feedback* do que a prática contábil está exigindo dos futuros egressos da profissão.

1.12 Metodologia da Pesquisa

Este tópico tem como finalidade descrever a metodologia utilizada na construção da dissertação, define a população, limita a amostra e delimita os objetivos do estudo.

1.12.1 Método Científico

As atividades humanas carecem de uma seqüência lógica para ter compreensão pelos seus pares. Nisto está implícito que toda atividade do indivíduo deve ter um início,

meio e fim. Esta lógica operacional se processa nas mais diferentes formas. Cada atividade do ser humano possui sua lógica operacional no modo de processamento de suas atividades. No seu cotidiano doméstico, o indivíduo possui seus métodos de agir, assim, também no seu cotidiano laboral. E, na atividade científica, esta maneira de pensar não poderia ser diferente.

Em ciências, esta lógica de pensar recebe o nome de “método científico”. Originalmente a palavra “método” significa a maneira de agir.² Pode-se dizer que seria o comportamento dos indivíduos diante da feitura de alguma atividade. Já na definição de método científico, HEGENBERG, *apud* LAKATOS e MARCONI (1992:39), o conceitua como o “(...) caminho pelo qual se chega a determinado resultado [científico], ainda que esse caminho não tenha sido fixado de antemão de modo refletido e deliberado”. Disto resulta que o método científico é o caminho e, ao mesmo tempo, uma forma de proceder, que os pesquisadores utilizam para validar seus trabalhos científicos.

1.12.2 Métodos e Técnicas de Pesquisa

OLIVEIRA e MOREIRA (2000) classificam a pesquisa em quantitativa e qualitativa. Para a primeira pesquisa referenciada as autoras argumentam que existe uma preocupação com a “(...) medição e com a verificação empírica das hipóteses”. Ainda acrescentam que a pesquisa quantitativa se preocupa, quase que exclusivamente, com a medição e a mensuração para responder o “quanto” ocorre de determinado fenômeno.

Para as autoras acima, a pesquisa qualitativa “Concentra-se, principalmente, em entender coisas, mais que mensurá-las (...)” (OLIVEIRA e MOREIRA, 2000). Neste sentido, tal pesquisa não se preocupa tanto com a mensuração do resultado e, sim, em entender este resultado. O foco não é tanto a mensuração das variáveis para corroborar a validade da hipótese. E, sim, procurar entender como as variáveis se relacionam, não no sentido numérico, mas no sentido de compreender esta relação. Isto se justifica no fato de genericamente as ditas pesquisas qualitativas serem mais aplicadas nas ciências que tratam das inter-relações entre indivíduos. E, como se sabe, não se pode dizer se um indivíduo é feliz ou não. O grau de felicidade é próprio da subjetividade de cada um, sem condições de mensuração, pois as preferências das pessoas não podem ser avaliadas numericamente. Por isso a preferência por aplicação das pesquisas qualitativas nas ciências humanas que procuram analisar mais subjetivamente os indivíduos. E como o

² Dicionário Aurélio Eletrônico. Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999.

objeto deste trabalho possui relação direta com a preferência das pessoas, optou-se por utilizar a pesquisa qualitativa para embasar a pesquisa de campo, que dará suporte empírico à matriz curricular.

Definindo-se o tipo de pesquisa a ser elaborada, o passo seguinte para o pesquisador é definir o tipo de estudo a ser realizado. TRIVIÑOS (1987:109) descreve três tipos de estudos a serem utilizados nas pesquisas sociais:

- **Estudos Exploratórios:** Neste tipo de estudo o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes e mais conhecimentos para partir, em seguida, para uma pesquisa descritiva ou experimental.
- **Estudos Descritivos:** Estes estudos objetivam o aprofundamento da descrição de uma determinada realidade. Os estudos descritivos sujeitam, ainda, o pesquisador a uma precisa delimitação de técnicas, métodos, modelos e teorias que orientarão a coleta e a interpretação dos dados. É no estudo descritivo que se encontram os “estudos de caso”.
- **Estudos Experimentais:** “A experimentação consiste em modificar deliberadamente a maneira controlada das condições que determinam um fato ou fenômeno e, em observar e interpretar as mudanças que ocorrem neste último” (DALEN *apud* TRIVIÑOS, 1987:113).

A par destes três conceitos citados por TRIVIÑOS, percebe-se que a pesquisa desenvolvida neste trabalho se caracteriza como “exploratória”. OLIVEIRA e MOREIRA, explicando o conceito deste estudo, assim se referem:

Os estudos exploratórios buscam desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, no intuito de formular problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Costumam envolver pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de casos e não apresentam muita rigidez no planejamento nem se utilizam procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados (OLIVEIRA e MOREIRA, 2000).

Definido o tipo de pesquisa e o tipo de estudo, na seqüência define-se o instrumento de coleta de dados que embasou a pesquisa.

1.12.3 Instrumento de Coleta de Dados

Para captar a opinião dos profissionais, base prática do trabalho, utilizou-se a técnica da entrevista, que se subdividem em três categorias. A primeira é a entrevista estruturada ou padronizada, que se pode definir como sendo

(...) a técnica na qual o entrevistador tem que seguir um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem,

semelhante a aplicação de um questionário, com a vantagem de estar presente para eventuais esclarecimentos (OLIVEIRA e MOREIRA, 2000).

MARTINS e LINTZ (2000:54) também caracterizam este tipo de pesquisa, se expressando da seguinte forma, *in verbis*:

As **entrevistas** são **estruturadas** quando orientadas por um questionário (roteiro de entrevista) previamente definido. Contrariamente às **entrevistas não estruturadas** e às **semi-estruturadas**, o pesquisador busca obter informações, dados e opiniões mais relevantes por meio de conversação objetiva.

A segunda categoria denominada de entrevista não-estruturada ou não-padronizada, caracteriza-se como sendo a pesquisa estruturada pela liberdade de percurso (OLIVEIRA e MOREIRA, 2000).

Para a terceira categoria as autoras acima citam a entrevista “(...) semi-estruturada, que segue um esquema básico, cuja aplicação não é tão rígida, permitindo ao entrevistador fazer as adaptações necessárias” (OLIVEIRA e MOREIRA, 2000). E a qualificam com as seguintes palavras:

A entrevista semi-estruturada, tanto valoriza a presença do investigador como oferece todas as perspectivas possíveis, para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, o que enriquece a investigação.

Com base nestas categorias de entrevistas optou-se por eleger a entrevista semi-estruturada. A escolha da técnica se justifica no sentido de proporcionar ao entrevistado uma maior liberdade de pensamento e de reflexão sobre o tema em pauta, já que o objetivo desta coleta de dados é perscrutar a opinião dos Contadores sobre o currículo “ideal” que estes imaginam para o Curso.

1.12.4 Método de Análise de Conteúdo

Segundo MARTINS e LINTZ (2000:54), análise de conteúdo refere-se a “(...) uma técnica para estudar e analisar a comunicação de maneira objetiva, sistemática e quantitativa. Buscam-se inferências confiáveis de dados e informações com respeito a determinado contexto, a partir dos discursos escritos e orais de seus autores”. Particularmente para este trabalho, além da dimensão quantitativa, como falam os autores citados, enfatizou-se muito mais a análise qualitativa dos comentários proferidos

pelos entrevistados, já que esta qualidade da informação foi muito mais proveitosa do que a quantidade de informação captada na entrevista.

Ainda, segundo os autores citados, a análise de conteúdo comporta 3 (três) etapas básicas, que devem ser seguidas pelo pesquisador, que são (MARTINS e LINTZ, 2000:54):

- **pré-análise:** coleta e organização do material a ser analisado;
- **descrição analítica:** estudo aprofundado do material orientado pelas hipóteses e referencial teórico. Escolha das **unidades de análises** (a palavra, o tema, a frase, os símbolos etc.). Essas unidades são juntadas segundo algum critério e definem as **categorias**. **Por exemplo**, um **discurso** poderia ser classificado como **otimista** ou **pessimista**, como **liberal** ou **conservador**. As categorias devem ser exaustivas e mutuamente excludentes. Das **análises de freqüências** das categorias surgem **quadros de referências**;
- **interpretação inferencial:** com os quadros de referências, os conteúdos (manifesto e latente) são revelados em função dos propósitos do estudo (grifo no original).

Os autores acima também realçam que estas etapas adquirem força e valor mediante o apoio de um referencial teórico. É que as categorias de análise se tornam mais representativas da realidade ao levar em conta estes ensinamentos (MARTINS e LINTZ, 2000:54).

1.12.5 População Estudada

A população que se quer atingir são os Contadores da Grande Florianópolis, compreendendo especificamente os municípios de Florianópolis, Biguaçu, Palhoça e São José. Neste grupo estão inclusos tanto os professores como profissionais atuantes no mercado. Entretanto, como a população é bastante extensa e não havendo condições de colher a opinião de todos os componentes deste grupo populacional, optou-se por determinar uma amostra de 30 (trinta) Contadores para representar a população.

Na definição da amostra da pesquisa o critério de escolha dos entrevistados foi o mais aleatório possível para não desvirtuar o resultado. O que se pretendeu foi captar efetivamente a média das opiniões dos Contadores que atuam na região. Para as empresas, procurou-se escolher aquelas de maior porte na região da pesquisa (os municípios citados acima). Já os escritórios de Contabilidade foram selecionados tendo-se como pressuposto o tempo mínimo de cinco anos de funcionamento. Mas foram

entrevistados responsáveis por estes escritórios (Contadores) que eram recém-formados, na categoria de Contadores, até Contadores formados há bastante tempo. Já na definição da amostra dos professores procurou-se levar em consideração aquelas opiniões que pudessem contribuir mais objetivamente com os objetivos do trabalho. Esta definição levou em consideração, principalmente, a opinião e indicação de colegas professores e um viés pessoal, traduzido na escolha dos coordenadores dos Cursos e de alguns professores que se tem a percepção de possuir um senso mais crítico em relação à Contabilidade e tudo que se vincula à sua expressão enquanto Ciência, incluindo o ensino.

1.12.6 Limitações do Estudo

Neste ponto é importante estabelecer-se uma limitação ao que se pretende com este trabalho. Como já comentado, o objetivo é a proposta do currículo para o Curso de Ciências Contábeis, entretanto esta proposta possui algumas limitações.

Uma primeira limitação é no sentido de não se comentar os currículos consultados de algumas universidades através da internet. De fato, como existe uma facilidade bastante grande de se acessar estas informações, as mesmas foram consultadas, mas não comentadas, pelo simples fato de serem muitas e haveria uma discriminação bastante razoável em sua seleção. Podemos afirmar também que os currículos da UFSC, UNIVALI e UNISUL foram objeto de atenção, porém não se teve acesso ao currículo da Fundação Barddal de Educação e Cultura - BARDDAL, apesar da insistência na sua disponibilização, pois são essas as Instituições de Ensino Superior da região que oferecem o Curso de Ciências Contábeis.

Uma segunda limitação do trabalho foi a não inclusão de uma pergunta específica sobre os requisitos das disciplinas para encadear a construção do conhecimento no Curso de Contabilidade. Porém, durante a entrevista o assunto surgiu na conversação com alguns dos Contadores e percebeu-se que estes são totalmente favoráveis a inclusão dos mesmos. Na proposta curricular sugere-se estes requisitos e comenta-se o seu encadeamento na grade.

Uma última limitação é quanto a não inclusão de ementas para as disciplinas propostas, pois se entende que estas são decisões políticas que devem ser tomadas pelos colegiados dos respectivos cursos. A sua fixação deve ser deliberada pelo consenso dos professores envolvidos neste colegiado, claro que partindo-se de um conteúdo mínimo.

Isto no pressuposto de que os professores das disciplinas possuam um conhecimento embasado na experiência para definir melhor esse conteúdo. Este detalhe à parte, no capítulo sobre a proposta curricular, comenta-se alguns conteúdos pontuais para servir de reflexão crítica na definição das ementas pelo colegiado do curso.

2. CONHECIMENTO

2.1 Introdução

ALVES (2002), em seu artigo na Folha de São Paulo, denominado “Sobre Moluscos e Homens”, comenta que PIAGET, antes de estudar a psicologia da aprendizagem, fazia pesquisas com moluscos. O autor utiliza a ocupação de PIAGET para traçar um paralelo entre os animais e o ser humano. Para ALVES, os animais, de maneira geral, são muitos mais capacitados para viver na natureza do que o homem, pois possuem ferramentas que os capacita a enfrentar qualquer estorvo da natureza. Para tanto, os animais possuem pêlos, garras, penas, entre outras características, que os possibilitam voar, cavar, mimetizar-se, orientar-se e se reproduzir. Estas ferramentas os tornam aptos a enfrentar qualquer obstáculo imposto pela sobrevivência, enquanto o homem não possui qualquer destas ferramentas para a sua sobrevivência. Entretanto, como alerta o autor, a única ferramenta que o ser humano possui é o pensamento.

Se o homem não possui aqueles apetrechos dos animais, ele tem que se adaptar ao ambiente para sobreviver. E esta adaptação se faz pelo raciocínio, traduzido no pensamento. E o ato de pensar, raciocinar, leva-o ao conhecimento. Então, o conhecimento é a ferramenta que o homem possui para vencer as adversidades da natureza e, por extensão, da vida.

Então, o conhecimento tem uma importância ímpar para os seres humanos, ou seja, capacita-o a viver. O acúmulo de conhecimentos são ferramentas, são poderes que permitem ao homem se manter vivo no seu ambiente. Como o conhecimento serve para a sua sobrevivência, o homem somente acumula aqueles conhecimentos que irá utilizar. Como diz ALVES (2002), “O corpo não aprende por aprender. Aprender por aprender é

estupidez. Somente os idiotas aprendem coisas para as quais não têm uso”. Nisto está explícito que o conhecimento somente é retido e acumulado se servir para um propósito. Se não existir o “propósito”, o organismo se recusa a reter o conhecimento. Segundo ALVES (2002), tem de existir um desafio para que o conhecimento seja aproveitado, senão “(...) a inteligência permanece pendente, flácida, inútil, boba, impotente”.

Segundo a compreensão acima, o conhecimento somente é aproveitado quando se precisa dele. Se não houver esta necessidade o próprio corpo se encarrega de descartá-lo. Nisto podemos dizer que o ser humano distingue o que é conhecimento do que é uma simples informação, retendo o primeiro e relegando o segundo.

Para tanto, KURZ (2002) faz uma análise crítica de uma expressão bastante em voga nos dias atuais, ou seja, “sociedade do conhecimento”. Para o autor, a expressão correta deveria ser “sociedade da informação”. Como alegam os que difundem tal expressão, os meios de comunicação de hoje abastecem o indivíduo com uma enorme quantidade de “conhecimento”, através das várias mídias, bastante aperfeiçoadas nos últimos anos. O destaque é para a tecnologia, realçando-se a internet.

Para o autor acima, o que existe é uma difusão de informação, não de conhecimento, pois, informação, ainda, segundo o autor, é todo conteúdo que o indivíduo absorve. Nisto estaria incluído a informação dos “autofalantes dos supermercados”, por exemplo. Então, segundo esta concepção existiriam dois tipos de “conhecimentos”: o “conhecimento de sinais”, que seriam as informações absorvidas pelos indivíduos cotidianamente e o “conhecimento funcional”, que seria aquele “(...) que constrói, edifica e mantém em funcionamento os sistemas (...)” (KURZ, 2000). Esta percepção do autor está de acordo com que outros autores chamam de conhecimento popular e conhecimento científico (CERVO e BERVIAN, 1983; LAKATOS e MARCONI, 1991; GALLIANO, 1986; OLIVEIRA, 2001 e SOUZA, 1995).

2.2 Definição de Conhecimento

A palavra “conhecimento” é uma das palavras mais conhecidas e faladas, principalmente no meio educacional. Entretanto, sua definição comporta diferentes tipos de entendimento, existindo desde as definições genéricas, como a do Dicionário Aurélio Eletrônico, que diz que conhecimento é o “(...) atributo geral que tem os seres vivos de reagir ativamente ao mundo circundante, na medida de sua organização biológica e no sentido de sua sobrevivência”, até a definição de KURZ (2002), já citada, para o qual

conhecimento é aquele “(...) que constrói, edifica e mantém em funcionamento os sistemas (...)”.

As duas definições transmitem idéias diferentes, apesar de enfocarem o mesmo assunto. A definição do Dicionário Aurélio Eletrônico mantém uma relação direta com a percepção de ALVES, citado anteriormente, para o qual o conhecimento serve para o ser humano enfrentar as agruras da natureza. Relaciona o conteúdo retido pela mente humana com sua aplicação na sua sobrevivência na natureza. Quanto ao conceito de KURZ, a sua definição mantém uma relação com a sociedade, em geral, quando fala em manter funcionando os sistemas. Como a palavra “sistemas” tem um caráter genérico na definição do autor, pode-se associar este “sistema” com a sociedade, como um todo. Aqui, o autor relaciona o conhecimento com as inter-relações que os seres humanos mantêm entre si para edificar a sociedade na qual vivem.

A despeito destas definições serem úteis para um entendimento geral do assunto, tem-se como importante que o conhecimento deve ser definido a partir da relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Então, dentro deste contexto, GALLIANO (1986) define não o substantivo “conhecimento”, mas sim o verbo “conhecer”, no qual é perfeitamente concebível a mudança do substantivo para o verbo, já que o verbo exprime a ação e o substantivo é um derivado da ação. Nisto, pode-se perceber que o conhecimento é derivado da ação de conhecer, portanto a ação vem antes do fato acabado. Concordamos neste ponto com o autor citado, para o qual conhecer significa

(...) estabelecer uma relação entre a pessoa que conhece e o objeto que passa a ser conhecido. No processo de conhecimento, quem conhece acaba por, de certo modo, apropriar-se do objeto que conheceu. De certa forma “engole” o objeto que conheceu. Ou seja, transforma esse objeto, reconstitui-o em sua mente (GALLIANO, 1986:17).

Esclarece ainda o mesmo autor que o conceito, no qual o ser humano percebe a realidade, não é a realidade em si, mas somente uma abstração desta. A realidade existe fora da mente humana. O conhecimento é um conceito que transporta esta realidade para o nosso entendimento. Afirma ainda o autor que “O objeto real continua existindo como tal, independente do fato de o conhecermos ou não” (GALLIANO, 1986). Nisto podemos dizer que o conhecimento é a maneira (forma) como as pessoas entendem a realidade.

CERVO e BERVIAN utilizam a mesma estratégia de GALLIANO para definir o conhecimento, ou seja, não definem o substantivo, e sim o verbo. Para tanto, aqueles autores utilizam as seguintes palavras: conhecer

É uma relação que se estabelece entre sujeito que conhece e o objeto conhecido. No processo de conhecimento, o sujeito cognoscente se apropria, de certo modo, do objeto conhecido (CERVO e BERVIAN, 1983:6).

A definição dos autores tem a mesma interpretação de GALLIANO. O entendimento nas duas obras é que existe uma relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Em ambos, o conhecimento significa a apropriação conceitual do objeto pelo sujeito.

Já OLIVEIRA (2001:70) define conhecimento como o que

(...) **representa uma relação entre o sujeito cognoscente** – nossa mente, nossa consciência – **e o sujeito conhecido** – os fatos, acontecimentos, objetos e fenômenos da realidade exterior (grifo no original).

Percebe-se que OLIVEIRA também trilha o mesmo caminho dos autores anteriores quanto ao verbo e quanto à relação entre sujeito e objeto. O destaque para o último autor é que este identifica o sujeito cognoscente com a mente e a consciência. Exemplifica o foco do conhecimento com os fatos, acontecimentos, objetos e fenômenos exteriores³.

Melhorando o entendimento sobre “conhecer” e “conhecimento”, SOUZA (1995:73) esclarece que “O conhecimento pressupõe a existência de um sujeito conhecedor e de um objeto a ser conhecido mediados pelo ato de conhecer”. E para o verbo “conhecer”, a última autora, citando SEVERINO, ensina que “é a relação estabelecida entre sujeito e objeto, na qual o sujeito apreende informações a respeito do objeto”.

Entretanto, OLIVEIRA acrescenta que o conhecimento pode ser individualizado tanto no “processo” como no “produto”. Para o processo, o autor esclarece que “(...) podemos conceituar o conhecimento como sendo o reflexo e a reprodução do objeto na nossa mente, de forma objetiva ou subjetiva”. Para o “(...) **produto** desse processo, temos os conhecimentos sensíveis e racionais: os nossos conhecimentos de física, química biologia, (...)” (grifo do autor) (OLIVEIRA, 2001).

³ Aqui poder-se-ia também incluir os fenômenos interiores da pessoa, na suposição de que, se os fenômenos exteriores à pessoa são objetos de conhecimento do sujeito cognoscente, os fenômenos interiores da pessoa também são objeto de conhecimento.

Para o autor acima o conhecimento pode ter duas dimensões. A primeira é o processo de se adquirir conhecimento e a segunda é o próprio conhecimento, já assimilado pelo sujeito cognoscente. Como não se pode adquirir conhecimento sem um processo de construção deste conhecimento, para a finalidade deste trabalho entende-se como conhecimento a junção de ambas as etapas prescritas pelo autor (OLIVEIRA, *op. cit.*).

Concordando com GALLIANO (1986), CERVO e BERVIAN (1983), OLIVEIRA (2001) e SOUZA (1995), entende-se que o verbo “conhecer” precede o substantivo “conhecimento”. Nisto está implícito que a ação é mais importante que seu resultado, pois o resultado somente será alcançado se a ação for operada de modo eficaz, daí que o resultado depende da ação.

Então, para os propósitos do presente estudo, podemos definir a ação de “conhecer” como o processo e o resultado deste processo, existente na relação entre o sujeito cognoscente e a aquisição conceitual do objeto que se apresenta na realidade.

Como se pode perceber, pela finalidade deste trabalho, a ação (conhecer) não é o escopo deste tópico e, sim, o resultado: conhecimento. Todavia, como já ficou claro que a ação é mais importante do que o resultado, as definições do verbo “conhecer” são mais esclarecedoras do que as definições do conhecimento em si.

Entretanto, como o propósito desse trabalho é o delineamento de uma ferramenta (currículo) para embasar a construção do conhecimento, tem-se que o termo “conhecimento” abarca o processo e o produto dessa construção (do conhecimento). Com isto, a definição de conhecimento, proposta por KURZ, como já visto, reflete o propósito que se quer transmitir aqui, embasada nas percepções de processo e produto.

A despeito da dicotomia “conhecer” e “conhecimento”, falta entender qual o mecanismo que as pessoas usam para se “apropriar” dos objetos a sua volta.

2.3 Mecanismos de Apropriação do Conhecimento

O ser humano pode tomar conhecimento da realidade por meio de dois mecanismos distintos. O primeiro é a utilização dos sentidos, no qual a sensibilidade física conceitua a realidade na própria mente. O segundo é através do pensamento que, utilizando os conhecimentos já adquiridos, capacita o ser humano a perceber a realidade sem um contato físico propriamente.

Os sentidos são importantes na aquisição do conhecimento quando a realidade em volta atinge a pessoa. A sensibilidade dos sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) impactam a própria percepção, fazendo com que se perceba os acontecimentos (GALLIANO, 1986). Esta sensibilidade ao meio externo se processa para que os seres possam ter condições de sobrevivência na natureza, sem a qual a tarefa de enfrentar as adversidades seria uma luta árdua. Então, através dos sentidos, pode-se adquirir os conhecimentos que o meio transmite, primeiramente com o intuito de sobrevivência e, em seguida, num plano mais racional, estas percepções servem para a pessoa melhorar sua noção de realidade.

A outra maneira de se adquirir conhecimento é através do pensamento. Mesmo sem a utilização dos sentidos, pode-se construir um conceito, ter uma idéia ou perceber uma realidade que não foi transmitida pelos sentidos. Claro que, para abstrair estes pensamentos, algum conhecimento sensível transmitido pelos sentidos foi preciso. Mas, a partir do momento que o ser humano adquire algum conhecimento básico por meio dos sentidos, ele pode construir o conhecimento, utilizando somente sua capacidade intelectual. Aqui, dois exemplos são representativos para caracterizar a argumentação. O primeiro é a matemática, em que o homem alcança uma abstração elevada, sem utilizar os cinco sentidos básicos, como a dedução dos chamados “buracos negros”, sem nunca ter sofrido qualquer influência física deste fenômeno. Um segundo exemplo é o pensamento puramente filosófico, em que o sujeito pode construir o conhecimento, utilizando-se somente de alguns dados, sem que os sentidos sejam utilizados.

Estes são os dois mecanismos utilizados para desvendar a realidade, mas a realidade não é tão fácil de ser entendida. A dificuldade no seu entendimento deve-se aos diferentes níveis e estruturas pelos quais a realidade é composta. Para se entender a realidade, deve-se percebê-la tanto num enfoque vertical como num enfoque horizontal (GALLIANO, 1986).

No enfoque vertical, pode-se ter os níveis superficial ou mais profundo. Aqui, observa-se somente a realidade individual, sem as relações dessa realidade com outras realidades. Ao analisar o ferro, por exemplo, neste enfoque, ele seria analisado somente enquanto ferro. Então, tem-se, no nível superficial, a sua classificação, composição e outras informações básicas para ter um conhecimento somente satisfatório do assunto.

Num enfoque mais profundo, faz-se a análise detalhada da sua utilização e se vai ao âmago daquela composição, desvendando os átomos que a compõe. Vê-se que, no enfoque vertical, não se sai da análise da realidade propriamente dita.

No enfoque horizontal, deixa-se de analisar a realidade centrada no objeto para analisar a realidade interagindo com outras realidades. No caso do exemplo acima, na análise horizontal, o ferro seria analisado pela relação que pode manter com outras realidades, como por exemplo, a interação com o carbono (para formar o aço) ou a sua utilização na condução de eletricidade (não é bom condutor).

Estas estruturas são genéricas e podem ser utilizadas para analisar os tipos de conhecimento pelo qual o ser humano se edifica em sua sabedoria.

Viu-se anteriormente três enfoques distintos de conhecimento. Estes enfoques são oportunos para se entender o que seja “conhecimento”. Entretanto, o interesse nesse trabalho não é se estender sobre o termo (conhecimento), propriamente dito. O empenho aqui recai sobre a “construção” desse (conhecimento), e o local apropriado para se adquirir conhecimento, nas concepções dos autores antes citados, é a escola. E, dentro do amplo conceito de escola, a Universidade representa a própria essência da construção do conhecimento, através de um de seus métodos mais caros, que é a pesquisa.

De modo geral o conhecimento é estruturado na escola, sobretudo na universidade, em áreas específicas (por exemplo, área de humanas), a qual está subdivida em cursos (por exemplo, Curso de Contabilidade). E o curso é a síntese de um conjunto de disciplinas inter-relacionadas com o objetivo de transmitir os conhecimentos inerentes. Por disciplina entende-se um “Conjunto de conhecimentos em cada cadeira dum estabelecimento de ensino” (Dicionário Aurélio Eletrônico). Assim pode-se dizer que “disciplina” é um nome próprio que se aplica a um conjunto de conteúdos encadeados que recebe o nome de “currículo”.

A priori, currículo seria então o conjunto de disciplinas que a escola utiliza para estruturar o conjunto de conhecimentos de um curso específico. Então, deve-se entender o curso para, depois, detalhar-se o currículo.

Para o Dicionário Aurélio Eletrônico, curso é “O conjunto das matérias ensinadas em escolas, classes, etc., de acordo com um programa traçado e que, em geral, se adapta aos diferentes níveis de adiantamento dos alunos”. Esta definição está de acordo com a percepção da maioria das pessoas, quando se fala em curso escolar. Por exemplo, quando se fala em Curso de Contabilidade, normalmente, se tem a idéia de um conjunto de conhecimento, interligados entre si, com o propósito de capacitar o formando a entender e operacionalizar o conteúdo da Contabilidade.

A despeito da definição do Dicionário ser genérica, o que chama atenção é a expressão “programa traçado”. Nisto, pode-se perceber que a definição para o curso

incluir um programa para que este possa ser definido. Então, para a existência plena do curso, este deve ter um programa, ao qual o meio educacional se refere como “projeto pedagógico”.

3. PROJETO PEDAGÓGICO

3.1 Introdução

Com o propósito de melhorar a vivência no ambiente em que habita, o ser humano se agrega em sociedade. Esta sociedade tem por objetivo facilitar as interações entre as pessoas para que a sinergia resultante seja benéfica a todos os envolvidos, incluindo-se a repartição dos benefícios e dos malefícios.

Tomando-se como base a sociedade como um todo, esta se segmenta em grupos menores para facilitar e operacionalizar o cotidiano social. Talvez a segmentação mais característica da sociedade seja a família, no pressuposto de que esta representa a sociedade em escala menor. A outra segmentação são as organizações, que são formadas por um grupo de pessoas com interesses comuns.

Estas organizações se manifestam de duas formas básicas: com fins lucrativos ou sem fins lucrativos. Entretanto, independente da distribuição de lucro pela organização, estas sempre almejam um objetivo, podendo ser para os seus participantes ou para terceiros.

Nesta concepção BUSSMANN (2002:39) define organização como sendo “(...) um conjunto de pessoas e recursos articulados para a realização de um objetivo ou conjunto de objetivos, mantendo interação com o meio”. Neste entendimento da autora, organização é interação de pessoas e recursos para atingir um objetivo. Não poderia ser diferente, já que todos os objetivos almejados por um grupo de pessoas necessariamente

envolvem recursos. O que se destaca não são os recursos e sim os objetivos, pois os objetivos podem ser dos mais variados possíveis, como já lembrado.

Como a finalidade última deste trabalho é a escola, o escopo é analisar a construção do conhecimento que a escola proporciona sob o enfoque do currículo. Porém, antes, devemos fazer uma distinção entre os objetivos de uma organização qualquer e os objetivos de uma escola.

Para tanto, os objetivos de qualquer tipo de empresa ou é mensurável ou não é mensurável, mas necessariamente não implica maiores conseqüências, como a escola. Para o primeiro (objetivos mensuráveis), cabe às empresas que são constituídas com um propósito no qual seus resultados são fáceis de ser medidos, como, por exemplo, as empresas com fins lucrativos. Para o segundo (objetivos não mensuráveis) cabe as empresas sem fins lucrativos. Neste caso podemos exemplificar com uma Organização Não Governamental (ONG), que tem por objetivo, por exemplo, promover a preservação dos monumentos históricos. Se a ONG não alcançar seus objetivos não existem maiores conseqüências, *a priori*, dado que a perda nos objetivos não implica tantas conseqüências.

Como a escola é uma organização, já que se enquadra na definição de BUSSMANN (2002:39), ela também possui seus objetivos. Aqui, a mensuração dos objetivos se torna problemática, no sentido de não haver na escala de valoração do ser humano um grau para definir exatamente (ou algo parecido) o conhecimento construído pelo educando na escola, no pressuposto de que a capacidade de discernimento da realidade, adquirida pelo educando, ser muito díspare, razão pela qual é difícil de valorar.

Entretanto, a despeito desta dificuldade de se avaliar com um “certo” grau de acuidade o conhecimento construído pelo educando, a escola possui duas dimensões que precisam ser vistas: administrativa e pedagógica.

3.2 Dimensão Administrativa da Escola

A dimensão administrativa compreende os fatores necessários para a operacionalização da escola. São os recursos agregados que proporcionam condições à existência formal de um local para a transmissão e construção do conhecimento. Nesta dimensão, estão incluídos os espaços físicos e as edificações, os recursos humanos e

financeiros e a forma organizacional pela qual a gestão da escola operacionaliza a dinâmica do ensino-aprendizagem.

Esta dimensão, porém, não se restringe a somente gerir os recursos físicos da escola. A importância aqui vai mais além do que uma simples administração. Como a escola é uma organização, como tal deve ser gerida para alcançar os objetivos a que se propõe. Neste sentido, BUSSMANN (2002:40) afirma que:

A ação administrativa da escola deve, portanto, estar referida permanentemente: a) à sua missão que, por sua vez, define-se pelas concepções dos elementos inerentes à sua missão de existir que são o homem, a sociedade, o conhecimento; b) ao seu público alvo e c) ao ambiente em que opera.

Pelas palavras da autora acima, percebe-se que este conjunto de afazeres está diretamente relacionado com o planejamento. Justifica-se, assim, que a dimensão administrativa tem uma importância ímpar na escola pelo fato de que os objetivos somente serão alcançados se o planejamento for estruturado de tal maneira que a missão seja factível segundo a realidade em que a escola opera, o público alvo se sinta satisfeito com os seus propósitos e a sociedade se sinta beneficiada no seu objetivo de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os seus membros.

O comportamento teleológico, que é o que considera a reciprocidade entre meios e fins, é uma das características do ser humano e como tal permite-nos afirmar que toda pessoa administra; e administra fundamentalmente a satisfação de suas necessidades (BUSSMANN, 2002:43).

A escola, assim, através da administração, articula os meios de que dispõe (recursos) para alcançar a meta de construir e disseminar o conhecimento entre seus membros.

Entretanto, esta meta não pode ser alcançada levando-se em consideração um modelo tecnicista. A autora citada rechaça este modelo, pois entende que é “(...) apoiado em paradigmas positivistas da ciência, que reforçou a eficiência e a eficácia pela produtividade (...)” (BUSSAMANN, 2002:43).

Também, neste sentido, VEIGA (2001:47) critica a maneira como a escola tem incorporado a linguagem técnica quantitativa em sua administração. Para a autora, estes conceitos empresariais proporcionaram

(...) o deslocamento da reflexão, que é política na sua gênese e na sua essência, para uma discussão técnica e estéril na sua origem e dotada de pseudoneutralidade na sua essência.

VEIGA (2001:47) argumenta que “Essa alternativa de gestão do tipo empresarial, centrada no serviço ao cliente (...)” provoca várias dicotomias no interior da escola.

A primeira dicotomia é o pensamento separado da ação, no que a autora justifica pelo fato da escola ser incapaz de refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida, ou seja, a escola estaria somente formalizando o conhecimento existente e desta maneira mantendo a lógica de funcionamento do sistema, não se preocupando em aplicar aqueles conhecimentos em uma inovação significativa com o intuito de aprimorar o desenvolvimento intelectual do educando. Com isto, o educando não estaria apto a utilizar a teoria adquirida na escola em soluções de casos práticos.

A segunda dicotomia refere-se ao estratégico separado do operacional, no que é argumentado e se tem enfatizado muito no planejamento das administrações centrais. São planos “(...) altamente normatizados, de forma a serem utilizados em grande escala por especialistas. São, portanto, padronizadores e centralizadores por serem definidos de cima para baixo” (VEIGA, 2001:48). Portanto, estaria a cargo da alta administração da escola sem uma participação mais direta das pessoas envolvidas na atividade-fim. Segundo a autora, isto justifica a separação entre as perspectivas de longo prazo pressupostas pela direção central e as perspectivas mais imediatas das quais as atividades-fim mais necessitam no seu dia-a-dia.

A terceira dicotomia relatada pela autora diz respeito a separação entre os pensadores e os concretizadores, que se caracterizam pela cisão entre os dirigentes da escola e os especialistas em planos estratégicos que se afastam da prática e os professores e auxiliares de ensino que se desligam das decisões. Isto faz com que

(...) a escola assuma maiores encargos burocrático-administrativos, em detrimento das atividades-fins de cunho político-pedagógico. Assim, as funções de docência e direção foram substituídas pelo comitê estratégico, pelo coordenador do plano de desenvolvimento da escola, pelos líderes de objetivos e pelos gerentes de metas de melhoria (VEIGA, 2001:50).

Aqui fica evidente, segundo a argumentação da autora, a necessidade de se abandonar o modelo de gerenciamento empresarial na administração escolar, pois a dimensão que abarca a escola vai muito além da realidade presente nas empresas.

A última dicotomia ressalta a separação dos estrategistas das estratégias. Pois, como ressalta a autora, os estrategistas, no modelo empresarial, estão preocupados em formar grupos para pensar e definir o trabalho dos professores. A fragilidade recai

justamente na não familiaridade destes estrategistas com a atividade-fim da escola. A competência destes estrategistas se resume a elaborar quadros quantitativos, fichas-resumo, questionários e outros papéis, sem se preocupar em como tornar o ensino algo que realmente faça jus à “construção do conhecimento”, como preconiza DACOREGGIO (2001:22).

Em virtude do exposto, pode-se entender que a escola deve cumprir seu papel de forma eficiente e eficaz, adotando outros modelos de gerenciamento diferenciados dos modelos gerenciais de chão-de-fábrica, em que a produtividade e a qualidade de produtos de consumo determinam o sucesso empresarial. No caso da escola, este modelo de gerenciamento não tem razão de existir dada a especificidade daquilo a que a escola se propõe a “produzir”, que é o conhecimento. Como se trata de um “produto” que vai influenciar na psicologia das pessoas e, conseqüentemente, no seu comportamento e, em última instância, é o que vai definir o comportamento da sociedade (o modo como as pessoas pensam), a formação deste “produto” deve ser operacionalizada por sistemas administrativos que levem em consideração toda a especificidade da escola como do educando, seus reflexos na sociedade e a influência desta sociedade naquele processo.

Toda esta argumentação da administração escolar se justifica no sentido de garantir à escola condições de atingir seu objetivo, ou seja, a construção/reconstrução do conhecimento (DACOREGGIO, 2001:22).

Como a escola é uma organização, e todas elas possuem uma atividade-meio e uma atividade-fim⁴, pode-se dizer que esta dimensão é a atividade-meio da escola, que existe para proporcionar suporte a atividade-fim que, neste trabalho, denomina-se de dimensão pedagógica da escola.

3.3 Dimensão Pedagógica da Escola

Enquanto que a dimensão administrativa da escola possui mais facilidade de ser delineada (comparando-se com a dimensão pedagógica), devido a seu caráter burocrático de gerenciar recursos, a dimensão pedagógica requer mais atenção devido à especificidade de “recursos” que envolve este processo. O primeiro enfoque é o trato

⁴ “Atividades Meio caracterizam-se como aquelas que suprem a Organização de insumos tanto seu processo produtivo como para sua sobrevivência. Atividades Fim caracterizam-se como aquelas que fazem parte intrínseca do processo produtivo das Organizações, dizem respeito às atividades ligadas à finalidade última da Organização” (HESSEL, 1983:32).

com o ser humano e toda gama de situações que ocorre neste processo de interação. O segundo se relaciona com a transmissão e construção/reconstrução do conhecimento operado pela escola. Nesta abordagem há que se destacar ainda que o fator humano está correlacionado diretamente com a construção do conhecimento. O grau de sucesso nesta “construção” vai depender da interação que se opera no processo, seja através da relação professor/aluno, seja na dinâmica em que os alunos operam entre si ou ainda na motivação dos alunos para com seus estudos.

A análise do comportamento humano no processo de construção do conhecimento não será objeto de atenção neste trabalho, por se entender que esta dimensão está mais afeita a psicologia, de modo genérico, ou a psicologia da educação, de modo particular. O intento aqui se refere sobretudo à análise pedagógica da transmissão e construção do conhecimento.

Determinar a dimensão pedagógica da escola é uma tarefa que está além do escopo deste trabalho, pois esta dimensão está ligada a nomenclatura “pedagogia”, que abarca um conjunto de princípios que se constituem em empreitada para os especialistas em pedagogia estudarem. Isto se justifica no sentido de que a pedagogia, no entender do Dicionário Aurélio Eletrônico, compreende um “Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático”. Assim, se pode perceber que a dimensão pedagógica da escola reflete as doutrinas de ensino, os princípios pelos quais estes ensinamentos são ministrados, métodos que são usados para ensinar na escola e o nível de instrução que é praticado na sala de aula.

Com base neste universo amplo de assuntos ligados à dimensão pedagógica da escola, é forçoso restringir o estudo desta dimensão em algo que se possa efetivamente analisar com mais profundidade. Para tanto, a atenção recairá sobre o projeto pedagógico, porque BUSSMANN justifica a importância deste projeto para a escola não de modo que o projeto seja um simples documento da burocracia escolar, mas como um processo de ação-reflexão da práxis escolar. Nas palavras da autora:

Por razões pedagógicas e técnico-administrativas inerentes ao compromisso da escola com a educação e o ensino, reforçam-se hoje a necessidade e o desafio de cada escola construir seu próprio projeto político-pedagógico e administrá-lo (BUSSMANN, 2002:37).

Como se pode perceber na afirmação da autora, o projeto pedagógico tem uma importância que vai além de um simples projeto de execução diária. Defende ainda que o projeto pedagógico é “(...) global e setorializado, que exige o esforço conjunto e a

vontade política da comunidade escolar consciente da necessidade e da importância desse processo para a qualificação da escola, de sua prática e, conscientemente, também, de que seus resultados não são imediatos” (BUSSMANN, 2002:37).

Vale destacar o final do parágrafo, quando a autora salienta que os resultados do projeto pedagógico não são imediatos. Isto se torna importante na medida que o projeto não lida com fatos tangíveis ou mensuráveis e, sim, com o conhecimento humano. Para que este conhecimento adquira a pretensão para o qual foi planejado é necessário tempo para a sua assimilação. Nisto, se explicita uma concordância com a autora, pois o projeto da escola deve ser planejado de tal forma que possibilite a construção do conhecimento e que este sirva para os fins para o qual foi proposto, e isto demanda tempo.

Com base na argumentação de BUSSMANN (*op. cit.*), a dimensão pedagógica da escola fica restrita, para os propósitos deste trabalho, ao projeto pedagógico por se entender que a elaboração, implantação e vivência deste projeto na escola representa a própria dimensão pedagógica da práxis escolar.

3.4 Definições de Projeto Pedagógico

Inicialmente, o termo “projeto”, no sentido etimológico, significa, nos termos do Dicionário Aurélio Eletrônico, “Idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; plano, intento, desígnio. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema. Redação ou esboço preparatório ou provisório de um texto. Esboço ou risco de obra a se realizar; plano”. Já, para PEREIRA (2002), projeto significa “(...) um conjunto de definições doutrinárias e de estratégias de ação”. Continua o autor que, às vezes, se confunde projeto com plano de trabalho. A distinção feita é que projeto é um “mapa de navegação” que não detalha todos os acidentes de percurso. Sua função principal é indicar onde se pretende chegar, é o caminho traçado para se atingir um objetivo. Deve ser flexível o suficiente para permitir correções de percurso. Já o plano de trabalho poderia ser comparado a um manual de procedimentos, em que há o detalhamento das etapas a ser percorrida conforme especificado no projeto.

Com isso podemos perceber que o projeto pedagógico de uma escola é um plano que serve para delinear as ações futuras a que os participantes da escola almejam. VEIGA, citando GADOTTI, assim se expressa:

Todo projeto supõe *rupturas* com o presente e *promessas* para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (destaque no original) (GADOTTI, *apud* VEIGA, 2002:12).

Conceitualmente falando, os autores não definem explicitamente o que seja projeto pedagógico. A preocupação dos autores é com a construção do projeto pedagógico e determinar o que contém e não o projeto. Então, tomando emprestado as palavras de PEREIRA (2002), podemos dizer que o projeto pedagógico é um conjunto de definições doutrinárias que descrevem as estratégias da escola na sua ação de construção do conhecimento.

A despeito desta falta de definição explícita, o que os autores chamam atenção é para o fato de que o projeto não deve simplesmente ser elaborado pela escola, encaminhado às autoridades competentes e arquivado, significando que a escola cumpriu mais uma etapa do processo escolar. Neste sentido, o projeto

(...) vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educacional da escola (VEIGA, 2002:12).

Na mesma perspectiva da autora citada acima, PEREIRA (2002) argumenta que o projeto “É um processo em permanente construção”. Não se deve relegá-lo a um arquivo qualquer e sim utilizá-lo cotidianamente para transformar a escola em algo dinâmico nos seus objetivos.

De acordo com essa linha de pensamento, SOUZA, (2001:229) argumenta que a escola, na sua incompletude, deve redimensionar continuamente o projeto pedagógico, visto que as identidades da escola, do professor, do aluno e da sociedade estão continuamente em transformação. E, como a escola pretende acompanhar esta mudança, o projeto, que delinea a ação educacional, deve refletir a realidade que permeia a sociedade, no intuito da construção do conhecimento proposto ao educando estar compatível com a vivência que este encontra no seu cotidiano.

3.5 Dimensões do Projeto Político-Pedagógico

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), cabe à escola “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (artigo 12, inciso I) e aos docentes “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (artigo 13, inciso I). Esta imposição da lei vai ao encontro da argumentação aqui explanada de que a escola deve elaborar seu projeto com o intuito de definir como será operacionalizado o “fazer” escolar para atingir seus objetivos.

A elaboração deste projeto, no entanto, requer uma atenção especial por parte de seus elaboradores, pois envolve vários aspectos que devem ser levados em consideração por parte da escola. Primeiro seria a própria relação de poder que o projeto vai definir para regulamentar as interações de comando entre a direção da escola e o corpo docente. O segundo seria a definição de como vai operar a escola na relação entre essa e os educandos. Seria a definição em relação de como a escola vai interagir com os educandos. Nisso, está o significado que a escola dá ao aluno, se o aluno terá voz ativa na definição do projeto ou se somente caberá a ele conhecer o projeto e acatar suas determinações.

Não obstante estes dois pontos de caráter participativo na elaboração do projeto, na sua base de construção pode-se identificar dois componentes distintos que irão definir a verdadeira essência da escola. O primeiro é sua função pedagógica, expressa pelo projeto, traduzido pela dimensão operacional da escola na sua atividade-fim. O segundo é a realidade na qual a escola está inserida, traduzida pela dimensão política; o projeto reflete essa dimensão na operacionalização da vivência escolar.

3.5.1 Dimensão Pedagógica do Projeto

A dimensão pedagógica é central no projeto, pois é esse componente que vai definir a operacionalização do “fazer” a escola. Vai definir sua concepção e determinar o “(...) desenho curricular, ou seja, a seleção de competências e conhecimentos a serem construídos e de estratégias de aprendizagem e de avaliação” (PEREIRA, 2002). Estes parâmetros do eixo pedagógico é que vão levar “(...) à identidade da escola, à sua missão social, à clientela, aos resultados e, portanto, ao projeto político-pedagógico em sua essência” (NEVES, 2002:104).

A definição do projeto se justifica em relação ao fato de que a escola “(...) deve formar cidadãos conscientes, críticos, participativos e capazes de atuar na transformação do meio em que vivem (...)”, já que “O desenvolvimento da cultura permite aos sujeitos

vislumbrarem melhores condições de vida por intermédio da participação, exercitando sua cidadania” (SANTIAGO e ZASSO, 2002:185).

Então, “É a partir da dimensão pedagógica que se constrói o projeto escolar, contendo as estratégias para o desenvolvimento da escola” (PEREIRA, 2002). Estratégias essas que são as próprias respostas que justificam a existência da escola, respondidas pelas indagações sobre qual escola a sociedade está empenhada em consolidar para seus membros.

Nessas respostas, a escola deve refletir os anseios da sociedade e defini-los com clareza para poder concretizar a construção de seu projeto. Nisso está implícito que “(...) precisa antes ter clareza do aluno, do ser cidadão que deseja alicerçar; estar organizada em princípios democráticos; valorizar o interativo e, por fim, embora não menos importante, que possa contar com profissionais que priorizem as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto” (RESENDE, 2002:91).

Entretanto, o projeto não reflete somente a preocupação com o educando, referido no objetivo da escola em disponibilizar ao aluno os meios necessários para construir seu conhecimento. Neste sentido, MARQUES (2002:152) argumenta que a escola deve se preocupar com alguns conceitos para garantir seus objetivos. Conceitos estes que devem estar refletidos no projeto para garantir à escola que seus objetivos sejam alcançados.

O primeiro conceito diz respeito a uma permanente redefinição conceitual do que a escola entende por “conhecimento”, na certeza de que esta compreensão seja construída de acordo com o pensamento vigente nas ciências, sob o ponto de vista da escola (interno) e da sociedade (externo).

O segundo conceito que precisa ser trabalhado pelo projeto é a própria “sociedade”. O que a escola entende por sociedade e como ela irá transmitir esse conceito para o educando, uma vez que o conceito abarca vários enfoques. Este conceito pode abordar a visão de sociedade da qual a escola possui uma concepção e a partir disso construir no aluno uma atitude mais crítica ou mais passiva diante dos eventos sociais.

O terceiro conceito com que a escola se deve preocupar refere-se à “educação” propriamente, pois, como define o Dicionário Aurélio Eletrônico, educação é o “Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social”. A operacionalização deste conceito pela escola deve ser pensada e repensada para ser

refletida no projeto de forma a expressar o verdadeiro interesse na construção do conhecimento.

O quarto conceito que precisa estar explícito no projeto é quanto à “escola”, incluindo uma definição do espaço físico e do projeto pedagógico em si.

Finalmente, deve ser definido no projeto o que a escola entende por “ensino-aprendizagem”. Esta relação deve estar explicitada no projeto para que a escola esclareça como relaciona o ensino e a aprendizagem, como a escola opera o ensino e utiliza a aprendizagem para capacitar o educando na visão prática deste ensino.

Como se pode perceber, o projeto vai além de um simples plano em que a escola define o seu “fazer” pedagógico. O projeto deve abarcar e refletir as subjetividades que permeiam a escola, o educando e a sociedade em relação uns aos outros. MARQUES (2002) manifesta algumas preocupações que a escola deve ter na definição do projeto, e NEVES (2002:112) vai adiante, quando diz que:

(...) um projeto ilumina princípios filosóficos, define políticas, racionaliza e organiza ações, otimiza recursos humanos, materiais e financeiros, facilita a continuidade administrativa, mobiliza os diferentes setores na busca de objetivos comuns e, por ser de domínio público, permite constante acompanhamento e avaliação.

Entretanto, essa definição, implementação e vivência do projeto pedagógico não é tarefa exclusiva da escola. Este projeto deve ser construído, tendo por base a participação de todos os interessados na sua existência. A validade do projeto se justifica na participação de todos os componentes que se utilizam da escola para garantir uma sociedade a que almejam. Do livre consenso dos interessados na escola e por ela solidariamente responsáveis e ao propiciar-lhe as condições de efetividade com eficiência, garantem que esta cumpra seu papel de construir, não somente o conhecimento do educando, mas principalmente as condições para que o ser humano alcance a plenitude de uma convivência social harmoniosa (MARQUES, 2002:147).

A implementação do projeto não proporciona que a escola adquira o *status* de uma instituição que garanta a qualidade do seu “produto”, mas proporciona que a mesma tenha consciência onde pretende chegar. Auxilia no aproveitamento das potencialidades proporcionado pela sinergia da interação de seus membros e permite que “(...) equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas” (RESENDE, 2002:92).

SANTIAGO (2002:165) realça que o projeto pedagógico “(...) deverá (re)estruturar a escola em articulações coerentes, imprimindo-lhe uma unidade interna que se expressa (...)” sobretudo “No modo de conceber, organizar e desenvolver o currículo” (primeira articulação de SANTIAGO, 2002:165). Portanto, pode-se perceber que o sucesso da implantação do projeto pedagógico está diretamente relacionado com o currículo, pois é o currículo que vai determinar os conhecimentos que serão construídos pelo educando, que é a finalidade primeira da escola.

Na segunda articulação, SANTIAGO (2002:165) informa que o projeto deve ser coerente “Nas formas de orientar o processo metodológico de condução do ensino”. Aqui se percebe a importância do projeto com relação aos meios que a escola dispõe para atingir seus objetivos, pois, se a construção do conhecimento é a finalidade maior, o processo metodológico é a maneira de que a escola se utiliza para atingir aquele objetivo. Esta atividade-meio é de suma importância no pressuposto de que este processo é que vai justificar os fins pelas quais a escola justifica a sua existência.

A última articulação de SANTIAGO (2002:165) diz respeito à importância do projeto “Nas relações amplas e complexas do cotidiano escolar responsável pelas aprendizagens mais significativas, uma vez que se consolidam valores e desenvolvem cultura”. Se as duas primeiras articulações são de fáceis percepção e implementação, esta última possui uma carga de subjetividade muito grande, pois (re)estruturar a escola nas suas relações amplas e complexas diariamente não é tarefa fácil de se transmitir através do projeto. O discernimento dos participantes da escola será importante para implementar e operacionalizar esta interação.

A importância dessas articulações citadas por SANTIAGO (2002) está em proporcionar à escola a certeza de sua operacionalização nas atividades diárias do “fazer escolar”, pois, “(...) uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto” (VEIGA, 2002:22).

Percebe-se, então, que, para a escola possuir sua identidade própria, revelar sua intencionalidade e seus compromissos, o projeto deve ser construído por todos que vivenciam o cotidiano escolar. Além disto, o projeto deve ser usado no dia-a-dia da atividade escolar e não servir para justificar uma obrigação imposta pelos órgãos reguladores da educação e muito menos para a escola se vangloriar de que possui o seu projeto e este estar devidamente guardado em um arquivo (RESENDE, 2002:91). Isto vai ao encontro da argumentação de BUSSMANN (2002:48) quando diz que:

Não restam dúvidas de que articular, elaborar, construir projeto pedagógico próprio, implementá-lo e aperfeiçoá-lo constantemente, envolve de forma criativa e prazerosa os vários segmentos constitutivos da comunidade escolar, com suas respectivas competências, num processo coletivo, é um grande desafio.

A importância do projeto pedagógico não reside somente na estruturação de um plano que a escola elabora para definir o seu cotidiano. Como se sabe, e com base na argumentação dos autores até aqui referendados, a importância da escola vai além de uma simples transmissão de informações. Seu papel é proporcionar aos educandos condições mentais para que possam discernir sobre as incertezas que a natureza impõe. Para tanto, o simples acumular de informações não é suficiente para esta ação. O que vai garantir ao educando condições de superar os riscos do ambiente é a articulação que este faz do conhecimento, por isso é que “(...) o ensino deve centrar-se muito mais no conceito a ser formado pela mediação da informação do que na apreensão desta como um objeto em si” (SANTIAGO, 2002:175).

Na articulação entre o saber cultural e o conhecimento científico, os conteúdos escolares deverão provocar as “desequilibrações” que estimulam novas buscas e o estabelecimento de relações necessárias à formação de estruturas mentais (SANTIAGO, 2002:175).

Como já foi afirmado, a dimensão pedagógica do projeto é que dará a feição ou definirá a aparência que se apresentará para a sociedade. Entretanto, a dimensão política, apesar de não possuir uma importância tão marcante na construção do conhecimento, adquire importância na definição da identidade da escola, por influenciar sobremaneira as relações pessoais.

3.5.2 Dimensão Política do Projeto

Para o propósito deste trabalho, entre outras definições, o Dicionário Aurélio Eletrônico define política como sendo a “Habilidade no trato das relações humanas, com vista à obtenção dos resultados desejados” e também como “Arte e ciência de bem governar, de cuidar dos negócios públicos”, entre outras definições. Apesar do Dicionário relacionar política com governo, e seu entorno, a definição mais apropriada aos objetivos do projeto pedagógico (no entendimento deste trabalho) envolve a relação

entre pessoas, pois a construção do projeto está relacionada com as interações das pessoas envolvidas para atingir o objetivo da construção do conhecimento.

Como a construção do projeto pressupõe a participação de todas as pessoas que estão relacionadas com a escola, percebe-se que destas interações certamente advirão alguns conflitos de interesse, dada a possibilidade de que os agentes administrativos da escola tenham preferência por determinados aspectos, os agentes pedagógicos por outros detalhes e a comunidade, representada principalmente pelos familiares dos educandos, tenha também suas próprias preferências. Aqui, se pode dizer que as preferências dos educandos estão representadas pelos diversos agentes envolvidos, notadamente seus familiares, mas nada impede os construtores do projeto de também ouvirem os educandos nos seus anseios e preferências.

Quando as preferências dos diversos participantes na construção do projeto coincidem nos mesmos objetivos, não há maiores problemas, visto que não há conflitos de interesses. Agora, se há divergência de opinião entre estes participantes, algum critério tem de haver para sanear essas dicotomias.

Normalmente, nas organizações, e a escola é uma delas, existe sempre algum comando. Se existe este comando, então existe a relação de poder entre o comandante e os comandados. Na definição do projeto “(...) devem ser envolvidos e ouvidos todos os agentes que atuam na escola, a fim de se superar o autoritarismo nas suas relações de poder” (PEREIRA, 2002). Abre-se, assim, politicamente, o espaço da discussão e diálogo entre os partícipes dessa construção.

PEREIRA (2002) assevera que o projeto pedagógico também incorpora uma dimensão política devido ao fato de existir uma relação de poder entre os diversos agentes que compõem a escola. Isto porque, no interior da escola, não existem “(...) simplesmente relações sociais; elas são mais que isso: são relações sociais de poder”, já que os significados destas relações não são encontrados “(...) no terreno epistemológico, mas no terreno político, no terreno das relações de poder” (SILVA, *apud* SANTIAGO, 2001:146). Para PEREIRA (2002), é justamente “Essa dimensão política (relação de poder entre os participantes da escola) [que] leva a se falar em projeto político-pedagógico”.

Percebe-se então que quem define a qualidade política do projeto é a interação entre as pessoas. Como o projeto é o resultado dos vários conflitos de interesses resultantes da interação dos agentes envolvidos com a escola, a dimensão política

adquire importância na medida que o resultado dessa interação é que vai definir o projeto.

Claro está que a dimensão pedagógica define o “fazer escolar”, mas a dimensão política é quem vai definir a dimensão pedagógica em última instância. Nisto pode-se dizer que a feição da dimensão pedagógica vai refletir a dimensão política, quando o resultado das interações entre os agentes emergir no projeto político-pedagógico. Do embate entre os agentes é que se delineia uma visão clara das preferências médias de todos os envolvidos, isso se justifica na afirmação de VEIGA (2002:17), quando diz que “A qualidade política é condição imprescindível da participação” de todos.

VEIGA (2002:17) também afirma que a dimensão política “Está voltada para os fins, valores e conteúdos”. Por “fins” são entendidos os objetivos da escola, seus “valores”, as normas, princípios ou padrões sociais aceitos e/ou mantidos pelos agentes participativos (Dicionário Aurélio Eletrônico) da escola e os “conteúdos” são aqueles conhecimentos definidos *a priori* pela escola que serão os pilares na construção do conhecimento pelos educandos.

Outro aspecto levantado por PEREIRA (2002) diz respeito à “autonomia que nasce com o projeto escolar”. Podemos entender que o projeto deve ser uma construção sob a responsabilidade dos agentes envolvidos. Aqui, a definição do que a escola vai operacionalizar depende dos agentes envolvidos, estes é que vão discernir qual escola deve existir para atingir os objetivos da sociedade.

Esta autonomia, no entanto, não deve ser confundida com soberania, pois, se a escola possui autonomia para definir seu projeto, sua soberania se restringe em acatar as normas emanadas pelo poder público, porque, como determina a Lei, os estabelecimentos de ensino devem respeitar as normas comuns e as do seu sistema de ensino (LDB, artigo 12).

Percebe-se então que a Lei proporciona autonomia à escola até o ponto em que esta deve acatar as normas emanadas pelo poder público. Estas normas, de maneira geral, são a Constituição Federal, a própria LDB, as normas estaduais e municipais, além das normas internas da própria escola.

3.6 Metodologias na Construção do Projeto Político-Pedagógico

O projeto é um instrumento de trabalho que tem por objetivo mostrar o que a escola deve fazer, quando deve ser feito, de que maneira vai ser feito, determinar quem

são as pessoas que irão fazer e determinar a que resultado a escola quer chegar. Além disto, o projeto traduz uma filosofia, ou seja, pelo projeto pode-se perceber a dinâmica escolar, que posição crítica a escola está adotando diante da sociedade, quais são seus compromissos com o futuro, que tipo de interação há entre os agentes escolares – se existe uma centralização de poder e se as decisões são tomadas democraticamente –, enfim, aquela imagem que a escola transmite para as pessoas que estão relacionadas diretamente com ela ou para a sociedade, de maneira geral, deve ser emanada a partir dos princípios sacramentados no projeto político-pedagógico. São estes princípios, vivenciados no dia-a-dia, que determinarão a competência da escola.

O projeto não é estanque, não é algo autônomo. É, antes de qualquer coisa, um contrato que deve ser assumido por todos os envolvidos com o “fazer escolar”. NEVES (2002:110) assevera que o projeto é “(...) uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente”.

Para os fins a que destina, o projeto político-pedagógico não possui uma fórmula ou um desenho pronto para sua implantação. Quanto a este desenho, os autores são omissos. É neste sentido que SANTIAGO (2001:154) alerta para o fato de que as “Propostas organizadas com base em modelos externos, sejam eles orientações oficiais, sejam “cópias” de experiências bem-sucedidas em outras realidades, correm o risco de serem incorporadas como meras técnicas de condução do ensino (...)”.

Percebe-se então que cada escola possui a sua realidade própria e que esta realidade não pode ser aplicada a outra escola. Cada escola deve construir e vivenciar seu projeto de forma autônoma, construindo-o a partir da realidade vigente na própria escola. Refletindo a partir desta realidade, a escola constrói o seu projeto e vai aperfeiçoando-o ao longo do tempo. Como o projeto não é um plano que deve ser construído para a satisfação de normas educacionais, ego pessoal de seus diretores e muito menos para ser guardado em um lugar seguro, como já comentado, este deve ser construído para refletir a percepção administrativo-pedagógica da escola que a sociedade quer ver funcionando.

A despeito desta realidade única de cada escola, os autores propõem um roteiro para se implantar o projeto. O primeiro é um roteiro genérico composto de sete pontos propostos por NEVES (2002). O segundo é uma proposta específica proposta por ANDRADE e AMBONI (2002).

3.6.1 Metodologia Proposta por NEVES

Para NEVES (2002:110), a implantação do projeto deve obedecer a seqüência de sete pontos na sua implantação, comentando que esta seqüência é relativamente comum em qualquer processo de planejamento. Na seqüência, comentam-se os pontos sugeridos pela autora citada, conforme seu artigo:

1. Análise da Situação – aqui a autora acima sugere o levantamento dos indicadores pessoais e escolares dos alunos. Justifica-se este levantamento pela razão do projeto refletir a condição do aluno que entra na escola e que aluno a escola quer formar. Para tanto, todas as informações que a escola recolher sobre os alunos irão formar um banco de dados que proporcionará à escola ter conhecimento de seu corpo discente, nisto incluído o seu histórico escolar, idade, comunidade onde vive, entre outras. A autora também chama atenção para o fato de se conhecer a vida pregressa do aluno. Para tanto, sugere o contato dos agentes pedagógicos com as escolas pelas quais os alunos já estudaram. Outro assunto importante que se deve conhecer nesta etapa são os indicadores da equipe pedagógica. Junto com os conhecimentos dos alunos, este tópico é deveras importante, pois vai proporcionar a escola conhecimentos sobre os recursos intelectuais que irão definir efetivamente o “fazer escolar”, nisto incluindo a quantidade de pessoas, suas competências e qualificações, o comprometimento com a escola e com o processo educacional, entre outras. Finalmente, a autora, neste ponto, chama atenção para os recursos físicos da escola, destacando a estrutura física, equipamentos, biblioteca e disponibilidades financeiras para saldar seus compromissos, entre outros.

2. Definição dos Objetivos – neste ponto, a referida autora entende que a escola deve começar o seu projeto discutindo os objetivos nacionais da educação emanados pelos órgãos governamentais. A seguir, adaptar estes objetivos para a realidade da escola, ou seja, os objetivos da escola serão aqueles para a qual se propõe, levando em consideração as diretrizes sugeridas e/ou determinadas pelos poderes públicos. Para isso, a escola não deve se esquecer da sua função de construtora do conhecimento e seu compromisso social em preparar o educando para a convivência em sociedade.

3. Escolha das Estratégias – segundo a mesma autora, neste ponto, deve ser dada atenção aos pontos fracos e fortes da escola. Na definição do projeto, a escola deve ter

presente quais são suas vantagens e desvantagens em levar adiante seu compromisso social. Isto deve ficar claro no sentido de que os pontos fracos devem ser “atacados” para se superar estas deficiências, já que estas deficiências podem tornar os objetivos da escola intransponíveis. Os pontos fortes devem ser analisados, primeiramente, para não se degradarem e, segundo, na medida do possível, para melhorá-los. A autora também chama atenção para o fato da participação externa na definição do “fazer escolar”. Para tanto, na definição do projeto, deverá haver uma reflexão para perceber se algum ponto fraco, ou mesmo forte, da escola pode ser auxiliado pela sociedade. Finalmente, é apontado que as prioridades da escola devem ser definidas nesta etapa, assim como as indicações dos reforços necessários para se ultrapassar os problemas que devem emergir nesta etapa.

4. Estabelecimento do Cronograma e Definição dos Espaços Necessários – aqui, apesar da autora se restringir a indicar o nome do tópico, não sugerindo esclarecimento para as ações, como se pode perceber, o tópico é auto-explicativo. Primeiramente, deve-se estabelecer o cronograma de definição e depois de implantação do projeto. Reveste-se este tópico de maior importância na medida que fixa os prazos para os vários agentes. Isto no pressuposto de que, na definição e implantação do projeto, devem participar todos os agentes da escola. Como deve existir uma dificuldade operacional para a participação de todos na totalidade do projeto, provavelmente, as tarefas de definição serão repartidas entre os participantes, principalmente na definição. A primeira vista, isto justifica a fixação dos prazos. Além do que, como se trata da definição e implantação de projeto, não é demais exigir da comunidade escolar que o projeto tenha um prazo para ser definido e implantado. Finalmente, quanto à definição dos espaços, entende-se que este deva ser o papel que cada agente vá exercer na definição e implantação do projeto escolar. Partindo-se do princípio que todos os envolvidos devam participar, entende-se que cada um, na sua especialidade ou experiência, pode contribuir de maneira diferenciada. Por exemplo, os agentes administrativos podem opinar melhor quando se trata desta área do projeto, já os agentes pedagógicos certamente possuem mais cultura na área fim da escola. Então, os espaços de cada um podem ser definidos e aproveitados da melhor maneira possível, respeitando o pressuposto central da participação de todos no processo.

5. Coordenação entre os Diferentes Profissionais e Setores Envolvidos, Zelando Sempre pela Primazia do Pedagógico sobre as Ações Culturais e Assistenciais – como no ponto anterior, aqui a autora inicialmente indicada também não detalha o título, mas, como se pode perceber, a intenção é chamar a atenção para a interação entre as diversas áreas da escola. Quando a autora fala em “diferentes profissionais”, está se referindo aos agentes pedagógicos e aos agentes administrativos (idem para os setores). Então, na definição do projeto, estes dois lados da escola devem se inter-relacionar para melhor embasar a proposta, a fim de refletir, no projeto, a visão administrativa de seus agentes e a percepção pedagógica que a escola assume. Não obstante esta junção de diferentes áreas na sua definição, o projeto deve ser priorizado na sua concepção pedagógica (nas palavras da autora). Isto não quer dizer que o enfoque administrativo deva ser relegado ao segundo plano, mas que o enfoque pedagógico deve ser o objeto de maiores atenções.

6. Implantação – aqui, também, como nos dois itens anteriores, a mesma autora se abstém de esclarecer melhor seu ponto de vista. Não obstante esta carência, o título indicado também é auto-explicativo. Trata-se de colocar na prática o projeto definido e construído por toda a escola. Com o projeto definido por todos os envolvidos pela escola, tem-se a percepção que maiores explicações neste ponto não são necessárias. O último item é que merece maiores atenções.

7. Acompanhamento e Avaliação – neste ponto, a autora, citando FERREIRA, argumenta que “Acompanhar não é assistir: é intervir, mudar” (FERREIRA, *apud* NEVES, 2002:111). Isto quer dizer que não basta implementar o projeto, deve-se manter uma vigilância constante da vivência do projeto no dia-a-dia da escola para certificar-se de que o projeto está resultando naquelas ações que os agentes escolares definiram no sentido de tornar a escola merecedora do seu papel na sociedade. Quanto à avaliação, importa reter a seguinte argumentação:

(...) a avaliação, que tradicionalmente tem sido usada para constatar situações, deve assumir a característica de recurso pedagógico-administrativo que impulsiona ações para corrigir e aperfeiçoar o projeto (NEVES, 2002:111).

Um chamamento interessante da autora é quanto ao desenvolvimento das etapas acima descritas. Considera que “Essas etapas podem sobrepor-se (...)” (NEVES,

2002:111). Isto pode ser percebido no fato, por exemplo, de existir um projeto pronto, mas que não foi definido, conforme a metodologia proposta pela autora, e a escola utilizar algumas seqüências apontadas para tornar o projeto válido perante a comunidade escolar, ou definir, primeiro, aquelas etapas que a escola julga que deva priorizar, em virtude de algum problema existente na escola e que a faça não seguir a ordem lógica da implantação do projeto.

A metodologia acima referida tem o caráter de ser genérica. Não possui traços que possam ser identificados com qualquer nível de escolaridade ou de um curso em particular. Possui a característica de se adaptar a qualquer nível escolar que se queira utilizar ou a um curso específico. Não obstante, na seqüência, apresenta-se a metodologia de um projeto político-pedagógico apresentado por ANDRADE e AMBONI (2002) para um Curso de Administração.

3.6.2 Metodologia Proposta por ANDRADE e AMBONI

A proposta metodológica de ANDRADE e AMBONI (2002:43) para um Curso de Administração utiliza o mesmo raciocínio de NEVES, acima descrito, ou seja, enquanto NEVES (2002) apresenta um modelo genérico que pode se adaptar a qualquer curso, os últimos autores apresentam um modelo específico para um Curso de Administração. Como se pode observar na sua obra, a proposta dos autores tem um caráter de especificidade na descrição das fases (direcionada ao Curso de Administração), mas essas denominações das fases podem ser aplicadas a qualquer curso, como pode ser observado na descrição abaixo. Então, para ANDRADE e AMBONI (2002), na implantação da proposta do projeto político-pedagógico, a escola deve levar em consideração as seguintes fases para a construção do projeto:

Fase 1. sensibilização e pressupostos: a necessidade de mudanças;

Fase 2. objetivos do projeto pedagógicos;

Fase 3. o resgate histórico do curso e do mercado;

Fase 4. a realidade atual do curso e do mercado: diagnóstico estratégico;

Fase 5. a busca da identidade própria: a questão do currículo;

Fase 6. checagem do currículo proposto em relação às realidades internas e externas e

Fase 7. implementação e monitoração.

Os autores acima citados chamam a atenção para o fato de que as fases de definição, estudo e implantação do projeto “(...) não podem ser vistas como estanques (...)”. Com isso os autores querem dizer que as fases não são independentes uma da outra, mas são complementares. Melhor ainda, quando uma etapa posterior é definida, deve-se voltar atrás e repensar a fase anterior para certificar-se de que esta fase está de acordo com a fase seguinte. Isto no pressuposto de que quanto mais se elabora o projeto mais conhecimento se adquire a respeito e mais burilado o projeto se torna na medida em que se elabora. Percebe-se então que, na conclusão do projeto, deve-se retornar ao seu início para se rever as fases iniciais e ter-se certeza de que as fases estão coerentes com o projeto como um todo.

Com isto, pode-se concluir que o projeto não é algo que se dê por acabado e sim como algo que deve ser trabalhado e repensado no dia-a-dia da escola. Deve ser algo construído ao longo do tempo. Deve se adaptar à realidade temporal da escola, na medida que a escola se insere nesta realidade e reflete esta mesma realidade na construção do conhecimento, como já salientaram outros pedagogos (BUSSMANN, 2002; VEIGA, 2001; DACOREGGIO, 2001; PEREIRA, 2002, entre outros).

3.6.2.1 Descrição das Fases

Para a fase de “sensibilização e pressupostos: à necessidade da mudança”, ANDRADE e AMBONI (2002) argumentam da necessidade de dois tópicos: “conceitos e sensibilidades”. Conceitos no sentido dos agentes escolares falarem a “mesma língua”, ou seja, que todos possam entender e compreender a importância do projeto e estarem familiarizados com as nomenclaturas que são utilizadas no mesmo. Nisto está incluído a comunicação entre os diversos agentes, representada pela transmissão de idéias entre os agentes administrativos, os professores e outros agentes pedagógicos. Isto na certeza de que estes segmentos possuem formações distintas e para poderem definir o projeto que reflita a realidade da sociedade na escola devem se expressar pelo mesmo denominador comum, ou seja, as idéias devem ser expressas de forma que todos entendam.

Quanto à sensibilidade, esta abarca a negociação, a flexibilidade e a construção coletiva.

Quanto à negociação, pode-se dizer que é a reunião de pessoas para definir, em regras gerais, o projeto. Pelo senso comum, sempre que um grupo de pessoas se reúne para definir algo, surge sempre a questão das relações de poder. Os responsáveis pela

implementação do projeto devem se precaver para minimizar os conflitos inerentes que certamente surgirão na defesa das idéias para o projeto. O que importa é a definição das regras que a implantação do projeto deve obedecer. Para tanto, a escola (e seus responsáveis) devem definir quais os parâmetros que os agentes devem seguir para melhor elaborarem o projeto e não caírem em pedantismo. Neste sentido, a “abrangência, dimensões e modo de operacionalização” do projeto deve ficar claro para os vários agentes envolvidos na tentativa de se minorar os conflitos que por ventura possam surgir (ANDRADE e AMBONI, 2002:43).

Essas preocupações dos responsáveis pela escola servem para minimizar as resistências naturais das preferências pessoais envolvidas. Como cada agente possui a sua própria concepção de projeto, os responsáveis devem discernir sobre essas concepções para listar as melhores alternativas que contribuam na definição do projeto. Isso irá contribuir para que a viabilidade política das idéias possa ser atestada pela maioria e possivelmente por todos e então implementada para benefício da escola.

Quanto à flexibilidade, refere-se ao fato de que o projeto não é algo determinado pelos escalões superiores da burocracia escolar e arquivado, justificando uma imposição legal. O projeto serve para representar todas as dimensões pelas quais a escola é construída, nisso incluindo a dimensão administrativa e a dimensão político-pedagógica. Estas dimensões devem representar os diversos anseios dos agentes envolvidos, no sentido de refletir temporalmente as preferências dos agentes e da sociedade.

Quanto à “construção coletiva”, o projeto é, antes de tudo, uma construção de toda a escola. Deve o projeto ser construído por todos os seus agentes para servir de parâmetro norteador na definição da escola a que está sendo referenciado. Para isso, a construção do projeto deve levar em conta a participação de todos os seus agentes. Na medida que a escola representa a conjunção de todos eles, estes devem estar representados na definição da escola, mostrada através do projeto.

Para a fase dos “objetivos do projeto pedagógico”, os mesmos autores apontam que se trata de um “esboço preliminar” que se concretizará na definição das outras etapas e que tem como base o “resgate histórico” do curso, a “realidade atual do curso” e as “tendências de formação” do educando.

Como se trata de uma das fases mais importante do projeto, atenção especial deve ser dada a este momento. A despeito das outras fases serem importantes na definição do projeto, são os objetivos que irão justificar a elaboração do projeto e

definir o que a escola se propõe. Para tanto, ANDRADE e AMBONI (2002:47) salientam a noção de “esboço preliminar” dos objetivos na definição do projeto, pois se entende que a definição dos objetivos deve ser pensada e repensada à medida que a escola vai assumindo seu papel de influenciadora na sociedade e ao mesmo tempo vai sendo influenciada por esta mesma sociedade. Assim se justifica que os objetivos devem ser definidos preliminarmente na implantação do projeto e refletidos para se adaptarem a realidade que se molda constantemente em volta da escola.

A escola (ou o curso) deve resgatar seu passado para servir de base na definição dos objetivos, com o propósito de se evitar que erros e situações já passadas possam servir de empecilho para a correta definição dos objetivos. Quanto à realidade atual, deve-se ter conhecimento dos fatores que representam o curso, como a realidade administrativa, representada pelos recursos físicos (prédio, salas, equipamentos) e humanos (qualidade da mão-de-obra dos agentes administrativos) e a realidade pedagógica, representada pelos professores (e sua qualidade inerente) e outros agentes pedagógicos (supervisores, bibliotecárias – e sua qualidade inerente).

Quanto à fase referente ao “resgate histórico do curso e do mercado”, os autores argumentam da importância de se conhecer os “(...) principais eventos que marcaram e que legitimaram a existência (...)” do curso no sentido de se proceder, pelos responsáveis, na identificação “(...) dos valores básicos que o guiaram (...)”, desde sua fundação até os dias atuais (ANDRADE e AMBONI, 2002:49).

A análise histórica da escola (ou do curso) possibilita aos seus agentes resgatar o passado para servir como parâmetro para as definições futuras. Conhecendo-se a historicidade dessa formação, os agentes possuem uma melhor definição dos pontos fracos e dos pontos fortes, que a escola (ou o curso) apresentou no período. A importância disto está no fato de que os agentes, na definição do projeto, podem evitar os erros cometidos no passado e melhorar os pontos fortes pelos quais a escola (ou o curso) se justifica historicamente.

A importância do resgate histórico do mercado justifica-se pelo fato de o conhecimento da historicidade do mercado contribuir sobremaneira na definição do projeto, principalmente quando se trata de um curso superior, como o escopo deste trabalho. Quando se refere a um projeto pedagógico para uma escola das séries iniciais, talvez, este item não tenha tanta importância. Mas, na definição de um projeto político-pedagógico para um curso superior, a análise da historicidade do mercado adquire maior

importância, no sentido de possibilitar aos agentes um conhecimento que lhes auxilie a definir melhor os parâmetros norteadores do projeto, para refletir, neste todo, conhecimento acumulado ao longo do tempo.

Na fase da “realidade atual do curso e do mercado: diagnóstico estratégico”, os autores já referidos chamam a atenção para a situação do “como se está” ou “onde se está”. Para se determinar esta situação, os autores sugerem uma análise interna e externa do curso (ou escola).

Para a análise interna, é preciso identificar os pontos fracos, fortes ou neutros do curso. Para os pontos fracos são identificadas as “variáveis internas e controláveis que provocam uma situação desfavorável para o curso em relação ao seu ambiente” (ANDRADE e AMBONI, 2002:49). Os pontos fracos podem ser exemplificados com a má qualidade do corpo docente, a burocracia como parâmetro administrativo do curso etc. Para os pontos fortes são identificadas as “variáveis internas e controláveis que provocam uma situação favorável para o curso em relação ao seu ambiente” (ANDRADE e AMBONI, 2002:43). Nisso pode-se inferir que os pontos fortes são aqueles que justificam a existência do curso perante o ambiente em que atuam, traduzidos pela qualidade do corpo docente, estrutura administrativa do curso etc. Para os pontos neutros é dito que são aquelas variáveis identificadas pelo curso e que não há condições de se fazer uma avaliação.

Para a análise externa, os autores chamam a atenção para as “ameaças e oportunidades” que se apresentam no ambiente externo e que de alguma maneira influenciam o curso. Por ameaças são entendidas as variáveis não controladas pelo curso e que são desfavoráveis ao seu bom desempenho e que devem ser evitadas ou minimizadas para garantir ao curso seus objetivos. Por oportunidades são consideradas as variáveis não controladas que indicam vantagens para o curso usufruir um melhor conceito perante o ambiente.

A fase cinco, os mesmos autores denominam de “a busca da identidade própria: a questão do currículo”. Aqui a identidade do curso é dada pela definição do currículo do curso. Neste sentido, os autores comentam que, para se chegar a esta fase, antes se deve ter presente que os agentes estão familiarizados com a historicidade do curso e do mercado e que a realidade interna e externa do curso está delineada. A partir destes pressupostos, ANDRADE e AMBONI (2002) sugerem a definição de áreas de

concentração para servir de base para a construção do currículo. Nas suas opiniões são estas áreas que servirão de parâmetro para a definição do currículo e são denominadas de “núcleos de conhecimento”. Compreendendo:

Núcleo de formação geral – definido pelo conjunto de disciplinas representativas dos conhecimentos básicos para formação geral do educando.

Núcleo de concentração – definido pelo conjunto de disciplinas pertencentes às áreas de concentração e que caracterizam o curso perante outros.

Núcleo de especialização ou de ênfase – definido pelo conjunto de disciplinas específicas pertencentes ao núcleo de concentração. A ênfase aqui é no aprofundamento dos conhecimentos das áreas de concentração.

Núcleo livre - definido pelo conjunto de disciplinas eleitas pelo educando com base no seu interesse individual e tendo como parâmetro a política do curso.

Atividades acadêmicas curriculares adicionais – que constituem um núcleo definido pelo conjunto de atividades proposto pelo curso para melhor embasar a construção do conhecimento. Tem a finalidade de aprimorar os conhecimentos do educando numa perspectiva em que este se desligue da figura do docente para adquirir sua autonomia, como por exemplo, seminário, estágio, pesquisa, monitoria, trabalho de conclusão de curso etc.

Na fase da “checagem do currículo proposto em relação às realidades interna e externa”, os acima autores salientam que esta fase envolve muito mais do que uma reformulação da grade curricular do curso. Envolve, antes de tudo, uma mudança comportamental no pensar dos agentes escolares. As estruturas culturais dos envolvidos com a escola devem mudar para perceber as mudanças que se operam na sociedade e que devem estar refletidas na escola, através do projeto político-pedagógico.

A partir dessas mudanças de paradigmas, a escola (ou o curso) deve avaliar a consistência interna e externa e os riscos envolvidos e o horizonte de tempo antes de implantar o que foi planejado nas fases anteriores.

Na consistência interna, os autores citam os “recursos da organização, escala de valores dos dirigentes, gerentes e funcionários e cultura organizacional”. Para a consistência externa, os autores citam “os recursos externos, legislação, concorrentes, planos de governo e conjuntura econômica e política”. Para os riscos envolvidos são citados os “econômicos, sociais e políticos”, e, para o horizonte de tempo, “os impactos esperados, recebidos e exercidos, a curto, médio e longo prazo” (ANDRADE e AMBONI, 2002:61).

Levando-se em consideração estes fatores na implantação do projeto, a checagem de cada fase pode ser verificada pela compatibilidade do que foi implantado com o proposto no projeto. Para tanto, a escola deve refletir a realidade do ambiente expressa no projeto pedagógico.

Na última fase, denominada de “implantação e monitoração”, os referidos autores salientam que a implantação será precedida de um esboço do projeto para se verificar a consistência do mesmo no sentido de se observar alguma falha porventura existente. A partir deste instante, os agentes responsáveis pela implantação deverão sensibilizar os agentes escolares para a implantação, salientando que as fases podem e, em alguns casos, devem ser revistas para tornar o projeto o mais realista possível. Nisto inclui-se a idéia de que as fases são interdependentes, não são estanques, podendo uma fase ser revista ou replanejada independente de outra fase. Aqui também deve ficar claro aos agentes escolares como a escola pretende implantar o projeto e como pretende monitorá-lo. Para tanto, a sensibilidade dos agentes responsáveis pela implantação e monitoração deve fluir no sentido de se evitar constrangimento dos diversos agentes envolvidos nesta tarefa.

Os autores salientam que a monitoração é um conceito amplo, já que abarca, por parte dos agentes envolvidos no projeto, o conhecimento da realidade interna e externa à escola. Nisto estão implícitas as informações de caráter qualitativo e quantitativo, com o intuito de comparação para se avaliar e manter o controle entre aquilo a que o projeto se propõe e a realidade que se desenvolve em torno deste projeto.

Como a monitoração é um processo contínuo e não acabado e, geralmente, reflete decisões não rotineiras, o desafio da escola está em discernir sobre as melhores soluções para o sucesso do projeto. Isto se justifica pelo fato do “produto” da escola não ser de fácil quantificação. Distinguir as melhores soluções para os problemas enfrentados na implantação e consolidação do projeto vai exigir criatividade por parte

de todos os agentes escolares, na certeza de que a construção do conhecimento requer mais do que uma decisão nos moldes das técnicas tradicionais de administração, requer competência para proporcionar ao educando a melhor forma deste construir seu conhecimento, e isto não é tarefa fácil, requer muita reflexão e trabalho por parte da escola.

4. CURRÍCULO

4.1 Introdução

Conforme os ensinamentos de KURZ (2002), existem dois tipos de conhecimento, o “conhecimento de sinais” e o “conhecimento funcional”. O “conhecimento de sinais” é aquele em que as informações são absorvidas pelos indivíduos na sua vivência cotidiana. E o “conhecimento funcional” é aquele “(...) que constrói, edifica e mantém em funcionamento os sistemas (...)”. Destaca-se da argumentação apresentada que o conhecimento dos sinais são adquiridos no dia-a-dia pela própria vivência das pessoas, quando estas vão acumulando os conhecimentos através das diferentes mídias e do contato com outras pessoas. Pode-se dizer que este conhecimento não é estruturado, pois sua acumulação se processa aleatoriamente, à medida que os fatos vão se sucedendo.

Se o conhecimento dos sinais está relacionado com a vivência das pessoas no seu cotidiano, o conhecimento funcional, como KURZ (*op. cit.*) o entende, deve estar relacionado com a escola pelo seu caráter formal de construir, edificar e manter em funcionamento os sistemas. Este objetivo do conhecimento funcional requer toda uma metodologia própria pela importância que adquire este conhecimento na construção dos sistemas. Esta metodologia proporciona ao conhecimento funcional um caráter estruturado, pois sua absorção se processa de forma sistematizada. Também MOREIRA (2001a:103) utiliza a expressão “funcional” para justificar que o conhecimento deve ter uma função, *in verbis*: “(...) o conhecimento é concebido de modo funcional, isto é, é

visto como um instrumento para o comportamento, e não para a especulação conceitual”. Com isto, tanto MOREIRA como KURZ justificam o caráter pragmático do conhecimento, traduzido pelos objetivos enumerados por KURZ.

A metodologia que a escola utiliza para transmitir o conhecimento funcional ao educando se denomina “currículo”, que, *a priori*, é o conjunto de conhecimento sistematizado pela escola e transmitido ao educando. Assim, pode-se estender e dizer que currículo é a relação de conhecimento possuído pela sociedade que, sistematizado pela escola, é transmitido ao educando para que este construa o seu próprio conhecimento com o intuito de construir, edificar e manter em funcionamento os sistemas de saber instituídos.

Pode-se dizer, assim, que o currículo se caracteriza por uma metodologia que é operada pela escola, que tem a finalidade de relacionar e sistematizar o conhecimento possuído pela sociedade e transmitido ao educando, no pressuposto de que esta transmissão facilite a didática⁵ na transferência dos conteúdos curriculares e na construção do conhecimento por parte do educando.

Esta arguição vai ao encontro das palavras de VEIGA, quando afirma que o

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar (VEIGA, 2002:26).

Então, como se pode perceber, “(...) o conhecimento curricular é parte do conhecimento humano” e “o objeto do conhecimento curricular é o conhecimento escolar – sua seleção, organização e transmissão” (MACDONALD, *apud* MOREIRA, 2001a:48). Observando-se estas palavras, pode-se perceber a grande importância que a escola deve proporcionar na definição do currículo, pois, se o currículo representa “parte do conhecimento humano”, cabe a escola selecionar esta “parte” para transmitir ao educando. Agora, que “parte” a escola vai selecionar, organizar e transmitir, é uma tarefa que cabe a todos os envolvidos com a escola determinarem, para que a escola cumpra seu objetivo.

Neste sentido, VEIGA (2002:27) afirma que

⁵ SANTOS ensina que “didática” é a arte de ensinar, e que esta prática (didática) surge da competência do educador e do interesse do educando, permeados por uma técnica que facilite a construção do conhecimento por parte do educando (SANTOS, 1999:9).

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico (...). Daí, a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que é, ao mesmo tempo, processo e produto.

Das palavras acima, depreende-se que o currículo exprime o conhecimento escolar que é acessado pelo educando, e que não significa “uma mera simplificação do conhecimento científico”, mas sim um conjunto de saberes, sistematizados a partir do conhecimento científico, que a escola utiliza para proporcionar ao educando uma base mínima de conhecimento para este manter os sistemas em funcionamento. Nisto está implícita a renovação de idéias como pressuposto mínimo para renovar o sistema e mantê-lo.

Esta dimensão traduz o objetivo final do currículo, ou seja, definir o conhecimento que a escola irá transmitir ao educando para este construir o seu próprio conhecimento. Entretanto, definido este conhecimento, o currículo também serve para nortear como este conhecimento será transmitido ao educando, pois, “O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o que é prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula” (COLL, 1987:34).

Corroborando com o pensamento de COLL, SANTIAGO assim se expressa:

Assumindo uma atitude democrática no interior da escola, os professores não poderão ver o currículo como simples organização formal das disciplinas, dos conteúdos e dos tempos pedagógicos, ou como orientações metodológicas *a priori*. Deverão entendê-lo como um instrumento norteador do trabalho docente, sempre provisório e inacabado, aberto à produção de sentidos: um processo dinâmico que incorpora constantemente os saberes e os elementos culturais de seus agentes (SANTIAGO, 2001:154b).

Entretanto, RAVANELLO (1972:4) afirma que: “A organização curricular de um curso profissional de nível universitário é, sem dúvida, tarefa vasta e complexa, pois envolve a consideração de múltiplos aspectos e interesses”. Aqui o autor se refere explicitamente a um curso universitário. Porém, entende-se que não somente universitário, mas de qualquer nível escolar. A tarefa de definir um currículo para qualquer nível em que a escola atue não é nada fácil. Mas, como aqui está se tratando de um curso superior, não se vai entrar em maiores detalhes quanto a outros níveis escolares.

Cabe identificar duas dificuldades distintas presentes na definição do currículo. A primeira é de ordem operacional, ou seja, aquela tarefa que cabe à escola. Que é definir o currículo, levando em consideração a realidade social que permeia a escola. A segunda é de ordem legal, em que a escola deve seguir os parâmetros legais que definem a educação, tanto na esfera municipal, como estadual e federal. Aqui, MOREIRA (2001:139) tece crítica a esta burocracia legal, quando argumenta que esta burocracia dificulta a definição do currículo. Nas palavras do autor, *in verbis*:

A preocupação com leis, pareceres e portarias pode ser parcialmente explicada pelas características da legislação educacional brasileira. Têm havido, a partir da LDB, tantas exigências e tantos detalhes a serem observados na construção de uma grade curricular que a tarefa de elaborá-la passou a ser um perfeito quebra-cabeças (MOREIRA, 2001a:139).

Esta argumentação vai ao encontro dos pedagogos, notadamente COLL (2000:43), quando afirma que:

O caminho que leva à formulação de uma proposta curricular é mais fruto de uma série de decisões sucessivas que o resultado da aplicação de alguns princípios firmemente estabelecidos e unanimemente aceitos.

Assim, pode-se dizer que o currículo é importante pela definição do conhecimento que a escola deve selecionar para transmitir ao educando, mas que a definição deste currículo não está previsto em nenhuma fórmula ou definido em nenhum princípio. A sua definição, como ficou patente, é uma construção da escola. É à escola que cabe definir e construir o seu currículo nos moldes que melhor atenda aos seus objetivos.

A idéia de currículo abarca a idéia de conhecimento e de processo educacional no interior da escola. Este conjunto (conhecimento e processo educacional) manifesta o objetivo da escola, ou seja, a construção seqüenciada do conhecimento por parte do educando. Aqui se pode perceber que a escola, além de proporcionar a construção do conhecimento pelo educando, proporciona a este também uma maneira de atualização permanente de seu conhecimento, pela incorporação da metodologia proporcionada pela escola, através do currículo, já que o “Currículo é visto como parte de um processo educativo que dura por toda a vida” (MOREIRA, 2001a:93).

Corroborando o pensamento de RAVANELLO (1972) pode-se dizer que o currículo é parte de um todo maior, que engloba a política delineada pela universidade, traduzida para o curso específico através do projeto pedagógico do curso. Então, a

primeira preocupação é com a elaboração do projeto pedagógico, que descreveria os objetivos, traduzindo-se no perfil do profissional a ser formado.

O currículo seria um dos componentes deste projeto, em que seriam previstas as disciplinas que embasam ao perfil delineado no projeto. O projeto representaria a política da instituição para o curso e o currículo é um dos componentes que ajudam na definição da feição que se projeta para o formando. Por isso há uma grande preocupação dos pedagogos na definição do currículo.

Dada a importância do projeto político-pedagógico, já tratado em tópico anterior, o que interessa neste é o currículo. Para tanto, o surgimento da expressão e definição do que seja “currículo” faz parte do interesse deste tópico conforme se apresenta na continuação.

4.2 Definições de Currículo

Muitas ciências se valem dos nomes comuns para denominar uma particularidade de sua área de saber. Utilizam os nomes prescritos nos dicionários para representar algo que não denominam propriamente. Como exemplo, pode ser citada a denominação “balanço”, que, para o Dicionário Aurélio Eletrônico, significa “movimento oscilatório” e a Contabilidade utiliza esta expressão para denominar a peça contábil composta para o Ativo e o Passivo (incluindo o Patrimônio Líquido). Este exemplo pode ser estendido para diversas outras situações na Contabilidade, mas não somente na Contabilidade, para qualquer ciência que se queira exemplificar existem diversas situações como esta. Como se vê, o ser humano nem sempre é muito criativo, pois utiliza uma palavra para exprimir diversos significados, o que ocorre sobretudo na língua portuguesa.

Nesta argumentação também se encontra a palavra “currículo”, pois o sentido original da palavra, segundo o Dicionário Aurélio Eletrônico, significa “Ato de correr”. Neste sentido, GOODSON (1998:31) ensina que “A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”.

Para corroborar esta afirmação, SAVIANI (1998:21), citando HAMILTON, argumenta que o termo foi inicialmente usado para atestar a graduação de um mestre na Universidade de Glasgow, em 1663. Mais adiante, a autora informa que o currículo

“(…) era o nome dado ao certificado de conclusão do curso, com a avaliação dos resultados de cada estudante” (HAMILTON, *apud* SAVIANI, 1998:21).

Na seqüência, SAVIANI esclarece que,

Com o tempo, o termo currículo evolui da idéia inicial de registro da vida estudantil de cada aluno (num uso figurado da expressão latina ‘*curriculum vitae*’, que significa ‘*carreira*’) para indicar o conjunto dos ‘*novos traços ordenados e seqüenciais da escola do século XVI*’ (*ipsis litteris*) (HAMILTON *apud* SAVIANI, 1998:21).

Pelos ensinamentos de SAVIANI, percebe-se que o significado da expressão “currículo” evoluiu de uma acepção de *curriculum vitae* (carreira da vida) de um estudante na escola para o rol de disciplinas que esta mesma escola proporciona ao educando. Isto está de acordo com o segundo significado de currículo, constante no Dicionário Aurélio Eletrônico, quando define a expressão como sendo “As matérias constantes de um curso”.

A despeito desta origem, o significado exato de “currículo” está longe de um consenso entre os pedagogos. MOREIRA (2001b:11) argumenta que “(…) não há consenso em relação ao que se deve entender pela palavra “currículo”. As divergências refletem problemas complexos, fundamentalmente por se tratar de um conceito que: (a) é uma construção cultural, histórica e socialmente determinada e (b) se refere sempre a uma “prática” condicionadora do mesmo e de sua teorização” (VILAR, *apud* MOREIRA, 2001b:12). A indefinição do autor está relacionada com a ampla gama de entendimento que pode ser abarcada pelo currículo. E como “currículo” não é um conceito vigente na natureza, onde a sua definição tem que expressar o que ocorre nesta, o conceito vai depender de interpretação de cada pedagogo.

Neste sentido, também GOODSON (1995:67) argumenta que “Um dos problemas constantes relacionados ao estudo do currículo é que se trata de um conceito multifacetado, construído, negociado e renegociado em vários níveis e campos”. Ainda segundo o autor, este aspecto evasivo do currículo tem dado margem para o surgimento de estudos teóricos nas linhas filosóficas, sociológicas e psicológicas, como também tem proporcionado campo de estudo na linha técnico ou científica. Para o autor, no estudo do currículo, deve-se fugir da linha técnico administrativa para se dedicar às outras linhas. Em todo caso, percebe-se, pela citação do autor, os vários enfoques que o estudo do currículo pode envolver. Isto reforça uma certa indefinição que persiste no entendimento de currículo.

Entretanto, MOREIRA para dissipar sua própria indefinição relaciona currículo com “conhecimento escolar” e “experiência de aprendizagem”. Para a primeira expressão, o autor argumenta que a mesma está relacionada com o currículo ao longo do tempo. Para isto, “(...) o currículo é visto como o conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno” (MOREIRA, 2001b:12). Na segunda, o autor comenta que esta acepção tem raízes a partir do século XVIII, quando houve uma mudança acentuada nas relações econômicas, sociais, políticas e culturais. Foi quando “A ênfase nas diferenças individuais e a preocupação com a atividade do aluno levam à maior valorização da forma em detrimento do conteúdo” (MOREIRA, 2001b:12).

Na seqüência, MOREIRA, se referindo a SAYLOR e ALEXANDRE, cita outra acepção de currículo, que o relaciona com a “idéia de plano”, servindo “(...) para oferecer conjuntos de oportunidades de aprendizagem para a população atendida por uma unidade escolar” (MOREIRA, 2001b:13). Aqui, o autor identifica o currículo com um plano, colocado na perspectiva de administração, e contento os conteúdos que devem ser acessados pelos educandos para a sua própria construção do conhecimento.

Para terminar esta argumentação, o autor chega ao “currículo formal” e ao “currículo real ou currículo em ação”. Para o primeiro, é dito que é o documento escrito, elaborado pela escola para servir como base de ensino. Para o segundo é entendido como um processo, ou seja, “(...) a prática escolar efetiva” (MOREIRA, 2001b:13).

Para dirimir esta dúvida, se currículo é “conhecimento escolar ou experiência de aprendizagem”, se é um “documento formal ou o processo de ensino”, deve-se analisar o que SAVIANI (1998) tem a dizer sobre a questão da “definição de currículo”.

Em sua obra, SAVIANI comenta que a idéia de currículo parte de duas bases distintas. A primeira é a idéia de prescrição e a segunda a de plano. Para a primeira, a autora comenta que esta concepção existe nos países de língua inglesa, ou em outros sob sua influência. Para tanto, cita inúmeras definições com base em FORQUIN e outros autores. A título de exemplo, destaca-se uma das definições de currículo, com base na filosofia inglesa, se bem que esta definição é da autora, sintetizando as definições de outros autores: “percurso educacional – seqüência de situações de aprendizagem pelas quais passa o indivíduo no decorrer de um período, em uma instituição de educação formal - percurso prescrito (por alguém) para alguém seguir” (SAVIANI, 1998:23).

Para a segunda, SAVIANI comenta que esta acepção (currículo como idéia de plano) existe na França e cita inúmeras definições com base nesta filosofia. A título de

exemplo, tem-se currículo como: “o registro do rol de matérias escolares, sua distribuição pelos níveis de ensino, carga-horária e respectivos programas (grade curricular/plano de curso)” (SAVIANI, 1998:24).

Como se pode perceber, existem duas maneiras distintas para se definir o que seja currículo. A primeira, com a idéia de prescrição, está presente nos países de língua inglesa, onde justamente a idéia de currículo tomou corpo. A outra é a idéia de plano, presente na França, segundo SAVIANI (1998:24). Utilizando este entendimento para esclarecer as dúvidas de MOREIRA se currículo é “conhecimento escolar ou experiência de aprendizagem”, se é um “documento formal ou o processo de ensino”, pode-se dizer que na realidade o currículo é tudo isto.

O currículo sintetiza o conhecimento que a escola deve propiciar ao educando que, como já visto, não é uma síntese do conhecimento científico, mas uma seleção objetiva de conhecimentos, que se tornarão o “conhecimento escolar”. O currículo também é “experiência de aprendizagem”, tanto para o docente, como para o educando, na medida que ao ser aplicado se torna cada vez mais objetivo pela própria reflexão que se faz da sua aplicação, sendo o resultado desta reflexão aplicado na melhoria da construção do conhecimento pelo educando. É “documento formal” pela lógica de que toda idéia pode ser expressa por escrito. Então, o currículo pode ser escrito e se tornar um documento. Como também, o currículo pode ser entendido como “processo de ensino”, quando aplicado na prática. Esta aplicação resulta em um processo de transferência do que está escrito para a prática na sala de aula. Então, a aula se traduz em um processo, seguindo o plano escrito do currículo.

Sintetizando as várias idéias dos autores expostas aqui, pode-se definir currículo como sendo o conhecimento possuído pela sociedade que, sistematizado pela escola, é transmitido ao educando para que este construa o seu próprio conhecimento com o intuito de (re)construir, edificar e manter em funcionamento os sistemas sociais.

Não obstante as definições expostas acima para dar entendimento do que seja currículo, ainda persiste a pergunta: o currículo é composto de quê? Para responder a esta pergunta é que se desenvolve o tópico a seguir.

4.3 Componentes do Currículo

Ao nascer, o ser humano está totalmente desprovido de qualquer conhecimento de que necessita para transpassar os obstáculos que a natureza lhe impõe. Terá ele que

adquirir estes conhecimentos para poder sobreviver às várias intempéries que lhe são impostas pela natureza. Precisar também adquirir conhecimentos para conviver com seus semelhantes no grupo social em que está inserido. Para o primeiro tipo de conhecimento, não se delongará, aqui, por se entender que esse tipo de conhecimento é inerente ao próprio crescimento físico do ser humano, ademais, extrapola os objetivos deste trabalho. O interesse é com o segundo tipo de conhecimento, ou seja, aquele tipo de conhecimento do qual se necessita para a convivência social.

O homem precisa introjetar a cultura da sociedade em que vive, de forma que possa se tornar semelhante aos indivíduos desta mesma sociedade, sob pena de poder ser considerado um alienígena. Nesta hipótese, inclusive poderia ser considerado um pária, pois não comungaria dos “(...) conceitos, explicações, raciocínios, linguagem, ideologia, costumes, valores, crenças, sentimentos, interesses, atitudes, pautas de comportamentos, tipos de organização familiar, profissional, econômica, social, tecnológica, tipos de *hábitat* etc”, que são aspectos que caracterizam uma cultura (COLL, 1987:41).

A cultura é introjetada pelo indivíduo através da educação, que pode ser entendida como sendo “(...) o conjunto de atividades mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquiram a experiência social historicamente acumulada e culturalmente organizada” (COLL, 1987:41). Primeiramente, esta aquisição se processa no meio familiar, em que a família proporciona ao indivíduo as primeiras noções a respeito da sociedade. Numa segunda fase, pode-se dizer que cabe à religião transmitir suas experiências para inserir o indivíduo na sociedade. Finalmente, cabe à escola proporcionar os conhecimentos necessários ao indivíduo para que este possa construir seus próprios conhecimentos com o intuito de tornar-se um membro ativo do grupo social e agente de mudanças com o objetivo de aperfeiçoamento dessa mesma sociedade.

A finalidade da educação escolar é a de proporcionar a aquisição de conhecimentos e de crescimento pessoal considerados importantes pela cultura do grupo e que não são transmitidos nem pela família, nem pela religião. Esta aquisição se caracteriza por ser “(...) intencional, responder a um planejamento, ser sistemática e realizada em instituições especificamente educativas” com o intuito de transmitir ao educando aqueles conhecimentos que a família e a religião não o fazem de maneira contínua, ou quando fazem, o fazem sem uma metodologia científica (COLL, 1987:154).

O instrumento que a escola utiliza para promover esta aquisição de conhecimentos por parte do educando é o projeto curricular, que “(...) preside e guia as atividades educativas escolares, explicitando as intenções que estão em sua origem e proporcionando um plano para concretizá-las” (COLL, 1987:154). O projeto é um instrumento utilizado pela escola para a prática pedagógica, é um guia para ação dos professores, responsáveis diretos pela educação escolar. Compreender as diretrizes emanadas da sociedade para servir como parâmetros na transmissão e aquisição de conhecimentos pelos educandos.

O projeto curricular não é estanque, muito ao contrário, “(...) está aberto às modificações e correções que surgem com sua aplicação e desenvolvimento” (COLL, 1987:154). O projeto deve ser flexível o suficiente para incorporar e integrar as sugestões de melhorias que a sociedade e os agentes escolares entenderem serem mais vantajosos para a escola alcançar seus objetivos, ou seja, potencializar as opiniões construtivas que são sugeridas ao projeto curricular.

Segundo COLL (1987:154), o projeto curricular é composto de quatro fontes básicas de informações, a saber: “formas culturais”, “fatores e processos implicados no crescimento pessoal”, “natureza e estrutura dos conteúdos da aprendizagem” e “prática pedagógica”.

Para a primeira – formas culturais -, o autor acima se restringe a citar que sua “assimilação é necessária para o crescimento pessoal da criança (análise sociológica e antropológica)”. Pode-se acrescentar e dizer que se refere à cultura possuída pela sociedade e que é transmitida ao educando. Aqui se pode observar a primeira manifestação da escola no papel de transmitir o “*modus vivendi*” da sociedade ao educando, para que este adquira os hábitos comuns do seu grupo e se integre na convivência de outras pessoas.

Para a segunda - fatores e processos implicados no crescimento pessoal -, o referido autor simplesmente cita a “análise psicológica”, mas por suas palavras pode-se observar que diz respeito à psicologia própria de cada um. São as características psicológicas de cada educando que irão definir o processo de construção de conhecimento por parte do educando.

Para a terceira - natureza e estrutura dos conteúdos da aprendizagem -, o mesmo autor cita somente a “análise epistemológica”. A preocupação é com os conteúdos que a escola deve proporcionar ao educando. Deve-se levar em consideração a natureza e a estrutura desses conteúdos para facilitar o processo de aprendizagem. Nisto está

explícito que o projeto curricular deve se preocupar também com a análise do conhecimento científico, traduzido pelo discernimento, por parte da escola, da natureza e estrutura dos conteúdos.

Finalmente, para a expressão “prática pedagógica”, o autor citado refere-se tão somente a “análise pedagógica”, que poderia ser melhor entendida pela palavra “didática”, já que a prática pedagógica explicitada em sala de aula se traduz pela didática que o professor imprime em suas aulas. Essas práticas são as técnicas de que o professor faz uso para transmitir o conhecimento escolar e com isto ajudar ao educando a construir o seu próprio conhecimento.

Essa argumentação leva ao que COLL (1987:44) enumera como sendo os componentes do currículo, *in verbis*: “o que ensinar”; “quando ensinar”; “como ensinar” e “que, como e quando avaliar”.

O primeiro item proporciona informações sobre “o que ensinar”, ou seja, o que a escola deve transmitir de conhecimento ao educando. O autor citado comenta que este tópico comporta dois aspectos. O primeiro são “os conteúdos”, traduzidos pela “experiência social culturalmente aceita” que deverá ser transmitida através da educação escolar. Segundo COLL (1987:162), os conteúdos estão relacionados a “conceitos, princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes” (*ibidem*). O segundo são os “objetivos”, traduzidos pelo “processo de conhecimento pessoal que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino”. Este conhecimento pessoal é traduzido pela aprendizagem do educando que, com frequência, “(...) aparecerá formulado mediante os seguintes verbos: IDENTIFICAR, RECONHECER, CLASSIFICAR, DESCREVER, COMPARAR, CONHECER (...)” (destaque no original) (COLL, 1987:165).

Para o segundo item - “quando ensinar” -, o mesmo autor comenta que é “a maneira de ordenar e dar seqüência aos conteúdos e objetivos”, já que o conteúdo a ser transmitido envolve conteúdos complexos e multidisciplinares e que, certamente, afetará múltiplos sentidos do aluno. Deve-se, portanto, definir uma “seqüência de ação”.

Para o terceiro item - “como ensinar” -, o referido autor recomenda que as atividades de ensino/aprendizagem devem ser estruturadas para que os objetivos do ensino/aprendizagem alcancem seus fins.

Para o último item - “que, como e quando avaliar” -, o autor acima pondera que, na medida que existe um objetivo (ensino/aprendizagem), estes objetivos devem ser avaliados para se conhecer o grau de sucesso alcançado.

A transformação destes elementos em objetivos práticos é o desafio do projeto curricular, traduzido na operacionalização do currículo. Para tanto, tal projeto deve ser estruturado com uma estratégia factível que permita ao currículo alcançar seus objetivos.

Até aqui foram discutidas expressões como “projeto pedagógico”, “projeto político-pedagógico”, “projeto curricular” e “currículo”. Em uma leitura atenta do que foi exposto, pode-se perceber três enfoques distintos para o que se denomina de “currículo” segundo os autores citados anteriormente.

O primeiro enfoque, projeto pedagógico, é para o projeto em si, entendido como um plano de ação projetado e utilizado pela escola para nortear a sua prática pedagógica na sala de aula, em que é definido o conteúdo da aprendizagem, o processo pela qual esta aprendizagem será posta em prática e a maneira como essa aprendizagem será avaliada para se poder observar se os objetivos foram alcançados.

O segundo enfoque, projeto político-pedagógico, é parecido com o primeiro, adicionando-se o componente “político” na definição do projeto. Isto quer dizer que, na definição do projeto, existe a preferência das pessoas (do grupo de pessoas ou da sociedade) quando definem que tipo de projeto será implantando. A preferência das pessoas vai ditar se é um projeto conservador ou progressista, se é interdisciplinar ou tradicional, enfim vai espelhar o comportamento pessoal de seus construtores.

O terceiro enfoque, projeto curricular, diz respeito ao rol de disciplinas que a escola deve enumerar para traduzir o currículo em conhecimentos que serão disponibilizados ao educando para construir seu próprio conhecimento. Pode-se dizer que esta é uma parte dos outros dois enfoques e que têm um caráter objetivo, pois traduz a preferência da sociedade na definição de que escola ela deseja. Definição esta, *a priori*, que é refletida no projeto pedagógico.

Finalmente, a expressão “currículo”, como um rol de disciplinas, é parte importante dos projetos acima. Entretanto, se a definição do projeto é importante para a escola, a definição do currículo também o é, pelo fato do currículo fazer parte deste projeto. Se o projeto comporta um planejamento para se definir qual a melhor escola deve ser disponibilizada para os educandos, o currículo requer uma pesquisa para se determinar quais os conteúdos disciplinares a sociedade quer ver transmitidos aos educandos, para estes construam seus próprios conhecimentos.

Contudo, pode-se argüir que todo projeto, principalmente pedagógico, possui um caráter político, expressado na definição das preferências pessoais. A justificativa para se citar um projeto destituído de caráter político foi com base em alguns autores citados, quando eles não abordam o fator político na explicação do seu projeto. Portanto, o primeiro enfoque acima (projeto pedagógico) pode ser considerado como de caráter teórico, pois está destituído de um componente prático, que é o político.

A despeito destes enfoques, descritos acima, o objetivo deste trabalho é com o currículo como sendo o rol de disciplinas que um Curso de Ciências Contábeis deve possuir na região da Grande Florianópolis. Eximir-se-á de se esboçar um projeto político-pedagógico calcado no fato de que sua definição é tarefa da escola, e não de uma pessoa somente. Cabe à escola definir o seu projeto político-pedagógico.

Cabe uma ressalva. Todos os pedagogos, citados acima, sem exceção, utilizam a escola básica como tema central da argumentação para os seus ensinamentos. Nenhum deles cita a universidade como base de sua explanação. O que se fez até aqui foi omitir expressões específicas da escola básica. O presente trabalho tem como finalidade um curso universitário, no qual foi levado em consideração para se transplantar aquelas idéias de escola básica para uma idéia genérica do tema.

O que fica pendente é o caráter político no qual o projeto (ou o currículo) fica mais evidente na escola básica. Na universidade, esse caráter também possui um grau de preocupação, mas, na escola básica, esta preocupação aumenta de magnitude pela própria característica de seus alunos. Como são pessoas, com pouca idade, geralmente, o caráter político do projeto requer uma atenção maior por parte da sociedade para que o educando tenha a mesma “visão” da sociedade em que está inserida. Esta preocupação está presente na maioria dos autores. Esta preocupação diminui na universidade devido ao grau de discernimento maior que o educando possui, devido, principalmente, a uma idade mais avançada.

Assim, na seqüência, comentam-se os componentes básicos que um Curso de Ciências Contábeis deve possuir para atingir seus objetivos.

4.4 Perfil do Contador

Como se pode depreender da explanação até aqui elaborada, o currículo é uma construção que depende da participação de toda comunidade envolvida com a sua aplicação, nisto, incluído a alta administração escolar, o corpo docente, o corpo discente

e a comunidade, que afinal será a beneficiária direta da aplicação prática deste currículo. Isto para afirmar que a definição deste currículo depende da intervenção direta destes envolvidos.

Para que este conjunto de pessoas interessadas defina e operacionalize o currículo, deve antes determinar o perfil geral dos futuros profissionais. Este perfil é dotado de competências e habilidades que se julga ser imprescindível para os Contadores no futuro. Estas qualidades que devem ser refletidas no perfil do profissional, entretanto, é tarefa que cabe ao consenso destes interessados, ou seja, cabe a esta comunidade definir o perfil desejado desses profissionais.

Este perfil, como já foi comentado, deve estar previsto no projeto político-pedagógico do curso, que é, vale repetir, uma construção da comunidade acadêmica, juntamente com a sociedade. Entretanto, instituições e autores, preocupados com a qualidade na formação dos Contadores, emitem normas e sugestões para auxiliar as universidades na definição deste perfil.

4.4.1 Perfis, Competências e Habilidades

A priori, como já comentado, a definição do perfil do futuro Contador deve ser tarefa que cabe ao conjunto de pessoas envolvidas com o Curso de Ciências Contábeis. A definição de qual “Contador” se quer formar não pode estar prevista em normas de instituições. Esta definição sempre será uma construção político-pedagógica do Curso.

Entretanto, o MEC, através de duas normas distintas, apresenta o perfil e as habilidades que deve possuir um Contador para exercer suas funções. Entende-se aqui que estas normas do MEC são diretrizes mínimas, no pressuposto de que a universidade goza de autonomia para definir as grades curriculares para seus cursos. Para tanto, a LDB determina:

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

II - **fixar os currículos dos seus cursos e programas**, observadas as diretrizes gerais pertinentes (destaque do autor);

Para normatizar a segunda parte do inciso II, “observadas as diretrizes gerais pertinentes”, o MEC publicou o Edital 04/97⁶, que informa o perfil geral dos profissionais da Contabilidade, *in verbis*:

Profissionais dotados de competências e habilidades, que viabilizem aos agentes econômicos o pleno cumprimento de sua responsabilidade de prestar contas da gestão perante a sociedade (“accountability”).

Na seqüência deste Edital, apresentam-se as competências e habilidades necessárias ao futuro profissional, *in verbis*:

1.1) ser proficiente:

- (a) no uso da linguagem contábil, sob a abordagem da teoria da comunicação (semiótica);
- (b) na visão sistêmica, holística e interdisciplinar da atividade contábil;
- (c) no uso de raciocínio lógico e crítico-analítico para a solução de problemas;
- (d) na elaboração de relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários;
- (e) na articulação, motivação e liderança de equipes multidisciplinares para a captação de dados, geração e disseminação de informações contábeis;

1.2) ser capaz de:

- (a) desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial;
- (b) exercer com ética as atribuições e prerrogativas, que lhes são prescritas através de legislação específica.

Após este Edital (*op. cit.*), o MEC divulgou o Parecer CES/CNE 0146 (BRASIL, 2002), aprovado em 03 de abril de 2002, que também indica o perfil, as competências e as habilidades do Contador, *in verbis*:

Perfil Desejado do Formando

O curso de graduação em Ciências Contábeis deve contemplar um perfil profissional que revele a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares.

Competências e Habilidades

Quanto às competências e habilidades, os bacharéis em Ciências Contábeis deverão ser capazes de:

⁶ O texto do Edital 04/97, citado neste tópico, foi retirado do trabalho de LAFFIN (2002).

- utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem próprias das Ciências Contábeis e Atuariais;
- demonstrar uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- 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;
- exercer suas funções com expressivo domínio das funções contábeis e atuariais que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento da sua responsabilidade quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas da sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial;
- exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais (grifo no original).

A UNCTAD, também preocupada com a formação dos Contadores, emitiu documento sugerindo perfis e conteúdos que devem ser levados em consideração na formação destes profissionais, o TD / B / COM. 2 / ISAR / 5 (2002a), intitulado: Diretivas para a Elaboração de um Programa Mundial de Estudos de Contabilidade e Outras Normas e Requisitos de Qualificação. Este documento é composto das seguintes visões gerais: formação e atitudes gerais, programa de estudos detalhados para a formação profissional (técnica), exames profissionais, experiência prática, formação profissional continuada e um sistema de certificação. Mas, para este caso, o que interessa são as atitudes gerais, já que a UNCTAD não menciona especificamente a palavra “perfil” em seu documento. Neste caso, utilizam-se as aptidões sugeridas pela Instituição como um perfil do profissional⁷:

- a) Aptidões intelectuais:
- capacidade de análise, investigação, reflexão lógica abstrata, raciocínio indutivo e dedutivo e análises críticas;
 - capacidade para identificar e resolver problemas complexos em situações complicadas, assim como para colocar a prova suas atitudes de soluções de problemas;
 - capacidade para selecionar e assinalar prioridades com os recursos limitados e organizar o trabalho a fim de respeitar os prazos estritos;

⁷ Originalmente o documento se encontra escrito na Língua Espanhola. Foi efetuada uma tradução livre (UNCTAD, 2002a).

- capacidade para adaptar-se às mudanças.
- b) Atitudes para relacionamento com outras pessoas:
- capacidade para trabalhar com outros em processo de consulta, em particular em grupos, para organizar e delegar tarefas, para motivar e formar a outras pessoas, para responder e resolver conflitos, e em caso necessário, para dirigir outras pessoas;
 - capacidade para relações com outras pessoas de diversa formação cultural e intelectual;
 - capacidade para negociar soluções e acordos aceitáveis em situações profissionais;
 - capacidade para trabalhar eficazmente em um contexto multicultural.
- c) Atitudes de comunicação:
- capacidade para apresentar, discutir e defender opiniões eficazmente com um linguajar formal, oralmente e por escrito;
 - capacidade para escutar e para ler, incluindo a sensibilidade nascida das diferenças de cultura e de idioma;
 - capacidade para localizar, obter, organizar, comunicar e utilizar informação de fontes humanas, impressas e eletrônicas.
- d) Atitudes em tecnologia e informação:
- atitudes para operar ao menos dois tipos de sistemas de elaboração de dados; em princípio, se trataria dos sistemas de microcomputadores automáticos e dos sistemas de rede local para múltiplos usuários;
 - atitudes para utilizar o correio eletrônico;
 - conhecimentos para acessar e recuperar informações das bases de dados *on line*, por exemplo, na rede mundial;
 - atitudes para utilizar: um programa de elaboração de textos; um programa de planilha de cálculo para a contabilidade; um conjunto de bases de dados; e ao menos um programa de contabilidade (contadoria) (por exemplo, o Peachtree Accounting).

Também, neste sentido, MARION (1996:14) apresenta uma relação de conhecimentos e habilidades que devem embasar o futuro profissional. Para o autor, as habilidades que o futuro profissional deve apresentar são as seguintes:

a. Habilidade em comunicação

A atividade contábil exige que seus profissionais sejam capazes de transferir e receber informações com facilidade.

b. Habilidade intelectual

Quando consultado, o profissional contábil deve usar sua criatividade para estruturar e apresentar rápidas soluções dos problemas que muitas vezes não lhe são familiares.

c. Habilidade no relacionamento com as pessoas

Habilidade em trabalhar com outras pessoas e em grupo para executar determinadas tarefas é essencial (destaques no original).

Quanto aos conhecimentos mínimos necessários, o mesmo autor enumera 3 (três), que são: “a. Conhecimentos gerais”, onde argumenta que os profissionais devem ter o mínimo de conhecimento necessário para perceber os fluxos de acontecimentos da história e das diferentes culturas atuais, habilidade na interação com pessoas, visualização das forças políticas, econômicas e sociais e discernimento sobre juízos de valores. “b. Conhecimento em organização e negócios”, em que enumera os conhecimentos que o futuro Contador deve possuir sobre a empresa, os negócios e a economia, e as relações entre estas entidades. E, finalmente, o item “c. Conhecimento contábil e de auditoria”, no qual o autor comenta os conhecimentos específicos que o Contador do futuro deve possuir e dominar sobre a sua profissão (MARION, 1996:15).

Estas foram as competências e habilidades que o MEC, UNCTAD e MARION divulgaram para embasar a definição do currículo de Ciências Contábeis. Como se pode perceber possuem um caráter de sugestão e contribuição. Na seqüência, apresentam-se as diretrizes e as sugestões curriculares do MEC, UNCTAD e MARION.

4.4.2 Diretrizes e Sugestões Curriculares

No sentido de auxiliar os interessados na definição do currículo, o Ministério da Educação emitiu o Edital 04/97 (*apud* LAFFIN, 2002), que contém as Diretrizes Curriculares aplicadas à Contabilidade. Em princípio, essas diretrizes dedicadas a Contabilidade apresentam uma sugestão de perfil aplicada ao futuro Contador. Na seqüência, o referido Edital enumera as competências e habilidades que o Contador deve possuir para desempenhar as suas funções. Prosseguindo, apresenta um rol de conteúdos mínimos que devem embasar o currículo. Informa que esse conteúdo mínimo deve representar 50% (cinquenta por cento) da carga horária total. Os outros 50% (cinquenta por cento) ficarão a cargo da Instituição de Ensino Superior. A seguir, apresenta-se o conteúdo mínimo, em 10 (dez) tópicos, de acordo com o Edital 04/97, salientando, como informa o edital, que não são nomes de disciplinas, mas somente áreas do conhecimento:

1. Conteúdo de Administração
Teoria Geral da Administração
Estratégia Empresarial
Comportamento Organizacional

2. Conteúdos de Economia
Teoria da Firma (Monopólio, Oligopólio, Concorrência Perfeita etc)
Cenários Econômicos e Economia Internacional
Economia das Empresas
3. Conteúdos de Direito
Legislação Social e Trabalhista
Direito Tributário
Direito Comercial e Societário
4. Conteúdos de Métodos Quantitativos
Medidas de Tendência Central e de Dispersão
Análise de Regressão e Correlação
Análise de Série Temporal
Cálculo Diferencial e Integral
5. Conteúdo de Teoria da Contabilidade
História do Pensamento Contábil
Ativo e Passivo e sua Mensuração
Receitas, Despesas, Perdas e Ganhos e suas Mensurações
Princípios Fundamentais de Contabilidade e Harmonização Internacional
6. Conteúdo de Contabilidade Financeira
Princípios, Normas e Procedimentos de Contabilidade Financeira
Elaboração e Evidenciação das Demonstrações Contábeis
7. Conteúdo de Contabilidade Tributária
Contabilidade de Tributos Federais, Estaduais e Municipais
Planejamento Tributário
8. Conteúdo de Contabilidade Gerencial
Métodos de Custeio
Sistemas de Acumulação de Custos
Análise de Custos
Descentralização (Preço de Transferência e Centro de Resultado)
9. Conteúdo de Auditoria
Controles Internos
Princípios, Normas e Procedimentos de Auditoria
Papeis de Trabalho
10. Conteúdo de Controladoria
Sistemas de Informações
Processo de Planejamento, Execução e Controle
Avaliação de Desempenho
Responsabilidade de Prestar Contas da Gestão Perante a Sociedade (*Accountability*)

Estes foram os conteúdos mínimos exigidos pelo MEC para o currículo. Para os outros 50 % (cinquenta por cento), o MEC, através do já citado Edital, sugere os seguintes conteúdos:

- Teoria da Comunicação (Semiótica)
- Sociologia das Organizações
- Sistema de Informações
- Teoria e Análise de Sistemas
- Análise de Cenários Econômico-Financeiros
- Demonstração do Valor Adicionado
- Balanço Social
- Mensuração e Avaliação Patrimonial
- Contabilidade e Prática de Constituição, Alterações e Encerramento de Empresas
- Contabilidade Societária
- Logística e Gestão Estratégica de Custos
- Estrutura e Análise Técnica de Mercado de Capitais
- Contabilidade Inflacionária, Juros e Câmbio
- Informação Contábil para Decisões de Créditos
- Gestão de Tecnologias e de Processos Avançados de Produção
- Planejamento Estratégico, Tático, Operacional e Orçamentos
- Aquisições, Fusões, Incorporações, Cisões, Privatizações, Formação de Grupos, etc
- Auditoria Interna; Arbitragens e Perícias Contábeis
- Análise de Riscos e de Carteiras de Investimentos
- Operações de Arrendamento, *Factoring*, *Hedging*, Derivativos, Securitização, etc
- Contabilidade Internacional
- Contabilidade Social
- Contabilidade Ambiental
- Contabilidade, Orçamento e Auditoria Governamental
- Contabilidade de Recursos Humanos e Outras Formas de Contabilidade Específica
- Estágios Supervisionados, Jogos de Empresa, Trabalhos de Conclusão de Curso e Atividades Complementares

Semelhante a este Edital, o MEC também editou o Parecer CES/CNE 0146 (BRASIL,2002), que trata da regulamentação de vários cursos superiores, entre os quais o de Ciências Contábeis. Segundo este Parecer, “Os cursos de graduação em Ciências Contábeis deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

- I - Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;
- II – Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, além de suas relações com a Atuária, e da Auditoria, da Controladoria e suas aplicações peculiares ao setor público e privado;
- III – Conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática, utilizando softwares atualizados para Contabilidade (Parecer CES/CNE 0146/2002).

Com esta mesma intenção do Ministério da Educação, ou seja, auxiliar a comunidade acadêmica a definir o currículo para o Curso de Ciências Contábeis, a UNCTAD também emitiu um plano de estudo. Este plano tem como finalidade “(...) sinalizar à comunidade internacional as esferas de questões técnicas que um estudante deve dominar para ser um contador profissional” (UNCTAD, 2002b). Na seqüência, é apresentado o plano proposto pela UNCTAD, composto pelos Módulos do Plano de Estudos, numerados de 1 (um) a 3 (três)⁸:

1. Conhecimentos da Organização e a Atividade Comercial:

1.1 Módulos sobre economia:

- Questões econômicas, métodos econômicos e mercado
- A elasticidade, a regulamentação dos preços e as preferências do consumidor
- A produção e a política da empresa
- As estruturas de mercado: competição e monopólio
- Estruturas do mercado: competição monopolística e oligopolística
- Questões e medidas referentes ao comportamento de uma economia nacional
- Decisões sobre os gastos [nacionais]
- Moeda, banco e tipos de juros
- Desemprego e inflação
- Globalização

1.2 Módulo referente aos métodos quantitativos e as estatísticas para a empresa:

- Operações aritméticas básicas
- Medidas de probabilidades
- Representações estatísticas que ajudam na comunicação de informações, tais como histogramas, diagramas de setores, gráficos de distribuição de frequência acumulativa, pictogramas, polígonos de frequência e curvas de Lorenz
- Utilização de ordenadores com o fim de realizar uma representação estatística dos dados
- Conceitos básicos de estatística
- Modelos de decisão matemática para representar as relações entre elementos correspondentes a uma situação dada e determinar os efeitos nas condições externas e internas
- Fundamentos do cálculo de probabilidade
- Distribuição de probabilidade
- Amostragem e distribuição das amostras
- Estimativas estatísticas
- Ensaio de hipótese
- Regressão e correlação
- Regressão múltipla, números índices e séries temporais
- Teoria da decisão estatística
- Matrizes e programação linear

⁸ Originalmente o documento se encontra escrito na Língua Espanhola. Foi efetuada uma tradução livre (UNCTAD, 2002b).

1.3 Módulo referente às políticas gerais das empresas e às estruturas organizacionais básicas:

- Políticas empresariais gerais
- Estrutura, função e objetivos dos diferentes tipos de organização
- Gestão empresarial
- A organização e seu entorno sócio-cultural e político
- As organizações e a tecnologia: as trocas de tecnologia e suas conseqüências para a eficiência e o crescimento econômico, os métodos de produção, os tipos de produtos e as estruturas organizacionais
- Desafios especiais em que se encontram as pequenas empresas
- As organizações sem fins lucrativos e as organizações governamentais

1.4 Módulo referente às funções e práticas de gestão, o comportamento organizacional, a função da comercialização na empresa e os princípios da atividade comercial internacional:

- O papel, as funções e os estilos de gestão
- O papel do contador na equipe de gestão, tanto para ministrar informação como para prestar ajuda na análise, interpretação e na previsão das operações comerciais
- Comercialização
- As organizações e a globalização
- As operações comerciais internacionais

1.5 Módulo referente à gestão e estratégia de operações:

- Gestão e planejamento estratégico
- Operações e serviços da gestão
- Gestão dos recursos humanos
- Gestão da mão-de-obra
- Conseqüências estratégicas da tecnologia da informação

2. Tecnologia da Informação:

2.1 Módulo relativo à tecnologia da informação:

- Conceitos de tecnologia da informação para sistemas comerciais
- Controle interno dos sistemas comerciais baseados em computadores
- Normas e práticas de desenvolvimento para sistemas comerciais
- Gestão da adoção, aplicação e emprego da tecnologia da informática
- Gestão da seguridade da informação
- Inteligência artificial, sistemas especialistas e lógica difusa etc
- Comércio eletrônico

3. Conhecimentos Contábeis e Relacionados com a Contabilidade:

3.1 Módulos sobre contabilidade básica e preparação de estudos financeiros: a profissão do contador e as normas internacionais de contabilidade:

- O pensamento e os antecedentes teóricos da contabilidade
- A profissão de contador
- Ética profissional
- Instituições

- Conceitos e princípios nacionais relativos à preparação e apresentação das demonstrações financeiras
- Normas internacionais de contabilidade
- Registro, tramitação e resumo dos dados contábeis
- Preparação e apresentação de demonstrações financeiras para empresas comerciais (quando a situação dos preços são estáveis)
- Interpretação básica e utilização dos estudos financeiros

3.2 Módulos sobre práticas avançadas de contabilidade financeira:

- Marco teórico da contabilidade
- Preparação de diferentes tipos de demonstrações financeiras e outras questões especiais de contabilidade
- Preparação de demonstrações financeiras para diferentes tipos de organizações
- Conceitos avançados para análise e avaliação da informação financeira e informações conexas
- Comunicação de informação aos usuários: preparação de demonstrações para satisfazer as necessidades dos usuários internos e externos, demonstradas com as apropriadas contas e situações financeiras que contenham as informações e as explicações necessárias

3.3 Módulo sobre princípios relativos à apresentação de demonstrações financeiras avançadas:

- Atividades profissionais dos contadores
- Balanços (consolidados) de grupos de empresas
- Questões especiais relativas à contabilidade para incorporação, união de interesses e concentração de empresas
- Análise e avaliação avançada de informação financeira e outras informações conexas
- Avaliação das conseqüências das variações dos níveis de preços nas análises financeiras
- Avaliação das deficiências e limitações dos estudos e análises financeiras em matéria de informação
- Contabilidade da liquidação de uma empresa

3.4 Módulos sobre contabilidade de gestão – conceitos básicos:

- Informações básicas
- Introdução à contabilidade de custos e de gestão
- Determinação dos custos: cálculo dos custos dos insumos
- Métodos dos cálculos de custos: o cálculo dos custos dos produtos
- Sistemas de cálculo dos custos: cálculo dos custos marginais contrastados com os de absorção
- Métodos de contabilidade de custos e de gestão

3.5 Módulos de contabilidade de gestão – informações destinadas ao planejamento, a adoção de decisões e ao controle:

- Informações destinadas à preparação de orçamentos, planejamento e ao controle
- Cálculo do custo-padrão
- Planejamento comercial
- Desafios de sistemas de contabilidade de gestão

- Avaliação dos efeitos das trocas nas estruturas, funções e medidas do rendimento da empresa na aplicabilidade e adequação das técnicas e métodos de contabilidade de gestão
- Avaliação de resultados dos planejamentos e controles
- Outras informações para a adoção de decisões
- Indicadores de resultados não financeiros, como a produtividade, por exemplo, ou por unidade de serviço
- Objetivos não financeiros das empresas, talvez como objetivos ecológicos e sociais

3.6 Módulos sobre carga tributária:

- Visão geral do sistema fiscal nacional
- Tributos sobre a renda dos empregados e das empresas não constituídas como sociedades anônimas
- Tributação das empresas que não são sociedades anônimas
- Tributos sobre o valor agregado
- Impostos sobre o lucro
- Impostos por sucessão
- Impostos diretos locais, com inclusão dos impostos sobre bens móveis e outros bens
- Outros impostos, como o imposto sobre o consumo e o imposto de trânsito
- Sistemas de seguro nacionais
- Sistema de seguridade social
- Fideicomisso
- Planejamento fiscal e aplicação das medidas adequadas de planejamento fiscal
- Utilização de computadores para o planejamento fiscal e preparação de declaração de impostos
- Considerações éticas – elisão de impostos e redução ao mínimo dos impostos a pagar frente à evasão fiscal
- Atividades realizadas no estrangeiro e sujeitas à tributação

3.7 Módulos sobre direito mercantil das empresas:

- Conceitos jurídicos gerais de direitos e obrigações
- Tipos de leis
- O ordenamento jurídico nacional
- Natureza, finalidade, alcance e princípios fundamentais das leis, diretivas e jurisprudência nacional
- Princípios gerais de direito contratual
- Contrato de venda de bens
- Contrato de trabalho
- Natureza das empresas de responsabilidade limitada
- Lei das sociedades anônimas
- Capital e financiamento das empresas
- Gestão e administração de empresas
- Leis de associações como clubes e sociedades para realizar determinadas atividades: direitos e deveres dos membros e sócios de tais associações Direitos de terceiros; normas que regem as demonstrações financeiras e os programas
- Leis sobre a insolvência; procedimentos para a declaração de insolvência nas leis correspondentes; direitos dos credores e outras partes interessadas

3.8 Módulos de princípios fundamentais de auditoria:

- Natureza, finalidade e alcance da auditoria
- Introdução às normas de auditoria e normas internacionais sobre auditoria
- Princípios e conceitos fundamentais de auditoria
- Introdução à auditoria
- Avaliação e planejamento da auditoria
- Reunião e análise das provas
- Realização da auditoria

3.9 Módulos sobre auditoria: conceitos avançados:

- Introdução às informações da auditoria
- Comunicação ao conselho de administração e à direção sobre as deficiências do controle interno relevantes para a auditoria
- Avaliação de sistemas comerciais baseados em computadores
- Riscos de responsabilidade profissional em que podem incorrer os auditores
- Auditoria interna – seus objetivos e funções
- Organização e planejamento de situações complexas de auditoria, entre elas, as auditorias de grupos de empresas e as auditorias conjuntas

3.10 Módulos de financiamento comercial e gestão financeira:

- Objetivos financeiros dos diferentes tipos de organizações
- Gestão do capital circulante
- Introdução à gestão financeira
- Problema especial da gestão financeira no setor público
- Fontes de financiamentos
- Gastos e investimento de capital
- Planejamento financeiro a longo prazo
- Gestão de tesouraria

Neste tópico, MARION (1996:84) também cita uma carga horária sugerida pelo AICPA (American Institute Certified Public Accountants) para o Curso de Contabilidade. A sugestão daquele Instituto para o Curso é a seguinte:

Educação Geral: *em torno de 46% da carga horária*

(Ética, Comunicação, Ciência do Comportamento, Economia, Computação, Contabilidade Elementar, Matemática, Estatística, Psicologia, História, Língua, Artes etc.);

Administração e Negócios: *em torno de 30% da carga horária*

(Economia – Sistema Monetário e Teoria, Aspectos Legal e Social dos Negócios, Legislação dos Negócios, Marketing, Finanças, Organização e Comportamento, Aplicações Quantitativas e Negócios, Habilidade em Comunicação, Ética Administrativa etc.);

Contabilidade: *em torno de 24% da carga horária*

(Contabilidade Financeira – Teoria e Aplicação de Problemas nas Contabilidades Intermediária e Avançada, Contabilidade de Custos e Gerencial, Impostos, Auditoria, Sistema de Informação, Responsabilidade e Ética Profissional etc.) (destaques no original).

Essas são as contribuições que serão levadas em considerações para embasar a proposta em capítulo próprio. Na seqüência apresenta-se os comentários às respostas do questionário.

5. ESTUDO DE CAMPO

5.1 Introdução

Para se alcançar o objetivo geral deste trabalho, ou seja, propor uma matriz curricular, necessário se faz a prospecção de conhecimentos relativos ao que deveria conter um Curso de Ciências Contábeis. A fonte primeira destes conhecimentos são os próprios currículos que existiram no passado e que serviram de base para a formação dos Contadores, que hoje opinam sobre a formação destes mesmos Contadores. Isto porque os críticos destes currículos adquiriram seus conhecimentos, tomando como base aqueles currículos. Em princípio, pode-se argumentar que estes currículos passados não possuem uma influência maior sobre a realidade atual, mas esta argumentação não pode prosperar no sentido de que os Contadores atuais baseiam sua argumentação naquilo que lhe proporcionou a base desta argumentação. Portanto, o ponto de partida é o passado.

Na seqüência, como é lógico, têm-se os currículos atuais, de que a proposta não se poderia eximir de consultar. Para tanto, a internet é uma ferramenta deveras importante por facilitar, em muito, a consulta de vários currículos de Ciências Contábeis nas mais variadas universidades, tanto públicas, como privadas, tanto universidades dos centros políticos do país até universidades localizadas longe dos centros urbanos importantes. Passando, também, pela obrigatoriedade de consulta às diretrizes curriculares emanadas pelos órgãos públicos, notadamente, o Edital n. 04/97 do MEC / SESU / DPES / CEE / Ciências Contábeis. A última fonte para embasar a proposta deste

trabalho é a opinião dos Contadores, opinião estas que foram prospectadas através de entrevista onde os Contadores responderam a onze perguntas (*vide* anexo).

O objetivo das perguntas da entrevista foi sanar dúvidas sobre o conteúdo de alguns pontos que não estão claros para o curso. De antemão, pode-se pressupor que perguntar aos Contadores sobre a maioria das disciplinas que deveria conter o Curso seria improdutivo, pois se entende que a maioria das disciplinas estão bem definidas para o Curso, como se pode observar, nos mais diversos currículos de Curso Superior de Contabilidade. Claro que cada universidade possui um enfoque diferente. Algumas privilegiam mais a Contabilidade de Custos, outras enfocam mais a área de gestão. De maneira geral, todos os currículos possuem as disciplinas básicas para a formação do Contador, levando em consideração, em maior ou menor grau, as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação.

5.2 Respostas das Perguntas

As respostas, a seguir comentadas, representam uma amostra de 30 (trinta) Contadores da região da Grande Florianópolis (Florianópolis, Biguaçu, Palhoça e São José). Estão, aqui, incluídos 10 (dez) professores das 4 (quatro) universidades da região com Curso de Contabilidade, 10 (dez) Contadores responsáveis por escritórios de Contabilidade, 5 (cinco) Contadores de grandes empresas da região, 4 (quatro) auditores, que atuam na região, e 1 (um) perito contábil.

As respostas foram levantadas no período de 21 de setembro a 24 de outubro de 2002. Informa-se, também, que alguns Contadores de grandes empresas da região foram contatados e se recusaram a fazer a entrevista. Alguns sugeriram responder por *e-mail*, mas, como a entrevista que se propôs era pessoal, recusou-se esta possibilidade. Os demais atenderam prontamente a solicitação.

O primeiro contato mantido com estes contadores foi por telefone. Neste primeiro momento, após a apresentação e informação sobre a entrevista, muitos entrevistados se sentiram inibidos de responder alegando que não mantém contato com as universidades e muito menos com os currículos. Foi respondido que esta alegação não importava para as respostas. O que interessava para as respostas era justamente o que deveria conter um currículo de Ciências Contábeis para capacitar um formando a atender às necessidades de mercado. Foi respondido também que estes profissionais têm a melhor opinião sobre o assunto, já que a maioria deles contrata, ou é responsável

direto ou indireto destes formandos. Também foi argumentado que, além desta visão dos conhecimentos mínimos de um formando, a resposta deveria se basear nos currículos pelos quais tiveram contato na universidade. Claro que estes currículos não estavam em análise, mas como foi o referencial para a entrevista, não se pôde ignorá-los na entrevista.

A entrevista foi pessoal, normalmente no local de trabalho do entrevistado, com exceção de 3 (três) entrevistas. O tempo de duração variou de um mínimo de 30 (trinta) minutos até um máximo de 4 (quatro) horas. A maioria das entrevistas girou em torno de uma hora.

Não se gravou a entrevista devido, principalmente, a dois motivos. O primeiro foi de ordem operacional, quando seria necessário manusear várias fitas de gravação, no mínimo trinta horas de gravação. O outro motivo foi que, já na primeira entrevista, percebeu-se que os Contadores emitem muita opinião que não seriam utilizadas diretamente no resultado da pesquisa. Opiniões estas válidas para melhorar o entendimento do pensamento que está sendo explanado, mas, às vezes, a divagação toma muito tempo. Como é constrangedor limitar a explicação do entrevistado, optou-se por anotar os pontos mais afins com os objetivos do trabalho.

A técnica consistiu, então, em anotar os pontos mais relevantes apontados pelos entrevistados. Às vezes anotava-se uma palavra importante, outras vezes anotava-se toda uma frase, mas, de maneira geral, as contribuições que os Contadores puderam se lembrar para contribuir para a definição do currículo estão expostas abaixo, nas respostas derivadas das entrevistas.

As respostas, como se poderá conferir abaixo, não estão transcritas literalmente. O que se transcreveu foram as idéias gerais emanadas dos Contadores. Isto porque a maioria dos Contadores possui muitas idéias parecidas. Alguns destaques pontuais é que se sobressaem, mas, no geral, as preocupações são as mesmas, as críticas são muito parecidas, os elogios ao currículo são poucos, as certezas de que o Curso deve melhorar são muitas.

Na transcrição das respostas abaixo não se fará comentários. Simplesmente se registrará o que foi dito na entrevista. Isto na convicção de que a opinião dos Contadores não comporta comentários. Este trabalho não tem a pretensão de julgar estes comentários. O que se pretende é utilizar estas opiniões para embasar o currículo que será proposto no próximo capítulo, momento em que se irá saber se estas opiniões individuais serão aceitas ou não.

Primeira pergunta

Na primeira pergunta foi indagado aos entrevistados se os atuais currículos dos Cursos de Ciências Contábeis são adequados para atender às exigências do mercado de trabalho para a profissão de Contador. Foi indagado também, se a resposta fosse sim, quais os pontos fortes que o entrevistado apontaria nos Cursos. Se a resposta fosse não, o que os Cursos deveriam fazer para se adaptarem à realidade do mercado.

As respostas se comportaram da seguinte maneira:

Professores:

Sim: 2 (dois)

Não: 8 (oito).

Profissionais (exceto professores):

Sim: 3 (três)

Não: 17 (dezessete).

As respostas quantitativas estão colocadas acima. Mas, independente destas respostas, o que se destaca é a resposta qualitativa dos entrevistados, quando se indaga a razão do “sim” ou do “não”. Aqui a pesquisa qualitativa (notadamente a entrevista) vai se revelar de importância capital, pois vai além de uma simples preferência entre um pólo ou outro.

Pelo que se pode captar de justificativa para as respostas afirmativas é que na opinião dos entrevistados os currículos são bons porque são parecidos em todas as universidades. Fica implícito para estes Contadores que os currículos não podem melhorar muito, pois não vêem uma alternativa de melhora muito significativa. Para estes respondentes do “sim”, melhorar o Curso de Ciências Contábeis, numa visão prospectiva, através da mudança expressiva no currículo, fica sem sentido, devido ao fato dos Contadores não possuírem algo melhor que possa justificar esta melhora. Por esta argumentação, implícita, o diferencial de melhoria no Curso depende do interesse do aluno, da competência e didática do professor e da estrutura disponibilizada pela universidade. Estrutura esta representada pelo espaço físico, disponibilidade do professor para o ensino e comprometimento da universidade (principalmente da Coordenação do Curso) para com os alunos.

Independente destas respostas implícitas, também foi mencionada a falta de visão prática do Curso, o que será comentado, na seqüência, junto com as respostas

negativas. Também, na seqüência, enumerar-se-á algumas sugestões pontuais sugeridas por estes respondentes, junto com os outros.

Dos que responderam negativamente, o que mais se destacou foi a falta de prática durante o Curso. Aqui, com mais ou menos ênfase, esta ausência de prática foi o foco das respostas. Para esta maioria de Contadores, o que desqualifica os Cursos é justamente a prática incipiente proporcionada aos alunos. Justificada, durante a entrevista, por alguns Contadores pela comparação entre o Curso de Ciências Contábeis e o Curso de Medicina e Direito. A argumentação é que estes cursos, principalmente, possuem uma carga horária prática mínima para capacitar aqueles profissionais a exercerem a sua profissão. A pergunta que era feita: se estes cursos têm uma carga horária mínima bastante definida, por que o Curso de Ciências Contábeis não tem? Isto no pressuposto de que a graduação feita por estes profissionais não proporcionou uma prática mínima, a ponto de destacarem esta prática como a maior deficiência do Curso.

Nisto também foi lembrado por alguns Contadores que o curso é de graduação, e não um Curso técnico. Que os cursos de graduação devem se preocupar com a “ciência em si” e não com a “prática pela prática”, mas foi também lembrado, pelos entrevistados, que o objetivo do Curso é formar profissionais para atuarem no mercado e que um mínimo de prática deve ser transmitido ao aluno, “principalmente, àqueles que não trabalham na área”.

Aqui fica patente a preocupação dos Contadores para com o Curso, quando salientam que os cursos de graduação devem ensinar a ciência e ao mesmo tempo proporcionar uma prática mínima para que os formandos possam atuar no mercado. A frustração é percebida, quando há a comparação com os outros cursos já mencionados. A pergunta que fica no ar é: se outros cursos possuem uma “transmissão” da ciência e uma prática bem definida, por que não a Contabilidade? Nisto surge, entre alguns entrevistados, a palavra “comprometimento”. Tanto por parte do aluno quanto, principalmente, por parte da universidade. Neste ponto, um entrevistado foi específico e enfático no comprometimento do aluno para com os estudos. Outro entrevistado foi enfático no comprometimento da universidade na formação do educando, quando argumentou que as universidades particulares somente têm interesse no recolhimento da mensalidade e as universidades públicas não se preocupam com os alunos devido ao fato de existir muita procura para seus cursos. Isto leva a uma situação em que os alunos é que devem se interessar pelo estudo, pois se eles não se interessarem existem muitos outros querendo entrar na universidade.

Nesta argumentação citada no parágrafo anterior, os entrevistados iniciaram a citação de como deveria ser a carga horária prática do Curso. Quando foi argumentado que esta resposta seria utilizada em uma pergunta específica, a de número 3 (três). Também houve um certo avanço sobre a resposta da pergunta número 10 (dez), que trata sobre a tarefa do aluno no final do Curso. Independente das perguntas serem específicas, assim como as respostas, a maior argumentação dos entrevistados foi sobre a parte prática, que comentaremos especificamente nas perguntas próprias.

Apesar deste adiantamento de respostas sobre perguntas específicas seguintes, outras opiniões pontuais foram citadas para melhor embasar o Curso. De maneira geral, as opiniões foram parecidas, assim, a seguir, enumeram-se algumas destas opiniões para se perceber a preocupação dos Contadores para a melhoria dos Cursos de Ciências Contábeis. Os comentários aqui não serão literais, mas sim uma síntese das explicações proporcionada pelos entrevistados:

1. Deve-se prestar atenção na seqüência das disciplinas, pois algumas delas estão mal posicionadas no currículo, dificultando uma visão geral do Curso por parte dos alunos, com o intuito de haver um melhor encadeamento entre elas. Isto no pressuposto de que o conhecimento deve ser construído em uma seqüência lógica de complexidade crescente para facilitar o aprendizado pelo educando.
2. Como o Contador, principalmente das pequenas e médias empresas, auxilia na gerência do negócio do empresário, dever-se-ia proporcionar ao aluno uma visão gerencial da empresa. A sugestão aqui foi de, além de disciplinas específicas, esta visão ser incorporada também por outras disciplinas, ou seja, o professor das disciplinas que não sejam gerenciais incorporar uma visão gerencial na transmissão de seus conteúdos. A idéia é fazer uma ligação da teoria com a prática e comentar a prática da teoria que está sendo ministrada.
3. Outra sugestão foi quanto aos sistemas computacionais, mas esta sugestão será melhor comentada na questão número 9 (nove), já que se trata de pergunta específica para o assunto.
4. Dever-se-ia melhorar o conteúdo programático dos “Números Índices”⁹.

⁹ Número que indica a variação média de uma grandeza (preços, salários, produção, etc.) entre um período tomado como base (número-índice = 100) e o período considerado (Dicionário Aurélio Eletrônico).

5. Uma sugestão bastante comentada foi quanto à especialização, que também será objeto de atenção na pergunta número 2 (dois).
6. A globalização, não somente dos mercados, foi lembrada por vários Contadores através de uma visão global que os Cursos deveriam repassar aos estudantes. A idéia aqui parte da interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos, passando por uma visão geral do país, principalmente econômica e indo até a dinâmica das interações entre países. Claro está que o grau de aprofundamento destas questões vai depender de cada universidade e de cada aluno. A preocupação é fazer o aluno se interessar pela realidade que vai além do seu ambiente, nisto se enquadra a preocupação com uma língua estrangeira, como será visto na pergunta número 8 (oito).
7. Corroborando com a argumentação anterior, também foi mencionada a falta de conteúdos programáticos dirigidos ao comércio exterior. Tomando-se como pressuposto a globalização, incentivos à exportação (principalmente as pequenas e médias empresas), balanço de pagamento deficitário, entre outros, entendem alguns Contadores que se deveria proporcionar aos futuros profissionais da Contabilidade um conteúdo mínimo sobre este assunto, incluindo câmbio, legislação, financiamentos e impostos.
8. Outro item também mencionado foi quanto à pesquisa. Entendem alguns Contadores que a universidade deveria ser mais objetiva quanto à pesquisa. Para eles, a pesquisa não seria somente uma tarefa dos professores e alunos de pós-graduação, mas deveria ser cobrada também dos alunos de graduação. Dentro da limitação normal, as universidades deveriam definir objetivamente como os alunos iriam se aperfeiçoar através deste método de estudo. Para os Contadores que mencionaram esta sugestão não fica claro como a universidade utiliza a pesquisa, por parte dos alunos, para melhorar seus conhecimentos.

Todos os entrevistados citaram, de uma maneira ou outra, a necessidade de um enfoque mais prático nos Cursos de Contabilidade. Passa-se agora a discutir a próxima questão.

Segunda pergunta

Nesta pergunta foi indagado aos Contadores, se o Curso de Ciências Contábeis deveria focar uma área específica do curso ou ser um curso genérico. Caso a resposta fosse o enfoque de uma área específica foi sugerido um rol de conteúdos para auxiliar o entrevistado na sua decisão (conforme Anexo 1). Em seguida foi solicitado para o entrevistado justificar a sua resposta. Tabulando os dados quantitativos para a afirmação positiva ou negativa, temos:

Professores:

Sim: 4 (quatro)

Não: 6 (seis)

Profissionais (exceto professores):

Sim 1 (um)

Não: 19 (dezenove)

A própria apresentação dos números dispensa maiores comentários sobre maior importância do enfoque genérico por parte dos Contadores contatados. Percebe-se que os professores estão mais ou menos divididos quanto ao assunto, enquanto os profissionais estão mais determinados quanto à questão.

Quanto às áreas de especialização, sugerida pelos professores, temos:

1. Uma área bastante salientada foi a “pública”. Entendem os respondentes que os Cursos de contabilidade da grande Florianópolis deveriam focar esta área devido à grande concentração de entidades públicas na região. Foi citado a centralização dos órgãos públicos estaduais, em Florianópolis, órgãos do poder executivo, legislativo e judiciário. Também foi lembrado a Lei de Responsabilidade Fiscal, que, por sua importância no meio público, proporciona ao Contador uma oportunidade a mais de se destacar na sociedade.
2. Outra sugestão foi quanto à área de turismo, devido ao fato da região concentrar inúmeras empresas nesta área, como hotéis, restaurantes, entre outras empresas especializadas.
3. Também foi citado o caso da construção civil pelas inúmeras empresas deste ramo de atividade operando na região.
4. Outra sugestão também foi quanto à contabilidade dirigida para os “condomínios”, já que na região existem muitas entidades deste tipo e entende o

respondente que os Cursos não preparam profissionais para esta contabilidade aplicada.

5. Foram lembradas também as instituições financeiras, já que existe uma parcela significativa de agências bancárias na região.

Quanto à área sugerida pelo profissional, tem-se:

1. O respondente lembrou que o Estado de Santa Catarina possui 293 municípios e, devido à Lei de Responsabilidade Fiscal, estes municípios estão desprovidos de um gerenciamento mais eficaz. Seria então uma oportunidade de se focar a Contabilidade Pública, justamente com o conteúdo de “gerenciamento municipal” para atender estes municípios, extrapolando esta aplicação para outros órgãos públicos.

Independente das respostas afirmativas, a maioria dos entrevistados mencionou a especialização do Contador em uma área específica. Todavia, foi salientado que o Curso deve ensinar a ciência, com uma carga horária prática, como veremos em seguida, mas que o profissional deve se especializar após a sua graduação para atuar no mercado, buscando com isto um diferencial para poder enfrentar a concorrência de outros Contadores e atender um nicho específico do mercado, já que alguns destes nichos possuem carência de profissionais especializados.

Foi sugerido, também, que o Curso deveria ser genérico, mas a própria grade curricular poderia contemplar essa especialização através de disciplinas optativas, como já há em diversos Cursos de Ciências Contábeis. Porém aqui foi feita uma crítica a alguns Cursos, que oferecem poucas opções de disciplinas optativas e, quando oferecem, não estão relacionadas com a realidade do mercado.

De maneira geral, a proposta dominante é no sentido da universidade proporcionar ao aluno um conhecimento genérico da ciência. Após este conhecimento teórico básico, é que o Contador deveria se especializar em uma área específica. Para tanto, são citadas algumas áreas que, na visão destes entrevistados, seriam de muita valia para o profissional enfrentar o mercado de trabalho. A seguir estão citadas as áreas de especialização mencionadas:

1. Atividades relacionadas ao turismo;
2. Prestação de serviços, de maneira geral,

3. Administração financeira,
4. Todos os aspectos relacionados com o comércio exterior,
5. Atividades relacionadas à construção civil.

Finalmente, também foi mencionado que a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) poderia ser utilizada pelo aluno para iniciar sua especialização na atividade que pretende desenvolver após a graduação, podendo ser uma área afeta diretamente à Contabilidade como uma área correlata à sua formação. Este trabalho poderia ser útil ao aluno para descobrir suas preferências vocacionais.

Terceira pergunta

Para a terceira pergunta, foi solicitado aos entrevistados responder como as universidades deveriam oferecer uma carga horária prática aos alunos. Foi indagado também sobre quanto tempo esta prática deveria ser oferecida e a que “altura” do Curso.

As respostas serão aqui comentadas, mas toda a argumentação, todas as justificativas para estas respostas os respondentes fizeram na primeira pergunta, quando se perguntou se o Curso atendia o mercado. A justificativa, unânime, com maior ou menor grau de ênfase foi justamente a falta de prática no Curso.

O oferecimento desta parte prática difere no específico de algum entrevistado para outro, mas, no geral, a ênfase na prática é absoluta. A argumentação chega a ser eloqüente para alguns Contadores, notadamente aqueles profissionais de escritórios de Contabilidade. Para os outros Contadores, a parte prática é importante, mas a eloqüência diminui, enfatizando somente que as universidades deixam a desejar para a formação do futuro profissional.

Na seqüência, apresentam-se as sugestões dos Contadores e como estes imaginam a operacionalização desta prática nos Cursos:

1. Escritório modelo – nesta sugestão, as opiniões são as mais variadas. Partindo-se de um escritório modelo, na verdadeira acepção da palavra, até um escritório modelo onde a atividade desenvolvida não seria o “modelo”, mas sim a prática efetiva. Algumas respostas também mencionaram que o escritório deveria ter uma parte “teórica” e outra parte prática. Quanto à indagação sobre em que semestre do Curso deve ser disponibilizada esta prática, as respostas variaram do

início, passando pelo meio do curso e algumas respostas fixaram o escritório como sendo disciplina para fim do Curso. Também houve respostas no sentido do escritório ser disponibilizado durante todo o curso e para todas as disciplinas Contábeis, ou seja, para estes entrevistados, o laboratório seria usado em todas as disciplinas e não somente para as disciplinas do início do Curso, como, por exemplo, Contabilidade Comercial. Para a maioria dos entrevistados, disciplinas como Auditoria, Perícia, Custos, entre outras, deveriam também ser contempladas na parte prática.

2. Uma segunda sugestão é a utilização de empresas júnior, que muitas universidades possuem, como parte prática do Curso. A idéia é dos alunos utilizarem a estrutura destas empresas para a prática do Curso. Está implícito que não existiria “teoria” nesta prática, mas somente a realidade do dia-a-dia. A questão da duração da prática e em que semestre do Curso são semelhantes à primeira sugestão, ou seja, as respostas são as mais variadas, partindo-se de poucas disciplinas (2 ou mais semestres) até o Curso todo.
3. Uma outra sugestão foi no sentido desta prática não ser feita na Universidade e sim em empresas conveniadas, onde o aluno adquiriria essa prática, não em um “laboratório”, mas sim na realidade das empresas. Para tanto, o entrevistado sugeriu a figura do “*trainee*”, onde o aluno praticaria os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade diretamente nas empresas como um profissional em formação. Para este entrevistado, a duração deste treinamento e em que semestre do Curso que deveria ser oferecido dependeria da universidade.

De maneira geral, estas foram as sugestões apresentadas pelos Contadores entrevistados. Salienta-se, entretanto, que todos os Contadores entrevistados referiram-se à parte prática como sendo a aplicação da realidade na formação do futuro Contador. Aqueles que citaram o escritório modelo como prática de ensino salientaram que este deveria espelhar da melhor maneira possível a realidade do mercado. Outros Contadores nem escritório modelo admitem, para esses a prática deveria ser na própria realidade do mercado.

Quarta pergunta

Na pergunta número quatro, foi indagado dos entrevistados se os conhecimentos do Curso de Direito que são normalmente ministrados aos alunos do Curso de Ciências Contábeis deveriam ser privilegiados em relação aos conhecimentos de Administração ou Economia, por exemplo. As respostas, quantitativamente falando, estão assim distribuídas:

Professores:

Sim: 7 (sete)

Não: 3 (três).

Profissionais (exceto professores):

Sim: 15 (quinze)

Não: 5 (cinco)

Aqui, a maioria dos Contadores entende que os conhecimentos do Curso de Direito proporcionados aos alunos de Contabilidade deveriam ser privilegiados em relação a outros conhecimentos, como Administração e Economia. As razões para isto são apontadas por alguns Contadores como sendo:

1. Para a primeira justificativa, o entrevistado argumentou que o dia-a-dia da Contabilidade está muito subordinado à legislação. Para entender esta legislação, o Contador deveria ter uma boa base de conhecimentos do Curso de Direito para poder discernir sobre este assunto.
2. Outro entrevistado foi pontual, quando citou os contratos mercantis, em que os Contadores devem entender todos os meandros inerentes a este documento. Foi lembrado que os contratos elaborados pelos Contadores devem ter a assinatura de um Advogado, que se deve à falta de conhecimentos advocatícios mais estruturados por parte do Contador.
3. Outro respondente argumentou que o planejamento tributário requer esta especialização no Curso e que os contratos e rotinas comerciais necessitam de um conhecimento específico e aprofundado daquele conteúdo.
4. Foi lembrado também que a jurisprudência tributária se torna complexa para quem não possui um conhecimento específico na área. A falha em não conhecer estas jurisprudências implica sanções adversas para a empresa e, principalmente, para o Contador.
5. Outra colocação que foi feita é quanto aos argumentos utilizados pelo Contador. Foi dito que o Contador deve prioritariamente fazer a “contabilidade”, mas como

este lida com muita legislação (impostos e contratos, principalmente), no momento em que surgem divergências, o profissional da Contabilidade deve ter argumentação necessária para dirimir essa peleja. Foi exemplificado com causas judiciais em que o Contador é requerido para fornecer uma opinião, já que os Advogados não trabalham satisfatoriamente a relação da legislação com os números.

6. Por fim, foi lembrado que os Contadores devem ter uma noção de Direito Processual para auxiliar o seu afazer diário.

Os Contadores que responderam negativamente essa argumentação consideram que os profissionais da Contabilidade deveriam se preocupar primeiramente com os conteúdos da disciplina. Num segundo momento, o Contador deveria ter uma formação de gestor da informação, já que, em muitas empresas e, principalmente, para aqueles Contadores que são responsáveis por escritórios de contabilidade, estes são responsáveis, juntamente com o empresário, pela gestão da empresa, quando fornecem as informações necessárias para o responsável pelos negócios de administrar a empresa.

Por isso, os conhecimentos de Administração e Economia são tão importantes quanto os conhecimentos de Direito, juntamente com os conhecimentos de Contabilidade. Isto implica, para esses respondentes, que a junção destes conhecimentos é que vai proporcionar a base teórica necessária para o Contador se tornar um gestor da informação. Nessa perspectiva, portanto, nenhuma outra área, com exceção da Contabilidade, deveria ser privilegiada no Curso.

Quinta pergunta

Em seguida, na pergunta número 5 (cinco), foi indagado qual das seguintes especialidades do Direito o Curso de Contabilidade deveria ministrar aos alunos: constitucional, civil, penal, tributário (fiscal), comercial, trabalhista / previdenciário, entre outras. A título de visualização, informa-se abaixo somente a resposta negativa para as várias especialidades indagadas. Como se destaca da tabulação abaixo, foi unânime a resposta positiva dos entrevistados para o conteúdo do Direito Tributário, Comercial e Trabalhista / Previdenciário, tanto dos professores, como dos profissionais Contadores atuantes no mercado, destacando-se a maior relevância atribuída a essas áreas do Direito na formação em Ciências Contábeis. A seguir, os dados:

Professores:

- a. Constitucional: 2 (dois)
- b. Civil: 1 (um)
- c. Penal: 4 (quatro)
- d. Tributário (fiscal): nenhum
- e. Comercial: nenhum
- f. Trabalhista / previdenciário: nenhum

Profissionais (exceto professores):

- a- Constitucional: 3 (três)
- b- Civil: 3 (três)
- c- Penal: 10 (dez)
- d- Tributário (fiscal): nenhum
- e- Comercial: nenhum
- f- Trabalhista / Previdenciário: nenhum

Para as respostas às especialidades do Direito Constitucional, Civil e Penal, as ênfases usadas pelos entrevistados para justificar as suas respostas afirmativas variou de simples noções em uma disciplina qualquer de Direito até uma defesa estremada da importância deste conhecimento específico. O Direito Constitucional recebeu a maior ênfase dos Contadores justamente pela importância de se conhecer a Constituição do Brasil. Em seguida, vem o Direito Civil, quando foi lembrado a promulgação do novo Código Civil e suas implicações no cotidiano das empresas. Em defesa do Direito Penal, foi lembrada a maior severidade imposta por lei às empresas que não cumprem suas obrigações, principalmente, fiscais. Entendem os entrevistados que o Contador deve ter ao menos uma noção de Direito Penal para perceber as penalidades a que as empresas e, principalmente, os responsáveis por elas, estão sujeitos em não cumprir com as obrigações que são impostas.

De maneira geral, os entrevistados que optaram por sugerir a inclusão destas 3 (três) áreas do Direito o fizeram, levando em consideração que estes conhecimentos poderiam ser repassados somente como “noções básicas” ou “fundamentos”. Alguns argumentaram que estes conhecimentos poderiam fazer parte de uma única disciplina.

Na pergunta também era mencionada outra opção de especialidades a que os Contadores pudessem sugerir para o Curso de Contabilidade, se entendessem que seria importante para a formação do futuro Contador. Sete Contadores mencionaram as seguintes especialidades: Legislação Aduaneira, Direito Internacional, Legislação sobre Propriedade Industrial, Direito Ambiental e Direito Processual (contencioso fiscal). Das especialidades citadas, a que recebeu maior ênfase foi o Direito Processual, justificado

pelo fato do Contador atuar em defesa dos empresários em primeira instância nos Conselhos de Contribuintes.

Sexta pergunta

Na seqüência, conforme a pergunta número 6 (seis), foi indagado sobre qual das duas especialidades do Direito citadas, deveria ser mais aprofundada no curso. Os entrevistados ficaram em dúvida em citar somente 2 (duas), pois entendem que Tributário, Comercial e Trabalhista /Previdenciário tem a mesma importância para o profissional. Alguns se recusaram a citar somente 2 (duas), como pedia a pergunta. Outros citaram 2 (duas), em função da pergunta, mas salientaram que as 3 (três) especialidades têm a mesma importância. Em função desta argumentação dos entrevistados, deixa-se de reproduzir a visualização dos números das respostas dos Contadores.

Percebe-se que houve uma falha na formulação da pergunta, quando se definiu o número de especialidades que seriam mais importantes, no caso, 2 (duas) opções, mas como a técnica de pesquisa era a entrevista, em que o entrevistado teve toda a liberdade de se manifestar, a falha pôde ser corrigida na indagação do entrevistador e no discernimento do entrevistado.

Conclui-se então, em detrimento à pergunta, que os Contadores não consideraram somente 2 (duas) especialidades as mais importantes, das citadas na pergunta número 5 (cinco), e sim 3 (três) especialidades, que é o Direito Tributário, Direito Comercial e o conteúdo dos Direitos Trabalhista e Previdenciário.

Sétima pergunta

Na seqüência, conforme a pergunta número 7 (sete), foi solicitada a opinião dos Contadores sobre a importância do conteúdo programático do Direito Societário a ser oferecido como disciplina própria (respostas afirmativas), ou se o conteúdo desta disciplina poderia estar contido em outras disciplinas (respostas negativas). Caso a resposta fosse afirmativa em que “altura” do curso se deveria oferecer esta disciplina. A título de visualização, apresenta-se, abaixo, o número quantitativo para as respostas:

Professores:

Sim: 8 (oito)
Não: 2 (dois).
Profissionais (exceto professores):
Sim: 18 (dezoito)
Não: 2 (dois)

Na apresentação oral da pergunta, argumentou-se que esta disciplina deveria ser ministrada, para o curso de Contabilidade, nos moldes que é ministrada para o Curso de Direito, com exceção da parte processual e que o ministrante da disciplina não deveria ser um Contador e, sim, um Advogado, especialista em Direito Societário. Entendeu-se explicar esta argumentação pessoalmente, e não na pergunta escrita, devido ao fato de não se estender demasiadamente a escrita. Justifica-se tal medida pela razão do entendimento oral ser melhor explicado e compreendido do que a escrita. Ademais, a pergunta foi formulada objetivamente. A argumentação oral somente a qualificou, em razão de muitos Contadores não terem conhecimento de que este conteúdo é ministrado no curso de Direito.

Entretanto, após este esclarecimento, alguns Contadores continuaram com dúvidas. Foi argumentado, então, que a razão de se ministrar esta disciplina é proporcionar ao aluno de Contabilidade uma visão jurídica da Lei das Sociedades Anônimas. O conteúdo iniciaria nos primeiros artigos com as ações, indo até os últimos artigos da Lei, passando por cisão, fusão, consolidação de balanços, conselho de administração e fiscal e a própria parte da Contabilidade.

Depois desta argumentação, alguns Contadores se referiram a esta disciplina como a “alma” da Contabilidade e que seu conteúdo deveria contemplar as normas emanadas pela Comissão de Valores Mobiliários e por algumas normas específicas, quando aplicada às empresas, do Banco Central do Brasil, por exemplo. Foi lembrado ainda que este conteúdo não se aplica somente às empresas com capital negociado junto ao público, pois muito do conteúdo da Lei se aplica também a qualquer tipo de empresa, notadamente algumas nomenclaturas utilizadas atualmente pela Contabilidade, como, por exemplo, “Diferido”, os vários tipos de “Reservas” do Patrimônio Líquido, entre outras.

Para as respostas negativas, a argumentação dos entrevistados foi que este conteúdo já é ministrado ao longo do curso, nas várias disciplinas de Contabilidade, e mesmo naquelas de Direito. Para estes Contadores, o que se poderia fazer é uma referência maior ao conteúdo da Lei, nas disciplinas de Contabilidade, já que, como

entendem alguns, muitos Cursos de Contabilidade não proporcionam aos alunos uma identificação maior entre a Lei e a Contabilidade.

Quanto à indagação do período do Curso (início, meio ou fim) em que esta disciplina deveria ser ministrada, as respostas se comportaram como segue:

Professores:

Início: 1 (um)

Meio: 7 (sete)

Fim: nenhum

Profissionais (exceto professores):

Início: 3 (três)

Meio: 10 (dez)

Fim: 5 (cinco)

Oitava pergunta

Para esta pergunta, foi apresentado um rol de disciplinas, não pertencentes ao núcleo da Contabilidade, e indagado sobre se deveriam ser oferecidas no Curso, em quantos semestres e qual a importância atribuída a cada disciplina. As respostas foram tabuladas em 2 (dois) quadros distintos: um somente para os professores e outro para os demais profissionais. Primeiramente, apresenta-se o quadro de respostas dos professores e, na seqüência, o quadro dos profissionais (exceto professores).

Comentários às Respostas dos Professores

Para as duas primeiras indagações (se a disciplina deveria ser oferecida, ou não, e em quantos semestres, caso seja oferecida), apresentou-se o Quadro n. 1, abaixo. Para a terceira indagação (importância para o curso) comentar-se-á na seqüência. A seguir, o quadro com as respostas dos entrevistados:

Quadro n. 1 – Respostas dos Professores para o Número de Semestres por Disciplina.

Disciplinas	Professores									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Número de Semestres para as Disciplinas									
a-0 Métodos Quantitativos	0	1	1	0	1	2	1	2	0	1
a-i Matemática Básica	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
a-ii Cálculo (Limite, Derivada e Integral)	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1
a-iii Matemática Financeira	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
a-iv Análise de Investimento	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2
a-v Estatística	1	1	1	0	1	1	1	1	8 ¹⁰	1
b- Filosofia	1	1	1	0	1	1	2	2	4	1
c- Sociologia	1	1	2	0	2	1	2	2	1	2
d- Economia	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2
e- Administração	0	1	1	0	0	1	1	2	2	1
f- Psicologia	1	2	2	3	0	2	1	2	0	1
g- Língua Portuguesa	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1
h- Língua Estrangeira	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1
i- Mercado de Capitais	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1

¹⁰ O entrevistado sugeriu a inclusão da disciplina para todo o curso. Como a sugestão que irá ser apresentada é de 8 (oito) semestres para o curso, foram incluídos, então, os semestres da sugestão.

A seguir, o comentário sobre as diversas respostas dos entrevistados:

a- Métodos quantitativos

a-i. Matemática Básica

De maneira geral, os professores foram unânimes em considerar os conteúdos de matemática muito importante para o futuro profissional da Contabilidade. Entretanto, neste conteúdo, especificamente, alguns professores entenderam que esta matemática já deveria ser objeto de domínio pelos estudantes e que, portanto, não caberia uma disciplina específica.

a-ii. Cálculo (Limite, Derivada e Integral)

Em princípio, o conteúdo do cálculo, “Limite, Derivada e Integral” é considerado importante para o Contador. A crítica que se fez foi quanto ao enfoque repassado pelos professores dessas matérias. Foi lembrado bastante, durante a entrevista, dos momentos de sala de aula, quando os professores desses conteúdos ministravam aos alunos de Contabilidade os mesmos enfoques que tinham aprendido no Curso de Matemática ou mesmo nos de Engenharia (Civil, Elétrica e Mecânica), inclusive com os mesmos exemplos aplicados nas áreas físicas, sem nenhuma preocupação em utilizar exemplos diretamente relacionados com a Contabilidade, Administração ou Economia. A sugestão foi no sentido de se indicarem professores de Contabilidade para ministrar estes conteúdos, ou no máximo professores de áreas correlacionadas (Administração ou Economia), ou ainda podendo ser professores de áreas físicas, mas com exemplos e enfoques para a Contabilidade.

a-iii. Matemática Financeira

De maneira geral, os professores destacaram a importância desse conteúdo no currículo. Entendem ser muito importante, mas não apresentaram um exemplo mais consistente para justificar tal importância, ao contrário dos profissionais mencionados no tópico específico, abaixo.

a-iv. Análise de Investimento

Também é uma disciplina considerada importante para o curso, mas sua importância não foi exemplificada detalhadamente. Houve lembrança de um professor quanto à avaliação de empresas, em que os métodos de análise de investimento devem ser utilizados, quando se pretende saber o valor de uma empresa ou um investimento específico.

a-v. Estatística

A priori, esta disciplina é considerada um dos pilares dos métodos quantitativos. Na entrevista, todos os professores consideram que deveria estar presente no currículo do Curso. A maioria dos professores, porém, não citou um exemplo específico para a aplicação da estatística na Contabilidade. Outros, mais articulados, relacionaram a estatística com a Auditoria e a Contabilidade de Custos e argumentaram que esta disciplina é pouca conhecida na Contabilidade pelo pouco uso que os Contadores fazem dela.

b- Filosofia

Quanto a esta disciplina, a entrevista ouviu, desde defesas apaixonadas, até críticas severas de que não deveria constar do currículo. A maior defesa, claro, é do professor que sugeriu que a disciplina deveria estar em todos os semestres do curso. No extremo foi argumentado que o curso deveria focar as disciplinas práticas, as quais o Contador utiliza no dia-a-dia. Todavia, neste, como no tópico seguinte, vários professores argumentaram que o Curso deve ensinar aos alunos uma Ciência e não somente treiná-lo na prática da Contabilidade, que o papel da universidade é ensinar o aluno a pensar e com isto formar um cidadão para o mundo. Estes foram os argumentos utilizados pela média dos professores para justificar a importância da disciplina.

c- Sociologia

A argumentação utilizada nessa disciplina é a mesma da disciplina anterior. Os professores não utilizaram um argumento mais elaborado para justificar a disciplina. Entretanto, para os professores que elaboraram algumas justificativas para o conteúdo, o fizeram relacionando a disciplina com o meio social em que o

Contador atua ou vive. Com certo detalhe, alguns professores realçaram o fato de que este conteúdo é importante na formação social do Contador, com o intuito de contribuir para um melhor relacionamento.

d- Economia

Para esta disciplina as justificativas foram esparsas. Normalmente, o entrevistado se restringiu a indicar o número de semestres. Uns poucos se lembraram da economia do país e destacaram a disciplina.

e- Administração

Ao contrário do tópico anterior, esta disciplina foi mais justificada. O argumento é que o Contador é também um Administrador, já que participa da gestão das empresas.

f- Psicologia

A defesa desta disciplina também não despertou maiores argumentos. Como na Sociologia, a lembrança se relacionou com a atividade social do Contador, ou seus relacionamentos interpessoais.

g- Língua Portuguesa

A importância dada à disciplina, pelos professores, é capital. O problema surge, quando se pergunta quantas disciplinas deveriam ter o currículo do curso de Ciências Contábeis. A opinião geral é de que o aluno já deveria ter aprendido a disciplina nos anos anteriores e que não caberia à universidade esta tarefa. Entretanto, na seqüência da argumentação, concluíam que a disciplina poderia ser oferecida, mas com enfoque totalmente focado em redação. Aqui não caberia mais o ensino básico da língua, somente o desenvolvimento da técnica de redação.

h- Língua estrangeira

Os professores foram unânimes em destacar a importância do conhecimento de uma língua estrangeira para os Contadores, mas também entenderam que não caberia ao Curso ensinar esta disciplina, pela absoluta falta de tempo. Argumentaram que, se o curso fosse proporcionar ao aluno um conhecimento

razoável de uma língua, este curso deveria ter mais semestres do que o normal imaginado, mas, para aqueles que responderam afirmativamente, o fizeram no pressuposto de que o conteúdo seria técnico. Foi citado o inglês técnico, ao menos para ler um balanço, segundo os entrevistados.

i- Mercado de capitais

Para esta disciplina, depois de respondida a pergunta, foi perguntado qual seria o conteúdo programático que deveria ser ensinado aos alunos. Talvez se lembrando de seus tempos de universidade, todos responderam sobre mercado de ações. Quando foi lembrado pelo entrevistador que a disciplina é muito mais do que isto, como o próprio nome sugere, “mercado de capitais”, a disciplina poderia focar a maneira pela qual a empresa poderia se capitalizar, incluindo o mercado de ações, e também empréstimos bancários (de curto e longo prazo), incluindo os vários tipos de financiamentos públicos (Finame, por exemplo), debêntures, os próprios fornecedores, entre outros. Houve concordância unânime. Segundo essa visão, os professores afirmaram que seria uma disciplina importante para constar do currículo.

Comentários às Respostas dos Profissionais (Exceto Professores)

Assim como nos comentários às respostas dos professores, apresentou-se no Quadro n. 2, abaixo, os comentários às respostas dos profissionais (exceto professores). Para as indagações “se as disciplinas devem ser oferecidas e em quantos semestres”, suas respostas estão no quadro a seguir. Para a indagação “sobre a importância da disciplina para o curso”, comentar-se-á, após o quadro. A seguir, o quadro com as respostas dos entrevistados:

Antes de iniciar-se os comentários das respostas dos profissionais (exceto professores), cabe destacar que, em muitos aspectos, as respostas dos profissionais foram parecidas com as respostas dos professores. O destaque foi uma maior argumentação por parte dos profissionais que trabalham nas grandes empresas e dos auditores. Os responsáveis pelos escritórios não se apresentaram tão articulados quanto aqueles, mas, em detrimento desta observação, todos foram objetivos em responder as perguntas, que se passa a comentar, conforme segue:

a- Métodos Quantitativos

a-i. Matemática Básica

A ênfase na matemática foi generalizada por parte dos profissionais. O que se destaca é a aplicação específica da matemática no dia-a-dia do Contador, notadamente a matemática financeira. Para isso a matemática básica serve como um “alicerce” para proporcionar aos Contadores outros horizontes, segundo vários entrevistados.

a-ii. Cálculo (Limite, Derivada e Integral)

Como já comentado no tópico dos professores, os profissionais tendem a associar o conteúdo desta disciplina com seu passado universitário. Quando a disciplina foi ministrada por um professor que não enfocava a matéria sob o ponto de vista da Contabilidade, ou área afim, basicamente as respostas negativas se justificam por esse fato. Mas, de maneira geral, os profissionais a consideram importante pelo fato do Curso preparar Contadores para atuarem em vários ramos de atividade e não somente na Contabilidade propriamente dita.

a-iii. Matemática Financeira

A defesa desta disciplina no currículo foi eloqüente, notadamente pelos Contadores responsáveis por escritório de Contabilidade, quando lembravam a grande solicitação, por parte dos empresários, de cálculos,

envolvendo o conteúdo da matemática financeira. Os exemplos citados giravam em torno das compras das empresas com diversos prazos de pagamentos. Os empresários consultam os Contadores para saber qual a melhor opção de compra, se à vista ou em qual prazo é mais vantajoso. Para os profissionais das grandes empresas, foi lembrado a atividade da administração financeira das empresas, que requerem a utilização intensa da disciplina para o seu êxito. Quanto à importância que os profissionais (exceto professores) destacam para o conteúdo de matemática financeira, pode-se perceber pelo grande número de 2 (duas), ou mais, disciplinas que deveriam conter os currículos de Ciências Contábeis.

a-iv. Análise de Investimento

Também foi realçada a inclusão da disciplina de “Análise de Investimento” no currículo, mas as argumentações desse segmento em sua defesa deixaram a desejar. O maior comentário é a relação que se fazia da disciplina com a matemática financeira.

a-v. Estatística

Outra disciplina que sofre a influência do período universitário dos entrevistados, que é considerada importante para o curso, mas recebe várias críticas dos entrevistados pela falta de objetividade no seu ensino. Entendem os profissionais que o conteúdo ministrado deveria refletir a realidade em que o Contador atuaria no futuro, e não exemplos dos cursos das áreas físicas.

b- Filosofia

Igualmente, como os professores, a disciplina desperta defesas tanto pró como contras. Entendem alguns que o Curso deve preparar o profissional na sua plenitude, ou seja, um profissional que tenha um bom conhecimento das diversas

áreas do saber, notadamente aquelas relacionadas à profissão. Outros a entendem como importante, mas não apresentam uma argumentação mais plausível, enquanto outros pensam que não é importante para o curso, que o curso deveria se preocupar com disciplinas mais importantes.

c- Sociologia

A argumentação aqui também tem semelhança com a argumentação dos professores. A relação feita pelos profissionais é quanto ao relacionamento dos Contadores com outras pessoas. Nisto, segundo os entrevistados, a Sociologia contribuirá para auxiliar estes relacionamentos, notadamente os relacionamentos profissionais.

d- Economia

Esta disciplina adquire importância pela conjuntura econômica do país. Foi lembrado bastante pelos profissionais que o contador precisa conhecer o conteúdo da disciplina para entender o ambiente econômico, em que a empresa está inserida. Não houve uma ênfase particular por parte dos profissionais das empresas. De maneira geral, todos salientaram a importância da disciplina.

e- Administração

A argumentação é semelhante aos professores, no sentido de que o Contador também é um administrador. Alguns profissionais de escritório lembraram que as empresas dos clientes são administradas pelos empresários e auxiliados por eles e nisso percebem a importância deste conteúdo nos currículos.

f- Psicologia

A defesa dessa disciplina também não despertou maiores argumentos. O que se percebeu foi uma falta de conhecimento da disciplina para o profissional fazer uma maior defesa da mesma. Entretanto, a sua inclusão no currículo foi

defendida pela maioria dos profissionais, mas, em síntese, o que se percebia era um conteúdo identificado com as “relações humanas”.

g- Língua Portuguesa

Aqui as respostas foram formuladas em razão da prática diária, notadamente pelos profissionais de escritório. Os exemplos foram dos mais variados possíveis, partindo-se de uma simples correspondência, passando pela redação de contratos, até chegar às defesas exauridas pelos profissionais perante os Conselhos de Contribuintes. Fica patente para os profissionais, notadamente os de escritórios, mas não somente, que um bom conhecimento da língua portuguesa é imprescindível para o futuro Contador, mas, igualmente aos professores, descarta-se, na média, a recapitulação do conteúdo ministrado nos anos precedentes da universidade. A sugestão é focar o conteúdo na redação, quando a monografia foi lembrada várias vezes como uma aplicação prática inicial.

h- Língua estrangeira

Igualmente como os professores, os profissionais, no primeiro momento, ficaram em dúvida quanto à disciplina. Para estes, o conhecimento de uma língua estrangeira é muito importante, notadamente por aqueles profissionais de grandes empresas, mas a dúvida que surgiu é se este conhecimento deve ser construído na universidade ou em um curso específico de línguas. Para alguns, a universidade deve oferecer ao menos um conhecimento técnico. Foram lembrados conhecimentos técnicos aplicados à Contabilidade e aqueles aplicados à computação, já que o Contador é um dos maiores usuários do computador e precisa de conhecimentos mínimos para desempenhar a contento o seu trabalho.

i- Mercado de capitais

A argumentação para esta disciplina é idêntica à apresentada pelos professores, com o detalhe de que, após a argumentação do conteúdo da disciplina feita durante a entrevista, como relatado no tópico dos professores, alguns

profissionais modificaram a sua resposta, pois entendiam que o conteúdo era somente referente a “bolsa de valores”, não justificando com isto uma disciplina própria para o Curso. Como foi sugerido um conteúdo mais amplo para a disciplina, este conteúdo sugerido foi considerado importante pelos profissionais para fazer parte do currículo.

Estas foram, em síntese, as argumentações utilizadas pelos profissionais (exceto professores) para justificar a quantidade de semestres para cada disciplina apresentada na relação para o currículo do Curso de Ciências Contábeis. Em seguida apresentam-se os comentários para a pergunta número 9 (nove).

Nona pergunta

Nesta pergunta, a de número 9 (nove), indagou-se do entrevistado sobre a necessidade da inclusão de uma disciplina de informática no Curso de Ciências Contábeis. Em uma complementação da pergunta, perguntou-se se a disciplina não sendo importante, a universidade não poderia disponibilizar um treinamento para capacitar os alunos que, por ventura, não estejam aptos a operar computadores. Termina-se a pergunta indagando se a disciplina é importante, quais seriam os conteúdos programáticos que o entrevistado julga ser necessário para o aluno estar apto a manusear os computadores. A título de visualização, apresenta-se, abaixo, o número quantitativo:

Professores:

Não necessita de uma disciplina específica: 7 (sete)

Necessita de uma disciplina específica: 3 (três)

Profissionais (exceto professores):

Não necessita de uma disciplina específica: 17 (dezessete)

Necessita de uma disciplina específica: 3 (três)

A maior argumentação dos Contadores que responderam que o Curso deve oferecer uma carga horária para a disciplina de informática é que os alunos não possuem

um conhecimento suficiente para operar e manusear os programas disponíveis nos computadores e utilizados no dia-a-dia, tanto profissionalmente como cotidianamente. Durante a entrevista, foi lembrado que o currículo proposto, objeto deste trabalho, não é para os profissionais que atuam no mercado e sim para os alunos ingressantes em semestres vindouros, todavia a resposta foi enfática, ou seja, o curso deveria oferecer a disciplina na certeza de que muitos jovens, principalmente, não estão capacitados suficientemente para utilizar o computador.

Para o questionamento sobre o conteúdo programático para a disciplina, as respostas contemplaram o entendimento dos sistemas operacionais, planilhas de cálculo, programas de apresentação e editores de texto. Foi mencionado também o conhecimento de *hardwere*, sistemas de informações aplicados à Contabilidade e programação de computadores. Se bem que a resposta mais recorrente foi com relação às ferramentas computacionais comercializadas pela empresa Microsoft® (Windows®, Excel®, Word® e Power Point®).

Pelos números acima, percebe-se que a maioria dos Contadores julga que os alunos ingressantes no Curso já possuem um conhecimento suficiente para completar o Curso, sem a necessidade de um conteúdo adicional. Alguns Contadores mencionaram a opção da disciplina ser oferecida como um “treinamento”, ou seja, a universidade disponibilizaria o laboratório de informática para o treinamento destes alunos que não possuíssem os conhecimentos suficientes. Se seria uma disciplina estruturada, nos moldes das outras e com professor responsável, ou se seria somente um treinamento, ministrado por um monitor, por exemplo, caberia a universidade decidir, mas, no geral, vários Contadores mencionaram que a aquisição deste conhecimento não é uma tarefa específica da universidade. Que este conhecimento pode ser construído somente pela interação entre o usuário e o computador, dependendo do interesse do usuário. Os exemplos citados foram os filhos destes Contadores, que a julgar por alguns, já sabem manusear melhor os programas do que os próprios pais.

Entretanto, vários Contadores mencionaram a necessidade do futuro profissional conhecer o funcionamento de um sistema de informação aplicado à Contabilidade. Nisto muitos usaram a expressão “sistemas integrados”. A idéia subjacente a estes Contadores

é proporcionar aos alunos do Curso não um conhecimento básico de informática, mas sim o conhecimento, mesmo básico, do funcionamento de um sistema integrado usado na Contabilidade. A justificativa é que muitas empresas, mesmo as pequenas e escritórios de Contabilidade, utilizam esses sistemas. Então, na visão de vários Contadores, é importante para o aluno conhecer o funcionamento de alguns tipos diferentes de sistemas integrados. O modo de apresentação destes sistemas aos alunos vai de uma palestra, por um fornecedor de sistemas integrados, por exemplo, até uma disciplina própria, quando se utilizaria a disciplina para efetuar a prática da contabilidade e apresentar os diversos sistemas aos alunos.

Décima pergunta

Para a pergunta de número 10 (dez), foi indagado qual seria a tarefa do formando do Curso. Para tanto foram citadas 3 (três) opções: estágio, no qual foi sublinhado que muitas empresas não aceitam estagiário de Ciências Contábeis, a monografia e o trabalho de laboratório.

Em princípio, a sugestão sobre o trabalho de laboratório se tornou ineficaz, pois esta opção, como resposta para o trabalho de conclusão de curso, já tinha sido respondida na segunda pergunta, quando se indagou da carga horária prática para o curso. Alguns entrevistados ainda responderam a opção, mas foi lembrado que suas respostas já tinham sido utilizadas por eles na pergunta número 3 (três), quando seria uma redundância 2 (dois) trabalhos práticos iguais, ou muito parecido, no mesmo curso, com o que os entrevistados concordaram plenamente e redefiniram suas respostas.

Percebe-se, então, a falha na definição das opções para a tarefa de conclusão do Curso. Todavia, esta opção foi influenciada por sua utilização na Universidade do Vale do Itajaí – Campus de Itajaí. Neste campus, a tarefa dos alunos na conclusão do curso é a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos no Curso em uma empresa hipotética, quando o aluno é incumbido de todas as tarefas de abertura de uma empresa, lançamentos de alguns fatos Contábeis até o encerramento do balanço, passando por

diversas rotinas de uma empresa, especificamente aquelas desempenhadas por um escritório de Contabilidade.

Durante a entrevista, percebeu-se que esta prática imaginada para o trabalho de conclusão do Curso nada mais era do que os Contadores imaginam como prática para a carga horária do Curso. Claro que aqui as ênfases variam, conforme as respostas da pergunta 3 (três).

A despeito desta falha, a pergunta foi respondida a contento. Restou de opção, então, a monografia e o estágio. Quantitativamente as respostas estão dispostas abaixo:

Professores:

Estágio: 4 (quatro)

Monografia: 6 (seis)

Profissionais (exceto professores):

Estágio: 11 (onze)

Monografia: 9 (nove)

Registra-se que, em princípio, alguns Contadores (tanto professores como profissionais) mencionaram o estágio como trabalho de conclusão do curso, mas, em função da observação de que muitas empresas não aceitam estagiários de Ciências Contábeis, optaram por mencionar a monografia. De maneira geral, percebem as limitações que o estágio apresenta para o graduando no Curso.

Vários Contadores mencionaram a opção de existirem as duas tarefas no Curso. As defesas para as duas são parecidas com as defesas de quem optou individualmente, com a certeza de que o Curso poderia oferecer as duas opções, se bem que na tabulação acima optou-se por contabilizar a primeira opção.

O objetivo da pergunta, na entrevista, era prospectar as razões para as respostas, e não definir simplesmente entre uma opção e outra (monografia ou estágio), isto com o intuito de embasar a proposta de currículo. Para a intenção deste trabalho, o que importa são as argumentações pró e contra nas duas opções. São estas argumentações que ajudam a discernir sobre uma ou outra opção. Então, a seguir, comentam-se as argumentações utilizadas pelos Contadores para a monografia e o estágio:

A- Argumentações referentes à monografia:

1. Em prol da monografia foi argumentado o seguinte:
 - a- Proporciona um “amadurecimento” do aluno.
 - b- É um excelente instrumento de pesquisa.
 - c- Proporciona ao aluno iniciar sua especialização.
 - d- A revisão bibliográfica exigida pela monografia aprofunda os conhecimentos teóricos.
 - e- De maneira geral, proporciona cultura ao aluno.
 - f- A apresentação da monografia, aberta ao público e perante uma banca de professores, proporciona ao aluno um treinamento ímpar, capacita-o a falar em público.
2. Contra a monografia foi argumentado o seguinte:
 - a- Não agrega conhecimento por ser eminentemente teórica.
 - b- É uma teoria que não tem aplicação prática.
 - c- A possibilidade de comprar um trabalho pronto desqualifica a sua opção.

B- Argumentações referentes ao estágio:

1. Em defesa do estágio foi argumentado o seguinte:
 - a- O aprendizado é direcionado ao mercado.
 - b- O aprendizado é prático.
 - c- Existe oportunidade do estagiário continuar como empregado.
 - d- O estagiário “aprende a errar” na prática.
 - e- A prática do estágio sofre muitas restrições, mas pode ser oferecido como opção para o aluno.
2. Contra o estágio foi argumentado o seguinte:
 - a- O estagiário não atua diretamente na Contabilidade.
 - b- É utilizado como mão-de-obra barata pelas empresas.

- c- Executa uma sub-tarefa na empresa.
- d- Muitos Contadores de empresa não admitem para não fazer “sombra” para si.
- e- Muitas vezes o aluno não têm acesso à “contabilidade” da empresa onde for fazer estágio.
- f- Grandes empresas não utilizam a figura do estagiário devido a segredos industriais (valor do custo, clientes potenciais).

Finalmente, os dados mostrados acima informam que os professores preferem a monografia, e os profissionais o estágio. Entretanto, salienta-se que a defesa do estágio, por parte dos profissionais, foi muito mais enfática do que a monografia por parte dos professores. Apesar dos professores também defenderem a prática para o curso, a monografia é vista como um instrumento da ciência, seria a operacionalização da pesquisa no Curso de graduação.

Para os profissionais, na média, o que importa é a prática. O estágio seria a realização última desta prática no Curso. As limitações impostas ao estágio são que direciona esta tarefa de conclusão do curso para a monografia. A monografia deveria refletir a melhor realidade possível, para que servisse de trampolim da teoria para a prática. Para os Contadores que citaram as duas opções, estes articulam um pensamento de que o aluno deve fazer a monografia para refletir sobre a Ciência (pesquisa) e estagiar para adquirir prática e atuar no mercado de trabalho, como já comentado.

Décima primeira pergunta

Finalmente, para a décima primeira pergunta, foi indagado qual seria o tempo razoável para o aluno construir o seu conhecimento de Contabilidade para se tornar um profissional capaz de ser útil à sociedade. Foi informado que existe um movimento para fixar o Curso em 3 (três) anos. Diante da pergunta e da fixação em 3 (três) anos, apresenta-se a resposta quantitativa abaixo:

Professores:

Quatro anos: 7 (sete)

Cinco anos: 3 (três)

Profissionais (exceto professores):

Quatro anos: 15 (quinze)

Cinco anos: 4 (quatro)

Seis anos: 1 (um)

A respeito da preferência dos Contadores para o número de anos para o Curso de Contabilidade, nada se pode acrescentar, pois os números refletem, por si só, a realidade da amostra pesquisada. Entretanto, salienta-se que os entrevistados que responderam pelos 4 (quatro) anos mencionaram este tempo como o mínimo. Para a totalidade da amostra, em menos de 4 (quatro) anos não tem como formar um profissional com as qualificações mínimas para atuar no mercado ou, segundo alguns, não existe possibilidade de se entender o Curso como Ciência.

Na pergunta também constava um pedido para o entrevistado justificar a sua resposta. Um grande número de entrevistados achou graça deste tempo mínimo, argumentando que em 3 (três) não há como formar um profissional qualificado. Outros nem quiseram se referir aos 3 (três) anos. Alguns ainda mencionaram que em 3 (três) anos não existe como a universidade transmitir (e o aluno construir) os conhecimentos necessários para se tornar um profissional qualificado. Alguns Contadores se referiram a este tempo como um tempo ideal para formar um Técnico em Contabilidade, mas que não tem sentido para uma graduação de curso superior.

Porém, a despeito destas argumentações gerais, alguns Contadores destacaram alguns pontos para completar a sua resposta, e que, na seqüência, são comentados:

1. Para um Contador, o Curso deveria ser de 5 (cinco) anos, com 3 (três) anos de prática no início do Curso. A idéia subjacente é transformar os primeiros semestres (a proposta foi 3 (três) semestres) em um Curso técnico de Contabilidade. Com isto, habilitar-se-ia o aluno a uma atividade profissional, resolver-se-ia a questão da prática no curso e proporcionaria ao aluno um maior interesse pelo Curso. Esta sugestão tem um caráter eminentemente prático, não

habilitando o aluno às prerrogativas do Técnico em Contabilidade, formado no Ensino Médio.

2. Um segundo Contador argumentou que o Curso deveria ter, no mínimo, 4 (quatro) anos, que seria um tempo mínimo para a universidade ensinar ao aluno, não uma profissão, mas ensinar o aluno a pensar. A profissão seria o segundo objetivo, o primeiro é ensinar o aluno a pensar. E o segundo objetivo poderia ficar a cargo da universidade ou não.
3. Um terceiro Contador respondeu a justificativa dizendo “depende”. “Depende do comprometimento do aluno, depende do comprometimento do professor e depende do comprometimento da universidade”. Para o Contador, a fixação do tempo de Curso está diretamente relacionada com o interesse das partes envolvidas em levar a cabo o compromisso assumido. Nisto conclui que, se houver pouco compromisso, dever-se-ia alongar o tempo de duração do Curso, se houver um comprometimento maior, até pode-se reduzir o tempo de duração do Curso. Como não fixou um tempo, como solicitado, na tabulação acima se optou pelos 5 (cinco) anos para este Contador, isto no pressuposto de que suas críticas, quanto a má qualidade do ensino universitário brasileiro, requer um tempo maior de ensino no Curso.
4. Um quarto Contador argumentou que o Curso deveria ter, no mínimo, 4 (quatro) anos, que seria o tempo mínimo para o aluno conhecer a Contabilidade como Ciência. Para este Contador, o tempo mínimo deveria estar vinculado à compreensão do aluno com relação à Ciência. Se a prática também puder ser ensinada neste tempo seria interessante, se não, haveria a necessidade de se aumentar o tempo do Curso.
5. Já um quinto Contador argumentou que o tempo do Curso não seria tão relevante, dado que o Contador deveria ser submetido a uma reavaliação constante. O comentário é que os Contadores deveriam prestar exame de suficiência periodicamente, com o objetivo de se avaliar os profissionais que atuam no mercado.

6. Finalmente, o sexto Contador argumentou que o tempo razoável para a formação do futuro profissional seria de 3 (anos), com aulas presenciais, e mais 4 (quatro) anos com aulas pelo método do ensino a distância. Com isso, a resposta foi tabulada em 5 (cinco) anos.

Esta foi a transcrição das respostas dos entrevistados. Todavia, durante a entrevista, percebeu-se que as idéias dos Contadores são muito parecidas. O consenso do que deveria ser um currículo de Ciências Contábeis difere pouco de um profissional para outro. Porém, não se prospectou se este consenso deriva da vivência no mercado ou se é a história desses Contadores com relação à vivência que tiveram com os currículos na graduação, mas, no geral, as respostas às perguntas eram mais ou menos previsíveis.

Entretanto, o que chamou atenção foi a grande ênfase na parte prática. Qualquer entrevistador poderia perceber de antemão que a prática seria destacada em uma entrevista como esta, mas a ênfase nesta prática sempre esteve, na entrevista, muito acima do que de antemão se poderia imaginar. Realmente, foi um destaque que deve ser levado em consideração em qualquer proposta de currículo, ao menos na região da Grande Florianópolis ao se levar em consideração a opinião dos Contadores da região.

Estas respostas, juntamente com as diretrizes curriculares do MEC, as anotações de MARION (1986) e as sugestões da UNCTAD (2002), servirão como base da proposta da grade curricular para o Curso de Ciências Contábeis que se apresenta em seguida.

6. PROPOSTA DA GRADE CURRICULAR

6.1 Introdução

Os conhecimentos possuídos pelos seres humanos, de modo simples, podem ser divididos em duas partes: os conhecimentos estudados pelas ciências naturais e os conhecimentos estudados pelas ciências comportamentais. Para as ciências naturais, entre outros, podemos citar a física, a biologia, a química e a medicina. Para as ciências comportamentais, podemos citar, entre outras, a psicologia, o direito, a economia, a administração, a pedagogia e a Contabilidade.

Nas ciências naturais, o resultado de uma experiência depende da ação da natureza. O estudioso deste tipo de conhecimento trabalha com a certeza de que a ação da natureza vai definir o sucesso da sua experiência. O que é feito neste ramo do conhecimento tem que ser validado pela natureza. Não existe a possibilidade de se criar uma teoria, ou mesmo um experimento, que vá de encontro aos códigos naturais. A título de exemplo, não existem maneiras de se ignorar a lei da gravidade (ao menos não é conhecido). Então, se um físico ou engenheiro tem a pretensão de construir um objeto voador deve considerar, no seu experimento, a gravidade universal. Nisto se pode dizer que a natureza impõe regras e é juíza dessas mesmas normas.

Ao contrário das ciências naturais, as ciências comportamentais não possuem regras “naturais”. As regras existentes neste tipo de conhecimento são as preferências das pessoas envolvidas. Quem define se algo é verdadeiro ou falso não é uma condição externa ao experimento, mas sim a preferência das pessoas envolvidas com este experimento. A título de exemplo pode citada a educação dos filhos. Nisto surge a pergunta: qual a melhor maneira de se educar uma criança? As respostas são várias. Cada pai e mãe possuem seu modo particular de educar. Que vai depender do seu arcabouço social e psicológico adquirido ao longo do tempo, influenciado pela educação, nível social, raça, influências de amigos etc.

De modo análogo podem ser citados exemplos para qualquer ramo do conhecimento nas ciências comportamentais, incluindo, logicamente, a Contabilidade e a pedagogia. Para a Contabilidade, tem-se o exemplo da avaliação do estoque para fins de publicação do balanço patrimonial, em que surge a dúvida: avaliar o estoque pelo custeio por absorção¹¹ ou pelo custeio variável¹²? O Decreto-Lei n. 1.598, de 26 de dezembro de 1977 (DOU, II, de 28 de dezembro de 1.977), sanou a dúvida e determinou que é pelo custeio por absorção. Nisto se pode perceber que um mesmo problema possui duas soluções, ou mais, nas ciências comportamentais. A solução vai depender da preferência das pessoas em determinar qual o melhor resultado, ou de outra maneira, qual o resultado que melhor lhes agrada.

Na pedagogia as situações são semelhantes à da Contabilidade. Para o caso específico deste trabalho, pode-se citar a proposta de grade curricular para um curso de graduação. Na grade curricular para um curso de Contabilidade, as linhas gerais são semelhantes para todos os cursos, se forem propostas por várias pessoas, porque o curso deve formar Contadores e a maioria das disciplinas devem ser lembradas pelos proponentes. Os detalhes no “fechamento” da grade é que causa polêmica, devido ao fato de que cada proponente tem uma visão própria de como deve ser estruturada a grade. A título de exemplo, na entrevista, alguns Contadores comentaram que o

¹¹ Método de alocar aos estoques todos os custos, ou seja, matéria-prima, mão-de-obra direta e custos indiretos de fabricação.

¹² Método de alocar aos estoques somente os custos variáveis, ou seja, matéria-prima e mão-de-obra direta.

conteúdo de filosofia deveria ser inserido no final do Curso. Segundo a ótica destes entrevistados, os alunos não aproveitam este conteúdo se estiver contido no início do Curso, devido à relevância deste conteúdo para o futuro profissional. Outros Contadores argumentaram que este conteúdo em nada contribui para o Curso, que este tempo “perdido” deveria ser utilizado para outras disciplinas de Contabilidade que geralmente não são ministradas no Curso.

Pelo exposto acima, percebe-se o quão árduo é propor uma grade curricular para um curso de graduação. Se for proposta por uma única pessoa, certamente não irá agradar a todos. Se forem consultados todos os envolvidos, docentes e discentes, certamente não se irá chegar a nenhuma conclusão.

Para se perceber a dificuldade de se propor uma grade curricular para o Curso de Ciências Contábeis, FÁVERO (1997), para embasar seu artigo, empreendeu uma pesquisa nas instituições de ensino do Paraná que ofereciam Curso superior de Ciências Contábeis, naquele ano. Listou 20 (vinte) Cursos, com um total de 225 (duzentos e vinte e cinco) nomenclaturas diferentes para as disciplinas, sendo que algumas nomenclaturas são recorrentes, como, por exemplo, Contabilidade de Custos, Auditoria, Contabilidade Gerencial, Administração Geral, entre outras. Algumas nomenclaturas somente aparecem uma única vez, como, por exemplo: Introdução à Contabilidade, Instituições de Direito C, Contabilidade sem fins Lucrativos, entre outras. Mas, o que mais chama atenção no trabalho de FÁVERO (1977) é a quantidade de disciplinas com nomenclaturas diferentes que, talvez, representem o mesmo conteúdo programático. À título de exemplo, pode-se citar, entre outras, a Matemática, quando são listadas as seguintes nomenclaturas: “Matemática C”, “Matemática”, “Matemática Básica I”, “Matemática I” e “Matemática A”. Certamente tem-se a percepção de que estas nomenclaturas diferentes representam o mesmo conteúdo programático, ou no mínimo muito parecido.

Por estas dificuldades, percebe-se que a grade curricular de um curso de graduação não deveria ser obra de uma única pessoa e sim do conjunto de pessoas envolvidas com o curso, mas este conjunto de pessoas engloba o corpo docente e discente, para não se falar de outros interessados, como, por exemplo, funcionários

administrativos da instituição, sociedade etc. Quanto aos professores, estes não são muitos e devem ser os principais artífices nesta elaboração. Quanto aos alunos, que são muitos, a sua participação nesta elaboração deve ser permitida de forma indireta, através de líderes de turma, representantes de classes, representante de centro acadêmico ou outros. Aos demais alunos pode-se delegar a opção de participar através de sugestões, por escrito, de forma que seriam aceitas críticas construtivas e sugestões de melhorias.

Entretanto, em detrimento ao exposto acima, o objetivo deste trabalho é justamente a proposta de uma grade curricular para o Curso de Ciências Contábeis. Como esta proposta, mesmo compartilhada com os entrevistados, é fruto de uma única pessoa, não se tem a pretensão de apresentar uma proposta acabada para o Curso. A intenção aqui é apresentar uma proposta para servir de base ao conjunto de pessoas interessadas ao definir uma grade curricular para um Curso de graduação em Ciências Contábeis, notadamente para a região da Grande Florianópolis.

6.2 Generalidades Sobre a Proposta

A par de toda explanação feita até o momento, passa-se, na seqüência, a comentar as disciplinas que compõem a grade curricular que emergiu da pesquisa feita com os Contadores. Antes, porém, salienta-se que o objetivo do trabalho é definir uma grade curricular para o Curso e não definir as ementas para as disciplinas. Justifica-se esta argumentação com o pressuposto de que os conteúdos programáticos das disciplinas já são corriqueiros no meio acadêmico e devem ser adequados a cada contexto.

Entretanto, no comentário das disciplinas, chamar-se-á atenção para alguns conteúdos específicos. Aqui, a importância não é com o conteúdo da disciplina e sim com o enfoque da disciplina. O conteúdo é de domínio de qualquer contador e está presente em qualquer livro-texto de Contabilidade, na disciplina específica. O que se irá comentar é o direcionamento que a disciplina deve ter. A preocupação é definir, de maneira geral, o que deve ser ministrado na disciplina.

Estes comentários servem como destaque para determinar o enfoque do currículo e determinar a construção do conhecimento dentro do mesmo. A importância recai na

determinação dos conhecimentos que servirão de requisitos para a construção ordenada na formação do Contador para atuar na região da Grande Florianópolis, porém não somente nesta região, mas possivelmente em qualquer local, mas como a base do currículo é a pesquisa empreendida nesta região, o currículo, por consequência, está focado para esta região.

Outro assunto que não se pretende discutir é quanto ao tempo de duração do Curso. Como ficou patente, na entrevista, os Contadores, por unanimidade, acataram o mínimo de 4 (quatro) anos. Um Contador, especificamente, mencionou 3 (três) anos de graduação e mais 2 (dois) anos obrigatórios de aperfeiçoamento. Para todos os efeitos, neste trabalho, está-se entendendo este prazo como de 4,5 (quatro vírgula cinco) anos. Assim, a proposta é de 9 (nove) semestres para o Curso, sendo de 8 (oito) semestres para disciplinas com conteúdos definidos pela universidade e um semestre com conteúdo definido pelo aluno.

Assim também como a carga horária de cada disciplina durante o semestre. Para o trabalho, expresso na proposta, o tempo do semestre não é importante. Entende-se que este tempo deve ser o máximo possível, com o mínimo definido pelos órgãos normatizadores da educação. Consequentemente a presente grade curricular pode ser aplicada tanto para um Curso noturno como para um Curso diurno. Claro que neste caso o número de disciplinas no período são iguais, isto como faz justamente a Universidade do Vale do Itajaí, Campus de Biguaçu, que oferece o Curso de Contabilidade no período matutino e noturno com a mesma carga horária. Assim, na seqüência, apresentam-se as disciplinas e os comentários sobre seus conteúdos programáticos.

6.3 Proposta da Grade

As disciplinas que deve conter um Curso de Ciências Contábeis, na região da Grande Florianópolis, estão listadas abaixo. A definição desta grade levou em consideração o histórico dos próprios currículos. Num primeiro momento, o currículo vivenciado pelo autor em sua prática docente e num segundo momento os currículos consultados na internet de algumas universidades (UNIVALI, UNISUL, UFSC, USP,

UFRGS, UNB e UFRJ). Num terceiro momento são agregadas as diretrizes curriculares emanadas pelo MEC, as sugestões publicadas pela UNCATD (2002) e as sugestões de MARION (1996). Por último, tomou-se como base a entrevista empreendida junto aos Contadores da região, que serviu para definir a característica do Curso. Então, na seqüência, a grade:

Primeiro Semestre

Para este semestre são propostas as seguintes disciplinas:

1. Contabilidade Introdutória
2. Filosofia
3. Matemática I
4. Português
5. Metodologia Científica

O conteúdo da primeira disciplina deveria abarcar, primeiramente, uma visão geral da Ciência, desde os primeiros registros contábeis até os dias atuais. Em seguida, o conteúdo abrangeria uma visão atual da profissão do contador e sua perspectiva futura. Na seqüência viria o conteúdo propriamente dito, ou seja, estática patrimonial, metodologia do “débito” e “crédito”, lançamentos contábeis e apuração do resultado. A disciplina deve terminar com o conteúdo “operações com mercadorias”. Salienta-se aqui que o enfoque desta disciplina é a fixação, por parte do aluno, dos conceitos de débito e crédito e o entendimento da metodologia do lançamento contábil.

Para a segunda disciplina, Filosofia, entende-se a atividade filosófica como reflexão rigorosa e crítica sobre os mais diversos temas presentes na existência humana. Para tanto, sugere-se promover um estudo de tais aspectos a partir da História da Filosofia. Esse percurso, para o estudante de Ciências Contábeis, poderá não apenas instrumentalizá-lo na tomada de decisões, mas, principalmente, ampliar sua “cosmovisão” para identificar problemas, conhecê-los, analisá-los e propor soluções. Para tal finalidade, são sugeridos os seguintes conteúdos: Introdução a aspectos do

pensamento ocidental: o conhecimento, a ética e a política. Do mito à filosofia; conhecimento, ética e política na Grécia Clássica. Relação entre conhecimento e verdade na Filosofia Medieval. O problema do conhecimento na Filosofia Moderna: racionalismo, empirismo e criticismo. Ética e Política no contexto da Filosofia Contemporânea: as crises das ciências.

Para a terceira disciplina, Matemática I, o conteúdo deve prescrever uma revisão do conteúdo do ensino médio, realçar a importância das “funções” e terminar com o conteúdo de “determinantes”.

Quanto ao conteúdo da disciplina de “Português”, os entrevistados, em sua maioria, argumentaram que este conteúdo deveria privilegiar a “redação”. Não necessariamente a redação comercial, mas deveria enfatizar a composição de texto, ou seja, propiciar ao aluno uma redação própria. Este destaque foi salientado notadamente pelos responsáveis dos escritórios de Contabilidade, quando possuem uma certa dificuldade na redação de defesas de impostos junto aos Conselhos de Contribuintes (estaduais, os mais citados).

Quanto à disciplina “Metodologia Científica”, o seu conteúdo deve iniciar-se com uma visão genérica do que seja pesquisa, principalmente a pesquisa bibliográfica. Na sequência deve ser construído conhecimento sobre os diversos tipos de trabalhos científicos, tais como tese, dissertação, monografia, artigo e “paper”. Este conteúdo é importante para embasar as técnicas de elaboração de trabalhos escolares, principalmente o artigo e o “paper”. O conteúdo seguinte é a estruturação do texto científico. Iniciando-se com o estudo das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), para embasar o conhecimento sobre o *layout* das páginas, normas de citação e referências bibliográficas. O último conteúdo, mais importante, deve ser a redação científica. Onde o educando aprenderia a redigir cientificamente os trabalhos, tanto científicos (monografia, relatório de estágio, artigo, “paper”, entre outros), como, no caso dos Contadores, petições endereçadas aos órgãos públicos (defesa junto aos Conselhos de Contribuintes, por exemplo) até redações técnicas que exigem metodologia própria.

Segundo Semestre

A proposta para este semestre é a seguinte:

1. Contabilidade Intermediária I
2. Matemática II
3. Legislação Contábil
4. Noções Gerais de Direito
5. Sociologia

As disciplinas “Contabilidade Intermediária”, citadas no segundo e terceiro semestres, têm o objetivo de esgotar os conteúdos normalmente definidos nos livros didáticos para a “Contabilidade Comercial”, o que inclui exemplo de lançamento de todos os fatos mais corriqueiros que ocorrem em uma empresa comercial de pequeno e médio porte, como, por exemplo: lançamentos nas contas de Ativo Circulante, Ativo Realizável a Longo Prazo, Ativo Permanente, Passivo Circulante, Passivo Exigível a Longo Prazo e Patrimônio Líquido, e seus reflexos no resultado do exercício. O objetivo com estas disciplinas é reforçar e fixar, no aluno, a metodologia do lançamento e familiarizar este com as contas do Plano de Contas. Acatando a sugestão de um entrevistado, o intuito é utilizar estas disciplinas, juntamente com a prática a seguir, para capacitar o aluno por referência a um “Técnico em Contabilidade”. “Técnico” aqui visto como a parte prática do Curso e não como o Técnico em Contabilidade previsto na legislação contábil. Portanto, estas disciplinas teriam a incumbência de propiciar ao aluno todas as condições necessárias para ser um “Técnico” e realizar toda a “Contabilidade” de uma empresa comercial de médio porte, atendendo com isso aos anseios da classe, quando exigem que os alunos saiam da universidade com uma carga prática suficiente para, ao menos, realizarem uma Contabilidade de empresa comercial, que é o caso da maioria dos clientes dos escritórios de Contabilidade.

Para a segunda disciplina, Matemática II, os contadores, em sua maioria, são favoráveis, mas realçam que o enfoque da disciplina deveria ser mudado. Vários

entrevistados comentaram que nas suas graduações o enfoque dado em sala de aula era o mesmo dado em um curso de engenharia, por exemplo. A sugestão é que a disciplina seja direcionada para os exemplos da contabilidade, economia e administração de empresas, que o conteúdo (limite, derivada e integral) deva ser ministrado por um contador, economista ou administrador. Caso seja por um profissional das áreas de engenharia e matemática que se utilize de exemplos vivenciados pelas empresas e pelos contadores. A título de exemplo, o conteúdo de “limite” pode ser explicado com o gráfico do lucro de uma empresa, o conteúdo de “derivada” pode ser explicado, utilizando-se os números do custo dos produtos.

Para a terceira disciplina, “Legislação Contábil”, a idéia é proporcionar ao aluno o conhecimento das principais normas sobre a profissão, como por exemplo, o Decreto-Lei n. 9295, de 27 de maio de 1946, o Código de Ética do Contabilista e os Princípios Contábeis. Justifica-se a disciplina no sentido de que o futuro profissional deva conhecer a legislação que regulamenta a profissão. Outra defesa é que o conteúdo de ética profissional é normalmente ministrado em semestres mais avançados, dissociando-se o conteúdo de outros vinculados, como os Princípios. Quanto aos Princípios Contábeis, estes normalmente são ministrados junto à disciplina de Teoria da Contabilidade. Entende-se que cabe somente “teoria” naquela disciplina e que os Princípios Contábeis, como são normas da Contabilidade, devam ser ministrados junto a uma disciplina específica sobre normas contábeis.

Para a disciplina, “Noções Gerais de Direito” e outras do conteúdo de Direito que virão, na seqüência, estar-se-á acatando o grande destaque que este conteúdo recebeu na pesquisa. De fato, após o conteúdo de Contabilidade, este foi o que recebeu mais destaque na entrevista. Destaque este representado pelo tempo dedicado pelos Contadores em responder as questões referentes a estas disciplinas (de Direito) e salientar a grande importância que este conteúdo representa para o Contador na sua prática cotidiana. Em princípio, os conteúdos de Direito Tributário, Comercial, Trabalhista e Previdenciário foram citados unanimemente, mas foi argumentado inúmeras vezes pelos entrevistados que o conhecimento da Constituição e noções de Direito Civil são muito importantes também para o Contador. Outros citaram a

importância do Direito Penal, devido às implicações a que os responsáveis pelas empresas estão sujeitos quanto ao não pagamento de tributos, principalmente contribuições sociais. Outros entrevistados mencionaram o conhecimento do Direito Processual, principalmente porque há processos mantidos junto aos Conselhos de Contribuintes e defendidos por Contadores e os processos judiciais que servem de base para as Perícias. Em virtude do exposto, entendem alguns Contadores que noções sobre Direito Processual é importante para a formação de Contadores qualificados. Com base nesta argumentação, propõe-se que o conteúdo desta disciplina contenha: noções sobre Direito Constitucional, noções sobre Direito Civil, noções sobre Direito Penal e noções sobre Direito Processual.

Para a última disciplina deste semestre, Sociologia, os entrevistados mencionaram, com frequência, a questão das relações pessoais. Para os entrevistados, esta disciplina deveria proporcionar conteúdo que auxiliasse o Contador a se relacionar melhor com outros indivíduos na sociedade. Ademais, o conteúdo de ética geral deve também fazer parte desta disciplina, já que é a disciplina que melhor trabalha o conteúdo de ética. Em virtude da importância realçada na questão pessoal, este conteúdo está relacionado com o conteúdo da disciplina “Comportamento Humano”, no oitavo semestre. A título de ilustração sugere-se os seguintes conteúdos, entre outros: introdução à Sociologia, a sociedade como formadora do indivíduo, mecanismos de controle social e suas funções, ideologia e alienação, o indivíduo como formador da sociedade, a relação entre escolhas pessoais e conseqüências sociais, ética e moral: origem e funções e a ética e a política como instrumentos de transformação social.

Terceiro Semestre

Para este período, as disciplinas selecionadas são:

1. Contabilidade Intermediária II
2. Gestão e Estratégia Empresarial (TGA)
3. Microeconomia

4. Estatística

5. Direito Tributário

Para a primeira disciplina deste semestre, os comentários já foram feitos para a disciplina Contabilidade Intermediária I, nada mais restando a acrescentar.

Para a segunda disciplina, Administração, os conteúdos devem ser os já clássicos da disciplina, englobando, entre outros: análise – investigação, organização e orçamento; síntese – planejamento, programação e operação; direção – alocação, motivação e coordenação e controle – regulação, monitoria e decisão. Estes conteúdos devem ser ministrados levando-se em consideração os comentários críticos do enfoque tradicional da Administração, o enfoque quantitativo, o enfoque sistêmico, o enfoque comportamental e o enfoque contingencial.

Para a terceira disciplina, Microeconomia, o conteúdo proposto, entre outros, engloba a análise da demanda e oferta, elasticidade, teoria da firma: produção e custos de produção, formação de preços nas diferentes estruturas de mercado, concorrência perfeita, concorrência monopolística, monopólio e oligopólio.

Para a disciplina “Estatística”, muitos Contadores sugeriram 2 (dois) semestres, mas acatou-se a opinião de alguns no sentido de um semestre somente. Este semestre daria atenção ao conteúdo de “análise de regressão” e “números índices”, com o tempo restante dedicado ao conteúdo de “probabilidade”. Aqui foi argumentado que a disciplina poderia ser ministrada em sala de aula, na parte teórica, e também nos laboratórios de informática, na parte prática, pois, segundo alguns entrevistados, o que importa é saber como se faz as contas e interpretar o resultado, e a partir disto as planilhas eletrônicas deveriam ser ferramentas úteis para agilizarem o trabalho do Contador. Então, o conteúdo sugerido é noções de probabilidades, números índices e análise de regressão, com aplicação de conteúdos em planilha eletrônica.

A argumentação para a justificativa do “Direito Tributário” dispensa maiores detalhes, por ser uma das incumbências maior do Contador, notadamente em escritório de Contabilidade, a lide com impostos, destacando-se o ICMS (imposto sobre circulação de mercadorias e serviços) e o IR (imposto sobre a renda e proventos de qualquer

natureza). Aqui, o conteúdo tem como base o Código Tributário Nacional e sua relação direta com os principais impostos manipulados pelos Contadores, notadamente o ICMS e o Imposto de Renda.

Quarto Semestre

Para esse semestre, são sugeridas as seguintes disciplinas:

1. Prática Contábil (escritório modelo) I
2. Contabilidade Tributária I
3. Macroeconomia
4. Direito Comercial
5. Direito Trabalhista e Previdenciário

Nesse semestre, como no seguinte, sugere-se uma disciplina referente à prática contábil (Prática Contábil). Especificamente não se tem um modelo acabado de como deveria ser esta prática. A maioria das opiniões dos entrevistados foi no sentido do “escritório modelo”. Outros entrevistados sugeriram a prática em uma empresa, argumentando, porém, a dificuldade na empreitada, todavia, o importante é que esta prática, no escritório modelo, deva ser a mais realista possível, que deve espelhar a prática cotidiana para poder alcançar os objetivos propostos, ou seja, capacitar o aluno para o mercado de trabalho. A idéia é repassar para o aluno as rotinas de um escritório de Contabilidade, incluindo abertura de empresas na Junta Comercial, lançamentos contábeis, vivência com os impostos (ICMS e Imposto de Renda, principalmente – ver disciplina seguinte), familiaridade com plano de contas, diário, razão, balancete e balanço patrimonial, conhecimento do funcionamento de ao menos um sistema informatizado de Contabilidade, cálculo e contabilização da folha de pagamento, entre outras rotinas contábeis.

O conteúdo seguinte, Contabilidade Tributária, foi dividido em 2 (duas) disciplinas. Para esta primeira disciplina sugere-se o conteúdo do Imposto sobre

Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Programa de Integração Social (PIS), Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e o cálculo do Imposto de Renda (IR) pela metodologia do Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte (Simples).

Para a disciplina seguinte, Macroeconomia, sugere-se ênfase nos seguintes conteúdos: dos Clássicos a Keynes, Contabilidade nacional, demanda e oferta agregada, multiplicador, o mercado de bens e o mercado monetário, modelo IS-LM, financiamento dos gastos do governo, inflação, emprego e investimentos, juros e moedas.

O “Direito Comercial” comporta conteúdos genéricos de contratos, tipos de empresas, documentos fiscais e de crédito, entre outros conteúdos.

Os conteúdos de “Direito Trabalhista e Previdenciário” normalmente são oferecidos aos estudantes de graduação nos Cursos de Contabilidade como disciplinas distintas. Entende-se que devam ser construídos conjuntamente por se tratar de conteúdos complementares. Na prática estes dois conteúdos do Direito são utilizados pelos Contadores conjuntamente na elaboração e contabilização da folha de pagamento, juntamente com seus reflexos em um possível desembolso de caixa pela empresa (demissão de funcionário, por exemplo). Na prática Contábil não há como dissociá-lo. Esta dependência recíproca dos dois conteúdos em relação à folha de pagamento justifica a junção dos conteúdos. O conteúdo para o “Direito Trabalhista” comporta toda a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e legislação correlata. E o conteúdo do “Direito Previdenciário” comporta toda a legislação vinculada ao Instituto Nacional de Seguro Social (INSS) e normas legais correlatas.

Quinto Semestre

Para este semestre, são sugeridas as seguintes disciplinas:

Prática Contábil (escritório modelo) II

Contabilidade Tributária II

Contabilidade de Custos I

Direito Societário

Matemática Financeira I

O conteúdo da prática contábil, para este semestre, já foi comentado no semestre anterior. Portanto, nada mais há para se argumentar.

O conteúdo de “Contabilidade Tributária”, aqui, neste semestre, é continuação do semestre anterior. Para tanto, sugere-se o cálculo do Imposto de Renda sobre o lucro presumido e o cálculo do Imposto de Renda sobre o lucro real.

Para a “Contabilidade de Custos I”, sugere-se o conteúdo que permita ao aluno avaliar o estoque de uma empresa para fins de publicação do Balanço Patrimonial, ou seja, de acordo com os Princípios Contábeis, nisto estando incluído o conteúdo de introdução à “Contabilidade de Custos”, as principais nomenclaturas usadas, o cálculo do custo pelo custeio por absorção e lançamento contábil destes custos. Inclui-se também a metodologia da produção equivalente por ser necessária para o cálculo do sistema de custo por processo.

Esta disciplina, Direito Societário, deve ter seu conteúdo definido, levando-se em consideração a Lei das Sociedades Anônimas (S.A.). Devem permear este conteúdo as normas emanadas pela CVM (Comissão de Valores Mobiliários) e que afetem a Contabilidade das empresas, como também deve permear as normas emanadas pelo CFC (Conselho Federal de Contabilidade) quanto à estruturação da Contabilidade. Sugere-se que o professor desta disciplina tenha bons conhecimentos da matéria em questão, como também tenha alguma prática no assunto. Justifica-se a inclusão desta disciplina no currículo pela certeza de que após o aluno conhecer este conteúdo de caráter normativo, ficará mais fácil ministrar os conteúdos vindouros no currículo, notadamente os de Contabilidade. Ademais, os Contadores das grandes empresas entrevistados, particularmente, enfatizaram esta disciplina como a “alma” das disciplinas de Direito, principalmente, para o desempenho de suas funções. Alguns argumentaram que a estruturação da Contabilidade no Brasil está baseada na Lei das S.A. e que o

conhecimento desta Lei, sob o enfoque do Direito, é imprescindível para a qualificação do Contador.

O posicionamento da “Matemática Financeira”, no quinto semestre, ao contrário de algumas universidades que a colocam no início do Curso, deve-se ao fato da importância atribuída pelos Contadores a seu conteúdo, principalmente os responsáveis pelos escritórios de Contabilidade. De fato, muitos destes Contadores salientaram a importância deste conteúdo no seu dia-a-dia, devido à solicitação dos empresários para o cálculo dos juros embutidos nas compras a prazo. Este conteúdo também foi bastante lembrado para os cálculos efetuados nas perícias. Devido a este fato, este conteúdo foi inserido “mais para o final do curso”, no pressuposto de que os alunos nesta “altura do curso” estão mais “maduros” para assimilar a importância deste conteúdo. Quanto ao conteúdo da disciplina, ela foi desmembrada em 2 (duas), sendo que este conteúdo deve ser o mais realista possível, segundo os entrevistados.

Sexto Semestre

Para este semestre são sugeridas as seguintes disciplinas:

Estrutura das Demonstrações Contábeis
Contabilidade Societária
Contabilidade de Custos II
Administração Financeira
Matemática Financeira II

Para o conteúdo desta primeira disciplina, Estrutura das Demonstrações Contábeis, sugere-se: Relatório da Administração, Demonstrações das Origens e Aplicações de Recursos (DOAR), Demonstração das Mutações do Patrimônio Líquido (DMPL) – incluído a Demonstração de Lucros e Prejuízos Acumulados (DLPA), Demonstração do Fluxo de Caixa (DFC) – tanto pelo Método Direto como pelo Método Indireto, a Demonstração do Valor Adicionado (DVA) e Notas Explicativas. Em

princípio, o conteúdo sugerido parece bastante extenso, mas, como o aluno já assimilou o conteúdo do Direito Societário, fica mais fácil demonstrar somente a parte contábil do conteúdo. Não necessitando explicar os termos da Lei das Sociedades Anônimas, o professor se preocuparia somente com o enfoque contábil. Ademais, os conteúdos que requerem mais tempo são os da DOAR e da DFC.

Para o conteúdo da “Contabilidade Societária”, sugere-se o cálculo para a contabilização da equivalência patrimonial, o cálculo e contabilização da consolidação de balanços e noções sobre a influência da inflação nos valores da Contabilidade. Salienta-se aqui que os 2 (dois) primeiros conteúdos serão enormemente facilitados pelo conhecimento prévio do aluno sobre a Lei das Sociedades Anônimas.

A disciplina “Contabilidade de Custos” deve abarcar, em princípio, todo o conteúdo inerente a “Margem de Contribuição” e suas aplicações. Outro conteúdo inserido nesta disciplina é o “Controle”, e como este pode ser exercido e operacionalizado pela Contabilidade de Custos nas empresas.

Para a disciplina, “Administração Financeira”, sugere-se os seguintes conteúdos: introdução à Administração Financeira, análise e planejamento financeiro, administração do capital de giro, administração dos estoques, administração de contas a pagar e receber, fontes de financiamento, custo de capital e alavancagem financeira.

O conteúdo sugerido para a “Matemática Financeira” é a continuação do conteúdo da matemática anterior, somente que a ênfase na prática deve ser realçada, como lembraram os Contadores entrevistados.

Sétimo Semestre

Para este período, as disciplinas propostas são:

1. Análise das Demonstrações Contábeis
2. Auditoria
3. Contabilidade Pública
4. Contabilidade Gerencial

5. Orçamento Empresarial e Controladoria

Para a primeira disciplina, Análise das Demonstrações Contábeis, o conteúdo deve conter: análise horizontal e vertical; cálculo dos índices de liquidez; endividamento; atividade e lucratividade ou rentabilidade e a comparação com índices padrões; análise da DOAR; análise da DFC; análise do sistema DuPont; análise dinâmica do capital de giro líquido, que estuda as contas cíclicas do giro; os indicadores de avaliação da estrutura financeira; o efeito tesoura; a projeção da necessidade de investimento em giro e o *Earning Before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization* (EBITDA) e a avaliação do desempenho econômico, que estuda a formulação analítica do desempenho econômico medido pela taxa de retorno do investimento; o retorno sobre o ativo; os juros sobre o capital próprio; o custo de capital; o valor econômico adicionado; o valor para o acionista e o modelo de avaliação a partir do valor econômico adicionado.

O conteúdo de “Auditoria” (interna e externa) deve começar com os Princípios de Auditoria emanados pelo CFC. A seguir, deve conter a metodologia aplicada pela auditoria e apresentados os papéis de trabalho. Tudo isto deve ser permeado por práticas que capacitem o aluno a perceber o que é uma auditoria e como desenvolvê-la.

A disciplina de “Contabilidade Pública” deve ser iniciada com uma visão teórica que seja o conteúdo de Contabilidade aplicada nas entidades públicas. A seguir, deve haver a apresentação da Lei 4.320/64 e da Lei de Responsabilidade Fiscal. O tempo restante deve ser dedicado à técnica de lançamento específico da Contabilidade pública. Especificamente, nesta disciplina, existe muito material teórico que é objeto de perguntas nas provas de suficiências do CFC, entre outras. Entende-se que o professor não deveria dispensar muito tempo em sala de aula para apresentar este material. A sugestão é disponibilizar este conteúdo para leitura extraclasse e cobrar este conteúdo em prova, claro que sanando as dúvidas existentes. Entende-se que o tempo em sala deve ser melhor aproveitado com a técnica de lançamento contábil, já que esta prática requer um tempo maior pelo detalhamento existente no plano de contas das entidades públicas, regulamentado pela Lei 4.320/64.

Para o conteúdo de “Contabilidade Gerencial” sugere-se iniciar com o custo-padrão. Na seqüência, o conteúdo deve abranger a importância do papel da controladoria nas empresas e como se operacionaliza este instrumento, instrumentos e processos de planejamento e controle gerencial, sistemas de informações e deve conter as principais ferramentas do gerenciamento estratégico de custo.

Para o conteúdo da disciplina “Orçamento Empresarial e Controladoria” a sugestão é a seguinte: funções de planejamento e controle, o sistema orçamentário global, orçamento de vendas, orçamento de produção, orçamento das despesas operacionais, orçamento de caixa, demonstrativo do resultado do exercício projetado, Balanço Patrimonial projetado, relatórios de desempenho para o controle administrativo e análise de variações orçamentárias.

Oitavo Semestre

Para este semestre propõem-se as seguintes disciplinas:

1. Teoria da Contabilidade
2. Perícia e Investigação Contábil
3. Análise de Investimento
4. Metodologia da Pesquisa
5. Comportamento Humano (Liderança e Motivação)

Na proposta do conteúdo da disciplina “Teoria da Contabilidade” excluiu-se o conteúdo sobre Princípios Contábeis, ao entender que este conteúdo cabe perfeitamente em outra disciplina, como já proposto para o segundo semestre. Aqui se entende que o melhor conteúdo é o Ativo e sua avaliação, o Passivo e sua mensuração, o Patrimônio Líquido, Receitas, Despesas, Perdas e Ganhos, Imobilizado tangível depreciável (ou exaurível), Ativo Permanente amortizável, Estoques, aplicação da conta “Resultado de Exercícios Futuros” e evidenciação da informação Contábil (*disclosure*), entre outros assuntos.

A disciplina “Perícia e Investigação Contábil” deve focar, no mínimo, os conteúdos: de perícias demandadas por processos judiciais e perícias demandadas por fraudes, aqui havendo interdisciplinaridade com a disciplina de Auditoria.

Este conteúdo, Análise de Investimento, tem por finalidade familiarizar o aluno com os mais diversos métodos de análise. A tônica será a avaliação de empresas e de negócios sob um enfoque prático.

O conteúdo da disciplina “Metodologia da Pesquisa” deve ser direcionado para o trabalho de pesquisa (no caso da graduação a monografia) ou estágio supervisionado, conforme o caso (ver abaixo). Primeiramente, deve-se resgatar alguns conteúdos da disciplina de “Metodologia Científica”, principalmente quanto ao *layout* da página e a técnica da “citação” (normas da ABNT). Deve conter também conhecimentos sobre métodos de pesquisa, classificação da pesquisa, pesquisas quantitativas e qualitativas, técnicas de pesquisa, entre outros assuntos. Num segundo momento, para ambos os casos (monografia e estágio), o conteúdo deve ser a elaboração do projeto. Este tópico deve se iniciar com a definição de “projeto” e sua importância para a pesquisa. Os conteúdos a serem construídos devem se iniciar com o tema, passando pelos problemas de pesquisa, objetivos, pressupostos, hipóteses, entre outros. Sugere-se também que o projeto contenha, além dos tópicos básicos, um “marco teórico inicial” e um “sumário provisório”. Em seguida o conteúdo deve ser sobre a elaboração da monografia ou do relatório de estágio. Nisto estaria incluído definição, importância e estrutura do trabalho (monografia e projeto).

A última disciplina deste semestre, Comportamento Humano (Liderança e Motivação), atende uma preocupação dos Contadores. Durante a entrevista, quando se referiam às disciplinas “Sociologia” e “Psicologia”, os Contadores argumentaram que é necessário ao futuro formando uma base de conhecimento para manter um relacionamento pessoal satisfatório. Este destaque teve mais ênfase por parte dos profissionais de escritórios, quando argumentaram que este conhecimento é imprescindível para o relacionamento com os clientes. A argumentação dos profissionais das grandes empresas da região foi no sentido de manter um diálogo produtivo com os subordinados. Em vista da argumentação, propõe-se que o conteúdo desta disciplina seja

com relação à liderança e motivação, que poderão englobar, entre outros conteúdos, o Indivíduo e as Organizações – concepções de homem, segundo as teorias organizacionais, conceito de organização, o comportamento humano nas organizações e teorias sobre o comportamento organizacional; Motivação - conceitos fundamentais sobre motivação, ciclo motivacional, teorias clássicas e atuais sobre motivação e o papel da motivação nas organizações: motivação, satisfação e produtividade; Grupos e Equipes de Trabalho e Liderança - conceitos, principais teorias sobre liderança e o papel do líder no grupo e na equipe de trabalho.

Nono Semestre

Neste semestre, prevê-se somente a elaboração da monografia ou do estágio. Como se pode observar no capítulo anterior, pergunta 10 (dez), os professores se decidiram mais pela monografia e os profissionais (exceto professores) mais pelo estágio. Aqui, volta a polêmica de que muitas empresas não aceitam estagiários, principalmente as grandes empresas da região, ou, quando aceitam, muitas vezes é como mão-de-obra barata, como foi salientado por muitos Contadores durante a entrevista.

Outra argumentação usada pelos Contadores foi de que muitos escritórios de Contabilidade aceitam estagiários, mas que estes escritórios, muitas vezes, nem Contabilidade fazem, limitando-se a elaborar o livro caixa. A razão para justificar este procedimento é que os órgãos públicos não exigem a Contabilidade formal. Nisso foi citado o imposto presumido, para justificar a falta de Contabilidade para o “imposto de renda” (Receita Federal) e a falta de fiscalização por parte do Conselho Regional de Contabilidade.

Um Contador comentou, para justificar a monografia, que é difícil fazer estágio nos escritório de Contabilidade pelo simples fato de que muitos escritórios não elaboram a DOAR ou outro demonstrativo contábil previsto na Lei das Sociedades Anônimas, muito menos calculam o imposto de renda pelo lucro real. Para este Contador, um estágio com estes conteúdos mínimos não seria estágio e sim o emprego de “mão-de-obra barata” pelo escritório.

A par desta argumentação, está-se propondo as 2 (duas) opções para o Curso. Cabe ao Curso decidir se adota a monografia, o estágio ou oferece as 2 (duas) opções para o aluno escolher.

Salienta-se, entretanto, que, se for oferecido o estágio, este deve ser o “Estágio Supervisionado”. Isto implica na elaboração de um projeto de estágio, na supervisão de um professor e na elaboração de um relatório. Ademais, tem que ser um estágio profissional em que o aluno tenha a oportunidade de vivenciar os conhecimentos mínimos adquiridos na sala de aula, como, por exemplo, lançamentos, razão, diário, balancete, balanço, cálculo e contabilização do imposto de renda, contabilização do ICMS, entre outros.

A título de visualização, apresentamos, a seguir, o quadro resumo das disciplinas propostas e comentadas anteriormente. O quadro é dividido por semestre e é composto pelo código da disciplina, o nome da disciplina e o requisito. O requisito não foi comentado por entender-se que a citação no quadro resume o entendimento sobre o encadeamento das disciplinas. Estes requisitos são importantes no pressuposto da construção do conhecimento, pois, sem estes, o aluno teria uma visão fragmentária do Curso, pois o que proporciona a construção do conhecimento, em qualquer curso, é o encadeamento das disciplinas.

Quadro n. 3. Disciplinas, Códigos e Requisitos.

Código	Disciplina	Requisito
Primeiro Semestre		
CCT 100	Contabilidade Introdutória	
FIL 200	Filosofia	
MAT 300	Matemática I	
POT 400	Português	
BIB 500	Metodologia Científica	
<i>Segundo Semestre</i>		
CCT 101	Contabilidade Intermediária I (Comercial)	CCT 100
CCT 102	Legislação Contábil	CCT 100
MAT 301	Matemática II	MAT 300
DIR 600	Noções Gerais de Direito	
SOC 700	Sociologia	FIL 200

<i>Terceiro Semestre</i>		
CCT 103	Contabilidade Intermediária II (Comercial)	CCT 101 / CCT 102
ADM 800	Gestão e Estratégia Empresarial (TGA)	
ECO 900	Microeconomia	MAT 301
MAT 302	Estatística	MAT 301
DIR 601	Direito Tributário	DIR 600
<i>Quarto Semestre</i>		
CCT 104	<i>Prática Contábil (Escritório Modelo) I</i>	CCT 103
CCT 105	Contabilidade Tributária I	CCT 103 / DIR 601
ECO 901	Macroeconomia	ECO 900
DIR 602	Direito Comercial	DIR 601
DIR 603	Direito Trabalhista e Previdenciário	DIR 601
<i>Quinto Semestre</i>		
CCT 106	Prática Contábil (Escritório Modelo) II	CCT 104
CCT 107	Contabilidade Tributária II	CCT 105
CCT 108	Contabilidade de Custos I	CCT 104
DIR 604	Direito Societário	DIR 601
MAT 303	Matemática Financeira I	MAT 301
<i>Sexto Semestre</i>		
CCT 109	Estrutura das Demonstrações Contábeis	CCT 106 / DIR 604
CCT 110	Contabilidade Societária	CCT 106 / DIR 604
CCT 111	Contabilidade de Custos II	CCT 108
ADM 801	Administração Financeira	CCT 106 / ADM 800
MAT 305	Matemática Financeira II	MAT 304
<i>Sétimo Semestre</i>		
CCT 112	Análise das Demonstrações Contábeis	CCT 109
CCT 113	Auditoria	CCT 109 / CCT 110
CCT 114	Contabilidade Pública	CCT 109
CCT 115	Contabilidade Gerencial	CCT 111
ADM 802	Orçamento Empresarial e Controladoria	CCT 109 / CCT 111 / ADM 801
Oitavo Semestre		
CCT 116	Teoria da Contabilidade	CCT 112 / CCT 115
CCT 117	Perícia e Investigação Contábil	CCT 112 / CCT 115
MAT 306	Análise de Investimento	MAT 305
BIB 501	Metodologia da Pesquisa	BIB 500
PSI 100	Comportamento Humano (Liderança e Motivação)	SOC 700
<i>Nono Semestre</i>		
BIB 502	Estágio Supervisionado	BIB 501
BIB 503	Monografia	BIB 501

6.4 Requisitos

Na apresentação do quadro resumo optou-se por apresentar também os requisitos necessários para as disciplinas. Esta apresentação dos requisitos tem como base a expressão “construção do conhecimento” encontrada na maioria da bibliografia sobre Pedagogia consultada.

Como o verbo “construir” difunde uma idéia de agregação de uma coisa com outra para se chegar ao objetivo final e a expressão “construção do conhecimento” também pressupõe difundir uma noção de soma de partes básicas dos ensinamentos com estudos mais avançados para se chegar ao conhecimento pleno, tem-se que esta “construção”, na Contabilidade, não poderia prescindir dos requisitos para as disciplinas. Entende-se que, para construir o conhecimento de Contabilidade Intermediária I, por exemplo, é imprescindível primeiramente a construção do conhecimento de Contabilidade Introdutória. Isto para ficar no limite de semestres contínuos. Ao extrapolar para o primeiro e sétimo semestre, por exemplo, a construção do conhecimento ficaria prejudicada pela falta de embasamento teórico e prático para sustentar a construção do conhecimento neste sétimo semestre.

Com base nesta argumentação procurou-se encadear as disciplinas levando-se em consideração justamente a construção do conhecimento preconizada pela Pedagogia. Para tanto, as disciplinas foram encadeadas de modo a permitir ao educando o pleno conhecimento básico para poder entender o conhecimento do semestre seguinte. Esta construção se opera dentro do próprio ramo do saber, por exemplo, Contabilidade de Custos I e Contabilidade de Custos II, como também com ramos do saber correlacionados, como, por exemplo, Contabilidade e Direito (Contabilidade Societária e Direito Societário, por exemplo) e Contabilidade e Administração (Contabilidade de Custos e Orçamento Empresarial e Controladoria, por exemplo).

A finalidade do requisito é proporcionar ao educando um conhecimento prévio sólido para poder construir o conhecimento, não somente na área Contábil, mas também nas áreas correlatas. A título de exemplo, não se consegue vislumbrar o educando construindo o conhecimento de Orçamento sem uma base de Contabilidade.

6.5 Disciplinas Optativas

Como pode ser percebido nos comentários sobre as disciplinas e também no quadro resumo, não se propôs disciplina optativa para o Curso. Como se optou em fixar o Curso em 4 (quatro) anos, acatar as diretrizes curriculares do MEC, atender as sugestões mínimas dos entrevistados e relacionar o conteúdo mínimo de Contabilidade, o tempo não permitiu a inserção das optativas. Para a fixação do tempo, levou-se em consideração a sugestão da maioria dos Contadores, porém, algumas disciplinas optativas podem ser inseridas no Curso. A sugestão é no sentido de inserir estas disciplinas, não como disciplinas normais e aumentar o tempo do curso, e sim como disciplinas concentradas nas férias escolares. A sugestão é utilizar estas disciplinas para transmitir aos alunos as especificidades do mercado regional. Considera-se que o professor dessas disciplinas não seja do quadro de pessoal da universidade e sim o próprio profissional atuante na área. Poder-se-ia criar toda uma metodologia para ser utilizada nestes conteúdos. Com isto, estar-se-ia fazendo um intercâmbio universidade/empresa, aumentando a carga horária prática do curso (pela visão prática do dia-a-dia), oportunizando aperfeiçoamento aos profissionais e propiciando também uma relação entre os alunos e o mercado profissional, entre outras vantagens.

Os exemplos para estas disciplinas podem ser tirados dos comentários feitos pelos Contadores, quando da pergunta número 2 (dois), sobre se o Curso deve ser focado em uma especificidade ou genérico. Não considerando a resposta específica, alguns dos respondentes mencionaram a aplicação da Contabilidade na atividade de construção civil e atividade hoteleira, já que são atividades bastante presentes na economia regional. Outro exemplo é a Contabilidade pública, também pelo fato de haver na região maior concentração de órgãos públicos. Foi mencionado também o mercado, para os Contadores, das inúmeras prefeituras que carecem de mão-de-obra qualificada. Todavia, estas são sugestões que podem incrementar o currículo proposto. Como uma proposta, as idéias fluem, então cabe aos interessados a sua fixação e qual o perfil de currículo deve ser implementado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se apresenta neste trabalho é a opinião de alguns Contadores em assuntos pontuais sobre o currículo, pois o mesmo é considerado assunto de preferência pessoal. Cada Contador possui um arcabouço psicológico e cultural para definir sua preferência de como deve ser definido o currículo.

Entretanto, por mais preferência que uma pessoa tenha, aquele arcabouço cultural referido vai influenciar sobremaneira a definição de currículo que venha a ser definido pela pessoa. Nisto se está argumentando que uma pessoa pode definir um currículo, sem levar em conta que na prática este currículo deve ser definido, não por uma pessoa isolada, mas sim pela escola.

Além desta base cultural, o seu perfil psicológico também influencia nesta definição. Somente a título de exemplo, existem pessoas que possuem a preferência de prestar muita atenção aos modismos da época. Para algumas destas pessoas alguns modismos devem fazer parte do currículo de Ciências Contábeis, que é o enfoque deste trabalho. Nisto se pode citar a inclusão, em alguns Cursos, da disciplina “Empreendedorismo”, que é um assunto bastante em voga nos dias de hoje. Entende-se que este conteúdo não deveria ser ministrado como uma disciplina específica, pela simples razão de que muitos alunos têm como objetivo, após a formatura, a abertura de

empresa de Contabilidade. Um exemplo típico é o grande número desse tipo de empresa na região da Grande Florianópolis. Outro argumento seria no sentido de que este conteúdo deveria ser diluído ao longo do Curso. Os próprios professores deveriam trabalhar com esta perspectiva em suas disciplinas, tanto diretamente, como no estudo do plano de negócio, na disciplina “Análise de Projeto”, por exemplo, como indiretamente, na vivência do “Escritório Modelo” e em outras disciplinas, relacionadas diretamente ou indiretamente com a profissão. Ademais, esta perspectiva empreendedora deveria ser cultivada no aluno não somente para enfoque nas empresas de Contabilidade, mas também para qualquer tipo de empreendimento a que o aluno possua tendência (aptidão). Cabe à escola, e principalmente aos professores, incentivar o aluno a ser um empreendedor, mas não somente na área afim.

Então, percebe-se que a estrutura psicológica do indivíduo influencia na definição do currículo. O que mais influencia nesta definição é a bagagem cultural que possui o indivíduo, traduzida pela quantidade de conhecimento adquirido na área em análise, especificamente. Quanto mais conhecimento o indivíduo possua, melhor deverá ser o desenho resultante deste currículo.

Com esse conhecimento, inicia-se o problema deste trabalho. Então, o problema é a falta de conhecimento e a solução é disponibilizar “conhecimento” para sanar o problema. O conhecimento se apresenta na realidade, de duas maneiras distintas: a primeira é o conhecimento dos sinais, que são aquelas informações cotidianas, da qual se valem os indivíduos para sobreviverem no ambiente e conviverem em sociedade e o segundo é o conhecimento estruturado que serve para construir, edificar e manter em funcionamento os sistemas sociais.

Mas, para se chegar ao currículo, antes se deve elaborar o planejamento daquilo que se pretende desse currículo. O planejamento tem por objetivo definir quais são as intenções da escola ou, neste caso, qual o Curso de Ciências Contábeis que se pretende implantar. Este planejamento recebe o nome de Projeto Político-pedagógico, que nada mais é do que o planejamento daquilo que se pretende atingir como meta, e documentado para que as pessoas envolvidas na sua construção possam refletir sobre o

mesmo. Este documento serve também para que a sociedade tenha acesso à construção do conhecimento que se opera na escola (ou no curso).

Dependendo da escola (ou do curso) e das pessoas envolvidas com o seu feito, as dimensões representativas do Projeto adquirem graus variados de complexidade. A primeira, mais óbvia, é quanto à estrutura pedagógica da escola (ou do curso), podendo abarcar desde uma visão genérica do curso até uma visão detalhada do que a escola pretende (ou o curso). Uma segunda dimensão é quanto à participação das pessoas, podendo ser delineado somente por um pequeno grupo ou pode ser definido por todos os envolvidos no processo educacional. A última dimensão é quanto à dimensão política do Projeto, daí a expressão “político-pedagógico”. Como a definição deste projeto está a cargo de pessoas, certamente estas pessoas possuem tendências políticas que seguramente se refletirão no Projeto. Como é óbvia, a tendência política, refletida no Projeto, vai depender das preferências destas mesmas pessoas.

Entretanto, é bom repetir, o Projeto Político-pedagógico não é plano burocrático que é elaborado pela escola (ou curso) para ser entregue às autoridades educacionais ou para ser guardado na gaveta. É, antes de tudo, para ser vivenciado e refletido no cotidiano, incorporando as críticas construtivas e superando os pontos fracos que por ventura possua. Acima de tudo, deve ser construído pela escola e pela sociedade para servir à sociedade.

A par deste planejamento, refletido no Projeto, chega-se ao currículo que é a tradução escolarizada dos conteúdos refletidos no planejamento, que vai servir para a construção do conhecimento do educando. Então, o currículo é um rol de conteúdos planejados no Projeto que servirá de base para formar aquele cidadão idealizado no Projeto. Entretanto, é bom salientar que o currículo não é somente uma grade de disciplinas, é, antes de qualquer coisa, a materialização das aspirações idealizadas no Projeto, pois, se o Projeto é um ideal, o currículo é a transferência deste ideal para o campo da prática. Nisto se pode assumir que esta transferência será mais bem sucedida quanto maior for o envolvimento das pessoas em definir o Projeto, pois, pela lógica, quanto mais a escola participa da formulação do Projeto, mais este se refletirá no currículo e este atingirá seu objetivo, que é a construção do conhecimento do educando.

Esses assuntos, explanados nos capítulos sobre Conhecimento, Projeto Político-pedagógico e Currículo servem, de forma genérica, tanto para uma escola de ensino básico como para uma universidade, especificamente para um curso superior, e como o intento deste trabalho é um curso superior, estes assuntos são aplicados perfeitamente.

Entretanto, para um curso superior, o assunto, a partir deste ponto, adquire uma especificidade mais detalhada. Especificidade esta representada, principalmente, pelo perfil do profissional a ser formado. Se, no ensino anterior à universidade, a preocupação é a construção do conhecimento para se chegar a esta universidade, aqui, a construção do conhecimento tem como preocupação o conhecimento do educando para construir, edificar e manter em funcionamento os sistemas sociais, nos quais o educando, como parte deste sistema, utiliza seus conhecimentos para melhorar a sua vivência nesta sociedade.

Particularmente, para o Curso de Ciências Contábeis, várias pessoas, físicas e jurídicas, têm contribuído para ajudar neste perfil do formando. A primeira é o MEC que, com seus Editais e Pareceres, tem proporcionado diretrizes para a definição de um currículo mínimo para o Curso. Também a UNCTAD editou sugestões, em âmbito mundial, de conteúdos e diretrizes na tentativa de padronizar algumas normas para a profissão de Contador e relatórios Contábeis. Com esta mesma preocupação, também MARION (1996) relacionou em sua obra algumas diretrizes e conteúdos como sugestão para a formação do futuro profissional da Contabilidade.

O que ficou faltando nessas sugestões foi a contribuição do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que não possui uma norma ou resolução contribuindo também para o perfil do Contador. Como a função básica do Conselho Federal, assim como dos Conselhos Regionais, é a fiscalização da profissão, entende-se que neste aspecto esses Conselhos poderiam contribuir com sugestões mais voltadas para o aprimoramento de seus membros.

Em que pesem aquelas contribuições, louváveis, diga-se, a maior contribuição para a definição do perfil do futuro profissional ainda será a opinião dos profissionais que atuam na prática Contábil, tanto os professores de Contabilidade como os Contadores que atuam nas empresas. A opinião da academia, representada pelos

professores, e a opinião dos Contadores que atuam nas empresas é que vai definir o conteúdo que o aluno deve construir na universidade para poder atuar no mercado de trabalho.

Para tanto, a entrevista efetuada com os Contadores, e descrita em capítulo próprio, juntamente com os perfis, competências e habilidades sugeridos pelas Entidades e por MARION (*op. cit.*), serviram de embasamento para a proposta apresentada neste trabalho.

Quanto à entrevista, a intenção na definição das perguntas foi de sanar dúvidas existentes sobre a definição do currículo. Alguns conteúdos específicos foram privilegiados, devido, justamente, a dúvida que suscitava. Outros conteúdos não foram mencionados na entrevista, por serem corriqueiros em qualquer currículo. A título de exemplo, existiam dúvidas sobre quantas disciplinas de Direito deveria conter o Curso, já que é conteúdo inerente à profissão.

A despeito das perguntas sobre os conteúdos que deve conter um currículo, para o Curso de Ciências Contábeis, o que se destacou na entrevista foi a grande ênfase que emergiu sobre a “prática” que deve ser proporcionada aos alunos para capacitá-los ao mercado de trabalho. Aqui, tanto os professores, quanto os profissionais, enfatizaram que a prática deve ser priorizada para que o Curso possa cumprir sua obrigação de formar plenamente o profissional. Entendem, os entrevistados, que um curso superior que somente proporcione a parte teórica da profissão não forma um profissional preparado para o mercado. Pela mensagem expressa nas entrevistas, percebeu-se que as universidades, notadamente aquelas da formação dos entrevistados, possuem uma boa capacidade de transmitir a parte teórica do Curso, mas deixam a desejar na parte prática. Daí a ênfase em proporcionar, aos educandos, a parte prática de que o mercado necessita para absorver estes profissionais plenamente. Para a defesa de seus argumentos, os profissionais usaram o exemplo do Direito e da Medicina, onde, segundo eles, os cursos proporcionam uma carga horária prática condizente com aquilo que enfrentarão no cotidiano da profissão.

A percepção desta ênfase iniciou-se já na primeira pergunta, quando muitos entrevistados iniciaram a defesa da prática no Curso e prolongando-se nesta

argumentação, para, em seguida, serem advertidos de que o enfoque sobre a prática, no Curso, seria objeto específico de perguntas subsequentes. Quando da terceira pergunta, sobre a prática durante o Curso, a sua defesa foi eloqüente, mas o modelo a ser implantado no Curso não recebeu maiores detalhes. A ênfase foi na prática (notadamente o escritório modelo), mas o detalhamento deste “escritório” não foi descrito de maneira que se pudesse vislumbrar um modelo para implantação imediata. Na pergunta dez, sobre a monografia ou o estágio, o assunto se esgotou, com os profissionais defendendo, na sua maioria, o estágio, e os professores, majoritariamente, a monografia.

Desde o início não se teve a intenção de submeter aos entrevistados uma pergunta sobre a totalidade dos conteúdos que deveria conter um currículo de Ciências Contábeis, na certeza de que cada Contador possui o seu ideal de currículo e uma pergunta neste nível de detalhe iria desencadear um tempo enorme e requerer uma tabulação demorada, para no final encontrar-se a média das respostas. Optou-se então por consultar os vários currículos a que se pôde ter acesso, notadamente via internet, especificamente os currículos da UFSC, da Univali e da Unisul, entre outros e as sugestões das Entidades e dos autores, já comentadas, que juntamente com as entrevistas fundamentaram a proposta deste trabalho.

A proposta encontra-se no capítulo anterior. Para a sua elaboração, levou-se em consideração a análise dos currículos das universidades citadas, a entrevista com os Contadores da região, a sugestão das Entidades, também citadas, a obra de MARION (1996) e a percepção do autor, com base nas contribuições citadas. Como já comentado, não é um plano acabado e sim somente uma proposta para servir de ponto de partida para uma definição prática. Isto pode ser justificado pela seguinte argumentação: primeiro, não existe um currículo ideal, cada situação, cada curso exige uma solução particular; segundo, os próprios pedagogos afirmam que o currículo não é algo pronto e acabado, mas, antes, é algo que se constrói no dia-a-dia do curso. E terceiro, cada Contador, cada professor, especificamente falando, possui sua própria noção de como deveria ser o currículo do Curso a que se referem.

Quanto às disciplinas elencadas, do primeiro ao oitavo semestre, entende-se que não requer maiores considerações, pois teve como base a pesquisa. Entretanto, para o

nono semestre, existe uma dúvida. Para os professores, neste semestre deveria ser construída a monografia e para os profissionais, o estágio, na sua maioria. Se formos tomar as quantidades de respostas para se decidir pela disciplina, logicamente que os profissionais são em maioria e decidir-se-ia pela quantidade. Entretanto, entende-se que a quantidade não é o melhor argumento para se definir esta situação. No entendimento deste trabalho, quem deve decidir esta situação é o próprio Curso, somente lembrando a argumentação, já exposta, de que o estágio, geralmente, não contempla todos os conteúdos propostos neste trabalho. Conforme a opinião de alguns Contadores, somente o estágio em uma grande empresa poderia proporcionar ao formando este conhecimento, pois o estágio em escritórios de Contabilidade pode não proporcionar ao formando nem requer a vivência com a Contabilidade, pois em muitos deles não se faz Contabilidade, somente se elabora a parte fiscal (conforme a opinião de alguns entrevistados).

Diante do impasse, tem-se a percepção de que o Curso deve definir entre o estágio e a monografia, levando em consideração estes argumentos. Todavia, a posição deste trabalho é que o Curso deve contemplar a monografia, deixando a parte prática para ser contemplada no escritório modelo. Neste ponto, deve ficar claro que não se está discutindo a qualidade da monografia, do escritório modelo e muito menos a do estágio. O entendimento é de que estas tarefas são com a melhor qualidade possível.

Nesta argumentação sobre estágio e monografia, alguns Contadores sugeriram, durante a entrevista, que esta opção poderia ficar a cargo do aluno, claro que disponibilizado pelo Curso. Para estes entrevistados, o aluno é que deveria escolher se faria o estágio ou a monografia. Claro está que, tanto a monografia, como o estágio, teriam uma regulamentação com conteúdos mínimos para serem contemplados pelos educandos.

Nesta argumentação na definição do estágio ou monografia existe a possibilidade também de se implantar ambos os trabalhos de conclusão de Curso. Porém, se esta opção prevalecer poderia se suprimir um semestre do escritório modelo proposto na grade curricular. Outra possibilidade é o relatório do estágio ser utilizado como uma monografia, ou seja, caracterizar este relatório como uma monografia, com projeto, fundamentação teórica e descrição da prática construída pelo aluno. No mais, o estágio

tem que ser supervisionado por um professor e seria ótimo se fosse apresentando diante de uma banca composta por professores, assim como a monografia.

Para as bancas de monografia e de estágio, sugere-se que seja formada por professores e profissionais atuantes nas empresas. Para uma banca composta por três membros, por exemplo, um poderia ser profissional de empresas e dois serem professores. A intenção aqui é valorizar o Curso com a aproximação entre a academia e as empresas, representadas pelos profissionais. Com isto, estar-se-á reciclando os conteúdos teóricos dos profissionais (mesmo que em termos), ao mesmo tempo em que proporciona mais comprometimento por parte dos educandos, como também dos professores, na elaboração e apresentação da monografia, como do relatório de estágio.

Outro ponto a se comentar nestas considerações é quanto ao escritório modelo. Aqui se poderia dispensar o aluno de frequentar esta disciplina, caso esse seja Técnico em Contabilidade e atue em escritório de Contabilidade ou empresas. O entendimento é de que, se o escritório tem por objetivo proporcionar uma prática mínima ao aluno e esse já atua na prática, esta frequência poderia ser relevada. Para tanto, parâmetros devem ser definidos para avaliar o grau de conteúdo prático que o aluno possui para poder ser dispensado destas disciplinas. Esta avaliação deve ser elaborada por uma comissão de professores para haver comprometimento e discernimento maior quanto a este conteúdo possuído pelo aluno.

Pelo que se pode observar na pesquisa, tanto de outros currículos, através da internet, como na entrevista, os currículos do Curso de Ciências Contábeis são muito parecidos, e a proposta aqui apresentada não foge a este entendimento. Entretanto, alguns detalhes nesta proposta se diferenciam um pouco da média dos currículos que se conheceu, tanto diretamente, como os consultados pela internet, como indiretamente, como os lembrados pelos entrevistados.

As diferenças que se destacam inicia-se com a disciplina “Legislação Contábil”, no segundo semestre. No entendimento deste trabalho, esta disciplina engloba o conteúdo da disciplina de “Ética Profissional”, o conteúdo de Princípios Contábeis, da disciplina “Teoria da Contabilidade” e todas as normas que dizem respeito a profissão, de maneira geral.

Outra diferença, menos acentuada, é a sugestão de dois semestres para a prática Contábil. Vários Cursos oferecem esta carga horária, mas na presente proposta estas disciplinas adquirem importância pela resposta dos contadores quanto à carga horária do Curso.

Outro diferencial em relação a outros cursos é a disciplina “Direito Societário”, no quinto semestre. Em outros Cursos este conteúdo também é oferecido, mas junto com o conteúdo de Direito Comercial, geralmente em uma disciplina denominada “Direito Comercial”. Entende-se que este conteúdo é de veras importante para o futuro Contador, haja vista que hoje, no Brasil, a maioria da regulamentação Contábil se encontra na legislação societária (Lei 6.404/76). Subsidiariamente o Conselho Federal de Contabilidade, a Comissão de Valores Mobiliários e o Instituto Brasileiro de Contadores (IBRACON) tem editado algumas normas específicas, que devem ser objeto de atenção na disciplina. Dada a importância deste conteúdo específico para os Contadores entende-se que este conteúdo deveria ser construído em uma disciplina específica.

Outro ponto a se destacar é a inclusão das duas disciplinas de Matemática Financeira no quinto e sexto semestre. Normalmente estas disciplinas se encontram no início dos Cursos pesquisados. Acatando sugestão dos Contadores, notadamente aqueles responsáveis pelos escritórios de Contabilidade, quando salientaram a importância deste conteúdo para a prática cotidiana nos escritórios, inseriu-se estas disciplinas naqueles semestres citados. Também a disciplina “Teoria da Contabilidade”, nos Cursos pesquisados, geralmente se encontram do meio para o final do Curso. Entende-se que esta disciplina deva ser construída no último semestre e ser destituída dos conteúdos “visão histórica da Contabilidade e Princípios Contábeis”; conteúdos estes inseridos normalmente nessa disciplina conforme os currículos das universidades pesquisadas.

Um último destaque é quanto ao conteúdo de “metodologia”. Entende-se que este conteúdo deva ser construído no primeiro semestre, com ênfase nos conteúdos “citações e normas de construção de trabalhos científicos, entre outros” e no último semestre, ou seja, antes da monografia ou do estágio, com ênfase nos conteúdos de “pesquisa científica” (ver disciplinas respectivas no primeiro e oitavo semestre da proposta curricular) para embasar justamente a construção dos trabalhos de conclusão de curso.

Depois da pesquisa e do trabalho pronto percebe-se que alguns pontos não ficaram esclarecidos o suficiente para se chegar a um entendimento satisfatório sobre o que foi comentado aqui. Apesar da pesquisa revelar um bom parâmetro norteador do currículo para o Curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis, alguns tópicos ainda carecem de um esclarecimento melhor. O primeiro tópico é a definição do escritório modelo que deva ser construído no Curso, já que os Contadores não esclareceram suficientemente como deva ser este “escritório”. O segundo tópico é quanto aos “requisitos” das disciplinas. Salienta-se que este assunto não foi perguntado explicitamente. Ademais existe controvérsia se deva existir os “requisitos” ou não. Por último cabe uma definição de qual tarefa deva ser construída como trabalho de conclusão do Curso, se a monografia, o estágio ou ambos. Então, como recomendação de continuidade dos estudos, para os próximos trabalhos sobre currículos para o Curso de Ciências Contábeis, sugere-se que estes três assuntos sejam elucidados para não pairar dúvidas sobre sua definição.

Finalmente, após estas considerações, pode-se inferir que, na construção do conhecimento, pelo educando, leva-se em consideração o Projeto Pedagógico e o currículo. O bom delineamento dessas duas peças pedagógicas vai influir, sobremaneira, nas competências que o educando vai adquirir na escola. Mas é importante também salientar que a qualificação do corpo docente é um fator que deve ser levado em consideração nesta construção. Isto no pressuposto de que não adianta existir um excelente planejamento pedagógico, representado pelo Projeto e pelo currículo, se o docente não possui a qualificação necessária para proporcionar ao educando a sua construção do conhecimento.

8. BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **Sobre Moluscos e Homens**. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 de fevereiro de 2002. **Tendências e Debates**, p. 3.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de e AMBONI, Nério. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração**. São Paulo : Makron Books, 2002.

BRASIL. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 20 dez 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.Shtm#lei>>. Acesso em: 11 nov. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CES/CNE 0146/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, n. 90, de 13 maio 2002, seção 1. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/diretrizes.shtm#CienciasContabeis>>. Acesso em: 11 nov. 2002.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-pedagógico e a Gestão da Escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro [organização]. **Projeto Político-pedagógico da Escola: uma Construção Possível**. Campinas, SP : Papyrus, 2002.

CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. São Paulo : McGraw-Hill, 1983.

COELHO, Cláudio Ulysses Ferreira. Uma Análise do Ensino Superior de Contabilidade e do Mercado de Trabalho no Município do Rio de Janeiro. **Revista do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo**. n. 5. março de 2001.

COLL, César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo : Editora Ática, 2000.

DACOREGGIO, Marlete dos Santos. **Ação Docente: uma ação comunicativa, um olhar para o ensino superior presencial e a distância**. Florianópolis : Edição da Autora, 2001.

Dicionário AURÉLIO Eletrônico. Século XXI. Versão 3.0. Novembro de 1999. 1 CD-ROM.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo : Editora Saraiva, 2001.

FÁVERO, Hamilton Luiz. Análise das Dificuldades de Implementação do Novo Currículo de Ciências Contábeis. *In: CONVENÇÃO DOS CONTABILISTAS DO PARANÁ*, 12., 1997, Maringá. **Anais...** Curitiba : Conselho Regional de Contabilidade do Paraná, 1997. p. 75-88.

GALLIANO, A. Guilherme. **O Método Científico – Teoria e Prática**. São Paulo : Harbra, 1986.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e historia**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

HESSEL, José Ribeiro. **Organização & Métodos**. Porto Alegre : Edição do Autor, 1983.

KOLIVER, Oliver. A Formação e o Exercício Profissional dos Contadores e a Multidisciplinaridade. **Revista do Conselho de Contabilidade do Rio Grande do Sul**. n. 107. dezembro de 2001.

KURZ, Robert. A Ignorância da Sociedade do Conhecimento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de janeiro de 2002. Caderno Mais!, p. 14.

LAFFIN, Marcos. **De Contador a Professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. Tese de Doutorado – Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. São Paulo : Atlas, 1992.

MARION, José Carlos. **O Ensino da Contabilidade**. São Paulo : Atlas, 1996.

MARQUES, Mário Osório. Escola, Aprendizagem e Docência:Imaginário Social e Intencionalidade Política. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro [organização]. Projeto Político-pedagógico da Escola: uma Construção Possível*. Campinas, SP : Papyrus, 2002.

MARTINS, Gilberto de Andrade e LINTZ, Alexandre. **Guia para Elaboração de Monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso**. São Paulo : Atlas, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio B. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, SP : Papyrus, 2001a.

_____. Currículo, Utopia e Pós-modernidade. *In: MOREIRA, Antonio Flavio B. [organização]. Currículo: Questões Atuais*. Campinas, SP : Papyrus, 2001b.

_____. [organização]. **Currículo: Políticas e Práticas**. Campinas, SP : Papyrus, 2001c.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da Escola Pública: Um Enfoque Operacional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro [organização]. **Projeto Político-pedagógico da Escola: uma Construção Possível**. Campinas, SP : Papyrus, 2002.

OLIVEIRA, Marcelle Colares de e MOREIRA, Jeanne Marguerite Molina. A Importância das Pesquisas Qualitativas e Quantitativas para a Solução dos Problemas com o Ensino e a Prática da Contabilidade. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 26., 2000, Goiânia. **Anais Eletrônicos...** Brasília : Conselho Federal de Contabilidade. Disponível em: <(www.) cfc.org/Frame.asp?link =/Congresso /XVI/ Trabalhos /Doc/ 150. doc >. Acesso em: 21 nov. 2001.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo : Pioneira, 2001.

PEREIRA, Avelino Romero S. **Projeto Escolar: Um Projeto Pedagógico**. Site do MEC. Disponível em: <(www.)mec.gov.br/acs/jornalis/ar_diversos/d-9.shtm>. Acesso em: 01 fev. 2002.

RAVANELLO, Holy. Um Novo Currículo para o Curso de Ciências Contábeis. **Revista do Conselho de Contabilidade do Rio Grande do Sul**. n. 1. julho/setembro de 1972.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto Político-pedagógico: Dimensões Indissociáveis do Fazer Educativo. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro [organização]. **Projeto Político-pedagógico da Escola: uma Construção Possível**. Campinas, SP : Papyrus, 2002.

ROBBINS, Stephen P. **Administração: Mudanças e Perspectivas**. São Paulo : Saraiva, 2000.

SANTIAGO, Anna Rosa F. Projeto Político-pedagógico e Organização Curricular: Desafios de um Novo Paradigma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília [organização]. **As Dimensões do Projeto Político-pedagógico**. Campinas, SP : 2001.

_____. Projeto Político-pedagógico da Escola: Desafio à Organização dos Educadores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro [organização]. **Projeto Político-pedagógico da Escola: uma Construção Possível**. Campinas, SP : Papyrus, 2002.

SANTIAGO, Anna Rosa F. e ZASSO, Silvana Maria Bellé. Projeto Político-pedagógico: A Experiência de uma Escola de Periferia Urbana na Construção de sua Identidade. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro [organização]. **Projeto Político-pedagógico da Escola: uma Construção Possível**. Campinas, SP : Papyrus, 2002.

SANTOS, Roberto Vatan. **“Jogos de Empresas” Aplicados ao Processo de Ensino e Aprendizagem de Contabilidade**. 1999. Tese de Doutorado – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: Problemas da Unidade Conteúdo/Método no Processo Pedagógico**. São Paulo : Editora Autores Associados, 1998.

SOUZA, José Vieira de. A Identidade do Sujeito Social, Ético e Político e o Projeto Pedagógico da Escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília [organização]. **As Dimensões do Projeto Político-pedagógico**. Campinas, SP : 2001.

SOUZA, Sonia Maria Ribeiro de. **Um Outro Olhar: Filosofia**. São Paulo : FTD, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNCTAD - Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comércio y Desarrollo International Standars of Accounting and Reporting - ISAR:

- TD / B / COM.2 / ISAR / 5 – Directiva para la elaboración de un programa mundial de estudios de contabilidad y otras normas y requisitos de cualificación. Ginebra, 1999. Disponível em: <<http://www.unctad.org/sp/docs//c2isard5.sp.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2002a.

UNCTAD - Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comércio y Desarrollo International Standars of Accounting and Reporting - ISAR:

- TD / B / COM.2 / ISAR / 6 – Plan de estudios Mundial para la formación de contables profesionales. Ginebra, 1999. Disponível em: <<http://www.unctad.org/sp/docs//c2isard6.sp.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2002b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-pedagógico: Novas Trilhas para a Escola. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e FONSECA, Marília [organização]. **As Dimensões do Projeto Político-pedagógico**. Campinas, SP : Papirus, 2001.

_____. Projeto Político-pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro [organização]. **Projeto Político-pedagógico da Escola: Uma Construção Possível**. Campinas, SP : Papirus, 2002.

ANEXO

Programa de Mestrado em Controladoria e Contabilidade

Convênio: CFC / FIPECAFI – Florianópolis

Dissertação de Mestrado

Título: Uma Proposta de Grade Curricular para o Curso de Ciências Contábeis na Grande Florianópolis.

Candidato: Onei Tadeu Dutra

Orientador: Professor Roberto Vatan dos Santos, Doutor

Roteiro da Entrevista

1-) Na sua opinião, os atuais currículos dos Cursos de Ciências Contábeis são adequados para atender as exigências do mercado de trabalho para a profissão de contador?

a- Se sim, quais os pontos fortes que o(a) Senhor(a) aponta nos Cursos para a sua resposta.

b- Se não, o que os Cursos deveriam fazer para se adaptarem à realidade do mercado.

2-) Para o(a) Senhor(a), os Cursos de Ciências Contábeis da Grande Florianópolis devem focar uma área específica para atender o mercado ou ser um Curso genérico, não priorizando nenhuma área do conhecimento vinculada à Contabilidade para atender o mercado? Poderia justificar a sua resposta?

Se sim, qual(is) das áreas abaixo devem ser priorizadas, entre outras?

- a- Teoria administrativa
- b- Administração financeira
- c- Direito empresarial (societário, civil, comercial etc)
- d- Direito tributário (fiscal)
- e- Economia
- f- Métodos quantitativos
- g- Auditoria
- h- Custos
- i- Perícia
- j- Contabilidade internacional
- k- Contabilidade pública
- l- Turismo
- m- Construção civil
- n- Instituições financeiras
- o- Outras

3-) Os cursos superiores devem oferecer uma carga horária prática aos alunos. Na sua opinião, como o Curso deve oferecer esta carga horária?

- a- Como deveria ser a carga horária prática do Curso?
- b- Quantas fases:
- c- Em qual fase do Curso:

4-) Especificamente, alguns conhecimentos do Curso de Direito deveriam ser privilegiados em um Curso de Ciências Contábeis ou receber a mesma importância dispensada às outras áreas do conhecimento e relacionadas com o Curso, como, por exemplo, Administração, Economia etc? Poderia justificar a sua resposta?

5-) Na sua opinião, quais as especialidades do Direito que o Curso deveria abordar?

- a - Constitucional
- b- Civil
- c- Penal
- d- Tributário (fiscal)
- e- Comercial
- f- Trabalhista / previdenciário
- g- Outras

6-) Das especialidades do Direito citadas, quais deveriam ser mais aprofundadas no Curso? (indicar duas opções).

7-) Especificamente, o conteúdo do direito societário deveria ser oferecido como disciplina própria ou seu conteúdo poderia estar contido em outra disciplina? Se a resposta for disciplina própria, a que “altura” do Curso deveria ser ministrada (início, meio do Curso ou no fim)?

8-) Levando-se em consideração o tempo limitado do Curso e que algumas das seguintes disciplinas devem ser oferecidas (ou não), qual a importância, e quantas fases, o(a) senhor(a) atribui a cada uma das seguintes disciplinas para o Curso de Ciências Contábeis:

- a- Métodos quantitativos:
 - a-i. Matemática Básica (Quantas fases:)
 - a-ii. Cálculo (limite, derivada e integral) (Quantas fases:)
 - a-iii. Matemática Financeira (Quantas fases:)
 - a-iv. Análise de Investimento (Quantas fases:)
 - a-v. Estatística (Quantas fases:)
- b- Filosofia (Quantas fases:)
- c- Sociologia (Quantas fases:)
- d- Economia (Quantas fases:)

- e- Administração (Quantas fases:)
- f- Psicologia (Quantas fases:)
- g- Língua Portuguesa (Quantas fases:)
- h- Língua estrangeira (inglês) (Quantas fases:)
- i- Mercado de capitais (quantas fases:)

9-) A necessidade de se saber operar computador (principalmente os aplicativos) dispensa maiores argumentações. Sabemos também que os jovens (muitos e principalmente) que estão entrando nos Cursos de Contabilidade são excelentes operadores destas ferramentas (principalmente quem tem computador em casa ou no trabalho). Diante desta argumentação, como o(a) senhor(a) vê a inclusão de uma disciplina de informática no Curso?

a- Caso a disciplina não seja importante não se poderia retirar a disciplina e disponibilizar um treinamento específico para suprir a necessidade (e com isto disponibilizar a carga horária para outra disciplina mais importante)?

b- Caso a disciplina seja importante para o Curso, quais seriam alguns conteúdos programáticos?

10-) Na sua opinião, qual deve ser a tarefa do formando, na conclusão do Curso, para consolidar os conhecimentos adquiridos (estágio [muitas empresas não aceitam estagiário], monografia, trabalho de laboratório)? Por favor, justifique.

11-) Atualmente existem pessoas que advogam que alguns cursos superiores podem ser ministrados em três anos, incluindo os Cursos de Contabilidade, Administração, Direito e Economia. Na sua opinião, qual deve ser a duração do Curso de Ciências Contábeis? Por favor, justifique.