

**FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO -
FECAP**

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

GENI FRANCISCA DOS SANTOS VANZO

**PHILIPPE PERRENOUD NO ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO
SOBRE AS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR DOS PROFESSORES
DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA
INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de
Comércio Álvares Penteado - FECAP, como requisito
para a obtenção do título de Mestre em Ciências
Contábeis

**Orientador: Prof. Dr. Antonio Benedito Silva
Oliveira**

São Paulo

2006

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO - FECAP

Reitor: Prof. Dr. Sergio de Gouveia Franco

Pró-reitor de Graduação: Prof. Jaime de Souza Oliveira

Pró-reitor de Pós-graduação: Prof. Dr. Sergio de Gouveia Franco

Coordenador do Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Anisio Candido Pereira

FICHA CATALOGRÁFICA

V285p

Vanzo, Geni Francisca dos Santos
Philippe Perrenoud no ensino universitário: um estudo sobre as
competências para ensinar dos professores do curso de graduação em Ciências
Contábeis de uma instituição privada de ensino / Geni Francisca dos Santos
Vanzo, - - São Paulo, 2006.
203 f.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Benedito Silva Oliveira.

Dissertação (mestrado) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado -
FECAP - Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Contabilidade – Educação baseada na competência 2. Contabilidade –
Estudo e ensino (Superior) 3. Perrenoud, Philippe.

CDD 657.07

FOLHA DE APROVAÇÃO

GENI FRANCISCA DOS SANTOS VANZO

**PHILIPPE PERRENOUD NO ENSINO UNIVERSITÁRIO: UM ESTUDO SOBRE AS
COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR DOS PROFESSORES DO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DE
ENSINO**

Dissertação apresentada à Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Marcos Reinaldo Severino Peters
Fundação Armando Álvares Penteado - FAAP

Prof. Dr. Cláudio Parisi
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP

Prof. Dr. Antonio Benedito Silva Oliveira
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 4 de Setembro de 2006

DEDICATÓRIA

Ao companheiro de todas as horas – Albino, e
às minhas filhas Soraya e Verônica.

Ao meu pai Nelson (*in memoriam*). "Onde
quer que você esteja, este título também é
seu".

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelas infinitas dádivas que me possibilitaram crescer, estudar e trabalhar, superando obstáculos e contando com a colaboração imprescindível de amigos e de uma família preciosa.

Embora não estejam mais entre nós, agradeço ao meu pai “Niquinho” por ter me dado a vida e, por hereditariedade, algumas das suas melhores qualidades e também defeitos, além de três irmãos maravilhosos; e ao meu pai e amigo do coração “Nelson”, pelo apoio e incentivos que me levaram para o mundo da Contabilidade. À minha mãe que, à sua maneira, soube plantar em mim o desejo de aprender e vencer pelo próprio esforço. Ao meu marido, pela infinita paciência e apoio; e às minhas filhas, lamentando os momentos em que o meu trabalho ou estudo não me permitiram estar com elas.

Agradeço aos meus professores do Mestrado que muito acrescentaram à minha formação profissional e pessoal: Prof. Dr. Anísio Candido Pereira; Prof. Dr. Antonio de Loureiro Gil; Prof. Dr. Cláudio Parisi; Prof^ª. Dr^a. Elionor Farah Jreige Weffort; Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias; Prof. Dr. João Bosco Segreti; e, especialmente, ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Benedito Silva Oliveira.

Um agradecimento especial à Prof^ª. Me. Clotilde Tartáglio do curso de pós-graduação *lato sensu* em Controladoria da FECAP, pelo incentivo que muito contribuiu para a minha escolha pela linha de pesquisa Estratégia de Ensino de Contabilidade, e ao Prof. Dr. Marcos Reinaldo Severino Peters, cuja orientação clara e precisa foi fundamental para a finalização deste trabalho .

Agradeço, também, aos colegas do Mestrado, pelo convívio amigável e estimulante que muito acrescentou ao meu desenvolvimento, particularmente ao companheiro Wilson R. Amaral com quem compartilhei a realização da maior parte dos trabalhos elaborados durante o curso; ao jornalista e escritor Marcos Gomes que, muito gentilmente, realizou a revisão gramatical deste trabalho; aos meus alunos; e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para esta minha conquista.

"Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica".

Paulo Freire

RESUMO

O desenvolvimento de competências e habilidades no processo de ensino-aprendizagem tem sido objeto de vários estudos, inclusive de determinações legais do sistema educacional brasileiro. Também conhecida como "pedagogia das competências", essa abordagem foi escolhida por uma instituição de ensino superior, denominada para fins deste trabalho como Instituição "E", cujo curso de Ciências Contábeis foi classificado com o conceito "E" no último Provão, como uma das medidas prioritárias de reestruturação organizacional, buscando não só cumprir as exigências legais, mas obter melhores resultados em futuras avaliações com todas as consequências positivas que poderão advir desses resultados. Considerando-se a importância da atuação dos professores nesse processo, e da receptividade dos alunos com relação às premissas que norteiam essa concepção pedagógica, este estudo objetivou, de forma específica, verificar a percepção dos professores do curso de Ciências Contábeis da citada instituição relativa à abordagem por competências aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, assim como dos respectivos alunos sobre o papel que lhes cabe nesse processo, utilizando-se como escopo principal as "10 novas competências para ensinar de Philippe Perrenoud", sociólogo suíço considerado como um dos principais pensadores da educação moderna, cujas idéias são amplamente conhecidas e respeitadas pelo sistema educacional brasileiro. Adicionalmente, este estudo procurou verificar se as "competências para ensinar" preconizadas por Perrenoud são aplicáveis ao ensino universitário, particularmente ao de Ciências Contábeis e, também, verificar a percepção dos alunos da instituição "E" sobre o desenvolvimento pelos professores, durante o curso, das competências exigidas do profissional contábil, de acordo com as diretrizes curriculares propostas pelo MEC. As pesquisas permitiram constatar uma percepção positiva dos professores com relação à abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando, porém, descrédito quanto à sua aplicabilidade prática; que os alunos se mostram propensos a assumir o papel que lhes cabe no contrato didático indispensável nesse tipo de abordagem; que das "10 novas competências para ensinar" de Philippe Perrenoud, 9 podem ser aplicadas ao ensino superior das Ciências Contábeis; e que, embora os professores acreditem estar desenvolvendo em seus alunos as competências requeridas dos profissionais contábeis, aqueles não têm essa percepção na mesma proporção.

Palavras-chave: Contabilidade – Educação baseada na competência. Contabilidade – Estudo e ensino (Superior). Perrenoud, Philippe.

ABSTRACT

The development of competences and abilities in the education process-learning has been object of some studies, also of legal determination of the Brazilian educational system. Also known as pedagogy of the competences, this boarding was chosen by an institution of superior education, called for ends of this work as Institution "E", whose course of Accounting Sciences was classified with the concept "E" in last Provão, as one of the with priority measures of organizational reorganization, searching not only to fulfill the requirements legal, but to get better resulted in future evaluations with all the positive consequences that will be able to happen of these results. Considering it importance of the performance of the professors in this process, e of the receptivity of the pupils with regard to the premises that guide this pedagogical conception, this study it objectified, of specific form, to verify the perception of the professors of the course of Accounting Sciences of the cited institution relative to the boarding for competences applied to the teach-learning process, as well as of the respective pupils on the paper that fits to them in this process, using itself as main target the "10 new abilities to teach of Philippe Perrenoud", considered Swiss sociologist as one of the main thinkers of the modern education, whose ideas widely are known and respected by the Brazilian educational system. Additionally, this study it looked for to verify if the "competences to teach" praised for Perrenoud are applicable to university education, particularly to the one of Accounting Sciences e, also, to verify the perception of the pupils of the institution "E" on the development for the professors, during the course, of the demanded competences of the accounting professional, in accordance with the curricular lines of direction proposals for the MEC. The research had allowed to evidence a positive perception of the professors with regard to the boarding for competences in the teach-learning process, demonstrating, however, discredit how much to its practical applicability; that the pupils if show inclined to assume the role that fits to them in indispensable the didactic contract in this type of boarding; that of the "10 new competences to teach" of Philippe Perrenoud, 9 can be applied to the superior education of Accounting Sciences; e that, although the professors believe to be developing in its pupils the required abilities of the accounting professionals, those do not have this perception in the same ratio.

Key-Words: Accounting – Competency based education. Accounting – Study and teaching (Higher). Perrenoud, Philippe.

LISTA DE GRÁFICOS

1	Procedimentos básicos numa pedagogia por competências.....	156
2	Crédito atribuído pelo docente à validade das técnicas de ensino aplicadas no desenvolvimento das competências para ensinar. ligadas à aprendizagem.....	160
3	Principais diretrizes que compõem as competências para ensinar preconizadas por Philippe Perrenoud.....	161
4	Conhecimentos sobre a Pedagogia das Competências.....	163
5	Habilidades e competências mínimas exigidas para a formação do profissional contábil x disciplinas ministradas por cada professor.....	165
6	Idade dos alunos.....	168
7	Situações que retratam diferentes níveis de comprometimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.....	169
8	Relacionamento com o professor como facilitador do processo de aprendizagem	172
9	Percepção dos alunos sobre as atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas.....	173
10	Percepção dos alunos sobre o desenvolvimento pelos professores das competências e habilidades requeridas do profissional contábil.....	175
11	Importância atribuída pelos alunos às competências e habilidades profissionais.....	178

LISTA DE QUADROS

1	Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores.....	26
2	Categorias de competências individuais.....	52
3	Processos de desenvolvimento de competências.....	53
4	A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem – a integração hierárquica dos princípios.....	73
5	Cinco proposições gerais utilizadas para o tratamento educativo das diferenças individuais dos alunos.....	97
6	Hipóteses de proposta de atividades opcionais de formação.....	108
7	Trabalhar em equipe: níveis de interdependência.....	110
8	Correlação das questões formuladas para os professores com as 10 competências para ensinar de Philippe Perrenoud.....	139
9	Instrumento de Pesquisa: Questionário professores – objetivos das questões.....	143
10	Instrumento de Pesquisa: Questionário alunos – objetivos das questões.....	148
11	Perfil dos professores.....	154
12	Formação Pedagógica dos professores.....	155
13	Distribuição das disciplinas por áreas de atuação.....	165

LISTA DE FIGURAS

1	Os quatro pilares da educação segundo a UNESCO.....	34
2	Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.....	51
3	Condições ou requisitos para produção de aprendizagem construtiva.....	67
4	Tipos de aprendizagem segundo a Teoria dos Esquemas.....	68
5	Modelo de processamento da informação.....	71
6	As fontes teóricas da concepção construtivista.....	72
7	Princípios de psicologia genética.....	74
8	Aprendizagem ativa.....	84
9	Seqüência didática.....	86
10	Administrando a progressão de aprendizagens através de situações-problema.....	90
11	Âmbito da atividade individual do aluno.....	97

LISTA DE TABELAS

1	Avaliação dos cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo – Ano-base: 2003.....	21
2	Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por organização acadêmica, categoria administrativa e formas de ingresso.....	54
3	Número de cursos presenciais, em 30/06/2004 por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais, áreas detalhadas, programas e/ou cursos – Brasil.....	55
4	Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por áreas gerais, áreas detalhadas e programas e/ou cursos – Brasil – 2004.....	55
5	Percepção do docente sobre os procedimentos básicos adotados na abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem.....	156
6	Crédito atribuído pelo docente à validade das técnicas de ensino aplicadas no desenvolvimento das competências para ensinar ligadas à aprendizagem.....	160
7	Principais diretrizes que compõem as competências para ensinar preconizadas por Philippe Perrenoud.....	162
8	Habilidades e competências mínimas exigidas para a formação do profissional contábil.....	163
9	Desenvolvimento de habilidades e competências mínimas exigidas para a formação do profissional contábil de acordo com as disciplinas ministradas pelos professores.....	164
10	Situações que retratam diferentes níveis de comprometimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem.....	170
11	Relacionamento professor / aluno no processo de ensino-aprendizagem.....	171
12	Percepção dos alunos sobre as atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas.....	173
13	Percepção dos alunos sobre a freqüência no desenvolvimento, pelos professores, das competências e habilidades requeridas do profissional contábil, em %, X percepção dos professores.....	174
14	Percepção dos alunos sobre o aprendizado das competências e habilidades exigidas do profissional contábil.....	175
15	Postura dos alunos diante de situações comuns no processo de ensino-aprendizagem baseado numa abordagem por competências.....	176
16	Importância atribuída pelos alunos às competências e habilidades profissionais.....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG	-	Avaliação dos Cursos de Graduação
AVALIES	-	Avaliação das Instituições de Educação Superior
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	-	Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento
CES	-	Câmara de Educação Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CONAES	-	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENADE	-	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IASB	-	International Accounting Standards Board
IES	-	Instituição de Educação Superior
IFAC	-	International Federation of Accountants
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	-	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho (OIT).
OMC	-	Organização Mundial do Comércio
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFA	-	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SINAES	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Contextualização.....	17
1.2	Caracterização do problema.....	21
1.3	Objetivos.....	23
1.4	Justificativa.....	23
1.5	Delimitação do estudo.....	24
1.6	Estrutura do trabalho.....	25
2	AS 10 NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR DE PHILIPPE PERRENOUD E O ENSINO DAS CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	26
2.1	Introdução.....	26
2.1.1	As competências para ensinar no ensino superior.....	28
2.1.2	Competências: conceitos e definições.....	30
2.1.2.1	Conhecimento	31
2.1.3	Pedagogia das competências.....	33
2.1.3.1	O papel das instituições de ensino na pedagogia por competências.....	37
2.1.3.2	O papel do professor na pedagogia das competências.....	39
2.1.4	A pedagogia das competências e a formação profissional.....	44
2.1.4.1	A pedagogia das competências na educação profissional brasileira.....	48
2.1.5	A pedagogia das competências e a formação do profissional contábil.....	50
2.1.5.1	Competências nas empresas.....	53
2.1.5.2	Os cursos de Ciências Contábeis.....	54
2.1.5.3	A formação do profissional contábil.....	59
2.2	As competências para ensinar	63
2.2.1	Organizar e dirigir situações de aprendizagem.....	63
2.2.1.1	Considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem.....	63
2.2.1.1.1	O Construtivismo.....	71
2.2.1.1.2	Teoria genética da aprendizagem.....	74
2.2.1.1.3	Teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino.....	75
2.2.1.2	Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem.....	78
2.2.1.3	Trabalhar a partir das representações dos alunos.....	81
2.2.1.4	Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem.....	83
2.2.1.5	Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas.....	85

2.2.1.6	Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.....	86
2.2.2	Administrar a progressão das aprendizagens.....	89
2.2.2.1	Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos.....	90
2.2.2.2	Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino.....	92
2.2.2.3	Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem.....	93
2.2.2.4	Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa.....	94
2.2.2.5	Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.....	96
2.2.3	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.....	97
2.2.3.1	Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma.....	97
2.2.3.2	Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto.....	98
2.2.3.3	Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades.....	99
2.2.3.4	Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.....	100
2.2.4	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.....	102
2.2.4.1	Suscitar o desejo de para aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação.....	103
2.2.4.2	Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.....	106
2.2.4.3	Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>	108
2.2.4.4	Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno.....	109
2.2.5	Trabalhar em equipe.....	110
2.2.5.1	Elaborar um projeto em equipe, representações comuns.....	112
2.2.5.2	Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões.....	113
2.2.5.3	Formar e renovar uma equipe pedagógica.....	114
2.2.5.4	Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais.....	114
2.2.5.5	Administrar crises ou conflitos interpessoais.....	115
2.2.6	Participar da administração da escola.....	116
2.2.6.1	Elaborar, negociar um projeto da instituição.....	117

2.2.6.2	Administrar os recursos da escola.....	118
2.2.6.3	Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros.....	119
2.2.6.4	Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.....	120
2.2.7	Informar e envolver os pais	120
2.2.8	Utilizar novas tecnologias.....	121
2.2.8,1	Utilizar editores de textos.....	123
2.2.8.2	Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino.....	124
2.2.8.3	Comunicar-se à distância por meio da telemática.....	125
2.2.8.4	Utilizar as ferramentas multimídia no ensino.....	126
2.2.9	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.....	126
2.2.9.1	Prevenir a violência na escola e fora dela.....	127
2.2.9.2	Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais.....	128
2.2.9.3	Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta.....	129
2.2.9.4	Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula.....	130
2.2.9.5	Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.....	131
2.2.10	Administrar sua própria formação contínua.....	132
2.2.10.1	Saber explicitar as próprias práticas.....	132
2.2.10.2	Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.....	133
2.2.10.3	Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).....	134
2.2.10.4	Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.....	135
2.2.10.5	Acolher a formação dos colegas e participar dela.....	136
3	METODOLOGIA.....	137
3.1	Conceitos.....	137
3.1.1	Método científico e metodologia.....	137
3.2	Métodos de pesquisa aplicados.....	138
4	APURAÇÃO DOS RESULTADOS.....	154
4.1	Pesquisa realizada com os professores da instituição "E".....	154
4.2	Pesquisa realizada com os alunos da instituição "E".....	168
5	CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	181

5.1	Conclusões.....	181
5.2	Sugestões.....	183
	REFERÊNCIAS.....	185
	OBRAS CONSULTADAS.....	196
ANEXO A	Resolução CNE/CES nº10 de 16 de dezembro de 2004.....	199

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Nova Era, Era do Conhecimento, Era da Informação, Revolução Tecnológica, Globalização, são algumas das expressões que têm sido utilizadas para designar o momento histórico atual da humanidade. Um momento que retrata a busca incessante pelo conhecimento, facilitada pelos meios de comunicação cada vez mais velozes e capazes e, conseqüentemente, a evolução do homem como ser pensante.

A história da Contabilidade demonstra que essa ciência está estritamente atrelada à evolução do ser humano e da sociedade como um todo. É uma ciência que tem como um dos seus principais objetivos, armazenar, selecionar, interpretar e fornecer informações para a gestão das entidades que constituem e impulsionam, através dos negócios, a trajetória econômico financeira dessa evolução. São essas entidades – as empresas – que “financiam” a evolução da sociedade e qualquer uma delas, mesmo as individuais ou, até mesmo as informais, não podem prescindir de um sistema contábil, mesmo que constituído de forma rudimentar.

Sá (1997, p. 15) afirma que a "Contabilidade nasceu com a civilização e jamais deixará de existir em decorrência dela, por isso seus progressos quase sempre tenham coincidido com aqueles que caracterizaram os da própria evolução do ser humano".

Hendriksen e Van Breda (1999, p. 49) destacam algumas conclusões importantes decorrentes do estudo da evolução histórica da Contabilidade: (a) a Contabilidade não é "novidade" no mundo dos negócios, tendo sido encontrados registros de sua existência que datam de milhares de anos; (b) praticamente todo o desenvolvimento inicial da Contabilidade esteve relacionado às necessidades de informação de administradores, e não investidores (caráter gerencial); (c) a Contabilidade não é criação de homens brancos, anglo-saxões e protestantes, sendo que, seu desenvolvimento, dependeu, significativamente, de eventos ocorridos na África, na Índia, no Iraque, no Irã e em outros lugares e, portanto, trata-se de um produto do mundo inteiro; (d) a Contabilidade é o produto de uma colaboração intelectual extraordinária entre judeus, cristãos e muçulmanos, constituindo-se em um empreendimento multicultural; (e) o desenvolvimento da Contabilidade foi estimulado por avanços tecnológicos, tão dramáticos quanto os atuais, considerando-se as épocas em que ocorreram.

A importância da Contabilidade e seus estreitos laços com o processo evolutivo do ser humano a impelem a acompanhar todas as mudanças ocorridas nesse processo, desde a descoberta, pelo homem primitivo, da “contagem” do seu patrimônio, passando pela Revolução Agrícola, pela Revolução Industrial e, atualmente, pela Revolução Tecnológica, época que privilegia, acima de tudo, a informação e o conhecimento.

Nos dias atuais, a Contabilidade Financeira, assim entendida aquela expressa em moeda e alicerçada nos postulados e princípios da Ciência Contábil, continua sendo de suma importância para o controle das empresas, mas, a velocidade das transações comerciais e financeiras no mundo globalizado requer ferramentas que subsidiem o processo de tomada de decisões, com vistas ao futuro, projetando resultados e não se limitando somente às análises dos fatos passados registrados pela contabilidade financeira. Essa necessidade tem impulsionado o desenvolvimento de uma contabilidade voltada, prioritariamente, ao atendimento desse processo – a Contabilidade Gerencial.

O surgimento da Contabilidade Gerencial confunde-se com o da própria Contabilidade Financeira, uma vez que seus registros também serviram e servem de base para a tomada de decisões pelos gestores, existindo, segundo Ricardino (2005), diferentes teorias sobre o assunto. Uma das características as distingue, no entanto, é o fato da Contabilidade Gerencial valer-se, de acordo com Iudicibus (1998, p. 21), de vários outros campos de conhecimento, como economia, direito, matemática, estatística, sociologia, etc.

A evolução, a importância e o aspecto gerencial da Contabilidade sugerem uma reflexão sobre a formação dos profissionais que desenvolvem, na prática, essa ciência de caráter vital para a “saúde” das empresas e, por consequência, da própria sociedade que, na sua configuração contemporânea, depende delas para a sua sobrevivência. Refletir sobre a formação desses profissionais implica refletir sobre os aspectos sociológicos, psicológicos, políticos e culturais do ambiente que os cerca, ambiente este que, embora pouco favoreça o desenvolvimento de estruturas sólidas para a elaboração do conhecimento, exige desse profissional uma competência cada vez maior para captar e selecionar a gama de informações geradas por esse mesmo ambiente.

A vulgarização da informação proporcionada pela tecnologia aplicada aos meios de comunicação, ao mesmo tempo que contribui para a evolução da sociedade também acirra a concorrência entre os seus membros, concorrência esta visível em todos os níveis sociais e econômicos, do empresarial ao profissional ou pessoal.

Por outro lado, acesso à informação pode não significar, exatamente, obtenção de conhecimento ou pensamento crítico. Uma frase de René Daumal (1908-1944) citada por Morin (2002, p. 87) ilustra com propriedade essa afirmativa: "Sei tudo, mas não compreendo nada".

Fazer com que o homem compreenda, reflita e utilize na sua vida prática toda a informação a que tem acesso passou a ser um dos grandes desafios deste século, particularmente, para aqueles que, direta ou indiretamente, estejam ligados à educação, já que é principalmente através dela que o ser humano adquire o tão sonhado, e hoje exigido, conhecimento.

Esse desafio é ainda maior quando, partindo de condições estruturais desfavoráveis, pretende-se formar profissionais que sejam capazes de fazer uso de um banco de informações essenciais à sobrevivência de uma empresa e todas as implicações sociais advindas dessa sobrevivência.

As exigências impostas pela Era do Conhecimento pressionam os sistemas educacionais, levando-os a buscar soluções que possam atender à necessidade de capacitar o ser humano para viver e atuar nessa nova era. Dentre essas, desponta a abordagem por competências, em discussão nos meios acadêmicos, com maior ênfase, a partir dos anos 1990 e com estudos, em maior número, voltados para o ensino fundamental e médio.

Dos autores que defendem a abordagem por competências, a obra de Philippe Perrenoud, "um dos principais pensadores da educação moderna" (DREYER; RISCHBIETER, 2004, p. 1), é a que mais se destaca, tanto a nível internacional, quanto no Brasil.

Philippe Perrenoud, nascido em 1944, na Suíça, se auto-define como um "sociólogo interessado pela Pedagogia". É doutor em Sociologia e Antropologia, professor na Universidade de Genebra das áreas de currículo escolar, práticas pedagógicas e instituições de formação. Sua obra, de acordo com Dreyer e Rischbieter (2004, p. 1), vem contribuindo para uma melhor compreensão do que acontece na escola e, também, para a mudança do seu funcionamento, procurando torná-la cada vez menos injusta e desigual.

Suas idéias serviram de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e para o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), na última década, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

A Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reflete a abordagem por competências na educação, destacando-se, principalmente, a educação profissional que, até então, não tinha sido priorizada pelas legislações anteriores, impondo a necessidade de serem estabelecidas Diretrizes Curriculares, tanto para a educação básica, quanto para a educação superior (art. 9º, inciso IV, e art. 53º, inciso II). O *International Federation of Accountants* (IFAC) também propõe algumas competências e habilidades essenciais para a formação do profissional contábil.

A abordagem por competências empresta aos órgãos oficiais uma imagem de atualização e modernização e provoca uma impressão de modismo que esconde suas bases reflexivas e sociais. Considere-se, por exemplo, que as regulamentações da LDB elaboradas pelo MEC / CNE enfatizam, sobretudo, um elenco de desempenhos, com um sentido muito mais próximo do “saber fazer”, o que pode levar a um entendimento restrito do que venha a ser a abordagem por competências na educação.

Dentre as regulamentações citadas, está a Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES). O citado normativo, no seu artigo 4º, estabelece as competências e habilidades mínimas para a formação profissional desses graduandos.

O desenvolvimento dessas competências e habilidades profissionais é, portanto, responsabilidade dos cursos de graduação, ou melhor, das instituições de ensino, através da elaboração, implantação e controle de um projeto pedagógico consistente e dos professores, figuras chave no processo de ensino-aprendizagem.

A abordagem por competências, tanto no meio educacional quanto no empresarial, já foi objeto de diversos trabalhos, com extensa bibliografia sobre o assunto. Este estudo, no entanto, tomará como base o referencial de competências estabelecido por Philippe Perrenoud em sua obra "As 10 novas competências para ensinar" (2000), na qual foram reunidas as competências que, no seu entendimento, seriam essenciais para o exercício da profissão de professor. Originalmente, o trabalho de Perrenoud foi desenvolvido tendo como foco a formação do professor de ensino fundamental e médio; este estudo, porém, tomará como base esse referencial de competências aplicado ao ensino universitário, considerando-se a sua amplitude e abrangência, além da notoriedade do trabalho do autor no meio educacional brasileiro.

1.2 Caracterização do problema

A avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), até 2004, era feita tendo como instrumento o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”, tendo sido realizada a última avaliação em 2003. Atualmente, a avaliação passou a ser feita de acordo com as regras estabelecidas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

No “Provão”, última avaliação dos cursos de Ciências Contábeis disponibilizada pelo MEC, os conceitos eram distribuídos segundo o desempenho do curso e sua posição em relação aos demais cursos da área, nas seguintes faixas:

- A - Notas acima de um desvio-padrão da média geral
- B - Notas entre 0,5 (inclusive) e um desvio-padrão acima da média geral
- C - Notas entre 0,5 desvio-padrão acima e 0,5 desvio-padrão abaixo da média geral
- D - Notas entre 0,5 (inclusive) e um desvio-padrão abaixo da média geral
- E - Notas abaixo de um desvio-padrão (inclusive) da média geral

Apesar das eventuais críticas aos critérios de avaliação instituídos pelo “Provão”, não se pode negar que esse era o único referencial de que se dispunha e que poderia servir como parâmetro de desempenho dos cursos de graduação medindo até que ponto os objetivos do curso estavam sendo atingidos.

O desempenho dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, ativos em 2003, foi assim classificado pelo MEC:

TABELA 1 - Avaliação dos cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo - Ano-base: 2003

Conceito	Nº. de Instituições
A	6
B	5
C	19
D	4
E	1
	35

Fonte: Inep

Observa-se que, dos trinta e cinco resultados divulgados, a grande maioria (54%) foi classificada pelo conceito “C”, caracterizando um desempenho médio apenas “regular”, quatro IES (11%) foram classificadas com conceito “D”, ou seja, abaixo da média, e apenas uma recebeu classificação “E” o que denota um desempenho isolado muito ruim dentro da escala proposta.

A instituição em questão, doravante identificada como instituição “E”, consciente da necessidade de efetuar mudanças importantes e estando para ser submetida a uma nova avaliação pelo SINAES, sistema de avaliação oficial ora vigente, decidiu "investir" numa nova filosofia de trabalho, privilegiando a abordagem por competências na educação, seguindo a linha já proposta pela nova LDB. Para tanto, precisou buscar a parceria imprescindível com os professores, expondo-lhes as novas diretrizes por meio de um programa de treinamento com dois dias de duração além de outras medidas.

O referido programa procurou despertar o interesse dos professores e conduzi-los para a adoção de planos de trabalho que privilegiem a abordagem por competências no que se refere ao próprio desenvolvimento como docente, bem como o desenvolvimento, junto ao aluno, das competências e habilidades requeridas para os profissionais de cada área, de acordo com as determinações do MEC.

Para alguns professores, particularmente aqueles de disciplinas ligadas à área educacional, a abordagem por competências não é novidade, mas, para aqueles que ministram disciplinas mais técnicas, a exemplo da área de negócios, que congrega cursos como Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Turismo, essa abordagem pode não ser muito conhecida.

Nossa (1999, p.105) ressalta que o quadro docente dos cursos de Ciências Contábeis é composto, quase que exclusivamente, por profissionais da área contábil que desenvolvem suas atividades comerciais e empresariais. Esses profissionais nem sempre receberam, em seus cursos de pós-graduação, formação suficiente para a carreira docente. Os cursos de mestrado e doutorado, aliás, segundo esse autor (id. p.135), estão mais voltados para a pesquisa e o conhecimento técnico.

Assim, considerando a importância do sucesso da “parceria” entre a instituição "E" e seus professores no processo de reestruturação organizacional, visto que a adesão desses professores ao projeto é vital para a consecução dos objetivos da instituição, e as características próprias da abordagem do ensino baseada no desenvolvimento de competências e, mais particularmente, as competências para ensinar, nem sempre familiares aos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis, este estudo propõe a seguinte problemática:

- *Qual a percepção dos professores e alunos de um curso de graduação em Ciências Contábeis sobre a abordagem de ensino baseada no desenvolvimento de competências?*

1.3 Objetivos

Este estudo teve como objetivo específico verificar a percepção dos professores e alunos do curso de Ciências Contábeis da instituição "E" relativa à abordagem por competências aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, utilizando-se como parâmetro as competências para ensinar preconizadas por Philippe Perrenoud. Teve, ainda, como objetivos secundários:

- a) verificar a aplicabilidade ao ensino universitário e, particularmente, ao ensino das Ciências Contábeis, das "10 novas competências para ensinar" preconizadas por Philippe Perrenoud;
- b) verificar a percepção dos alunos da instituição "E" sobre o desenvolvimento pelos professores, durante o curso, das competências exigidas do profissional contábil, de acordo com as diretrizes curriculares propostas pelo MEC.

1.4 Justificativa

Num momento em que a abordagem por competências tem sido amplamente citada em todos os níveis da educação formal, inclusive nas normas oficiais sobre diretrizes curriculares dos cursos superiores em geral e, particularmente, nos cursos de Ciências Contábeis, uma instituição privada de ensino superior, avaliada com o conceito "E" no Provão de 2003, resolveu, dentro de um novo modelo de gestão, adotá-la como uma das suas principais estratégias para, conjuntamente com seus professores, atingir o propósito de elevar a qualidade de ensino dos seus cursos. A avaliação da percepção dos professores sobre essa nova linha de atuação, nesse momento inicial, pode ser muito útil para a instituição em questão, na correção de possíveis desvios na condução das ações que possam impedi-la de atingir esse propósito.

Espera-se, ainda, que o desenvolvimento desse estudo possa contribuir para a construção de uma nova visão sobre a formação dos professores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, ressaltando que, além da competência técnica e experiência adquiridas como profissionais atuantes fora da área acadêmica, também são requeridas outras

competências, igualmente importantes e fundamentais, para o exercício da profissão docente, se o objetivo precípuo for formar profissionais contábeis também competentes e hábeis.

Pesquisas (Vasconcelos, M. L. M. C., 2003, p. 83) já mostraram que grande parte dos professores universitários entende que o conhecimento técnico sobre a matéria por eles ministrada é mais relevante do que os conhecimentos sobre “didática ou técnicas de ensino e aprendizagem”. Discorrer sobre os conceitos básicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento, além de demonstrar a importância do desenvolvimento de certas competências e habilidades, pode incentivar esses professores a buscar, além do conhecimento do conteúdo da disciplina que lecionam, conhecimentos que lhe permitam exercer, também, o papel de educadores.

Tomando-se por base a afirmativa de Perrenoud (1999a, p. 68) que “para enfrentar as estratégias dos alunos é útil medir o que a abordagem por competências espera dele”, a pesquisa desenvolvida neste trabalho buscou avaliar a percepção dos alunos diante das especificidades próprias dessa abordagem e, então, inferir sobre sua aplicabilidade à realidade atual do curso em questão.

Dessa forma, este estudo justifica-se, também, por estimular uma reflexão por parte dos dirigentes das instituições públicas e privadas, e por todas as pessoas envolvidas no processo educacional, em qualquer nível, inclusive os próprios alunos, sobre a necessidade de mudanças de estruturas, posturas e comportamentos, caso se pretenda atingir os parâmetros de competência exigidos em todos os âmbitos da realidade social contemporânea.

1.5 Delimitação do estudo

O estudo foi realizado junto aos professores de diversas disciplinas e alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da instituição, denominada, para fins deste trabalho, como Instituição “E”, localizada na cidade de São Paulo, onde há 36 anos vem oferecendo cursos superiores nas mais diversas áreas, inclusive em nível de pós-graduação, num total aproximado de trinta cursos. Trata-se, portanto, de uma instituição de grande porte que conta hoje com quatro *campus* em atividade e mais de 6.000 alunos.

Nos últimos anos, a instituição experimentou um período de estagnação pela ocorrência de várias dificuldades, inclusive financeiras, que culminaram, em 2005, com um sério período de greve dos professores. A partir de então, tem passado por um processo de reestruturação administrativa, operacional e financeira na busca de melhores resultados. Entre

as várias medidas tomadas destaca-se a adoção da abordagem por competências, tanto no que se refere ao ensino, por meio da atuação dos professores, quanto à formação dos alunos, atendendo as diretrizes curriculares propostas pelo MEC.

1.6 Estrutura do trabalho

O trabalho foi estruturado de forma a que a sua evolução possa atender, além das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), os pressupostos teóricos necessários ao entendimento do problema proposto, dos objetivos colocados e dos resultados apurados na pesquisa.

No capítulo 1 – Introdução - procurou-se demonstrar o contexto social e econômico no qual o trabalho foi realizado, bem como seus objetivos, a problematização que lhe deu origem e as justificativas para a sua realização, além das suas delimitações, sugerindo temas a serem pesquisados que possam dar-lhe continuidade.

No capítulo 2 – As 10 novas competências para ensinar de Philippe Perrenoud e o ensino das Ciências Contábeis - será feita a revisão bibliográfica sobre os conceitos que norteiam a Pedagogia das Competências discorrendo-se sobre a sua aplicabilidade ao ensino universitário e, particularmente, aos cursos de graduação em Ciências Contábeis e à formação profissional contábil, traçando-se um ligeiro panorama do ensino contemporâneo da Contabilidade. Serão estudadas, nesse capítulo, cada uma das competências para ensinar procurando-se demonstrar, numa seqüência lógica seus principais fundamentos teóricos, assim como, os conceitos defendidos por outros autores que corroboram e enriquecem o entendimento das idéias de Perrenoud.

No capítulo 3 – Metodologia - será descrita a metodologia utilizada para a realização das pesquisas que embasaram as conclusões deste trabalho, bem como os critérios e recursos utilizados na apuração dos respectivos resultados que serão apresentados no Capítulo 4 – Apuração dos Resultados.

O capítulo 5 – Conclusão - deverá encerrar o trabalho discorrendo sobre os resultados obtidos na pesquisa e a sua relação com a problemática proposta e o atingimento dos objetivos colocados.

2 AS 10 NOVAS COMPETÊNCIAS PARA ENSINAR DE PHILIPPE PERRENOUD E O ENSINO DAS CIÊNCIAS CONTÁBEIS

2.1 Introdução

As "10 novas competências para ensinar" resultam de um trabalho realizado por Philippe Perrenoud, tomando como base um guia referencial de competências, adotado em Genebra, em 1996, oriundo de diversas negociações entre a autoridade escolar, a associação profissional, formadores e pesquisadores, fato que lhe confere maior representatividade.

Esse referencial de competências, segundo Perrenoud (2000, p. 12), representa mais "[...] um horizonte do que um conhecimento consolidado", constituindo-se num "[...] fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução". Desprovida de neutralidade, essa representação não objetiva relatar as competências do professor médio da atualidade, mas sim, descrever, "um futuro possível e desejável da profissão".

As 10 competências, na realidade, representam 10 grandes famílias de competências, frisando-se que não se trata de um referencial definitivo e, muito menos, exaustivo, justamente por refletir, de alguma forma, as ideologias do autor, além do fato de que qualquer referencial sempre carecerá de consenso absoluto, apesar de resultar de um trabalho desenvolvido com grupos com diferentes interesses.

Competências de referência e competências específicas
<p>1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem (2.2.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. (2.2.1.2) • Trabalhar a partir das representações dos alunos. (2.2.1.3) • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. (2.2.1.4) • Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. (2.2.1.5) • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. (2.2.1.6)
<p>2. Administrar a progressão das aprendizagens (2.2.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. (2.2.2.1) • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. (2.2.2.2) • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. (2.2.2.3) • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. (2.2.2.4) • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. (2.2.2.5)

Competências de referência e competências específicas
<p>3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (2.2.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. (2.2.3.1) • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. (2.2.3.2) • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. (2.2.3.3) • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo. (2.2.3.4)
<p>4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (2.2.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. (2.2.4.1) • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. (2.2.4.2) • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. (2.2.4.3) • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. (2.2.4.4)
<p>5. Trabalhar em equipe (2.2.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. (2.2.5.1) • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. (2.2.5.2) • Formar e renovar uma equipe pedagógica. (2.2.5.3) • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. (2.2.5.4) • Administrar crises ou conflitos interpessoais (2.2.5.5)
<p>6. Participar da administração da escola (2.2.6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. (2.2.6.1) • Administrar os recursos da escola. (2.2.6.2) • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais professores de línguas e cultura de origem). (2.2.6.3) • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. (2.2.6.4)
<p>7. Informar e envolver os pais (2.2.7)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas • Envolver os pais na construção dos saberes
<p>8. Utilizar novas tecnologias (2.2.8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. (2.2.8.1) • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino. (2.2.8.2) • Comunicar-se à distância por meio da telemática. (2.2.8.3) • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino. (2.2.8.4)
<p>9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (2.2.9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. (2.2.9.1) • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. (2.2.9.2) • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. (2.2.9.3)

Competências de referência e competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. (2.2.9.4) • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. (2.2.9.5)
10. Administrar sua própria formação contínua (2.2.10) <ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. (2.2.10.1) • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. (2.2.10.2) • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). (2.2.10.3) • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. (2.2.10.4) • Acolher a formação dos colegas e participar dela. (2.2.10.5)

QUADRO 1 - Dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação contínua dos professores

Fonte: Perrenoud (2000, p.20-21)

Esse referencial, originalmente, destinou-se a professores do ensino fundamental, razão pela qual inclui competências específicas a serem desenvolvidas pelos professores desse nível de ensino, como por exemplo, "informar e envolver os pais". Uma das propostas deste trabalho é verificar a aplicabilidade desse referencial ao ensino universitário e, particularmente ao ensino das Ciências Contábeis.

2.1.1 As competências para ensinar no ensino superior

O nível superior tem como propósito alvo, conforme Taylor (1997, p.53), "a criação de uma alta capacidade intelectual nos estudantes". Esse propósito envolve o desenvolvimento de qualidades em geral, pessoais e sociais, tão bem quanto as do tipo intelectual, incluindo habilidades de comunicação, capacidade de planejamento e pensamento estratégico e crítico e habilidades de cálculo, incluindo lógica. Tais competências, no entanto, não são diferentes daquelas que são objetos do ensino fundamental ou médio.

Por outro lado, também é reconhecido que a capacidade de aprendizagem e, por conseqüência, o desenvolvimento de competências não se restringe à faixa etária abrangida pelo ensino fundamental, pelo contrário, perdura por toda a idade adulta, onde se situam a grande maioria dos alunos de Ciências Contábeis.

Vários pesquisadores, entre eles Boulton (1998, p.27), já concluíram que a capacidade de aprender começa a declinar nos adultos próxima aos vinte anos, mas esse declínio não é significativo até os sessenta. E, mesmo após essa idade, adultos que tenham adquirido conhecimento especializado e não estejam sofrendo nenhuma doença que interfira

na memória, podem apresentar performances "minimamente" mais vagarosas, porém tão competentes quanto a de adultos jovens.

Fonseca (1998, p. 9-10), ao referir-se ao potencial ou à inteligência do ser humano, afirma que:

Qualquer ser humano, independentemente da sua experiência ou idade, da etiologia do funcionamento do seu potencial e do seu contexto cultural, **está aberto à modificabilidade cognitiva**, é capaz de se adaptar, independentemente do seu percurso educacional ou social desfavorecido. (Grifo nosso)

Ainda com relação à aprendizagem de adultos, Sutherland (1998, p. 86) menciona que, na área de negócios, caso das Ciências Contábeis, estudantes maduros podem contribuir de forma valiosa no processo de aprendizagem com as experiências vividas no trabalho, além de experiências de vida e maturidade.

Elias (2005, p. 195), em pesquisa realizada sobre os tipos de abordagens utilizadas pelos estudantes de cursos introdutórios de Contabilidade, conclui que os estudantes mais velhos (com mais de 25 anos) utilizam o que o autor denomina de "abordagem profunda", mais freqüentemente que o estudante mais jovem que faz uso, mais intensamente, da "abordagem superficial" para estudar. Na abordagem profunda ou intensa o estudante relaciona idéias e conclusões para entender o assunto inteiramente, enquanto que na abordagem superficial, ele meramente memoriza informações para passar no exame. Isso demonstra que, os estudantes mais velhos, que via-de-regra, constituem o público dos cursos de Ciências Contábeis, importam-se mais com os conteúdos, o que, de certa forma, facilita a aplicação da abordagem por competências.

A abordagem por competências na educação superior, segundo Edwards e Knight (1995, p. 21), aparece, na maioria das vezes, em níveis que focam a preparação de grupos profissionais específicos, a exemplo do que ocorre com o curso de Ciências Contábeis.

As competências para ensinar podem não diferir potencialmente entre professores de diferentes níveis de ensino, mas é certo que deverão ser consideradas as peculiaridades do perfil dos alunos adultos no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Petrucci (2005, p. 28-29) ressalta algumas dessas peculiaridades:

- *O papel da experiência* – a experiência acumulada pelos adultos oferece uma excelente base para o aprendizado de novos conceitos e novas habilidades;
- *Motivação para aprender* – adultos são mais motivados por motivações internas do que por motivações externas. Vale lembrar que as motivações externas estão ligadas tanto ao desejo de obter prêmios ou compensações quanto ao desejo de evitar punições. Já as motivações internas estão ligadas aos valores e objetivos pessoais de cada um.

Segundo Petrucci (id), "os adultos só se sentem prontos para aprender algo quando sabem que esse aprendizado lhes ajudará a enfrentar, de maneira mais satisfatória, as tarefas e problemas da vida real".

Perrenoud em seus artigos *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes* (1995, p. 3), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle* (2001) e *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences* (2004), entre outros trabalhos, aborda o desenvolvimento de competências no ensino universitário, não contradizendo o referencial ora estudado.

2.1.2 Competências: conceitos e definições

O entendimento da noção de competência implica analisar os diversos aspectos contidos na sua amplitude e alcance, dependendo da sua relação com as áreas ou sentido no qual é empregado.

Para Perrenoud (2000, p. 15) o conceito de competência merece longas discussões, tanto no mundo do trabalho e da formação profissional como na escola, tendo adotado a noção de que competência é “*uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*”.

Depresbiteris (2005, p. 2) esclarece que, em educação, um dos pioneiros do uso do termo “competência” foi Noan Chomsky que “considerava que as pessoas nascem com uma competência linguística, um potencial biológico que é inerente à espécie humana”, portanto, uma capacidade inata dos indivíduos. Para Chomsky, segundo essa autora, a competência difere do desempenho, pois representa o que o sujeito pode realizar idealmente, graças ao seu potencial, enquanto que o desempenho está relacionado a um comportamento observável.

Perrenoud (1999a, p. 20) discorda desse conceito, pois considera que:

[...] as *potencialidades* do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm *espontaneamente*, por exemplo, junto com a maturação do sistema nervoso, e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo.

Le Boterf (1994) apud Perrenoud (2001a, p. 13) assim se expressa sobre “competência”:

A competência não é um estado, mas um processo. Se a competência é uma forma de saber agir, como é que ela funciona? O operador competente é aquele capaz de mobilizar, de aplicar de forma eficaz as diferentes funções de um sistema no qual intervêm recursos tão diversos quanto operações de raciocínio, conhecimentos,

ativações da memória, avaliações, capacidades relacionais ou esquemas comportamentais. Em grande parte, essa alquimia continua sendo uma terra incógnita.

Ropé e Tanguy (1997, p. 17) comentam que a multiplicidade de conceitos formulados em torno da noção de competência é um testemunho da época atual, levando em conta para essa afirmação "[...] as considerações dos historiadores de que todas as grandes etapas da civilização se caracterizam pela proliferação de termos novos e pela atribuição de novos sentidos a termos antigos”.

Perrenoud (id) ainda ressalta quatro importantes aspectos relacionados ao conceito de competência:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subtendidas por *esquemas de pensamento* que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um profissional, de uma situação de trabalho à outra.

A definição de Perrenoud, adotada no desenvolvimento deste trabalho, enfatiza que a competência se manifesta em determinadas situações sobre as quais se tenham certo domínio, mobilizando conhecimentos teóricos e/ou práticos e os esquemas de pensamento. Entender como se realiza essa mobilização num processo de aprendizagem, como se formam e como funcionam os esquemas de pensamento, o que é ensinar e o que é que se ensina, ou seja, o que é conhecimento, é condição prévia para o desenvolvimento das competências para ensinar.

2.1.2.1 Conhecimento

Entendendo-se que a competência resulta da mobilização de conhecimentos já adquiridos, utilizando-se esquemas de pensamento, neste tópico serão destacados alguns dos principais conceitos formulados sobre esse assunto atualíssimo no momento histórico atual – o "conhecimento". A própria denominação desse momento – Era do Conhecimento – enfatiza a sua relevância para o homem contemporâneo.

O que é conhecimento? Como a mente humana se apossa dele? Essas são indagações comuns que há séculos a epistemologia, estudo dos fundamentos filosóficos do conhecimento,

há muito procura responder por meio das teorias e conceitos formulados por grandes pensadores como Platão, Aristóteles, Descartes, Comte, Kant, Hegel e tantos outros.

Quelopana (2003, p. 10) esclarece que “o conceito de conhecimento não é consensual”, mas que, na filosofia destacam-se duas grandes tradições epistemológicas: o racionalismo e o empirismo.

O racionalismo afirma, essencialmente, ser possível adquirir conhecimento por dedução, através do raciocínio, recorrendo-se a construtos mentais como conceitos, leis ou teorias. Já o empirismo defende ser possível adquirir conhecimento por indução, a partir de experiências sensoriais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Entre os pensadores racionalistas pode-se destacar Platão, Santo Agostinho, René Descartes, Gottfried W. Leibniz, entre outros. Como pensadores empiristas: Aristóteles, (considerado racionalista por alguns autores e empirista por outros), São Tomás de Aquino, John Locke, David Hume, Francis Bacon, George Berkeley, etc.

Quelopana (2003, p. 11) cita, ainda, uma afirmação de Immanuel Kant, filósofo alemão, segundo a qual, “o conhecimento só surge quando o pensamento lógico do racionalismo e a experiência sensorial do empirismo trabalham juntos”, demonstrando uma tentativa de síntese entre as duas tradições – o racionalismo e o empirismo - mais tarde repetida por Karl Marx.

O tipo de conhecimento que, particularmente, interessa a este estudo é aquele que se adquire no decorrer da vida escolar – o conhecimento acadêmico que, segundo Leite, S. B. (2003, p. 11), "não constitui um produto estático, realidade tão simples quanto possa parecer de imediato". Para esse autor, o conhecimento acadêmico "[...] não é um conjunto isolado de informações, mas um conjunto comprometido com uma determinada visão de mundo, que se manifesta no próprio processo de investigação do real".

A produção do conhecimento é um *processo*, portador de interesses e ideologias subjacentes, processo de desvendamento do real e de revelação da realidade. Portanto, o conhecimento não é só o produto desse processo, como também constitui-se no *próprio* processo, ou seja, o conhecimento é, ao mesmo tempo, produto e processo (LEITE, 2003).

A investigação do significado do conhecimento, segundo Leite (2003, p. 14) “mostra que o processo de produção do conhecimento é um processo de interferência do homem sobre o real e do real sobre o homem; isto é, um processo de interação que envolve o sujeito e o

mundo”. Nesse processo a “verdade” é construída, marcando o homem e o mundo, transformando-os e deixando marcas das suas ações recíprocas.

Por outro lado, o conhecimento como produto expõe “um determinado momento do real”. É o momento em que, de acordo com Leite (Id.) o homem tem a ilusão de “segurar”, de “prender” a totalidade. Um momento em que, aparentemente, o saber é estático, e que ocorre, basicamente, na transmissão aos alunos daquele “[...] conhecimento simplificado e organizado que esconde o dinamismo de um processo historicamente determinado”.

Conduzir o indivíduo à obtenção do conhecimento-produto que não seja fruto da apresentação das informações já compiladas, mas resultado, parcial e temporário, do conhecimento-processo, cujo caráter histórico torna dinâmico, inacabado e provisório, é a síntese do ensino baseado no desenvolvimento de competências.

2.1.3 Pedagogia das competências

O termo “pedagogia” é sinônimo de estudo teórico ou prático de questões educacionais. Significa, também, arte de instruir, ensinar ou educar. Esse termo, segundo Ropé e Tanguy (1997, p. 25-26): “[...] engloba a seleção dos saberes a serem transmitidos na escola, sua organização, sua distribuição em uma instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos adequados”.

A pedagogia por competências é a pedagogia que aplica a noção de competências na formação do educando. É uma das concepções pedagógicas que defendem a formação do educando para além da sociedade ou do mercado de trabalho – a formação para a vida.

Trata-se de uma concepção que tem suscitado diversos trabalhos e tem sido base de normas e pareceres oficiais sobre educação no Brasil, além de vários países europeus (por exemplo, França, Portugal, Espanha, Bélgica), e o Canadá (Quebec), de acordo com Perrenoud (2002a, p. 1), já terem adotado ou estarem adotando programas de ensino orientados para as competências, observando-se nesses programas, as seguintes características:

São geralmente decididas ou assumidas por governos ou parlamentos de direita ou de centro direita; são apoiadas por organizações internacionais como a OCDE ou o Banco Mundial; surgem no momento em que a noção de competência impõe-se no mundo das empresas, pondo em risco as escalas de qualificação, desfazendo as relações solidárias, justificando o "salário por mérito".

Segundo Duarte (2001, p. 17-18), a pedagogia das competências, na qual se incluem as idéias de Philippe Perrenoud, integra uma ampla corrente educacional contemporânea chamada de pedagogias do “aprender a aprender”, “[...] juntamente com o construtivismo, a Escola Nova, os estudos da linha do *professor reflexivo*, etc.”. Essas correntes pedagógicas privilegiam a autonomia do indivíduo, apregoando que a interferência do professor deve voltar-se para o desenvolvimento dessa autonomia no aluno.

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), elaborado em 1996, definiu os pilares básicos para a educação contemporânea, onde se observa a predominância dos princípios do “aprender a aprender”.

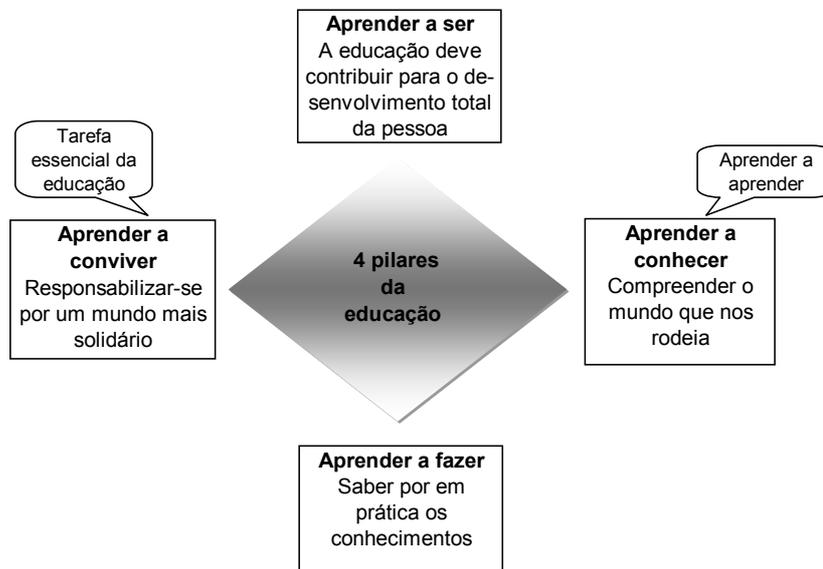


FIGURA 1 - Os quatro pilares da educação segundo a UNESCO
Fonte: Kraemer (2005, p. 67), adaptado

Kraemer (2005, p. 66), ao comentar a importância desse relatório no contexto de uma sociedade carente de uma educação comprometida com o bem-estar sócio-moral da humanidade, salienta:

A noção de educação como desenvolvimento humano define o objetivo maior da educação como a construção, pelas pessoas, de competências e habilidades que lhes permitam alcançar seu desenvolvimento pleno e integral. Os quatro pilares servem, em seu conjunto, como princípio organizador nesse processo de construção de competências e habilidades.

Um dos expoentes da pedagogia do “aprender a aprender”, Juan Delval (2002, p. 8), deixa clara a importância atribuída por essa corrente à autonomia do estudante quando defende que os homens desenvolveram sua capacidade de pensar ao longo da vida,

independentemente de freqüentarem a escola e, “[...] geralmente são capazes de pensar de maneira bastante adequada às suas necessidades”, o que lhes permite viver num mundo complexo e, apesar dessa complexidade, consegue relacionar-se adequadamente com os outros.

A escola, segundo esse autor, inicia os alunos no pensamento científico e no conhecimento da cultura, caracterizando-se como propulsora do desenvolvimento da capacidade de pensar do indivíduo, da sua capacidade de “aprender”.

Dentro da sociedade contemporânea do conhecimento ou da informação, o nível educacional exigido é cada vez mais alto. Note-se que a questão é o nível educacional e não o nível escolar, isto é, o termo educação aqui é usado em sua plenitude. Trata-se de preparar o homem para ir além de um diploma ou de um título, para capacitá-lo a conviver nessa mesma sociedade extremamente competitiva e mutável, cada vez mais complexa e exigente.

As habilidades exigidas do novo cidadão nessa sociedade, segundo Burnier (2001, p. 2), “não serão atingidas fora desse nível educativo que deve proporcionar a formação básica mental-cognitiva, social e de capacidades de realização”. Trata-se de formar o educando para “a felicidade”, o que significa desenvolver as potencialidades do indivíduo, “[...] os canais de utilização e expressão artística, de desenvolvimento físico-corporal e a sociabilidade prazerosa”.

Burnier (id) destaca, ainda, seis princípios básicos de uma pedagogia das competências:

- a) Formação humana integral, sólida e omnilateral, só possível com justiça social;
- b) Aprendizagem com significado, ou seja, o aluno precisa compreender o valor real do que lhe está sendo passado, de forma a acreditar no trabalho que está sendo realizado e colaborar com ele.
- c) Reconhecimento da importância da existência dos conhecimentos prévios dos alunos – dos saberes de referência. Burnier (2001, p. 3) ressalta que “os conhecimentos prévios são a estrutura de acolhimento dos novos conceitos e por isso devem ser cuidadosamente investigados pelo professor e levados em conta no momento de construir propostas de atividades de aprendizagem”.

d) Diversificação das atividades formativas. Segundo Burnier (2001, p. 4):

Desenvolver competências, exige que se programem atividades de acordo com o tipo de experiência que cada uma delas proporciona ao aluno: algumas desenvolvem a capacidade de pesquisa, outras desenvolvem a capacidade de concentração, ou de síntese, de relacionamento interpessoal, de crítica, de planejamento, outras atividades pedagógicas desenvolvem a comunicação escrita, a leitura e interpretação, a solução de problemas, além das diferentes competências ligadas ao desempenho profissional.

e) Trabalho coletivo, visto que esse favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e éticas, entre outras, fundamentais para o convívio na sociedade atual. Trabalhar coletivamente, segundo Burnier (2001, p. 5), ainda é um desafio para a maioria dos professores, formados numa sociedade individualista. “Por isso, o trabalho coletivo deve ser um objetivo institucional, com tempos e espaços previstos para que ele aconteça”. Isso implica na disponibilização de tempo remunerado para que os professores possam elaborar planejamentos coletivos, compartilhar suas aulas e experiências com os colegas, propor atividades conjuntas e realizar avaliações coletivas periódicas do desenvolvimento dos alunos.

f) Integração da investigação ao ensino-aprendizagem, iniciando, primeiramente, pela construção, pelos professores, da própria capacidade de investigação, desenvolvendo o domínio de métodos e técnicas básicas de pesquisa e o conhecimento das principais fontes de conhecimento de sua área, como congressos, revistas, jornais, cursos, etc.

A pedagogia por competências é questionada no que se refere à sua objetividade que, aparentemente, parece colocar os “saberes” em segundo plano, substituindo-os pelas competências. Essa afirmativa, segundo Perrenoud (2002a, p. 2) é verdadeira, somente no que se refere à utilização do tempo em classe para o desenvolvimento das competências, em detrimento da extensão dos saberes ensinados. A escolha consiste em preparar os alunos para saírem-se bem nos exames, mantendo-se programas enciclopédicos, ou treiná-los para mobilizar e transpor os saberes para resolver problemas e tomar decisões.

Para que os saberes - "conquistas da humanidade" - sejam utilizados para dar sentido ao mundo e para orientar a ação do indivíduo é preciso aprender a mobilizar os recursos intelectuais (saberes, capacidades, informações, atitudes, valores), visto que, ainda que instalados no cérebro do indivíduo, estes só se tornam disponíveis para ação se ele souber como utilizá-los (PERRENOUD, 2002a, p. 3).

As ações do indivíduo, segundo Sacristán (1999, p. 31), “não só expressam a singularidade do eu, graças a qual podemos esperar o inesperado e o imprevisível, mas por meio delas, cada um constrói a própria diferença em relação aos demais e se torna singular ator de sua própria vida”.

Para Perrenoud (2002a, p. 2), só a história – daqui a trinta ou cinquenta anos – poderá dizer se os programas orientados para as competências foram uma profunda regressão ou um progresso na emancipação das pessoas e no desenvolvimento democrático das sociedades.

2.1.3.1 O papel das instituições de ensino na pedagogia por competências

A adoção de uma pedagogia por competências exige, como se pode depreender da análise dos conceitos apresentados, uma participação ativa e fundamental das instituições de ensino. Burnier (2001, p. 7) afirma que:

Qualquer implantação de uma nova proposta pedagógica como a Pedagogia das Competências exige uma reorganização das instituições de ensino que se comprometa com a formação em serviço de seus educadores, ampliando seu campo de experiências culturais, propiciando tempos e espaços para o planejamento e avaliação coletivos, para o desenvolvimento de atividades integradas, para o compartilhamento de experiências e para a pesquisa acadêmica e de campo. O estímulo à educação continuada dos professores deve ser total e incluir, obviamente, seu reconhecimento em termos de remuneração.

O comprometimento das instituições com uma Pedagogia das Competências implica, ainda, oferecer condições materiais de suporte aos processos educativos, tais como: bibliotecas com acervos adequados e atualizados, laboratórios especializados, recursos de informática, infra-estrutura física adequada aos cursos e número de alunos, treinamento aos professores, intercâmbio com outras instituições, além, evidentemente, de uma visão de gestão empresarial que valorize o seu cliente – o aluno, e os seus “instrumentos de produção” – os professores - dentro de uma concepção de respeito e de justiça social.

Segundo Burnier (2001, p. 8) “isso significa ainda que a organização gerencial das instituições deva prover uma ampla circulação de informações que não sejam apenas uma tomada de conhecimento, mas que promova ainda estudos e debates em torno das mesmas”. A autora enfatiza, também, que é preciso refletir sobre o modelo de gestão da instituição, pois, se o que se pretende é formar alunos participativos e criativos, precisa-se de professores igualmente participativos e criativos, e isso “só se cria e se fortalece em instituições participativas e criativas”.

Citando Luc Brunet (1992), Burnier assegura ser preciso pensar no clima organizacional, estritamente vinculado ao estilo de gestão e, conseqüentemente, de tomada de decisão da instituição: “o clima organizacional determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos”, portanto, “é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola”.

Um estabelecimento escolar, segundo Thurler (2002, p. 62) seria composto, de forma ideal, por um conjunto organizado de profissionais que assumiriam *coletivamente* uma tripla responsabilidade: - o desenvolvimento de dispositivos de ensino-aprendizagem que ajudem aos alunos a atingir os objetivos fixados para cada ciclo de estudos; - a identificação contínua das mudanças estruturais e pedagógicas necessárias à integração das novas metodologias assim desenvolvidas; - a instalação de um clima e de um método de trabalho e de formação que permitam explorar as competências individuais e coletivas.

O sucesso do estabelecimento escolar, por sua vez, estaria relacionado, segundo Perrenoud (2003a, 8), a dois aspectos:

- *Desempenho dos alunos* – obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos;
- *Classificação da escola nas avaliações oficiais do ensino* – a publicação de "listas de classificação das escolas", o "sucesso escolar" por elas divulgado acaba designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto; "são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros".

Perrenoud (1999a, p. 32-33) coloca que a única maneira de “dar um sentido à escola” seria a evolução do sistema educacional, rumo ao desenvolvimento das competências. Alega, todavia, que essa evolução é difícil, pois requer grandes transformações nos programas, didáticas, sistemas de avaliação, funcionamento das instituições, e nos próprios ofícios de professor e de aluno. Transformações estas que suscitam resistências por parte dos interessados - “[...] aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação”.

2.1.3.2 O papel do professor na pedagogia das competências

O professor profissional é, antes de tudo, segundo Perrenoud et al (2001a, p. 26), “um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”.

Segundo Coliath (2003, p. 172-173), “professor é quem professa algo que julga verdadeiro, necessário e útil para seus semelhantes e para a sociedade”. Essa definição nada tem de profissional, mas explica a natureza da profissão.

O professor é um profissional que, como qualquer outro, está inserido no contexto da sociedade do conhecimento e tudo o que ela representa. As organizações, no caso as instituições de ensino, esperam dele a mesma competência que qualquer outro tipo de organização espera dos profissionais que nela atuam. O que o diferencia dos demais profissionais é a sua atuação como agente formador e transformador dos indivíduos.

Nérici (1993, p. 63) considera a profissão de professor uma das mais prementes, tendo em vista a necessidade de sobrevivência e desenvolvimento da sociedade. A docência, em todos os níveis, segundo esse autor, é indispensável, não podendo existir nenhuma sociedade sem o concurso de professores.

O professor do nível universitário ou 3º. grau não difere dos seus colegas dos demais níveis de ensino. Masetto (2003, p. 19-25) levanta algumas competências específicas para a docência nesse nível que, com outras palavras, ratificam as competências para ensinar defendidas por Philippe Perrenoud, elaboradas com foco nos professores do ensino fundamental e médio:

- *Competência em uma determinada área de conhecimento* – domínio dos *conhecimentos básicos* de uma determinada área, domínio este adquirido, geralmente por meio dos cursos de bacharelado e de alguns anos de exercício profissional. Tais *conhecimentos e práticas profissionais devem ser atualizados* constantemente por cursos de aperfeiçoamento, especializações, simpósios, congressos, etc. Além disto, o professor universitário deve dominar uma área de conhecimento pela pesquisa, em seus diversos níveis;
- *Domínio na área pedagógica* – geralmente o ponto mais carente dos professores universitários, seja por falta de oportunidade de entrar em contato com essa área, seja por não considerarem tal domínio importante. É imprescindível, no entanto, o domínio de quatro eixos do processo de ensino-

aprendizagem: (1) o próprio conceito de ensino-aprendizagem – qual o significado de aprender e como ocorre o aprendizado; (2) o professor como conceptor e gestor do currículo – "é fundamental que o docente perceba que o currículo de formação de um profissional abrange o desenvolvimento da área cognitiva quanto à aquisição, à elaboração e à organização de informações, ao acesso ao conhecimento existente, à produção de conhecimento, à reconstrução do próprio conhecimento, à identificação de diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, à imaginação, à criatividade, à solução de problemas"; (3) a relação professor-aluno e aluno-aluno no processo de aprendizagem – professor como papel de orientador das atividades que permitam ao aluno aprender, atuando como um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, valorizando-os e corrigindo-os quando necessário e desenvolvendo uma atitude de co-responsabilidade e parceira com os alunos; (4) domínio da tecnologia educacional – dominar a prática e a teoria dos recursos educacionais disponíveis (dinâmicas de grupo, simulações, uso de informática, etc.);

- *Exercício da dimensão política* – o professor é um cidadão, alguém que faz parte de uma nação, de um processo histórico, com sua própria visão de mundo, de cultura, de sociedade e de educação. Sua função como professor não supera essa sua condição. Deve permanecer aberto para o que acontece na sociedade em que vive e para as suas mutações para ter condições de discutir com os alunos "[...] os aspectos políticos de sua profissão e de seu exercício nessa sociedade, para nela saberem se posicionar como cidadãos e profissionais".

Behrens (2003, p. 61) alerta que, neste momento histórico, "[...] o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor* das mais variadas áreas do conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que, ao adentrar a sala de aula, seu papel essencial é **ser professor**". (Grifo nosso)

Para desenvolver uma cidadania adaptada ao mundo contemporâneo, Perrenoud (2002, p. 14) defende o perfil de um professor que seja, ao mesmo tempo: "(1) pessoa confiável; (2) mediador intercultural; (3) mediador de uma comunidade educativa; (4) garantia da Lei; (5) organizador de uma vida democrática; (6) transmissor cultural; (7) intelectual".

Já com relação aos saberes e competências, Perrenoud (id) citaria um professor que fosse: "(1) organizador de uma pedagogia construtivista; (2) garantidor do sentido dos saberes; (3) criador de situações de aprendizagem; (4) administrador da heterogeneidade; (5) regulador dos processos e percursos de formação".

A formação de muitos professores do 3º. grau, no entanto, em virtude do caráter técnico das suas disciplinas, não parece atentar para a necessidade do desenvolvimento de competências específicas para o exercício da docência, talvez por não terem recebido formação adequada quando da sua capacitação para lecionar. Sobre esse assunto, Chagas (2004, p. 7) declara:

É fácil, por exemplo, verificar que, ao contrário dos professores de todos os outros níveis de ensino, o no nível superior não recebe nenhuma formação didática específica. Em sua licenciatura, esse professor geralmente não tem o conhecimento prévio dos pressupostos psicológicos, didáticos e sociais relacionados ao aprendizado, o que, às vezes, o faz ter uma visão desvirtuada dessas condições.

Gil (1997, p. 15) afirma que "[...] os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica", alegando-se que esses professores, por lidarem com adultos, não necessitam tanto de formação didática quanto os seus colegas dos níveis de ensino voltados para a educação de crianças e adolescentes, e ratificando-se o raciocínio de que o mais importante para o desempenho do professor universitário é o seu domínio teórico e prático da matéria que leciona.

Segundo Gil (id), essa visão podia ser aceita na época em que os alunos dos cursos universitários eram poucos e selecionados com bastante rigor e cuja tendência de comportamento era considerada adequada na saída da universidade. Na época, "a qualidade da universidade e o desempenho de seus docentes não se tornavam alvo de maiores questionamentos". Todavia, atualmente, a especificidade dos cursos, o grande número de alunos que têm acesso a eles, além de uma visão mais crítica do ensino, exige uma maior capacitação pedagógica por parte do professor, além do conhecimento técnico.

Nos dias atuais, mesmo no ensino superior, não dá mais para separar o ensino da educação, as funções do professor e do educador. Essas funções, na maioria das vezes, se confundem se completam. Até há poucas décadas, o professor tinha como função "transmitir" o seu conhecimento. Hoje, atendendo à própria LDB que determina que a escola exerça um papel humanizador e socializador, desenvolvendo habilidades e competências que possibilitem a conquista da cidadania plena pelo educando, a função do professor passa a

transcender a de transmissor de conhecimentos, também importante, mas insuficiente, podendo-se entender que "educador" seria a denominação atribuída ao professor, cujo perfil atende às exigências da sociedade contemporânea.

Abreu Neto (2005) aponta as seguintes diferenças entre o professor e o educador:

O professor tem a função de transmitir o seu conhecimento, enquanto o educador é comprometido com a formação integral do ser humano e com a sua interação com a família e a sociedade. O professor sai de casa para um dia de aula, enquanto o educador busca formas para promover a transformação do seu aluno. O professor vê no erro do aluno apenas um erro enquanto o educador o vê como fase de transição no processo de aprendizagem. O professor impõe seus ideais como centro do conhecimento, enquanto o educador é um mediador da relação ensino-aprendizagem.

Luckesi (2004, p. 26) define o educador como um "profissional que se dedica à atividade de, intencionalmente, criar condições de desenvolvimento de condutas desejáveis, seja do ponto de vista do indivíduo, seja do ponto de vista do grupamento humano".

Vasconcelos, M. L. M. C. (2003, p. 83), em pesquisa realizada junto a professores universitários, conclui que grande parte dos professores pesquisados entende que o conhecimento técnico sobre a matéria por eles ministrada é mais relevante que conhecimentos sobre "didática ou técnicas de ensino e aprendizagem". Como atuar, no entanto, como formador de pessoas, mesmo que se esteja focando somente o aspecto profissional dessas pessoas, sem conhecer como acontece o processo de ensino-aprendizagem e que técnicas se utiliza para otimizar esse processo?

Santos, L. L. C. P. (2002, p. 94) entende que "[...] um professor não pode pensar em um conteúdo sem considerar o processo de ensino e aprendizagem" ou separar esse processo do conteúdo da disciplina durante o planejamento do seu trabalho. A didática, portanto, é intrínseca à função do professor, mesmo que não seja a ideal.

A capacitação de um professor de Ciências Contábeis passa, necessariamente, por sua formação científica, técnica e prática, por sua formação pedagógica e por sua formação social e política, como cidadão, além, da ênfase constante a ser dada à sua educação continuada.

O corpo docente de uma instituição, segundo Nossa (1999, p.55, 108-111), tem grande influência na formação de seus alunos. No entanto, observa-se certo despreparo dos professores dos cursos de Ciências Contábeis, decorrente principalmente da expansão extraordinária dos cursos, do fato de a área contábil ser extremamente prática, da falta de investimentos por parte das instituições, da falta de pesquisa e de conhecimentos em cultura

geral, da falta de incentivo à carreira acadêmica com maior atração por parte do mercado profissional, entre outras causas.

Nossa (id., p. 133) destaca ainda, como agravante desse despreparo do professor, o "círculo vicioso" que se forma ao longo do tempo em função, principalmente, da falta de exigências e avaliações. "As escolas não cobram dos professores, os professores não cobram dos alunos, os alunos por sua vez não cobram dos professores e das escolas - uma situação de pura acomodação".

Vale salientar que as deficiências constatadas no perfil dos professores dos cursos de Ciências Contábeis não são exclusivas do sistema educacional brasileiro. Na Espanha, por exemplo, Montaño (2000,), em pesquisa realizada junto a docentes e profissionais contábeis espanhóis, concluiu que esses profissionais percebem deficiências de formação em uma série de capacidades que eles próprios consideram importantes e cujo desenvolvimento é uma responsabilidade da universidade. As três grandes limitações para esse desenvolvimento indicadas por esses dois grupos foram: a massificação do ensino, a falta de experiência prática dos professores e a falta de formação pedagógica desses mesmos professores.

Para desempenhar seu papel de forma satisfatória, o professor do ensino superior de Contabilidade deve constantemente buscar novos conhecimentos, inovações tecnológicas e novas técnicas, ligadas aos conteúdos contábeis e ao seu processo de ensino e aprendizagem, pelo caminho da educação continuada (PELEIAS, 2006, p. 88).

Perrenoud (2002, p. 13), referindo-se à formação dos professores brasileiros em geral, afirma que ela está vinculada às finalidades do sistema educacional e destaca o papel das ideologias, que não pode ser dissociado dessa formação, enfatizando que as finalidades da educação constituem uma questão nacional:

O pensamento e as idéias podem atravessar fronteiras, mas os brasileiros é que definirão as finalidades da escola no Brasil e, conseqüentemente, formarão seus professores. A questão é saber se o farão de forma democrática ou se a educação continuará sendo, como na maioria dos países, um instrumento de reprodução das desigualdades e de sujeição das massas ao pensamento dominante.

Independentemente de ideologias, o desenvolvimento de competências e habilidades deve constituir-se num processo ininterrupto, principalmente para a carreira docente, uma vez que exercê-la, em qualquer nível, significa contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades de um outro ser humano, com toda a responsabilidade que isso significa.

2.1.4 A pedagogia das competências e a formação profissional

De acordo com Santos, O. A. (1997, p. 201), há trinta ou quarenta anos, quando se falava de desemprego, subentendia-se que esse atingia os operários não-especializados ou trabalhadores sem instrução. “Hoje, com a Revolução Tecnológica, o desemprego atinge todo mundo, pessoas com ou sem instrução”.

Nos dias atuais, exige-se do profissional algo mais do que qualificação, destreza ou educação formal, exige-se um “diferencial” – competência. É um momento crítico de transição, onde nem sempre ter sucesso profissional significa estar empregado, já que o nível de emprego oscila, há vários anos, entre ruim e péssimo. É um momento em que desenvolver competências para inserir-se nesse novo mercado de trabalho, com ou sem relação de emprego, passou a ser condição de sobrevivência na profissão, particularmente a profissão contábil por tudo o que ela representa no mundo dos negócios.

A pedagogia das competências surge, nesse contexto, como uma possível solução para que a educação formal possa contribuir para adequar o indivíduo a esse novo mercado de trabalho.

A idéia que se difunde quanto à pertinência do uso da noção de competência pela escola, segundo Ramos (2001, p. 1), é que tal noção seria capaz de promover o encontro entre trabalho e formação:

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar.

Segundo Ropé e Tanguy (1997, p. 45-46), a gênese das noções e métodos que levaram à formulação de um modelo pedagógico de objetivos e competências surgiu nos Estados Unidos, Canadá e Bélgica. Essas noções e métodos se manifestaram e se desenvolveram, na década de 70, “[...] nos órgãos de formação contínua e nas escolas de instrução secundária profissionalizante relativamente à institucionalização das relações entre a escola e a empresa”.

O ensino com vistas à formação profissional enfrenta, conforme esclarecem Ropé e Tanguy (id), a necessidade de “justificar a validade de suas ações e de seus resultados”, ressaltando-se que os seus professores, pelo caráter técnico de suas disciplinas, não mantêm a mesma relação com o saber mantida pelos seus colegas que ministram disciplinas mais acadêmicas: “longe de socializar o saber, os professores das matérias tecnológicas e

profissionalizantes consideram que a validade dele deve ser aprovada pela sua utilização em situações definidas (inclusive por agentes externos à instituição escolar)".

Uma formação profissionalizante, a exemplo da que ocorre com os cursos de graduação em Ciências Contábeis, pressupõe a integração de saberes e capacidades específicas relativos ao exercício da atividade profissional, elementos esses que, segundo Ropé e Tanguy (id), "[...] estão na origem de uma pedagogia definida por seus objetivos e validade pelas competências que produz".

A educação profissional, ou formação profissionalizante, tem como objetivos, segundo Berger Filho (1999, p. 1), "não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização para trabalhadores com quaisquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior".

Pretende-se, segundo Perrenoud (1999a, p. 46), nas formações profissionalizantes, preparar o indivíduo para a realização de tarefas que envolverão a confrontação da prática com as situações de trabalho que, apesar das especificidades de cada situação, poderão ser dominadas graças a uma competência mais genérica já desenvolvida. Trata-se do princípio da transposição didática na formação profissional.

A noção de transposição didática, segundo Perrenoud (1998a, p. 1), tornou-se de uso corrente nas ciências da educação e notadamente dentro das diversas didáticas das disciplinas. Transposição didática significa o movimento do saber erudito (aqueles descobertos por cientistas) para o saber ensinar (didática), e por meio deste, para o saber ensinado – "*Du savoir savant au savoir enseigné*" (CHEVELLARD, 1985, 1991 apud PERRENOUD, 1998a, p. 1).

A transposição didática, ainda segundo Perrenoud (1999a, p. 73), é:

[...] a sucessão de transformações que fazem passar da cultura vigente em uma sociedade (conhecimentos, práticas, valores, etc.) ao que dela se conserva nos objetivos e programas da escola e, a seguir, ao que dela resta nos conteúdos efetivos do ensino e do trabalho escolar e, finalmente – no melhor dos casos – ao que se constrói na mente de parte dos alunos.

Na formação profissional, trata-se de transpor os conhecimentos e saberes formais para o desenvolvimento de competências que serão utilizadas nas diversas situações que serão apresentadas ao indivíduo, no decorrer da sua atuação profissional. A abordagem por competências requer que se indague constantemente com que situações os alunos irão se

defrontar na convivência diária no ambiente externo à sala de aula e, no caso da formação de profissionais, com que situações ele irá se defrontar no exercício da profissão.

Essa transferência de conhecimentos, como esclarece Perrenoud (1999b, p. 3), não ocorre de forma automática, a sua realização requer o exercício de uma prática reflexiva, em situações que permitam a mobilização, a transposição e a combinação de saberes, criando uma “estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam”.

Os exercícios escolares não trabalham essa transferência de conhecimentos. Por exemplo, existe uma grande diferença entre conhecer a noção de juros e compreender a evolução da taxa hipotecária. Para que tal transferência se efetuassem, seria necessário colocar situações complexas que envolvessem, nesse caso, obrigações, hipotecas, empréstimos ou leasing. Frequentemente, afirma Perrenoud (id), “as noções fundamentais foram estudadas na escola, mas fora de qualquer contexto”, permanecendo, então, como “letras mortas”, “como capitais imobilizados por não se saber investir neles conscientemente”. O acúmulo de saberes descontextualizados somente será útil para aqueles que tiverem oportunidade de estudá-los de forma mais profunda ou numa formação profissional específica que lhes possibilitem contextualizá-los e utilizá-los na resolução de problemas e tomadas de decisões.

Um exemplo típico dessa descontextualização, é o de disciplinas como Estatística ou Métodos Quantitativos para alunos do curso de graduação de Ciências Contábeis. O conteúdo das disciplinas, geralmente, limita-se à apresentação de fórmulas e conceitos matemáticos, sem defrontá-los com as situações em que poderá utilizá-los quando forem contadores. O aluno tem um conhecimento prévio, na maioria das vezes, deturpado, sobre a profissão do contador. Esse conhecimento o faz acreditar que esse profissional é aquele que sabe fazer lançamentos contábeis, fechar balanços e fazer as declarações de Imposto de Renda. Ele desconhece o perfil do contador como elemento importante nos processos de projeções de resultados futuros para tomadas de decisões. Na maior parte de vezes, esse aluno nunca ouviu falar de controladoria ou contabilidade gerencial, campos da Contabilidade, onde certamente esses conceitos serão preciosos. Sem a contextualização necessária, as fórmulas estatísticas e os conceitos estudados em Métodos Quantitativos cairão no esquecimento, além de provocar “tédio” em alguns alunos que, desde o ensino fundamental alimentam aversão à matemática. Junte-se a isso o fato de que, via-de-regra, tais disciplinas são vistas nos primeiros semestres do curso, enquanto Controladoria ou Contabilidade Gerencial somente são estudadas nos últimos semestres, perdendo-se a oportunidade de, por meio da interdisciplinaridade, solidificar e transformar os respectivos conhecimentos em competências a serem

oportunamente utilizadas na profissão. É o caso da demonstração de determinados dados contábeis que, combinados com dados quantitativos, ficarão mais evidentes, como explica Padoveze (1992, p. 46), se dispostos em gráficos, tabelas, análises de tendências, etc.

A transposição dos conhecimentos gerais para competências profissionais nem sempre ocorre de forma tão direta como no exemplo dado. Importa entender que a pedagogia por competências, ao privilegiar a formação do homem como ser integral, estará contribuindo para que o indivíduo desenvolva competências básicas para solucionar problemas concretos tanto no seu trabalho, quanto na sua vida enquanto cidadão. Na verdade, segundo Berger Filho (1999, p. 2), "qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, sócio-afetiva ou cognitiva é um refinamento das competências básicas" adquiridas na educação geral.

Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se conhecer o direito comercial e redigir contratos mal escritos. Todos os dias a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los, de modo pertinente e no momento oportuno, em uma situação de trabalho. A atualização daquilo que se sabe em um contexto singular (marcado por relações de trabalho, por uma cultura institucional, por eventualidades, imposições temporais, recursos...) é reveladora da "passagem" à competência. Esta realiza-se na ação (LE BOTERF, 1994 apud PERRENOUD, 1999b, p. 3).

Perrenoud, em entrevista concedida a Gentile e Bencini (2000), identificou oito grandes categorias de competências fundamentais para autonomia das pessoas, entendendo-se como autonomia a capacidade de mobilizar os próprios saberes e aplicá-los nos momentos oportunos: - saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; - saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; - saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; - saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; - saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; - saber gerenciar e superar conflitos, saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las; - saber construir normas negociadas de convivência que superem diferenças culturais.

Em cada uma dessas categorias, acrescenta Perrenoud, deveriam, ainda, ser especificados grupos de situações como, por exemplo, "saber desenvolver estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa".

A aplicação da pedagogia das competências à educação profissional, na realidade, não é uma modalidade específica dessa concepção pedagógica, pelo contrário, o

desenvolvimento de competências profissionais tem relação direta com o desenvolvimento de competências fundamentais para autonomia das pessoas, competências estas a serem desenvolvidas, segundo essa concepção, desde a escola básica.

2.1.4.1 A pedagogia das competências na educação profissional brasileira

Dentro de um contexto político, social e econômico próprios da América Latina nos anos 1990, surgiu o modelo das competências aplicado à educação, na tentativa de atender às necessidades de reformas urgentes nesse setor, resultantes de um período de estagnação econômica causado pelos altos índices inflacionários e conseqüente desenvolvimento social deficiente. Reformas foram patrocinadas por organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

O mercado de trabalho, por sua vez, tanto pelos reflexos da economia regional, quanto pelos da economia globalizada, passa a refletir, mais intensamente, nessa época, onde se privilegia a informação e o conhecimento, uma diferenciação importante nos critérios de empregabilidade – a noção de competências profissionais. Já não era suficiente a qualificação, a certificação pelo diploma, era preciso ser competente, no sentido de agregar valor às organizações para ter acesso ao mercado de trabalho.

O indivíduo, segundo Arruda (2000, p. 2), “deve ser capaz de mobilizar suas qualificações para geração de conhecimento na empresa; capacidade essa que se constitui no termômetro de sua competência e de sua eficiência, na empresa e/ou no mundo do trabalho”.

Segundo Deluiz (2001, p. 2), a discussão sobre o enfoque das competências invadiu, na época, “[...] o mundo da educação, no quadro de questionamentos feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo”.

Refletindo o resultado dessas discussões, foi instituída, em dezembro de 1996, a Lei nº. 9394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), regulamentada posteriormente por Pareceres, Resoluções e Portarias expedidas pelos órgãos do Ministério da Educação (MEC) e Conselho Nacional de Educação (CNE).

Emerge, assim, na educação brasileira, o modelo de competências que, segundo os órgãos oficiais, deve aproximar a educação formal das exigências do mercado e da sociedade.

Esse modelo, no entanto, embora apoiado conceitualmente numa concepção construtivista, quando se limita a definir como competências aquelas que “descrevem” as atividades próprias da natureza do trabalho a que se referem, torna-se, essencialmente, funcional, confundindo a verdadeira noção de competência (ver tópico 2.1.1) com um conceito de “saber fazer”, enfocando a competência profissional como um objetivo em si mesmo. Mas, a construção de competências depende da assimilação de uma série de saberes a serem apreendidos desde a infância e só por meio do desenvolvimento de competências gerais, assim entendidas aquelas que serão utilizadas pelo indivíduo em quaisquer situações da vida, é que se podem desenvolver competências específicas para o trabalho.

Ramos (2002, p. 9) esclarece que “[...] o fato de a atividade profissional ter uma natureza prática não implica que a ação deva ter preeminência aos conceitos”. A construção e apreensão dos conceitos científicos que fundamentam as práticas são condições fundamentais para “a realização eficiente de tarefas específicas, para as decisões necessárias ante os eventos, para proposições e transformações criativas e criadoras, e tantas outras possibilidades características do agir competente”.

A LDB determinou o estabelecimento de Diretrizes Curriculares para educação, tanto básica quanto superior, substituindo o currículo mínimo anteriormente obrigatório, dando, assim, maior flexibilidade para as instituições na elaboração dos seus currículos.

A elaboração dos currículos deverá contemplar, de acordo com o referido normativo legal, o desenvolvimento de *competências e habilidades* para os diferentes níveis de ensino, prevendo, ainda, o reconhecimento dos conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora do ambiente escolar (atividades complementares).

Deluiz (2001, p. 3) ressalta a confusão conceitual entre competências e habilidades, pois ambas são colocadas uma ao lado da outra, nas determinações legais, como se fossem qualidades distintas, esclarecendo que as habilidades seriam elementos constitutivos das competências, já que, por definição, “as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores”.

Outra crítica de Deluiz (2001, p. 3) ao enfoque conceitual de competências adotado pelo MEC é de que “[...] este está referenciado aos atributos individuais dos trabalhadores,

numa perspectiva subjetivista e cognitivista, minimizando a dimensão das competências coletivas e sociais”.

Apesar das críticas, deve-se à LDB o mérito pela autonomia concedida às instituições na elaboração de seus currículos. Essa autonomia, bem trabalhada, poderá compensar algumas das possíveis deficiências na redação do referido normativo com relação às competências profissionais a serem desenvolvidas pelos alunos durante os cursos.

Sobre as competências profissionais, Perrenoud destaca, em entrevista concedida a Gentile e Bencini (2000) que, "para elaborar um conjunto de competências, não basta nomear uma comissão de redação". A reconstrução, pelo sistema educativo, da transposição didática é condição para que não se estabeleçam competências vertendo "antigos conteúdos dentro de um novo recipiente".

Perrenoud (id) enfatiza, ainda, que na formação profissional primeiro se analisam as situações de trabalho de uma profissão referencial, para depois se elaborar um referencial de competências, fixando-se os objetivos da formação, o que não acontece na formação geral. Nesse processo, dá-se ênfase a capacidades sem contexto, sob a roupagem de "competências".

Essa afirmativa de Perrenoud suscita profundas reflexões sobre a educação profissional em nosso país. Até que ponto as novas diretrizes curriculares referenciam uma real preocupação com o desenvolvimento de competências profissionais, em seu sentido amplo, de acordo com as concepções construtivistas que apregoam adotar? Essas competências, enfocadas com maior ênfase nos cursos superiores, têm condições básicas, criadas numa educação geral (desde o ensino fundamental) para serem desenvolvidas nesse nível de ensino? Essas são algumas das questões dignas de serem discutidas e pesquisadas por todos aqueles que se interessem pela educação de forma geral e, de forma particular, pela formação de profissionais realmente competentes.

2.1.5 A pedagogia das competências e a formação do profissional contábil

2.1.5.1 Competências nas empresas

A pedagogia das competências aplicada à formação profissional e, particularmente, à formação do profissional contábil, objetiva preparar esse profissional para desenvolver competências específicas que o habilitarão a desempenhar suas funções num outro contexto – o das competências nas empresas.

No segmento empresarial, Dutra, J. S. (2004, p. 22) cita que o conceito de competência foi proposto, pela primeira vez, em 1973, por David MacClelland, buscando uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de seleção de pessoas para as organizações. A base desse conceito era constituída da mudança de foco, por parte dos selecionadores, do estoque de conhecimentos e habilidades para a “forma” como a pessoa os mobilizava, em determinado contexto, de modo a agregar valor ao meio em que estava inserida.

Competência no contexto profissional, segundo Fleury e Fleury (2004, p. 30), é definida como "um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

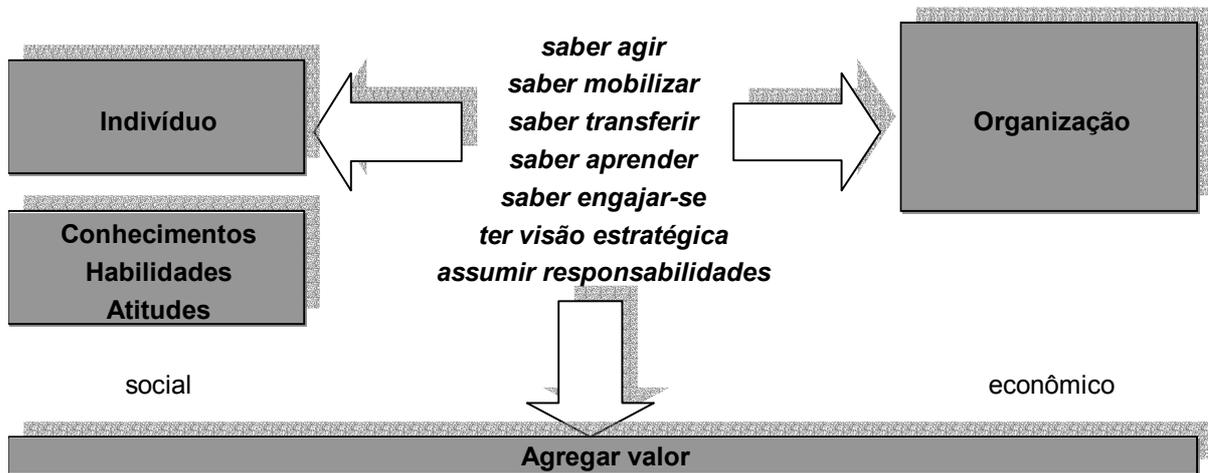


FIGURA 2 - Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização

Fonte: Fleury; Fleury (2004, p. 30)

O conceito de competência nas empresas, também conhecido como "competência organizacional", para esses autores (2004, p. 32), "tem suas raízes na abordagem da organização como um portfólio de recursos (*resource based view of the firm*)". São esses recursos de caráter físico (infra-estrutura), financeiro, intangível (marca, imagem, etc.), organizacional (sistemas administrativos, cultura) e recursos humanos que são mobilizados e fazem diferença na construção da vantagem competitiva da empresa – chave para obtenção de sucesso no contexto da sociedade da informação e da economia globalizada.

Competências de negócio	Competências relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com mercado, clientes e competidores, assim como com o ambiente político e social. Exemplo: conhecimento do negócio, orientação para o cliente.
Competências técnico-profissionais	Competências específicas para certa operação, ocupação ou atividade, como, por exemplo, desenho técnico, conhecimento do produto, finanças.
Competências sociais	Competências necessárias para interagir com as pessoas, como, por exemplo, comunicação, negociação, mobilização para mudança, sensibilidade cultural, trabalho em times.

QUADRO 2 - Categorias de competências individuais

Fonte: Fleury; Fleury (2004, p. 36)

As competências organizacionais estão estritamente relacionadas às competências individuais dos seus recursos humanos que, de acordo com Fleury e Fleury (2004, p. 36), podem ser categorizadas, utilizando-se uma perspectiva sistêmica, em três grandes blocos que envolvem a relação do indivíduo com toda a empresa: as competências de negócio; as técnico-profissionais; e as competências sociais, como explicitado no Quadro 2.

O desenvolvimento das competências individuais de cada trabalhador passa, necessariamente, pela educação formal, pela formação que esse recebe nas instituições escolares.

Arruda (2000, p. 6) enfatiza que, não obstante a aparente desvalorização da qualificação formal como ponte de acesso ao mercado de trabalho, uma vez que os critérios de admissão nesse mercado passam, necessariamente, pela competência do trabalhador, a pressão do setor produtivo por trabalhadores mais qualificados demonstra a importância da atuação do sistema educacional como formador da força de trabalho, reconhecendo a sua capacidade para "estimular e desenvolver as qualificações tácitas e as atitudes comportamentais valorizadas pelo novo modelo econômico".

No quadro a seguir observa-se que a quase totalidade desse desenvolvimento está ligada, direta ou indiretamente, à educação formal e, por conseguinte, à formação básica e/ou profissional oferecida pelas instituições de ensino.

Tipo	Função	Como desenvolver
Conhecimento teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimentos sobre os procedimentos	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional
Conhecimento social	Saber como se comportar	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada e experiência social e profissional

QUADRO 3- Processos de desenvolvimento de competências

Fonte: Fleury; Fleury (2004, p. 40)

O desenvolvimento das competências individuais, parte integrante do processo de mobilização das competências organizacionais, busca viabilizar as vantagens competitivas da empresa e está intimamente ligado à formação dos seus profissionais, o que demonstra a importância e a responsabilidade das instituições de ensino e de seus professores, pela influência que exercem nesse processo.

2.1.5.2 Os cursos de Ciências Contábeis

A partir da década de 1970, o credenciamento de cursos superiores sem o rigor necessário pelos órgãos governamentais, fez crescer significativamente o número de instituições de ensino superior no País. Essa falta de rigor, aliada à inexistência de um sistema de avaliação eficaz, foi a principal causa do nível deficitário de ensino constatado por diversos pesquisadores como Nossa (1999), Marion (2001), Coliath (2003), Leite (2005), entre outros, não só nos cursos de Ciências Contábeis, mas no ensino superior em geral.

O crescimento dos cursos de Ciências Contábeis deveu-se, principalmente, segundo Leite (2005, p. 164), aos seguintes fatores: - facilidade de implantação do curso, devido principalmente ao seu baixo custo de instalação; - elevado aumento de demanda, comprovada pelo aumento progressivo no número de matrículas; - facilidade dos diplomados no curso para obter, rapidamente, emprego; - abertura de cursos noturnos, que facilitavam o ingresso dos alunos que trabalhavam durante o dia.

A deficiência constatada no ensino desses cursos é preocupante, considerando-se que o cenário globalizado exige justamente o contrário do que eles oferecem na formação dos profissionais contábeis. De nada valem os avanços da Ciência Contábil adequando-se ao

processo evolutivo da sociedade, se os profissionais que a exercem não estiverem preparados, não só para absorver esses avanços, como também para promovê-los.

Segundo Mazzotti Filho (2001, p. 2) a inquietude causada à humanidade pela realidade da era do conhecimento atinge não só as Ciências Contábeis, mas a todas as ciências aplicadas, apontando apenas uma saída como solução – a mudança.

Mudança é a palavra de ordem do mundo moderno e o papel das instituições de ensino superior nesse processo é significativa, pois a sua atuação, como formadora dos profissionais e cidadãos que vão conduzir o futuro econômico e social do País, é determinante da qualidade de vida de toda uma sociedade. Além da sua atuação como veiculadora de educação no seu sentido mais amplo, essas instituições preparam as pessoas para o mercado de trabalho – mola propulsora do progresso da civilização.

Atualmente, existem no Brasil, conforme dados do INEP, 949 cursos de Ciências Contábeis, sendo 205 no Estado e 64 na cidade de São Paulo.

O Censo de Educação Superior (INEP/MEC) aponta, para 2004, o oferecimento de 2.320.421 vagas pelo sistema de educação superior, 317.388 a mais do que em 2003, significando um aumento de 15,8% no número total de vagas oferecidas. Dos 5.053.922 candidatos inscritos, sendo somente 152.487 a mais que no ano anterior, o que representa um acréscimo de 3,1% na demanda por vagas, registrou-se um ingresso efetivo de 1.303.210 alunos novos, o que corresponde ao preenchimento, somente, de 56,2% do total de vagas oferecidas.

TABELA 2 - Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por organização acadêmica, categoria administrativa e formas de ingresso

Categorias Administrativas	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Brasil	2.320.421	5.053.992	1.303.110
Pública	308.492	2.431.388	287.242
Federal	123.959	1.287.605	122.899
Estadual	131.675	1.058.906	125.453
Municipal	52.858	84.877	38.890
Privada	2.011.929	2.622.604	1.015.868
Particular	1.316.788	1.558.688	600.084
Comun/Confes/Filant	695.141	1.063.916	415.784

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

CET/FaT - Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia

Note-se que 86,7% das vagas foram oferecidas por instituições privadas, mas que, quase metade das inscrições (48,1%) foi feita visando às vagas oferecidas pelas instituições públicas. Dos candidatos inscritos, somente 11,8% conseguiram ingressar nessas instituições,

o que significou um preenchimento de 93,1% das vagas oferecidas. Já no que se refere às instituições privadas, somente 50,5% das vagas oferecidas foram preenchidas e dos candidatos inscritos, 38,7% ingressaram nessas instituições.

Esses dados permitem afirmar que: - ocorreu um excesso de oferta de vagas pelas instituições privadas, em relação ao interesse manifestado pelos candidatos por essas vagas; - que a ocupação das vagas oferecidas pelas instituições públicas é quase total, enquanto que as instituições privadas "amargam" uma ociosidade de mais de metade de sua capacidade. - ocorreu um percentual baixo de ingressos nas instituições privadas em relação à possível dificuldade encontrada pela concorrência nos vestibulares – 1,3 candidato por vaga.

Em relação aos cursos de Ciências Contábeis, constatou-se no mesmo período a existência de 754 cursos e, destes, 81,7%, portanto a grande maioria, locados em instituições privadas.

TABELA 3- Número de cursos presenciais, em 30/06/2004 por organização acadêmica e categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais, áreas detalhadas, programas e/ou cursos - Brasil

Áreas gerais, áreas detalhadas, programas e/ou cursos	Total	Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comun/ Confes/ Filant
Contabilidade e tributação	763	59	56	24	436	188
Auditoria	2	-	-	-	1	1
Ciências Contábeis	754	58	56	24	429	187
Contabilidade	2	-	-	-	2	-
Tributação	5	1	-	-	4	-

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

CET/FaT - Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia

As vagas oferecidas para esses cursos, o interesse dos candidatos e seu efetivo ingresso podem ser analisadas pelos dados da seguinte tabela:

TABELA 4 - Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por áreas Gerais, áreas detalhadas e programas e/ou cursos - Brasil - 2004

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos
Contabilidade e tributação	90.516	134.666	47.610
Auditoria	289	336	150
Ciências contábeis	89.387	133.963	47.264
Contabilidade	480	125	87
Tributação	360	242	109

Fonte: MEC/Inep/Deaes.

CET/FaT - Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia

Observa-se nessa análise uma concorrência pequena entre os candidatos (1,5 candidato por vaga), com um índice de preenchimento de 52,9%, ratificando a tendência geral de excesso de vagas em relação ao interesse ou conveniência desses candidatos.

Essa discrepância entre a oferta de vagas e o ingresso efetivo de novos alunos espelha a situação gerada pelo número significativo de instituições existentes, o que constitui um dos principais fatores que as impulsionam a buscar soluções que as diferenciem de suas concorrentes.

As medidas educacionais que possibilitaram o aumento do número de instituições de ensino superior também favoreceram o ingresso da classe trabalhadora a esse nível de ensino. Como consequência, foi criado um grande número de cursos noturnos com o intuito de absorver esse contingente de estudantes.

No País, segundo o INEP, há cursos de graduação em 1081 municípios. Destes, 252 só possuem educação de nível superior no período noturno.

Castanho (1989, p. 89) após pesquisa realizada junto a estudantes do período noturno destaca que, no universo pesquisado, a grande maioria trabalha e empenha um tempo excessivo no trabalho, o que prejudica a dedicação aos estudos. Para esses estudantes o estudo noturno é "um sacrifício a ser enfrentado" e a sua conclusão representa um alívio para a grande maioria, "[...] não revertendo em uma compreensão teórico-científica da própria experiência de trabalho".

As dificuldades enfrentadas pelo estudante do período noturno são consequências dos sistemas econômico, político e social do País. É um "mal necessário", como afirma Castanho (1989, p. 119), já que é o único caminho a trilhar pelo jovem que precisa trabalhar, mas pretende obter algum tipo de ascensão social, por meio da evolução da sua carreira profissional, sempre atrelada à conquista de um diploma de nível superior.

Além de aspectos como a predominância do número de instituições privadas, a abundância de vagas nessas instituições, e ensino da Ciência Contábil prioritariamente no período noturno, cujas deficiências são agravadas pela ineficácia dos ensinamentos fundamental e médio, é importante ressaltar o despreparo do professor universitário para desempenhar o seu papel de "educador" de seus alunos, principalmente nos cursos profissionalizantes, como é o caso do curso de Ciências Contábeis.

Molina (2004, p. 125) afirma ser crítica a questão do engajamento do corpo docente no ensino superior contábil, pois muitos dos seus professores são profissionais de mercado

que, apesar de preparados tecnicamente, não estão, na maioria das vezes, preparados pedagogicamente para a função de professor.

Preparar-se, tanto para ensinar como para exercer qualquer outra profissão, requer desenvolver competências gerais e específicas.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional contábil durante o curso de graduação em Ciências Contábeis foram estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº. 10 de 2004, em atendimento às disposições da LDB, que determinou que as instituições de ensino elaborassem seus currículos de acordo com as diretrizes curriculares próprias para cada curso.

Ao permitir que as próprias IES elaborassem seus currículos partindo das diretrizes pré-determinadas, a LDB delegou-lhes uma responsabilidade maior, mas, também, proporcionou-lhes uma flexibilidade, até então inexistente, para, por meio desses currículos e projetos pedagógicos, adaptar o ensino contábil às exigências do mercado de trabalho.

O ensino universitário, além de cuidar da formação técnica do aluno para atendimento do mercado de trabalho, também é responsável pela promoção do conhecimento em todos os âmbitos, levando a mente humana a buscar seu desenvolvimento pleno.

O papel da universidade, portanto, vai muito além do "ensino das profissões". Peleias (2006, p. 15) ao referir-se ao papel da universidade enfatiza que:

Embora a formação se constitua em uma das suas funções, a sua missão fundamental diz respeito à produção do conhecimento, à capacidade de fazer questionamentos e ao exercício da crítica, mediante os quais se pode tornar possível o desenvolvimento da capacidade de resposta aos problemas e desafios vivenciados pela sociedade em diferentes campos.

Na mesma linha de pensamento, Dias Sobrinho (2000, p. 25) declara que "a universidade, tributária e promotora das mudanças e objeto de demandas múltiplas, ambíguas e desorganizadas, é instada a prover o amplo mercado das competências profissionais e operacionais, com eficiência de empresa". Assim o exige a sociedade dos dias atuais.

Morin (2002, p. 82) afirma que a universidade tem uma dupla função: "[...] adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura".

A universidade ou qualquer instituição de ensino superior, segundo Marion (2001, p. 11), "é o local adequado para a *construção de conhecimento*, para a formação da competência humana. É preciso inovar, criar, criticar, para atingirmos esta competência".

O ensino superior brasileiro, no entanto, enfrenta graves problemas, tanto no sentido de produzir e disseminar conhecimento, quanto no aspecto da inovação e da criatividade, pela atuação deficiente nas áreas de pesquisa básica e tecnológica.

Nossa (1999, p. 39) comenta que "muitos são os trabalhos sobre a situação do ensino superior de Contabilidade no Brasil" e que a maioria dessas pesquisas conclui que o aluno do curso de Ciências Contábeis não está preparado para o mercado de trabalho em que pretende atuar. Esse "despreparo" não diz respeito só ao nível técnico-contábil, mas, também, à formação geral desse profissional. Nossa (id) afirma que uma das causas apontadas para esse problema é a "[...] inadequada e desatualizada formação dos professores".

As deficiências do ensino superior também atingem a formação dos professores, tanto como profissionais técnicos, como na sua preparação como docente. Esta formação, por outro lado, somente é oferecida ao nível de pós-graduação.

A pós-graduação na área contábil abrange três tipos de curso: o *lato-sensu*, de especialização e aperfeiçoamento; o mestrado e o doutorado. Esses cursos, obrigatoriamente, devem oferecer um número mínimo de horas a serem dedicadas ao estudo da Metodologia do Ensino Superior. Em muitos casos, entretanto, segundo Nossa (1999, p. 66), "[...] dá-se muita ênfase à pesquisa e ao estudo de determinados assuntos específicos, ficando, por vezes, prejudicado o aprendizado pedagógico daqueles que seguem ou pretendem seguir a carreira docente".

Todos esses aspectos demonstram que o ensino contemporâneo das Ciências Contábeis carece de urgentes adequações às necessidades impostas pelo mercado onde vão atuar seus profissionais: investimentos em pesquisas, incentivo à formação adequada de docentes, titulados em programas de pós-graduação de qualidade, conscientização das IES no sentido de, juntamente com os lucros, buscarem exercer o seu papel como promotoras de conhecimento, "formando" não só profissionais, mas pessoas competentes.

2.1.5.3 A formação do profissional contábil

As profissões ganham relevância, de acordo com Abbott (1988), apud Lopes e Martins (2005, p. 104) "à medida que aumenta a percepção social de sua importância e complexidade e suas atividades envolvem maior nível de julgamento e subjetividade". Dessa afirmação pode-se inferir, segundo esses autores, que os contadores possuirão maior prestígio nas situações em que a contabilidade envolver maior nível de subjetividade. Essa é uma situação cada vez mais presente, haja vista as exigências impostas pelo atual estágio de desenvolvimento da sociedade – informação, conhecimento, globalização.

Preparar os futuros contadores para enfrentarem essa situação é uma tarefa dos sistemas educacionais. Aumentar o nível de qualificação por meio de um ensino superior estruturado de forma a desenvolver a capacidade de pensar abstratamente, de maneira lógica e coerente, de desenvolver competências que proporcionem condições para que o profissional possa buscar soluções para as inúmeras situações novas que surgem a cada dia, tanto na sua profissão, quanto na sua vida como cidadão responsável, são aspirações mínimas que os sistemas educacionais devem procurar atender para formarem um profissional de acordo com as necessidades do momento atual da sociedade.

Sobre a formação do aluno, Nossa (1999, p. 54) declara haver um pensamento de que este deve terminar o curso de graduação pronto para o mercado de trabalho, numa visão distorcida da verdadeira função de um curso superior, que é a de "propiciar ao aluno uma estrutura básica de conhecimento para que ele se inicie em uma carreira profissional".

A formação do profissional contábil, assim como a educação em geral, obedece às determinações da LDB e respectivas regulamentações, especialmente a Resolução CNE / CES nº. 10, de 16 de dezembro de 2004. De acordo com esse normativo, as IES deverão estabelecer a organização curricular para os cursos de Ciências Contábeis, por meio de projeto pedagógico, descrevendo os seguintes aspectos:

- a) perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- b) componentes curriculares integrantes;
- c) sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- d) estágio curricular supervisionado;
- e) atividades complementares;

- f) monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- g) regime acadêmico de oferta;
- h) outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

O citado normativo também determina que os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem ensejar condições para que o futuro contabilista seja "capacitado" a:

- a) compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- b) apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- c) revelar capacidade crítico analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação;

A palavra "capacidade", segundo Manfredi (1998, p.12), tem duas conotações, expressas na língua inglesa pelas palavras: *capability* e *capacity*. *Capability* refere-se a uma habilidade que depende de exercício ou treinamento, e *capacity*, a uma habilidade potencial. Portanto, pode-se afirmar que essa palavra pode designar tanto as capacidades inatas, quanto as capacidades adquiridas.

A capacidade é definida por Stephenson (1998, p.2) como uma integração do conhecimento, habilidades, qualidades pessoais e entendimento, usados apropriadamente e efetivamente, não só focando um contexto especialista ou familiar, mas em resposta a novas circunstâncias e mudanças.

A expressão "apresentar pleno domínio", utilizada pelo legislador, leva ao entendimento de que a capacidade à qual se refere seja aquela resultante do exercício e treinamento próprios de uma "larga" experiência profissional, o que é absolutamente impossível de adquirir num curso de graduação. Por outro lado, de forma contraditória, a expressão "ensejar condições" leva a crer que a norma legal objetiva que as instituições ofereçam condições para o desenvolvimento "potencial" de habilidades que possibilitarão aos

alunos a aquisição das capacidades citadas, em outras palavras, desenvolver competências - capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar uma situação.

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem, ainda, possibilitar uma formação profissional que revele, *pelo menos*, as seguintes "competências e habilidades":

- a) utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- b) demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- c) elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- d) aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- e) desenvolver, com motivação e por meio de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- f) exercer suas responsabilidades como o expressivo domínio das funções contábeis, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- g) desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítica analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnológica da informação;
- h) exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas por meio da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

As competências e habilidades delineadas podem parecer utópicas, não só pelo tipo de aluno a que dizem respeito, mas, também, pela falta de habilidade pedagógica do corpo docente, mas, como declara Molina (2004, p. 133), "[...] que sejam utópicas, então, no sentido de representar a busca de uma nova realidade".

Os currículos dos cursos de Ciências Contábeis também deverão contemplar, segundo a normatização legal, "conteúdos" que revelem conhecimento do cenário econômico

e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas peculiaridades das organizações governamentais. Essa exigência deve-se, principalmente, à necessidade de adequar o perfil do profissional contábil ao mercado globalizado.

Diversos organismos internacionais têm atuado no sentido de promover a "harmonização" ou a "convergência" das normas contábeis internacionais, entre eles o *International Accounting Standards Board* (IASB), justamente para fazer face às necessidades impostas pela globalização.

O *International Federation of Accountants* (IFAC) – Federação Internacional dos Contadores, por sua vez, por meio do seu Comitê de Educação, atua no sentido de promover o aperfeiçoamento da educação na área contábil, sobre a qual edita normas que estabelecem padrões ou guias de recomendação, entre elas, o *International Education Standards* (IES). O *International Education Standards for Professional Accountants* – IES 1-6, de outubro de 2003, dispõe sobre a formação do profissional contábil no nível internacional.

Comparando as orientações da IFAC com aquelas do MEC, Weffort, Vanzo e Oliveira (2005) observaram que o órgão brasileiro teve aspirações mais modestas para os cursos do que as recomendações internacionais, mas, mesmo assim, mais abrangentes do que as anteriores à última regulamentação.

Para fazer face à necessidade de uma formação profissional em consonância com esse novo mercado, bem como as exigências da norma legal, algumas instituições já contemplam em sua grade curricular uma disciplina denominada Contabilidade Internacional. Segundo Weffort (2005, p. 19), "[...] a contabilidade internacional surge como uma resposta às modificações no ambiente que a cerca e às demandas dos seus usuários (gestores, investidores, credores, governos, consumidores, empregados, entre outros)".

Molina (2004, p. 19) retrata o panorama atual da formação do profissional afirmando que os indicadores demonstram que não estão sendo formados contadores com qualificação para integrar a empreitada delineada pelo mercado globalizado. Se "mal está se formando contadores à moda antiga, aquele preocupado em como fazer a contabilidade e atender normas tributárias", o que dizer, então da formação do "novo contador", um *expert* em como utilizar a contabilidade para fins gerenciais, em criar conhecimento, contribuindo para o capital intelectual das empresas como diferencial significativo?

2.2 As competências para ensinar

2.2.1 Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Organizar e dirigir situações de aprendizagem é uma competência cujo desenvolvimento exige o conhecimento de como acontece o processo de aprendizagem para que se criem situações que possibilitem sua ocorrência. Esse processo, pela sua complexidade, já mereceu inúmeros estudos por parte de diversos autores e nas subseções seguintes serão destacados alguns conceitos básicos, visando ilustrar o embasamento teórico das afirmativas de Perrenoud.

2.2.1.1 Considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem

O ensino

Perrenoud *et al* (2001a, p. 26) definem ensino como "[...] um processo interpessoal e intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal e o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e levar ao êxito a aprendizagem em uma dada situação".

Ensinar, para Nérici (1993, p. 31), "significa instruir alguém sobre aquilo que não sabe ou que não sabe adequadamente". Ensino, para esse autor, pode ser definido da seguinte forma:

Ensino é o processo que visa a modificar o comportamento do indivíduo por intermédio da aprendizagem com o propósito de efetivar as intenções do conceito de educação, bem como habilitar cada um a orientar a sua própria aprendizagem, a ter iniciativa, a cultivar a confiança em si, a esforçar-se, a desenvolver a criatividade, a entrosar-se com seus semelhantes, a fim de poder participar na sociedade como pessoa consciente, eficiente e responsável.

Paulo Freire (2002b) divide a sua obra *Pedagogia da Autonomia* em tópicos cujos títulos refletem, melhor do que qualquer definição, a profundidade do que é ensinar: "ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; exige reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural; consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível, curiosidade; exige segurança,

competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para diálogo; e **exige querer bem aos educandos**". (Grifo nosso)

A arte de ensinar é também denominada "didática", palavra de origem grega – *didaktiké*. Segundo Nérici (1993, p. 49), a didática pode ser conceituada como:

[...] estudo do conjunto de recursos técnicos que tem em mira dirigir a aprendizagem do educando, tendo em vista levá-lo a atingir um estado de maturidade que lhe permita encontrar-se com a realidade e na mesma poder atuar de maneira consciente, eficiente e responsável.

Candau (2004, p. 13), ao discorrer sobre a importância da didática na formação de educadores, afirma que "todo processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui, necessariamente, componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do "que fazer" educativo, da prática pedagógica".

Ensinar vai muito além da aplicação de técnicas quando essas são consideradas de forma independente do ambiente / pessoas aos quais se aplicam, não se devendo dissociar o "que fazer" educativo do "como fazer". Esse tecnicismo é criticado por Luckesi (2004, p. 33) segundo o qual a didática não deve resumir-se ao ensino de mecanismos e meios de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mas tornar-se um elo fundamental entre as opções filosófica e políticas, os conteúdos profissionalizantes e o exercício ininterrupto da educação.

Cachapuz (2002, p. 123) define o ensino fazendo uso de duas equações, ressaltando que "a passagem de uma "equação" para a outra implica nomeadamente uma redefinição de qual é o papel do professor, do paradigma de professor como mestre para o paradigma do professor como facilitador das aprendizagens dos alunos". As equações são as seguintes:

- *a dominante* → *informação + transmissão = ensino*, onde é mais difícil desenvolver nos estudantes competências e atitudes que constituem o centro do ensino universitário - espírito crítico, capacidade de desenvolver aprendizagens autônomas, perseverança no estudo, responsabilidade pela sua aprendizagem, competências para a aprendizagem cooperativa, pluralismo metodológico, capacidade de iniciativa.
- *a alternativa* → *informação + criação de situações de aprendizagem = ensino*.

A equação alternativa é muito mais condizente com os propósitos do ensino universitário, mas requer o desenvolvimento de competências específicas para o exercício da docência.

Lowman (2004, p. 22) enfatiza que o ensino universitário é uma tarefa complexa que exige, além de um sólido domínio da matéria, competência de comunicação e relacionamento com os estudantes, destacando que esse ensino "deve engendrar um aprendizado ativo não somente nos fatos básicos, teorias e métodos, mas também das relações entre os diferentes ramos do conhecimento".

Perrenoud *et al* (2001a, p. 26) cita que "ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe", evidenciando, portanto, a dependência entre os processos de ensino e de aprendizagem.

A aprendizagem

O processo de utilização de esquemas de pensamento para a mobilização do conhecimento e a construção de competências está compreendido num processo maior, denominado "aprendizagem".

A palavra "aprendizagem" deriva de aprender (latim *apprehendere*), significando tomar ou reter conhecimento. Nérici (1993, p. 50) define aprendizagem como "o ato de o educando modificar o seu comportamento, resultante do seu envolvimento em um estímulo ou situação".

Martinelli (1999, p. 89) entende que "a aprendizagem é um processo provocado, e diz respeito a uma situação particular, específica".

Boulton (1998, p. 14) descreve a aprendizagem como "[...] uma atividade mental que inclui recebimento, armazenamento, recuperação e utilização do conhecimento".

Aprender, para Not (1993, p. 35), "é construir representações e desenvolver comportamentos", que servirão para a construção, reconstrução ou transformação, material ou simbólica, dos conteúdos do universo material, social ou cultural. Conhecer, por outro lado, é saber, ou seja, é "[...] ajustar uma ação aos objetos aos quais ela se refere, aos fins desejados e às situações nas quais se age, ou ainda poder tornar presente a idéia de um objeto de pensamento".

Gagné (1976, p. 17) afirma que: "Infere-se que a aprendizagem se realiza quando surgem diferenças entre a performance que o indivíduo apresenta antes e a que ele mostra

após ser colocado em *situação de aprendizagem*". A simples presença dessa performance, todavia, segundo esse autor, não permite concluir que a aprendizagem ocorreu; para tanto é necessário comparar casos em que os aprendizes foram colocados em "diferentes" situações de aprendizagem.

Independentemente de definições, importa considerar que, como declara Gallart (1999, p. 149), na medida em que a aprendizagem permite ao indivíduo representar o mundo e a si mesmo, de maneira ajustada e complexa, pode-se dizer que ela é o motor do seu desenvolvimento.

A aprendizagem, propulsora do desenvolvimento humano, acontece mediante diversas ocorrências que se inter-relacionam e a cujo conjunto pode-se denominar como processo de aprendizagem.

A compreensão desse processo é necessária para que o professor / educador possa utilizá-lo em favor do desenvolvimento das competências do aluno, objetivando uma aprendizagem real, num conceito amplo, que o capacite a enfrentar diferentes situações futuras, tanto profissionais, quanto pessoais. O caráter dinâmico imposto à cognição humana, em plena era da informação, já não garante que o que se aprendeu hoje será útil ou não será modificado amanhã.

Pozo (2002, p. 113) afirma que "todos os processos cognitivos constituem um sistema em interação, em que a função dinâmica e adaptativa da aprendizagem torna possível a modificação funcional, se não estrutural, do restante dos processos" e que essas funções são alcançadas por meio de dois processos complementares: um primeiro sistema de aprendizagem associativo e um segundo sistema, que se articula sobre o anterior, de aprendizagem construtiva ou por reestruturação.

O sistema associativo é compartilhado com outras muitas espécies animais e é relevante para a aprendizagem implícita, assim entendida a capacidade de apreender que algumas coisas tendem a acontecer juntas, isto é uma está implícita na outra. Pozo (2002, p. 115) faz a seguinte colocação:

“Essa forma ancestral de aprender, que nos aparenta intimamente não só com todos os mamíferos, como também com outros vertebrados e inclusive invertebrados, alcança, no entanto, na espécie humana, novas possibilidades, já que nossa capacidade computacional é consideravelmente superior à de qualquer outra espécie, o que nos permite estabelecer muito mais relações ou associações entre informações, comportamentos ou fatos”.

A aprendizagem associativa, todavia, não permite que o indivíduo “compreenda” o que está fazendo. Essa compreensão advém da aprendizagem construtiva que, por sua vez, é necessária para as formas mais complexas de aprendizagem explícita. A compreensão requer não só a capacidade de juntar ou justapor os elementos de informação, como também “[...] organizar esses elementos, relacionando-os em uma estrutura de significado” (POZO, 2002).

As idéias de Ausubel, Novak e Hanesian (1978), sobre as condições necessárias para que se produza uma aprendizagem construtiva, foram representadas por Pozo (2002) da seguinte forma:

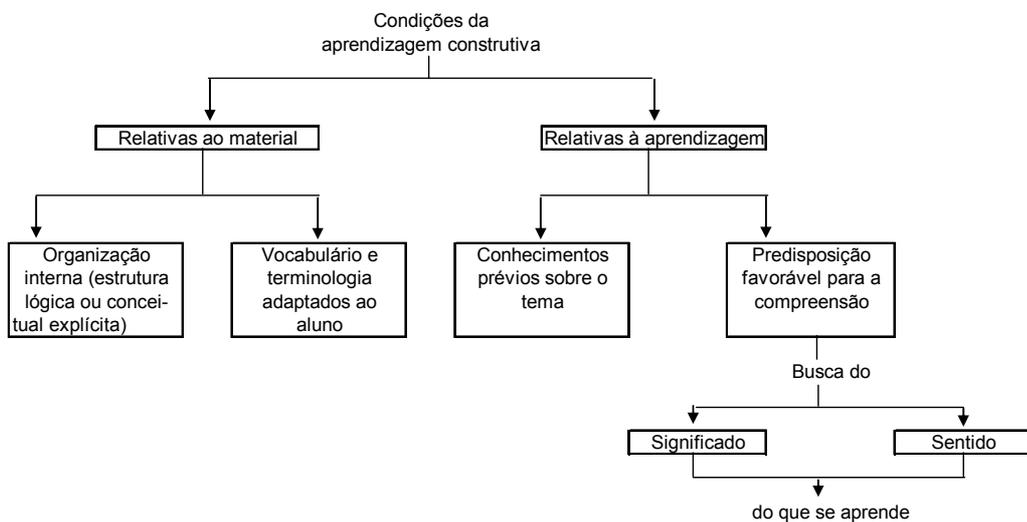


FIGURA 3 - Condições ou requisitos para a produção da aprendizagem construtiva
Fonte: Pozo (2002, p. 127)

A aprendizagem construtiva está mais ligada a uma aprendizagem autônoma que visa, sobretudo, ao desejo de compreender, partindo, portanto, do próprio indivíduo. Compreender, segundo Pozo (id., p. 129), “é sempre traduzir um material às próprias palavras, reconstruí-lo a partir dos próprios conhecimentos armazenados na memória permanente”.

Essa noção de construção da aprendizagem a partir de conhecimentos já apreendidos - conhecimento prévio - é uma das premissas utilizadas por Perrenoud no desenvolvimento da competência para ensinar: "organizar e dirigir situações de aprendizagem".

O processo de aprendizagem, bem como, a premissa da existência do conhecimento prévio, constitui dois postulados centrais para a maior parte das modernas teorias de aprendizagens. Considerando esses postulados, alguns psicólogos propuseram uma

ferramenta para organização e aquisição do conhecimento – a noção de “esquema de conhecimento”- que originou a Teoria dos Esquemas.

Sala e Goñi (2000, p. 243) definem esquema como: “[...] uma organização de conhecimentos, composta, por sua vez, por outros elementos – subesquemas – relacionados entre si e que contêm elementos variáveis que se especificam segundo a situação”.

Já os esquemas de conhecimento seriam “peças básicas” da construção cognitiva, funcionando como filtros que permitiriam ao indivíduo, selecionar e interpretar informações, definindo a maneira como o conhecimento pode organizar-se.

Os esquemas de conhecimento são compostos de estruturas de conhecimento de caráter inconsciente; têm componentes fixos e componentes variáveis; podem acoplar-se uns nos outros; representam conceitos genéricos em diferentes níveis de abstração; representam conhecimentos que não chegam a ser definições (SALA; GOÑI, 2000, p. 243).

Além da função de selecionar e dar sentido às novas informações, os esquemas também são essencialmente importantes no momento de ativar a “lembrança” das informações armazenadas no processo de recuperação, fundamental para a aquisição de novos conhecimentos.

A teoria dos esquemas aborda três tipos possíveis de aprendizagem: (a) crescimento; (b) ajuste; (c) reestruturação.

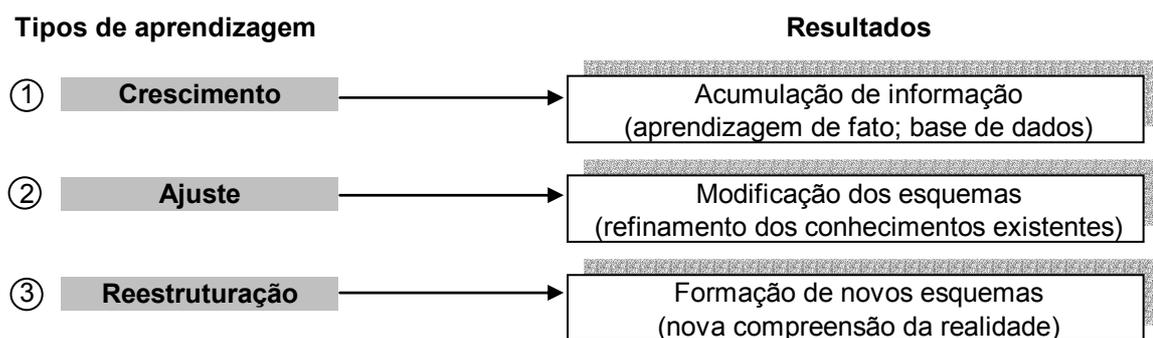


FIGURA 4 - Tipos de aprendizagem segundo a Teoria dos Esquemas

Fonte: A Autora adaptado de Sala; Goñi (2000, p. 244)

Por representar uma organização flexível, já que não é composto somente de conhecimentos fixos, o esquema contém uma série de indicações que permitem aplicar o conhecimento conforme as circunstâncias. Por exemplo, se uma determinada situação não permite obter informações precisas sobre elementos viáveis do esquema, essas indicações

permitem que sejam geradas inferências sobre os conhecimentos "mais prováveis" que possam ocorrer (SALA; GOÑI, 2000, p. 243).

Piaget, assim como os teóricos do processamento da informação, define uma unidade básica para descrever a complexidade dos conhecimentos, à qual denomina "esquema de ação". A formação dos esquemas de ação está diretamente ligada à idade do indivíduo.

Segundo Piaget (1967, apud SALA; GOÑI, 2000, p. 250), o esquema corresponde ao aspecto organizativo de uma ação, isto é, a estrutura que possibilita que a ação possa ser repetida, com pequenas modificações, em outras situações para conseguir objetivos semelhantes, definindo esquema de ação como "[...] aquilo que, em uma ação, é transportável, generalizável ou diferenciável de uma outra ou, dito de outra maneira, o que é comum às diversas repetições ou aplicações da mesma ação".

Delval (2002, p. 109) entende que:

[...] os esquemas são os padrões que orientam nosso comportamento e nos permitem atingir as metas que nos propormos. Constituem-se por intermédio de nossa experiência, tanto motora como mental, com a realidade. Formam-se ao longo de toda vida, mas é no período de desenvolvimento e durante a etapa de aprendizagem, na juventude, que a criação de novos esquemas é particularmente ativa.

Piaget indica, de acordo com Mestres e Goñi (1999, p. 88), que o indivíduo construirá, durante o seu desenvolvimento, na interação com os objetos, algumas estruturas que serão organizadas em esquemas de ação. Tais estruturas respeitam certas regras ou leis, têm caráter sucessivo e representam formas de relação e de compreensão da realidade, além de estados superiores de equilíbrio no intercâmbio com o mundo.

Piaget deixa claro que aquilo que o aluno aprende depende, sobretudo, dos esquemas que construiu e da maneira como ele os organizou de forma a servir de base para aquisição de novos conhecimentos. Além disso, transmite a idéia, através de seus postulados, de que o processo de aprendizagem espontâneo é solitário, isto é, o aluno aprende sozinho e naturalmente à medida que interage com os objetos (SALA; GOÑI, p. 252).

Os primeiros esquemas que se formam, segundo Delval (2002, p. 120), são os esquemas motores e os de interpretação perceptiva. Logo depois se formam os esquemas simbólicos, incluindo os conceitos.

Uma outra abordagem comum para o entendimento do processo de aprendizagem é a do modelo de processamento de informações.

Segundo Pozo (2002, p. 99):

Se queremos compreender não só como aprendemos, mas também como percebemos o mundo, nos emocionamos ou compreendemos uma frase como esta, devemos aceitar que nós, pessoas, somos dotados de – na realidade consistimos em – vários sistemas de memória interconectados. [...] A mente humana é o sistema de representação mais completo, complexo e versátil que conhecemos.

Pozo (2002, p. 152) indica dois processos diferentes de recuperação de aprendizagens anteriores – o do reconhecimento e o da evocação, ou lembrança. O reconhecimento acontece com a presença de um estímulo que provoca a recuperação de uma representação adquirida desse estímulo, ao qual está associada ou conectada outra informação. A evocação ocorre quando, mediante um estímulo, tentamos lembrar alguma coisa.

Chalmers e Fuller (1996, p. 14) esclarecem que o modelo de processamento da informação usa a terminologia computacional para descrever a maneira pela qual as pessoas aprendem no seu ambiente, explicando o processo cognitivo envolvido na aprendizagem.

O processamento da informação se inicia pelo registro da informação vinda do ambiente pelo registro sensorial por algum ou todos os sentidos (tato, visão, audição, olfato, paladar). Mas, o registro sensorial não é como uma câmera que tira uma fotografia e revela todos os detalhes. Algumas das informações não são registradas no total, algumas são ignoradas e outras, simplesmente, são esquecidas. Somente uma pequena parcela da informação do registro sensorial é recebida pela memória de trabalho ou memória consciente. A memória de trabalho, por sua vez, tem somente uma capacidade limitada; assim, a informação precisa ser processada imediatamente ou será esquecida. A forma mais comum para retenção da informação por imediato ou pequeno período de uso é o ensaio, como por exemplo, a repetição de um número de telefone, por várias vezes, até que seja discado. Para que uma informação seja retida por mais tempo, ela precisa ser ativamente processada e armazenada na memória de longo prazo. Os processos que possibilitam esse armazenamento e a sua posterior restauração são: a codificação, a armazenagem e a restauração. A codificação é o processo de transferência da informação da memória de trabalho para a memória de longo prazo, assim que ela estiver pronta para ser armazenada. Armazenagem é o processo de vinculação e localização da informação nas estruturas ou depósitos de memória. A memória de longo prazo não é diretamente aberta para a inspeção consciente. As memórias armazenadas e as novas informações processadas na memória de trabalho são codificadas, armazenadas e lembradas numa constante troca entre a memória de trabalho e a memória de longo prazo. (CHALMERS; FULLER, 1996, p. 15-16)

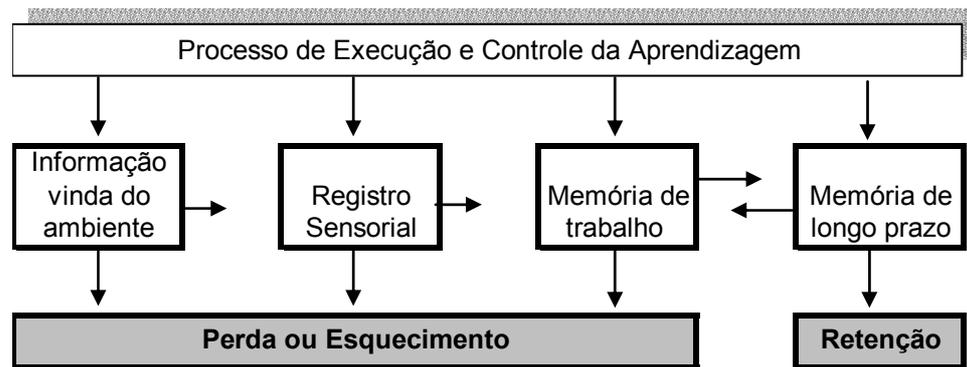


FIGURA 5 - Modelo de processamento da informação

Fonte: A Autora adaptado de Chalmers; Fuller (1996, p.14)

Os processos de execução determinam qual informação será tomada do ambiente, se ela será processada na memória de trabalho, se e como será codificada, se e com qual outra informação será armazenada, e quando e porque será recuperada. Esse é o nível de execução no qual o processamento e o pensamento mais diferem em cada pessoa, explicando a razão pela qual duas pessoas podem testemunhar o mesmo evento e lembrá-lo de maneiras totalmente diferentes (CHALMERS; FULLER, 1996, p. 16).

Os estudos sobre o processamento da aprendizagem deram origem às diversas teorias que, ao longo do tempo, foram evoluindo e gerando várias correntes pedagógicas, entre elas a da pedagogia por competências.

Os autores que se ocupam das teorias de aprendizagem utilizam diferentes formas para classificá-las. Dentre elas, as teorias classificadas como "construtivistas" que constituíram a principal origem dos conceitos desenvolvidos por Philippe Perrenoud.

2.2.1.1.1 O Construtivismo

O construtivismo, como explica Coll (2000, p. 393), não é uma teoria no sentido restrito, mas sim, “[...] um enfoque ou um paradigma explicativo que é compartilhado por diversas teorias psicológicas, entre as quais se incluem a maioria das teorias atuais do desenvolvimento e da aprendizagem”.

Pozo (2002, p. 48), ao tratar das teorias da aprendizagem e da origem do conhecimento, esclarece que o "construtivismo" considera que o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que é apresentada e a que já é sabida, e aprender é construir modelos para interpretar a informação recebida.

O termo “construtivismo”, segundo Castañon (2005, p. 37), citando Mahoney (1998), “[...] tem conhecido um aumento exponencial de sua utilização nos últimos vinte anos, sendo utilizado por abordagens das mais diferentes, o que dificulta o estabelecimento de definições básicas”.

A concepção construtivista na educação originou-se de algumas teorias e conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, conforme ilustra a figura a seguir:

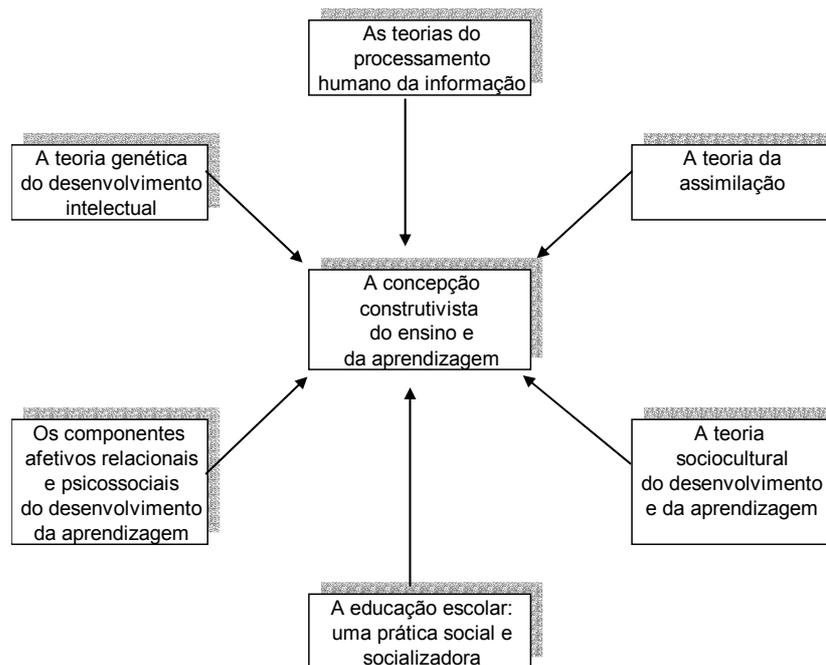


FIGURA 6 - As fontes teóricas da concepção construtivista
Fonte: Coll (2000, p. 363)

Castañon (id), reportando-se à obra de Immanuel Kant, afirma que “[...] para o construtivismo, o sujeito constrói suas representações de mundo e não recebe passivamente impressões causadas pelos objetos”.

De acordo com Dart (1998, p.30), o modelo tradicional de ensino, no qual se observa a simples transferência da informação do professor para os alunos, estes representando um papel passivo, vem sendo substituído, de forma gradual, por um modelo baseado na teoria de aprendizagem construtivista. Essa teoria defende que os alunos constroem seu próprio conhecimento, de maneira ativa, “pela formação das suas próprias representações do material a ser aprendido, selecionando informações que eles percebem ser relevantes e interpretando-as com base nos seus presentes conhecimentos e necessidades”.

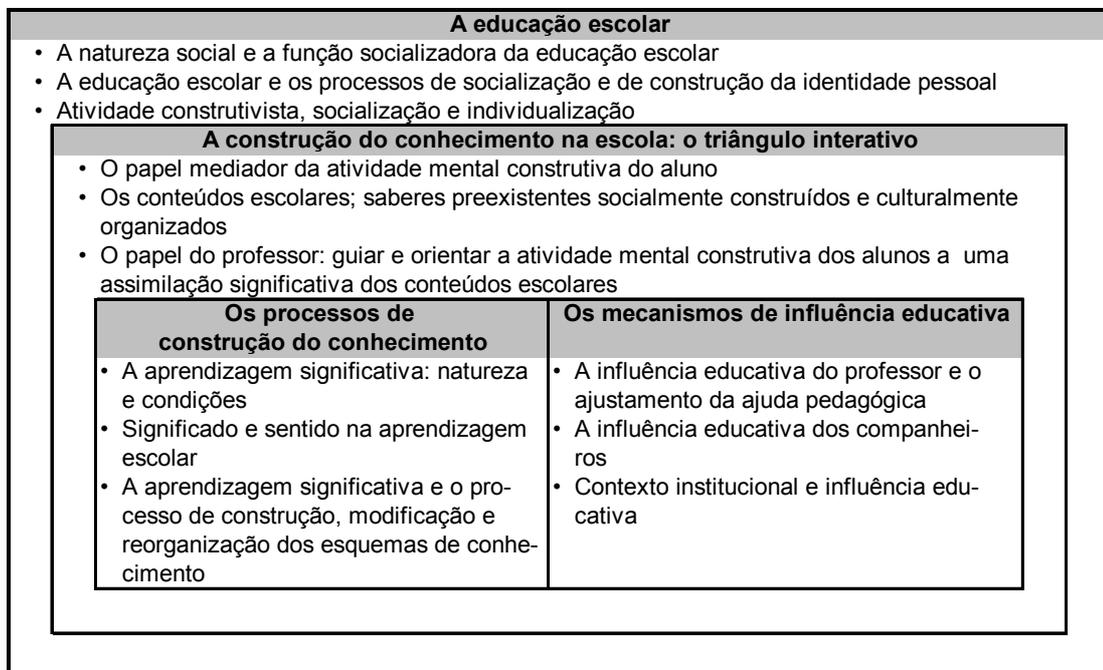
No seu estado atual de elaboração, de acordo com Coll (2000, p. 394), a concepção construtivista já é um instrumento bastante preciso e potente para guiar a análise, a reflexão e

a ação coerente de qualquer intervenção educativa. O que a caracteriza é a sua integração, num esquema de conjunto que possui uma estrutura hierárquica.

O nível mais elevado da hierarquia mostra os posicionamentos relacionados com a natureza e com as funções da educação escolar – prática social complexa, como os outros tipos de práticas educativas, com uma função socializadora.

No segundo nível da hierarquia estão os princípios e as idéias diretrizes referentes às características desse processo de educação na educação escolar.

No terceiro nível da hierarquia estão os princípios explicativos referentes aos processos de construção do conhecimento e aos mecanismos de influência educativa.



QUADRO 4 - A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem - a integração hierárquica dos princípios

Fonte: Coll (2000, p. 395)

Chalmers e Fuller (1996, p.25) explicam que o ponto de vista construtivista, sendo uma maneira particularmente nova de olhar a aprendizagem, embora tenha despertado muito interesse e originado diversas pesquisas nas últimas décadas, ainda não tem muitas pesquisas específicas no contexto universitário. Assim, princípios derivados da escola fundamental e média têm sido aplicados ao ensino de nível superior.

2.2.1.1.2 A Teoria Genética da Aprendizagem

Jean Piaget e a sua Teoria Genética da Aprendizagem serviram de base para muitos estudos na área educacional, sendo, ainda hoje, impossível falar de aprendizagem sem citar as premissas dessa importante teoria.

Piaget, conforme Castañon (id, p. 39), desenvolveu um modelo cognitivo construtivista amplamente sustentado por dados empíricos, no qual o sujeito era apresentado "[...] como artífice principal, através da sua ação no mundo, de suas próprias estruturas cognitivas".

Piaget tem seu nome estritamente relacionado ao construtivismo, sendo confundido, até mesmo, como o criador dessa teoria. Na realidade, os conceitos piagetianos estão centrados nas premissas construtivistas, com elas se confundindo.

Segundo Mestres e Goñi (2000, p. 87), a Teoria Genética se apoiaria em três grandes eixos e princípios :

Primeiro Princípio

A inteligência humana representa uma determinada forma de adaptação biológica; por meio da inteligência, o organismo humano alcança um equilíbrio nas suas relações com o meio, já que é mais complexo e flexível que consegui-lo por outros organismos mais rudimentares, mesmo que seja semelhante no seu significado. O mesmo tipo de intercâmbio adaptativo entre organismo e meio produzido no terreno biológico produz-se também no terreno psicológico no processo de conhecimento dos objetos.

Segundo Princípio

O conhecimento manifesta-se como fruto de um autêntico processo de construção. Frente às posições inatistas e performistas, Piaget sustenta que as pessoas não nascem providas das noções e categorias de pensamento, mas que estas são elaboradas no decorrer do desenvolvimento intelectual, os reflexos iniciais do bebê e determinadas invariantes funcionais, são responsáveis pela direcionalidade e pela organização do processo. Tudo isso constituiria a base a partir da qual a construção cognitiva inicia.



Terceiro Princípio

O conhecimento é elaborado e nasce nos intercâmbios entre sujeito e objeto. Piaget distancia-se com essa proposição, das posições empiristas e das teses idealistas quanto à origem do conhecimento. A partir desse ponto de vista o conhecimento nunca é uma simples cópia da realidade por parte do sujeito, nem tampouco, algo que se possa originar completamente à margem das características dos objetos, mas surge por força da interação entre o sujeito e o objeto. Conhecer implica sempre em atuar sobre a realidade de maneira ativa e transformadora, física e mentalmente.

FIGURA 7 - Princípios de psicologia genética

Fonte: A Autora adaptado de Mestres; Goñi (1999, p. 87-88)

A parte mais conhecida da teoria genética de Piaget é, sem dúvida, a teoria dos estágios, na qual ele defende que o processo de desenvolvimento cognitivo ocorre numa sucessão de estágios qualitativamente diferentes e que se vinculam na aparição de diferentes estruturas, classificados de acordo com faixas etárias: 0 a 2 anos – estágio sensório-motor; de 2 a 10/11 anos – estágio das operações concretas; e de 10/11 anos a 15/16 anos – estágio das operações formais.

A teoria dos estágios, embora seja um instrumento válido para a prática educativa, segundo Sala e Goñi (2000, p. 253), pode tornar-se “[...] um instrumento perigoso, pois oferece somente indicações de uma capacidade cognitiva geral que, nem sempre, tem repercussões em aprendizagens específicas”.

Os construtivistas, segundo Sutherland (1998, p. 86), aceitam a teoria de Piaget sobre o conhecimento, mas não os seus estágios. O que é fortemente aceito pelos construtivistas como axioma fundamental é que as pessoas constroem seu conhecimento real a partir de suas próprias experiências e que estas não são, necessariamente, aquelas que lhes são ensinadas na escola.

A teoria genética de Piaget tem como mérito, entre outros, demonstrar a importância da atividade do aluno em qualquer processo de aquisição de conhecimentos. Por outro lado, volta-se, prioritariamente, para a evolução das capacidades lógicas dos alunos durante o seu desenvolvimento, sem abordar os mecanismos relacionados à aprendizagem escolar. Privilegia, também, um modelo de aprendizagem, no qual o aluno, de maneira espontânea e solitária, descobre, analisa e estrutura uma realidade unicamente com base nas suas interações com o mundo físico.

2.2.1.1.3 Teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino

Para denominar o caráter social dos processos psicológicos dos seres humanos e a eles incorporados, graças às influências culturais, utiliza-se o termo “sociocultural”.

As primeiras propostas no âmbito psicológico que se inspiraram nas idéias de caráter sociocultural foram, originalmente, desenvolvidas pelo psicólogo russo L. S. Vigotsky, nas décadas de 1910 e 1930, embora só tenham sido conhecidas no mundo ocidental no final dos anos 1960 e 70 (SALA; GOÑI, 2000, p. 258).

A teoria sociocultural, ao mesmo tempo que se configura como uma teoria em expansão, haja vista a incorporação progressiva de novos autores e linhas de trabalho, por outro lado, aprofunda-se no estudo das idéias vigotskianas, reformulando-as ou modificando-as, quando necessário.

Vigotsky se distingue de Piaget, para quem a questão é a relação e a continuidade entre as propriedades da vida orgânica e as propriedades da cognição humana. Vigotsky, ao contrário, preocupa-se com a explicação daquilo que é específico do ser humano, ou seja, que

não é redutível a processos de caráter inferior ou elementar. Como capacidades específicas do ser humano pode-se destacar: o pensamento, a afetividade, a memória voluntária, a atenção consciente, etc.

O que distingue, para Vigotsky, as capacidades psicológicas humanas dos processos psicológicos básicos, típicos também de outras espécies, é que as capacidades humanas baseiam-se numa série de instrumentos mediadores denominados “signos”. Através deles, o indivíduo pode controlar e regular o próprio comportamento, utilizando-o de forma consciente e reagindo aos estímulos externos e aos significados desses signos.

Sala e Goñi (2000, p. 259) dão o seguinte exemplo:

[...] um animal pode voltar a seguir um certo itinerário ou caminho num bosque, reconhecendo determinadas características e traços do terreno, dos quais depende que se lembre. Um ser humano também pode tê-lo, porém, também pode utilizar um esquema ou mapa como mediador da sua ação, de maneira que possa lembrar o itinerário sempre que haja mudanças nos elementos do bosque; também pode antecipá-lo antes de entrar no bosque ou planejar itinerários alternativos.

Signos, portanto, são instrumentos / ferramentas utilizados na resolução de problemas de caráter psicológico. Tavares (2001, p. 20) esclarece que:

O papel do signo é semelhante ao papel do instrumento, sendo o primeiro um mediador interno (psicológico) e o segundo, externo (objeto físico). O signo também pode ser chamado de instrumento psicológico: enquanto o instrumento físico visa provocar alterações em objetos externos, o signo ou instrumento psicológico controla ações psicológicas do indivíduo.

Uma das teses principais de Vigotsky está transcrita na “lei da dupla formação das funções psicológicas superiores”. Essa tese reflete a importância que o psicólogo atribuía à interação social que pode ser observada na relação entre o desenvolvimento e aprendizagem no esquema vigostskiano. Nesse esquema, o desenvolvimento é produzido, em grande parte, graças à aprendizagem da utilização dos signos e sistemas de signos: por outro lado, as práticas educativas, às quais Vigotsky atribui profunda importância, que criam situações em que membros mais competentes de um grupo sociocultural ajudam outros membros a utilizarem esses signos e sistemas de signos em relação a tarefas diversas em diferentes contextos, são os elementos que possibilitam aquela aprendizagem (SALA; GOÑI, 2000. p. 259-260).

Os colaboradores e continuadores de Vigotsky, além de autores que, simpatizantes das suas idéias, as estenderam a outras teorias, continuaram o seu trabalho, desenvolvendo a atual perspectiva sociocultural. Os trabalhos dessa geração de pesquisadores, segundo Sala e Goñi (2000, p. 263-265), mais relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, podem ser agrupados em três linhas de pesquisa teórica e aplicada:

- Psicologia cultural → engloba um conjunto de autores que contribuem para o aprofundamento nas coordenadas do esquema de Vigotsky, procurando especificar as formas em que as diferentes culturas modulam e organizam suas práticas educativas e configuram o desenvolvimento individual.
- Mediação social e instrumental → linha de pesquisa que estuda a importância para o processo de aprendizagem, da participação do aluno em situações de atividade conjunta sob a orientação de alguém mais competente. Seu objetivo é o delineamento de contextos mais ricos e significativos de aprendizagem escolar e a transformação desses processos em autênticos sistemas globais de atividade.
- A terceira linha de pesquisa inclui uma grande variedade de trabalhos que visam detalhar, e aproveitar na organização de determinadas situações educativas, os processos e mecanismos que podem ser criados na interação professor / aluno e, por meio dos quais se produz a assistência e o avanço nas zonas de desenvolvimento proximal.

Com relação à psicologia cultural pode-se destacar a concepção denominada “culturalismo”. Essa concepção, segundo Bruner (2001, p. 186), “[...] se inspira no fato de que a mente não poderia existir se não fosse a cultura”.

Oposta à visão computacional, que trata do processamento das informações na mente humana à semelhança dos programas de computadores, o culturalismo considera que a evolução da mente está ligada a uma realidade representada por um simbolismo que é compartilhado com os demais membros de uma comunidade cultural (BRUNER, 2001).

A cultura, portanto, embora produzida pelo homem, ao mesmo tempo forma e possibilita o funcionamento de uma mente distintamente humana. Nesta visão, a aprendizagem e o pensamento estão sempre situados em um contexto cultural e dependem da utilização de recursos culturais (BRUNER, 2001, p. 17).

A psicologia cultural adota como um de seus principais preceitos a integração da cultura da escola (o ensino, a filosofia, as crenças, etc.) à cultura dos seus alunos, não distinguindo uma da outra. Bruner (2001, p. 35) considera que “a principal disciplina da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola”. “A educação não está sozinha, e não pode ser planejada como se estivesse” afirma o autor.

A mediação social e instrumental é representada pela proposta vigotskiana que implica, segundo Mestres e Goñi (2000, p. 106) em afirmar que “[...] processos como a

atenção voluntária, a memória lógica ou o pensamento podem realizar-se não só de maneira individual, mas também de maneira interpessoal” mediante a interação com outras pessoas.

Reuven Feurstein, psicólogo israelita, cujas concepções acerca da aprendizagem foram objeto do trabalho de Fonseca (1998), defende que a aprendizagem se desenvolve, necessariamente, com a presença de um mediatizador – teoria da aprendizagem mediatizada – que, no caso da aprendizagem escolar, estaria representada pelo professor.

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), segundo Mestres e Goñi (1999 ou 2000???, p. 108), é definida como:

[...] a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinada pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado mediante a resolução de um problema com a orientação de um adulto ou em colaboração com um outro companheiro mais capaz.

A diversidade das linhas de trabalho apresentadas demonstram a necessidade de combinação das propostas de vigotskianas com outras perspectivas, cujos elementos não estão presentes em seu trabalho original.

Vigotsky, por sua curta existência (37 anos), não pôde elaborar sua teoria com detalhes, mas suas idéias esboçam uma explicação articulada e de conjunto dos processos de desenvolvimento, aprendizagem, aprendizagem escolar e ensino.

A teoria sociocultural de aprendizagem e ensino de Vigotsky, assim como os conceitos da teoria piagetiana, particularmente no que se refere ao construtivismo, são amplamente observadas em toda a obra de Philippe Perrenoud.

2.2.1.2 Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem

O conteúdo a ser ensinado pode ser analisado sob duas formas. Uma é o conhecimento teórico ou prático que o docente deve ter da disciplina que ministra e a outra é expressa pelo currículo, normalmente elaborado pela instituição de ensino.

Com relação ao conhecimento do conteúdo da disciplina, Coelho (2000, p.56) enfatiza a importância da união do domínio deste com o "gosto pelo ensino" por parte do docente, além da sensibilidade a mudanças e a capacidade de "[...] enxergar perspectivas metodológicas eficazes que permitam aos alunos a percepção da efetiva importância de determinado conhecimento".

Para os cursos de Ciências Contábeis deve-se considerar, também, que existem algumas disciplinas específicas que exigem, além do conhecimento teórico do conteúdo, um bom nível de conhecimento técnico ou prático, como por exemplo, Auditoria e Perícia Contábil.

Conteúdo escolar, segundo Aemany, Majós e Gimenez (2000, p. 287), "é a denominação dada para os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do aluno durante o período de escolaridade". O desenvolvimento de capacidades de natureza cognitiva, motriz, afetiva, social, etc. e, portanto, de competências, segundo esses autores, está relacionado com os tipos de aprendizagens que os alunos realizam partindo dos conteúdos que lhes são apresentados.

Os conteúdos escolares são, normalmente, representados pelos currículos dos cursos. Coliath (2003, p.156) define currículo como "o conjunto de todas as experiências de conhecimento proporcionadas pela escola aos estudantes", visando à aprendizagem. Sua finalidade é determinar quais disciplinas serão lecionadas num determinado curso, suas respectivas cargas horárias, a integração entre as diversas disciplinas que compõem a grade curricular, bem como a duração total do curso e as modalidades de interação no processo ensino-aprendizagem, entre outras providências.

O currículo do curso de Ciências Contábeis, concorrendo para os objetivos da instituição, deve prever, entre outras questões, o conhecimento dos recursos tecnológicos que os estudantes encontrarão no mercado de trabalho, seja em situação de escritório laboratório, seja em estágio em empresas de ponta ou qualquer outra ação que vise ambientar o aluno no ambiente de trabalho (COELHO, 2000, p.46).

Dutra, O. T. (2003, p. 56) sintetiza a definição de 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".

As afirmações dos autores levam ao entendimento de que a elaboração dos conteúdos ou currículos escolares é bastante complexa e exige uma abordagem ampla, estando implícita nas proposições do projeto pedagógico da instituição.

Um dos aspectos mais relevantes dessa complexidade, de acordo com Coll e Martín (2004, p. 15), é a definição das intenções educativas de maneira a nortear a prática dos professores e, ao mesmo tempo, ser suficientemente aberta para ajustar-se às diversas situações e contextos nos quais se forma o processo de ensino e de aprendizagem.

O projeto pedagógico é o documento onde são definidas as intenções da escola em realizar um trabalho de qualidade, sendo a sua execução, ou seja, a forma como essas intenções serão realizadas, consubstanciada no "plano" ou "planejamento escolar". A explicitação dessas intenções ou dos objetivos que a escola pretende alcançar é realizada através de um currículo bem elaborado.

A execução do projeto pedagógico, segundo Mazzotti Filho (2001, p. 22), além de um conteúdo adequado aos propósitos traçados, passa por três estágios operacionais:

- a. definição dos objetivos – considerada elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem;
- b. técnicas de ensino-aprendizagem – as ferramentas de trabalho do professor;
- c. relação professor / aluno – "o professor é o elo mais forte entre o professor e o aluno, entre a matéria e o aluno, entre a profissão e o aluno; portanto, a partir do professor derivam várias correntes em busca do futuro".

Os conteúdos exercem uma função altamente relevante, visto serem o elemento em torno do qual professores e alunos se inter-relacionam, além de constituírem-se em elemento mediador do desenvolvimento e da aprendizagem.

Ao discorrer sobre a importância da aprendizagem dos conteúdos e sua contextualização ao ambiente social do aprendiz, Delval (2002, p. 8), ressaltando a formação do estudante para a vida, além do ambiente da escola, declara que se o objetivo for preparar o aluno para utilizar o conhecimento acadêmico para resolver problemas cotidianos e entender o que acontece no ambiente em que vive "será necessário que a escola promova e desenvolva acima de tudo a capacidade de pensar, preocupando-se menos com os conhecimentos concretos – que, para aquele que sabe pensar, vêm por acréscimo".

Segundo Chalmers e Fuller (1996, p. 5), os estudantes completam o ensino superior sem adquirir ou assimilar os objetivos da educação universitária, mas somente o conhecimento básico suficiente para que "recitem" fatos, manipulem os jargões e sobrevivam às avaliações. Falta-lhes consciência de suas próprias limitações de entendimento dos princípios ou conteúdos das disciplinas.

O desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício profissional da Contabilidade requer, além do conhecimento técnico, que os conteúdos das disciplinas sejam trabalhados no sentido de, realmente, capacitar os futuros profissionais a

"pensar", pois, ao deparar-se com as mais diversas situações no ambiente empresarial, a atuação desse profissional vai depender dessa sua capacidade para adaptar os conhecimentos teóricos à prática exigida.

Segundo Coelho (2000, p. 51), "o novo perfil profissional do contador exige uma carga de conhecimentos considerável, e o desafio é fazer com que todas essas necessidades estejam presentes no curso e sejam visualizadas na sua estrutura curricular".

Nossa (1999, p. 12) ressalta que a formação pedagógica ultrapassa o conhecimento do conteúdo que o docente ensina, chamando a atenção para a importância que este deve atribuir ao desenvolvimento de suas competências como educador: "um professor de ensino superior deve aliar ao conhecimento específico de sua área o domínio da habilidade de educar".

Coelho (2000, p. 52) entende que, mais do que um currículo consistente e uma atuação criativa na utilização das metodologias e tecnologias existentes, o ensino superior de Contabilidade precisa de professores competentes, conscientes de sua missão de preparar seus alunos para desenvolverem suas capacidades para enfrentar as diversas situações no mercado de trabalho, sem problemas de adaptação.

A construção de uma verdadeira competência pedagógica, segundo Perrenoud (2000, p. 27), exige o "domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos *interesses* dos alunos, explorando os acontecimentos".

Para essa construção, Perrenoud (2000) sugere que se identifique "competências-chave", "noções-núcleo", em torno das quais organizar as aprendizagens e em função das quais orientar o trabalho em aula e estabelecer prioridades.

2.2.1.3 Trabalhar a partir das representações dos alunos

É certo que o indivíduo, ao longo da vida, constrói sua própria realidade e é a partir dela que ele "entende" o mundo que o cerca. O que se aprende, isto é, o acréscimo que se faz a essa realidade é, antes de tudo, por ela interpretado, aceito ou rejeitado.

Delval (2002, p. 102) esclarece que a experiência anterior, o conhecimento de objetos concretos, as reminiscências de nossas próprias ações, além da utilização de outros conhecimentos conexos nos permite interpretar o que existe em nosso meio. A concepção da

realidade do indivíduo e a sua locomoção em seu meio exigem que ele construa seus próprios "modelos e representações".

Todo o conhecimento, conforme Delval (id. p. 104), se organiza segundo esses modelos e é no seu âmbito que os indivíduos agem. São os modelos que possibilitam o entendimento da realidade e agir nela. Podem versar, por exemplo, sobre o que é um cinema e o que se faz nele, como se sucedem as estações do ano, a organização das linhas de ônibus de uma cidade, enfim, sobre as mais diversas situações, desde as mais corriqueiras até as mais complexas. Tais modelos ou representações têm diferentes amplitudes, referindo-se a parcelas de realidade mais ou menos extensas. Às vezes, o indivíduo conhece muito bem uma parcela da realidade, mas sabe pouco a respeito de outras.

Deve-se considerar, ainda, a existência das "representações espontâneas", extremamente importantes no processo de ensino-aprendizagem. Essas representações constituem-se de explicações formuladas pelo indivíduo, quando criança, para fatos ou fenômenos da vida e que vão se modificando, ou não, de acordo com as situações e o seu "desenvolvimento". Esse "conhecimento prévio" gera verdadeiras crenças que interferem significativamente nesse processo e das quais o indivíduo, nem sempre, consegue se livrar.

Essas representações são implícitas, isto é, não estão enunciadas e nem mesmo o indivíduo tem consciência da sua existência. São também incompletas, pois não abrangem todos os aspectos das situações, apresentando lacunas que não são preenchidas e, principalmente, são resistentes à mudança e à substituição. Segundo Delval (2002, p. 149), "o sujeito não cede sequer diante de experiências que contrariam sua teoria ou seu modelo".

O conhecimento prévio, segundo Melo (2000, p. 78-79), se constitui de concepções alternativas para os indivíduos e apresentam as seguintes características:

São baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos; são geradas por processos primários de abstração e problematização; muitas das idéias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e, como tal, têm uma permanência de longa duração, oferecendo uma resistência a mudanças abruptas; a sua persistência deriva da dificuldade de se distanciarem e exercerem autocrítica; são fáceis de serem recordadas, porque pertencem, muitas das vezes, a contextos vivenciais que foram ou são relevantes para os alunos (sensibilidade, sentimentos, etc.); os alunos encontram nelas semelhanças com a situação ou fenômeno científico em estudo; estas idéias persistem porque contêm em si mecanismos circulares de auto-alimentação e legitimação / reprodução pacíficas.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor deve considerar todos esses aspectos que demonstram que o aluno já tem uma "história" da qual fazem parte concepções que, nem sempre, se coadunam com o ensino proposto. Perrenoud (2000, p. 28) afirma que

"[...] os alunos pensam que sabem uma parte daquilo que se deseja ensinar-lhes". Essas "representações" surgem e ressurgem quando menos o professor espera, por mais que ele tente "expulsá-las".

Trabalhar a partir das representações dos alunos consiste, antes de qualquer coisa, em "colocar-se" no lugar dos aprendizes. Lembrar-se do tempo em que ele mesmo, professor, ainda não "sabia". Para Perrenoud (2000, p. 29), se os alunos ainda não compreendem o que se está tentando ensinar-lhes não é por falta de vontade, "[...] mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes".

No ensino de Ciências Contábeis, um exemplo típico desse fato é a barreira que o aluno iniciante cria para o entendimento dos conceitos de "débito" e "crédito". É difícil para um iniciante que não trabalhe na área contábil entender como um "débito" numa conta de Ativo pode representar um acréscimo de valor, se o que ele entende por débito "sempre" foi representado pela idéia de diminuição, sempre esteve associada às suas dívidas e não ao seu patrimônio.

Coliath (2003, p.181) argumenta que o procedimento didático que:

[...] parte do que o aluno já sabe, permitindo que ele exponha seus conhecimentos prévios e suas experiências passadas, para daí formar novos conhecimentos, cientificamente estruturados e sistematizados, exige uma relação professor-aluno biunívoca, dialógica.

Importa fundamentar-se nas representações prévias dos alunos, encontrando "um ponto de entrada em seu sistema cognitivo" de forma a restabelecer-lhes o equilíbrio, reorganizando essas representações, se necessário, mas, principalmente, incorporando a elas novos elementos.

2.2.1.4 Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem

Esta competência, segundo Perrenoud (2000, p. 30), está baseada no postulado de que "aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão do mundo".

Deparar-se com um obstáculo, para Perrenoud (id. p. 31), é enfrentar a "ausência de qualquer solução". Sendo assim, ocorre a "devolução do problema", o que leva o aluno a "apropriar-se" dele. "[...] Sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses, procede a explorações, propõe tentativas *para ver*".

"O indivíduo que desenvolve a capacidade de pensar e de encontrar soluções para os problemas é aquele que realmente aprende a aprender e que pode buscar seus próprios conhecimentos" (DELVAL, 2002, p. 163).

A construção do conhecimento, como já mencionado, envolve a articulação de diversos esquemas de ação que se modificam continuamente buscando adaptar-se às diversas situações. Delval (id. p. 112) explica que "aprendemos mais em situações moderadamente novas, que possamos resolver modificando nossos esquemas anteriores". Quando a situação é idêntica a uma outra anterior não ocorrerá aprendizagem, pois bastará aplicar os esquemas que já se possui. Se for uma situação absolutamente nova, será difícil uma ação eficaz de aprendizado, justamente pela falta de esquemas já construídos. Entretanto, se a situação apresentada tiver aspectos em comum com situações precedentes e, adicionalmente, apresentar diferenças, provocará a capacidade do indivíduo para formular novos esquemas e aprender.

Aprender, portanto, segundo Melo (2000, p. 77), "[...] será a capacidade de construir uma representação pessoal da realidade e, simultaneamente, de responder aos desafios nascidos do encontro com novos saberes, fenômenos e situações".

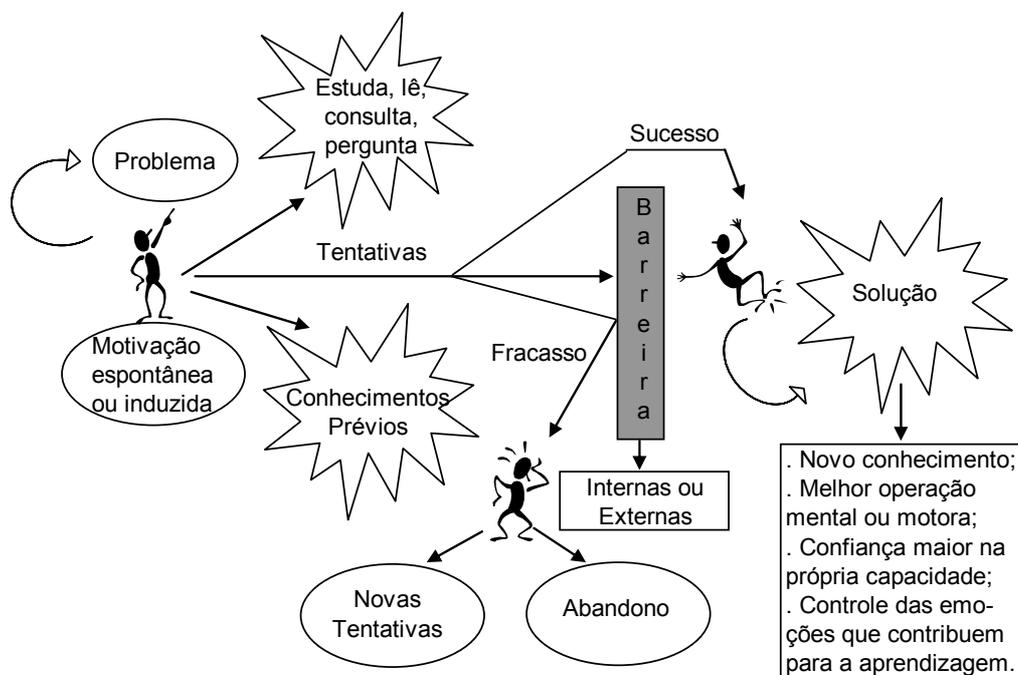


FIGURA 8- Aprendizagem ativa
Fonte: Vanzo; Lobosco (2005, p. 18)

O aprendiz sente necessidade de resolver um problema, seja por motivação espontânea ou induzida por terceiros. Esse problema se torna uma barreira entre o aprendiz e o seu objetivo, razão pela qual este se prepara, lê, estuda, consulta, pergunta, etc. e tenta superar essa barreira. O aprendiz faz algumas tentativas de ação para ultrapassar a barreira, se obtiver êxito, ele a repete, caso contrário, tenta novamente ou abandona o esforço.

Perrenoud (2000, p. 31) coloca que "uma verdadeira situação-problema obriga a transpor um obstáculo graças a uma aprendizagem inédita, quer se trate de uma simples transferência, de uma generalização ou da construção de um conhecimento inteiramente novo".

A existência de obstáculos, portanto, "ativa" o processo de aprendizagem, não podendo ser transformada em uma barreira intransponível. Perrenoud (id. p.32) afirma que os obstáculos cognitivos constituídos, prioritariamente, por erros de raciocínio, estimativa ou cálculo, ou ainda, por pistas falsas, devem ser utilizados como "ferramentas" para ensinar, como reveladores dos mecanismos de pensamento do aprendiz.

O professor deve considerar os erros como etapas do esforço de compreender. Não deve corrigi-los, mas proporcionar ao aprendiz, meios para conscientizar-se deles e superá-los.

2.2.1.5 Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas

Uma situação de aprendizagem decorre da existência de dispositivos que a ensejam. Entende-se como dispositivo, nesse caso, o mecanismo ou o conjunto de meios dispostos para certo fim; e, como didática, a técnica de dirigir e orientar a aprendizagem.

Existem situações de aprendizagem que requerem uma seqüência didática constituída de etapas que se complementam – uma "progressão"- muito comuns no ensino das Ciências Contábeis.

Os dispositivos colocam o aluno diante de um problema, tarefa ou projeto. Tais dispositivos dependerão de cada disciplina, dos seus conteúdos, do nível dos alunos e das opções didáticas do professor (projetos, situações-problema, pesquisas ou outros procedimentos). A tarefa do professor é criar as situações de aprendizagem, orientar e auxiliar a construção do conhecimento pelo aluno.

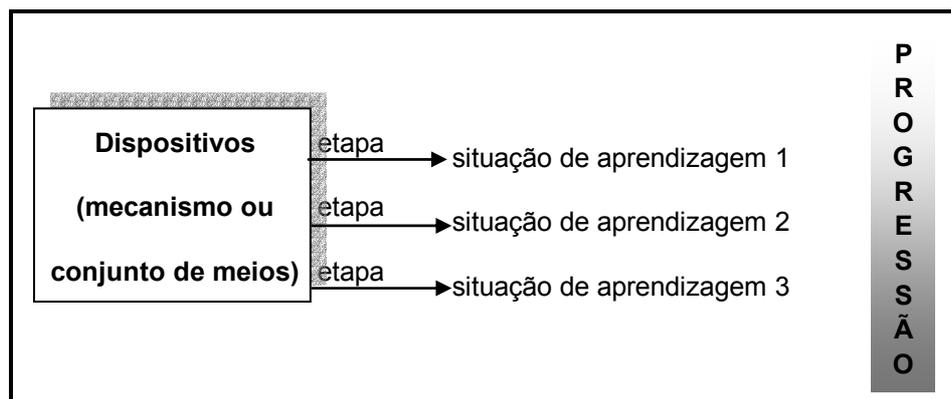


FIGURA 9 - Seqüência didática

Fonte: A Autora, adaptado de Perrenoud (2000, p.33)

Segundo Coliath (2003, p.182), "dentro do ensino da Contabilidade, entende-se que o melhor método que poderá ser utilizado é aquele em que o aluno tem participação ativa e direcionada pelo professor".

Bordenave e Pereira (2004, p. 40) ressaltam que "todas as teorias apontam a necessidade de prestar atenção às diferenças individuais entre os alunos e de acompanhar de maneira mais individualizada sua aprendizagem", destacando a necessidade de uma continuidade, isto é, de uma seqüência, tanto lógica quanto psicológica, na aprendizagem de qualquer assunto.

No ensino da Contabilidade Básica ou Introdutória, por exemplo, segundo Vasconcelos (1995, p. 36), "há necessidade de contato inicial do estudante com as definições de Ativo, Passivo e Patrimônio Líquido para que ao escriturar as operações tenha uma noção do objetivo a ser alcançado com o uso do Método das Partidas Dobradas", caracterizando as etapas que culminarão com o aprendizado do referido método.

A teoria piagetiana defende que os dispositivos e as seqüências didáticas buscam mobilizar os alunos para a compreensão e o êxito no aprendizado.

2.2.1.6 Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento

As atividades de pesquisa prestam-se ao desenvolvimento de várias habilidades de caráter intelectual, relacional e, até mesmo, emocional. A utilização desse instrumento, porém, implica a necessidade de que o professor perceba o que Perrenoud (2000, p.37) denomina de "delicado equilíbrio a ser encontrado entre a estruturação didática do procedimento e a dinâmica da turma".

Um trabalho de pesquisa exige dedicação, concentração, habilidade de leitura e, sobretudo, interesse vivo por parte do pesquisador. Uma seqüência didática só se desenvolve se os alunos realmente quiserem "chegar lá", isto é se estiverem potencialmente interessados.

A pesquisa não é só importante para o aluno, mas, também, para o professor que, ao incentivá-la também estará se beneficiando, tanto do produto da pesquisa dos alunos, quanto do próprio trabalho que é obrigado a desenvolver para orientá-los.

Burnier (2001, p. 5) enfatiza o papel institucional desse processo, citando que:

Os contratos de trabalho dos professores devem prever, obrigatoriamente, tempo para pesquisa e aprimoramento profissional: tempo para leitura, para freqüentar bibliotecas, conselhos profissionais, órgãos governamentais especializados, universidades e, obviamente, para visitas periódicas a empresas e profissionais.

A realidade vivida na relação instituição / professor, no entanto, nem sempre é tão motivadora. Aqueles que se interessam pelo seu aprimoramento e pela pesquisa acabam trabalhando, no mínimo, o dobro do número de horas-aula pelas quais são remunerados. Além de desmotivador, esse fator resulta no despreparo do professor que se vê obrigado a dedicar-se com mais afinco a outras atividades que podem até acrescentar-lhe maior experiência técnica na área profissional em que milita, mas que não lhe permitirão desenvolver suas competências como docente.

Além da própria capacidade investigativa, o professor deve proporcionar condições para que o aluno a desenvolva, estimulando-o a perguntar e a pesquisar, ajudando-o a superar a inibição causada pelo receio do deboche dos colegas, comum nas salas de aula.

Maldonado e Paiva (2002, p. 144), pressupõem em seu trabalho sobre iniciação científica que os professores que se interessam por desenvolver trabalhos de pesquisa, especialmente de caráter científico, "possuem uma noção mais crítica do ensino universitário", entendem melhor como o conhecimento é produzido e transmitido, bem como a importância do desenvolvimento da autonomia pedagógica do aluno, preparando-o para enfrentar as situações que surgirão na sua vida profissional.

Ressaltando os benefícios da pesquisa para o professor, Villardi (2002, p. 135) afirma que "o ato de ensinar pressupõe o conhecimento por parte daquele que ensina, o que transforma a pesquisa numa necessidade intrínseca ao ensino". Ao pesquisar, o professor atuará como um crítico do objeto pesquisado, o que representa um requisito básico para a sua função, para que o ensino não se reduza unicamente à instrução, "um tipo de retransmissão acrítica de informações".

Outro aspecto relevante no papel do professor é a sua competência para despertar o interesse pela pesquisa em seus alunos, considerando-se, principalmente, a tendência ao "não-comprometimento" com atividades que consumam muito tempo extraclasse ou que dêem muito "trabalho", comum à grande maioria dos alunos. Segundo Freud, apud Perrenoud (2000, p. 12), "o aprendiz resiste ao saber e à responsabilidade".

Como tornar o projeto apaixonante por si mesmo? Essa não é somente uma questão de competência, mas de identidade e de projeto pessoal do professor. A paixão pessoal não basta, se o professor não for capaz de estabelecer uma cumplicidade e uma solidariedade verossímeis na busca do conhecimento (PERRENOUD, 2000, p. 38).

O estímulo ao aprendiz depende, em grande parte, da atuação do professor. Bordenave e Pereira (2004, p. 56) afirmam que "o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor que vem do seu amor à ciência e aos alunos". O docente, utilizando-se de planejamento e metodologia adequados, deve estimular os alunos para a realização dos esforços intelectuais e morais necessários à aprendizagem.

Os projetos de pesquisa, embora sejam instrumentos importantes no processo de ensino-aprendizagem, demandam tempo e, quando realizados durante as aulas, sofrem interrupções que podem ser benéficas ao proporcionar tempo para reflexão ao aluno, mas, que também podem não ser, pois, interrompem a seqüência do raciocínio em desenvolvimento.

Não se pode perder de vista, entretanto, conforme enfatiza Severino (2003, p. 21), "que a graduação deve ser irrefutavelmente e apesar de todos os fatos em contrário, uma rigorosa iniciação à pesquisa e à reflexão", visto que esses são os objetivos finais da vida científica universitária, independentemente de se concretizarem, quase que exclusivamente, na pós-graduação.

Um tipo de pesquisa muito utilizado em todos os níveis é a pesquisa bibliográfica. É o tipo mais comum de pesquisa, mas que esbarra num problema também comum: os alunos lêem pouco. A leitura, em que pesem todos os recursos tecnológicos atuais, ainda é e continuará a ser, por muito tempo, uma das melhores fontes de conhecimento.

O comportamento de ler, segundo Pereira, M. E. M. (1983, p. 9) "representa uma importante habilidade, tanto para o estudante universitário quanto para o profissional e para qualquer indivíduo na sociedade atual".

Sobre o assunto, ainda há que se destacar a dificuldade que muitos têm para compreender os textos. Pereira, M. E. M. (1983, p. 9) observou em seu trabalho com universitários de primeiro ano "que um dos grandes empecilhos para o bom desempenho dos

estudantes ao longo do curso é a dificuldade de compreensão do discurso textual, a ponto de tornar pouco eficiente a utilização de textos como parte de informações para os estudantes”.

Essas dificuldades, entretanto, não diminuem a validade da pesquisa bibliográfica no processo ensino-aprendizagem, cabendo ao professor orientar seus alunos sobre a melhor forma de realizá-la, incentivando-os a freqüentarem bibliotecas e a conviverem com livros.

No ensino superior de Contabilidade podem-se realizar pesquisas que demandam um tempo médio para realização, possíveis de serem desenvolvidas num período letivo, normalmente um semestre. Ademais, pesquisas "menores", possíveis de serem realizadas num período mais curto – uma ou duas aulas - podem ser utilizadas como forma de "despertar" o gosto por essa atividade.

2.2.2 Administrar a progressão das aprendizagens

Todo ensino, segundo Perrenoud (2000, p. 41), deveria se estratégico, concebido numa perspectiva de longo prazo, sendo cada ação decidida em função da contribuição desse ensino à progressão das aprendizagens de cada um. Embora tal afirmativa pareça evidente, a sua prática é muito difícil, devido às limitações da educação oficial, presa a períodos letivos que condicionam a progressão das aprendizagens a esses períodos preestabelecidos, além do já citado número de alunos por sala de aula, quase sempre excessivo.

2.2.2.1 Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos

Uma pedagogia diferenciada que se volte para as possibilidades de cada aluno, seria o mundo ideal da educação. No ambiente educacional atualmente vigente, onde a "massificação" se faz presente e onde salas com 100 alunos passaram a ser a regra, entretanto, o máximo que um professor pode conseguir é identificar os perfis de grupos de alunos.

Pode-se e deve-se, no entanto, considerar esses perfis já na elaboração do projeto pedagógico que deverá contemplar as características dos estudantes para o qual foi criado.

No que se refere ao professor, um conhecimento prévio do alunado, como argumenta Pinto (2001, p. 14), facilita o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, a interação entre este e o aluno.

Vieira (2000, p. 107) coloca que, tendo em vista a pluralidade de representações e práticas de aprendizagem dos alunos, "[...] o professor não é capaz de atender e agir em função dos ritmos, necessidades e prioridades diferenciadas de 30 alunos". Imagine-se, então, em salas que reúnem, via-de-regra, mais de 50.

Com um enfoque de pedagogia diferenciada, trabalhando com a noção de obstáculos a serem transpostos pelo aluno, Perrenoud (2000) propõe uma pedagogia de situações-problema que abrange as seguintes características:

- É organizada em torno da resolução de um obstáculo pela classe.
- A situação deve ser concreta, permitindo a formulação de hipóteses e a "apropriação" da situação pelos alunos, que deverão encontrar resistência suficiente para levá-los a buscar seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como as suas representações.
- Deve instigar um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sócio-cognitivos potenciais.
- A sua validação resultará do modo como foi estruturada e o reexame coletivo do caminho percorrido para a sua solução levará a um retorno reflexivo, de caráter metacognitivo, auxiliando os alunos a se conscientizarem das estratégias utilizadas, disponibilizando-as na solução de novas situações-problema.

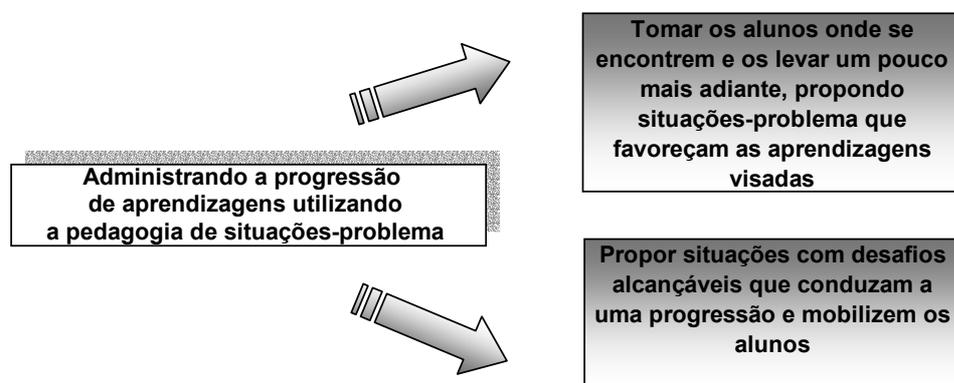


FIGURA 10 - Administrando a progressão de aprendizagens através de situações-problema

Fonte: A Autora, adaptado de Perrenoud, p.43

A administração da progressão das aprendizagens pela pedagogia de situações-problema impõe as seguintes dificuldades: (a) difícil previsão do nível de dificuldade da tarefa

que dependerá da dinâmica e da estratégia criada pelo grupo; (b) heterogeneidade dos grupos, capacidades de abstração, expressão e liderança dos indivíduos que os compõem. Tais dificuldades poderão ser neutralizadas pela escolha de situações que, grosso modo, possam convir ao nível médio dos grupos e situem-se na zona de desenvolvimento próximo (vide pág. 78) da maioria dos alunos; ou, pela gestão de cada situação, procurando-se ajustá-la e diversificá-la, dominando-se os efeitos da divisão espontânea do trabalho, fator que favorece os "favorecidos" (PERRENOUD, 2000, p. 45).

Cabe ao professor investir na concepção e na antecipação do ajuste das situações-problema ao nível e às possibilidades do aluno, assim como agir como um guia nas improvisações didáticas e ações de regulação.

Na pedagogia de situações-problema não se pode deixar de considerar, também, o aspecto do empenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Nessa pedagogia, o papel do aluno, segundo Perrenoud (1999a, p. 65), "[...] é implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências". Perrenoud denomina esse papel de "ofício do aluno", é a sua parte no contrato didático, de caráter tácito, necessário a esse tipo de pedagogia.

A importância do papel dos integrantes do contrato didático no processo de aprendizagem está no fato de que existem algumas perspectivas, associadas a cada um dos papéis, de como se espera que a pessoa que ocupa esse papel se comporte e se relacione e, também, de como se espera que as outras pessoas se comportem e se relacionem. A reação do indivíduo diante dos comportamentos das outras pessoas é também mediatizada pela percepção e pela representação que ele constrói desses comportamentos (COLL; GALLART, 2000).

Para Chalmers e Fuller (1996, p. 10) “as concepções de ensino e aprendizagem defendidas por estudantes e professores afetam suas visões sobre os seus papéis no processo de aprendizagem”. Segundo esses autores, o estudante que entende a aprendizagem como aquisição de conhecimento verá o papel do aprendiz e do professor de forma diferente daquele estudante que encara a aprendizagem como uma maneira de entender o mundo por novos caminhos. Similarmente, o professor que vê o ensino como um processo de transmissão de conhecimento verá o papel do estudante no processo de aprendizagem diferentemente do professor que vê o ensino como suporte à aprendizagem do estudante.

Outro aspecto a ser ressaltado é que a configuração do contrato didático, que envolve o esforço do professor no sentido de estabelecer coerência e continuidade entre as aulas e o incentivo aos alunos para que trabalhem juntos, remete ao conceito de avaliação formativa, ou seja, avaliação do processo de aprendizagem de maneira a contemplar as reais aquisições de aprendizado do aluno, integrada naturalmente à gestão das situações-problema, comentada no tópico 2.2.2.4.

Nos cursos de Ciências Contábeis, Coelho (2000, p.52) defende que se deve proporcionar a construção do conhecimento, "[...] por intermédio de situações problemáticas que permitam que os estudantes sejam pensadores que enxerguem muito além dos números". Essa necessidade é patente quando se analisa as competências que o profissional contábil deverá desenvolver para o exercício satisfatório da profissão.

Molina (2004, p. 135) acrescenta que, para esses cursos, é necessário desenvolver metodologias de ensino que, reproduzindo casos organizacionais, exponham o estudante às situações que ele enfrentará no mundo real.

2.2.2.2 Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino

Muitos professores têm uma visão limitada da totalidade da formação no curso em que militam. Perrenoud (2000, p. 46) entende que o ideal seria que todos tivessem uma visão longitudinal do ensino para poderem julgar, adequadamente, o que fazer de imediato e o que poderia ser feito mais tarde, sem acarretar conseqüências negativas para o aprendiz.

Os currículos podem até estarem adequados aos seus respectivos cursos, mas há casos, com muito mais freqüência do que se imagina, em que o professor desconhece quais são as disciplinas que compõem a grade curricular total do curso, ou até mesmo, dos períodos do curso em que leciona. Desconhece quais assuntos já foram estudados e quais ainda o serão, não inserindo a sua própria disciplina no contexto geral dos objetivos do curso. Este fato sinaliza que não houve nenhuma participação desse professor na elaboração dos projetos pedagógicos, o que "enfraquece" o seu comprometimento com os objetivos da instituição e com a sua própria missão profissional.

Nos programas orientados por competências, de acordo com Perrenoud (2000, p. 46), cada professor trabalha para a realização dos mesmos objetivos. É como se retomasse um determinado trabalho no ponto em que seus colegas pararam. Essa visão longitudinal do ensino exige que o professor conheça, além dos conteúdos e objetivos do curso, as diversas

fases de desenvolvimento intelectual do ser humano, desde a sua infância e, particularmente, para os cursos de Ciências Contábeis, na idade adulta.

Tal conhecimento facilita, inclusive, a escolha da adoção da metodologia a ser usada no ensino de uma disciplina, como por exemplo, Contabilidade Introdutória. Marion (2001, p. 36) cita dois métodos didáticos utilizados para o ensino dessa disciplina. Um deles, decorrente da Escola Italiana de Contabilidade, parte dos conceitos da teoria do débito e do crédito, demonstram-se suas aplicações, pratica-se a escrituração e, somente no final do período, fala-se das demonstrações contábeis ou financeiras. O outro, considerado como advindo da Escola Contábil Americana, parte de uma visão dos relatórios contábeis para, em seguida, estudar os lançamentos contábeis que os originaram.

O segundo método é mais bem aceito pelos alunos adultos, cujos conhecimentos prévios já contribuíram para a criação de uma barreira entre ele e a teoria do débito e crédito, pelas razões já mencionadas anteriormente.

A adoção de uma visão longitudinal, portanto, permitirá que o professor situe a sua disciplina não só no contexto global do curso, mas também, possa decidir o melhor momento para abordar este ou aquele conceito.

2.2.2.3 Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem

As atividades são meios de que o professor se utiliza para atingir determinadas finalidades no processo de ensino-aprendizagem. Certas atividades são escolhidas pelo professore em função desta ou daquela teoria de aprendizagem. Essa adoção ocorre, via-de-regra, por tradição, imitação ou pela adequação aos recursos de ensino disponíveis e, nem sempre, para atender a uma estratégia preestabelecida pelo professor.

Segundo Perrenoud (2000, p. 48) "[...] as atividades e as situações propostas são constantemente limitadas por tempo, espaço, contrato didático, expectativa de uns e de outros, cooperação moderada dos alunos, imaginação e competências do professor". Essas limitações contribuem para que uma atividade proposta sem as condições necessárias para a sua realização resulte em "nada", representando uma perda de tempo, tanto para o professor, que não atingiu o seu objetivo, como para o aluno, que não aprendeu nada com ela.

Escolher e modular as atividades de aprendizagem, de acordo com Perrenoud (2000, p. 48), é uma competência profissional essencial que requer um bom conhecimento dos

mecanismos de desenvolvimento e de aprendizagem, além do domínio das didáticas ou recursos técnicos das disciplinas. Esse domínio implica, além da busca de experiências já existentes, uma certa dose de criatividade do professor.

Nenhuma didática ou método de ensino isolado (preleção, discussão, tarefas de aprendizagem ativa ou cooperativa, laboratórios de multimídia, etc.), segundo Lowman (2004, p.193), pode ser considerado o melhor método de ensinar. Bons professores, ou professores exemplares, podem dar excelentes aulas utilizando qualquer desses métodos.

Marion ([2005], p. 11-15) cita como exemplos de métodos de ensino da Contabilidade: aula expositiva, excursões e visitas, dissertação ou resumo, projeção de fitas, seminário, ciclo de palestras, discussão com a classe, resolução de exercícios, estudo de caso, aulas práticas, estudo dirigido, jogo de empresas e simulações.

Seja qual for a atividade ou método de ensino, o que importa, segundo Perrenoud (2000, p. 49) é que "[...] cada professor seja capaz de pensar constantemente por si mesmo, em função dos seus alunos do momento, a relação entre o que ele lhes diz para fazer e a progressão das aprendizagens".

2.2.2.4 Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa

A gestão da progressão das aprendizagens por meio da "observação contínua" e de "balanços periódicos" das aquisições dos alunos é um instrumento extremamente importante para que o professor aprove o processo ou para demonstrar-lhe a necessidade de mudanças.

Perrenoud (2000, p. 50) assegura que "uma das competências iniciais no ensino é saber regular os processos de aprendizagens, mais do que auxiliar o êxito da atividade". É importante que o professor consiga determinar, interpretar e memorizar os momentos significativos que ocorrem durante o processo e que contribuem para estabelecer um quadro de conjunto do aluno e da sua atuação na realização das diversas atividades.

Jamais se pode estar seguro, porém, de que estão ocorrendo aprendizagens efetivas. Os alunos são mestres em dissimular uma atuação ativa, embora o silêncio também não seja garantia de aprendizagem. Um professor experiente, entretanto, é capaz de detectar quando os alunos têm pequenas chances de aprender e quando têm boas chances.

Perrenoud (2000, p. 50) identifica a ocorrência de pequenas chances de aprendizado quando a tarefa exige demais, os alunos não se envolvem, entendiam-se, trabalham com lentidão, copiam dos colegas, não dialogam, não têm objetivos, fixam-se em detalhes ou se agitam para responder, na expectativa que se passe para outro assunto. As boas chances são caracterizadas quando existe envolvimento, interesse, cooperação, os alunos parecem divertir-se, não abandonam a tarefa ao primeiro pretexto, perguntam, questionam-se.

Os balanços periódicos levam, necessariamente, à avaliação das aquisições dos alunos, da construção das suas competências. Essa avaliação, segundo Perrenoud (2002, p. 25), deve ser formativa, passando por uma "[...] co-análise do trabalho dos estudantes e pela regulação de seus investimentos mais do que pelas notas ou classificações".

A avaliação formativa situa-se numa perspectiva pragmática e acontece na relação diária entre o professor e seus alunos, tendo como objetivo auxiliar cada um a aprender, sem a finalidade de prestar contas a outros interessados.

A função formativa da avaliação, como explica Rios (2005-2006, p. 2), supõe, numa perspectiva ampla, "uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do avaliado".

Perrenoud (2000, p. 51) sugere as seguintes práticas a serem adotadas pelo professor na observação e avaliação do aluno em processo de aprendizagem: - apostar em tecnologias e dispositivos didáticos interativos, portadores de regulação; - formar alunos para a avaliação mútua; - desenvolver uma avaliação formadora, assumida pelo próprio aluno; a auto-avaliação não consistirá, então, no preenchimento do próprio boletim, mas em dar provas de uma forma lúcida em relação à maneira como se aprende; - favorecer a metacognição como fonte de auto-regulação dos processos de aprendizagem; - conseguir fazer com rapidez a triagem de um grande número de observações fugazes, para identificar uma configuração que guiará sua ação e suas prioridades de intervenção reguladora.

As práticas que levam a uma avaliação formativa exigem, segundo Perrenoud (2000, p. 51), capacitação do professor nesse tipo de avaliação. A importância maior está em "aprender a avaliar para ensinar melhor", não separando a avaliação do ensino e considerando cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses valiosas na delimitação dos conhecimentos e da atuação dos alunos.

2.2.2.5 Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão

Ao final de cada ciclo ou etapa, seja anual, seja de projeto ou outro, a formação escolar obriga à tomada de decisão sobre selecionar ou orientar. Participar dessas decisões, negociá-las com os alunos e outros interessados e promover o equilíbrio entre os projetos e as exigências da instituição, são para Perrenoud (2000, p. 51), elementos integrantes das competências básicas de um professor.

O tipo de decisão em foco neste tópico, porém, é a decisão de progressão voltada mais para a lógica do processo ensino-aprendizagem do que para a de orientação ou seleção, ou seja, em que momento se passará de uma etapa de aprendizagem à outra. Perrenoud (2000) se refere às progressões aplicadas aos ciclos de aprendizagem num âmbito mais abrangente, em substituição à escolaridade organizada em patamares anuais. No entanto, a decisão sobre essas progressões também poder ser tomada, como dito no início, a cada etapa de uma atividade ou projeto.

No ensino das Ciências Contábeis, de forma particular, a decisão sobre a progressão da aprendizagem que advém de balanços periódicos realizados pelo professor é sumamente importante, visto que as práticas contábeis e sua respectiva teoria estão dispostas numa seqüência de raciocínio em que se complementam e interagem entre si. O aluno não será capaz, por exemplo, de efetuar um lançamento contábil sem antes compreender o que é um Ativo e um Passivo, e só terá essa compreensão depois que aprender o que é um "bem, um direito e uma obrigação" para a Contabilidade.

2.2.3 Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

Turmas grandes, salas lotadas de indivíduos com aptidões, habilidades e capacidades diferenciadas. Esse é o cenário mais comum nas IES atualmente. Como administrar essa heterogeneidade, conceber e evoluir dispositivos didáticos que atendam às diversas situações de aprendizagem? Todos são capazes de aprender quando se propõe situações de aprendizagem adequadas a cada indivíduo.

Mestres e Goñi (2000, p. 106-107) citam cinco formulações gerais presentes, em maior ou menor grau, ao longo da história, inclusive atual, dos sistemas educativos:

Estratégia	Premissa
Estratégia seletiva	O aluno avança e progride no sistema até o nível que as suas capacidades lhe permitem e abandona o sistema quando essas não resultam suficientes ou adequadas para continuar.
Estratégia de adaptação de objetivos	Propõe como um alternativa a existência de objetivos e conteúdos diferenciais, segundo as características individuais dos alunos.
Estratégia de neutralização e compensação	A idéia básica é tentar neutralizar ou compensar um déficit mediante tratamentos educativos específicos prévios ao início da aprendizagem ou complementares a essa; também deve assumir a necessidade e a possibilidade de que todos os alunos alcancem algumas aprendizagens e alguns objetivos escolares comuns.
Adpatação das formas e dos métodos de ensino	Não é possível definir uma ação educativa ótima em termos absolutos, mas unicamente a partir das características individuais dos alunos aos quais se aplica.

QUADRO 5 - Cinco proposições gerais utilizadas para o tratamento educativo das diferenças individuais dos alunos

Fonte: Mestres e Goñi (2000, p. 111)

O âmbito da atividade individual realizada pelo aluno em determinado momento, segundo Coll e Gallart (2000, p. 148), “é formado por um conjunto de estruturas seriadas, encaixadas umas às outras”.

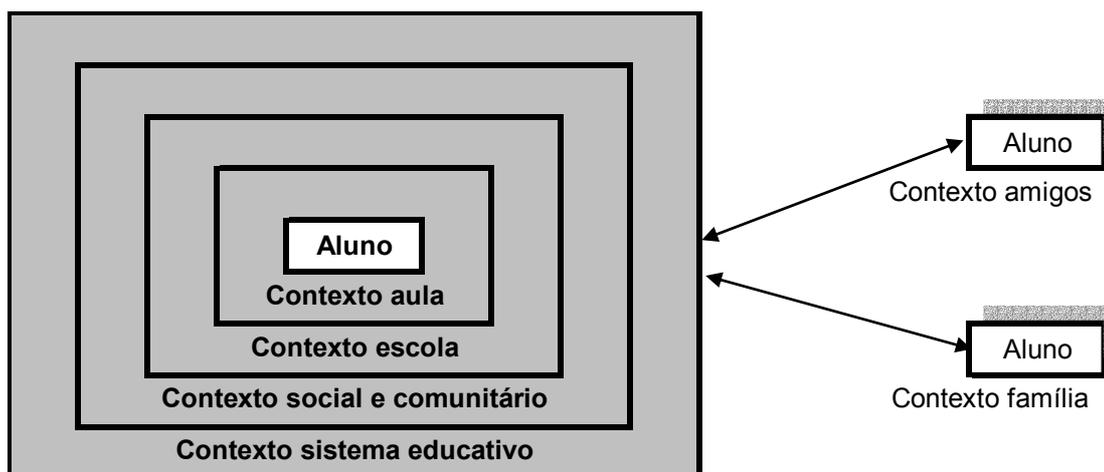


Figura 11 - Âmbito da atividade individual do aluno

Fonte: Coll;Gallart (2000, p. 148)

O aluno encontra-se imerso em diferentes contextos, o que justifica a heterogeneidade das turmas, e somente considerando esses diferentes contextos é possível compreender o processo de aprendizagem escolar, uma vez que é neles que o aluno desenvolve suas atividade e seus relacionamentos.

2.2.3.1 Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma

Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma propondo situações de aprendizagem adequadas a cada indivíduo não significa, necessariamente, a individualização

do ensino, o que não seria possível no contexto atual da sociedade. Perrenoud (2000, p. 56) esclarece que não se trata de individualizar o ensino, mas de criar "novos espaços-tempos de formação", isto é, transpor para uma escala maior, as tarefas, as interações, regulações e dispositivos didáticos, rompendo totalmente com a estruturação em níveis anuais, o que exigiria mudanças radicais para o ensino superior no Brasil.

Pode-se, entretanto, partindo-se da premissa da não-existência de classes ou grupos homogêneos, considerar-se a adoção de uma pedagogia diferenciada, criando-se dispositivos múltiplos não baseados só na intervenção do professor.

O trabalho dividido em planos semanais, a atribuição de tarefas autocorretivas e o emprego de softwares interativos são recursos preciosos numa pedagogia diferenciada. Organizar o espaço em oficinas ou em "cantos" – entre os quais os alunos circulam – é uma outra maneira de lidar com as diferenças. Nenhuma delas é, sozinha, uma solução mágica. A diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional, baseada em um pensamento arquitetônico e sistêmico (PERRENOUD, 2000, p. 58).

A adoção de uma pedagogia diferenciada e sua aplicação à formação de competências não é tarefa simples. Não existem fórmulas prontas, os problemas são muitos e variados, os dispositivos já existentes nem sempre são adequados para resolvê-los. A situação exige criatividade e disposição para buscar novos dispositivos, novas soluções, sem acomodação aos modelos já consagrados. O elemento propulsor dessa busca será o próprio desenvolvimento das competências requeridas para os professores.

2.2.3.2 Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto

Esta competência se refere à gestão de classes não tradicionais, nas quais o professor possa fugir da estruturação tradicional da formação em programas anuais e classes estáveis no reinício das aulas. Seria uma competência a ser desenvolvida num contexto muito distante da realidade educacional brasileira.

Trata-se de uma proposta de diferenciação que contempla uma escala mais ampla do que a classe e pede competências administrativas, visto que, segundo Perrenoud (2000, p. 59), envolve elementos como "pensar, organizar, habitar, fazer viver espaços de formação que reagrupem dezenas de alunos", cujos funcionamentos levantam problemas inéditos de organização e de coordenação.

A adoção dessa proposta requer cooperação efetiva, não só entre os membros da equipe de professores, mas, sobretudo, uma mudança radical da mentalidade de gestão das instituições e do próprio sistema educacional vigente, em todos os níveis.

2.2.3.3 Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades

Esta competência diz respeito ao comportamento do professor em relação aos alunos portadores de deficiências físicas ou psicológicas. Nesses casos, embora o professor possa contar com a ajuda de profissionais especializados, mesmo que por certo tempo, deverá, também, conforme Perrenoud (2000, p. 61), desenvolver competências específicas como:

[...] competências mais precisas em didática e em avaliação; capacidades relacionais que permitam enfrentar, sem se desestabilizar, nem desencorajar, resistências, medos, rejeições, mecanismos de defesa, fenômenos de transferência, bloqueios, regressões e todo tipo de mecanismos psíquicos no decorrer dos quais dimensões cognitivas, afetivas e relacionais conjugam-se para impedir que aprendizagens decisivas comecem ou prossigam normalmente.

Perrenoud (id) lista algumas competências e atitudes de professores especializados que ele chama de professores de apoio, importantes no trato desses alunos especiais e que, deverão ser apropriadas pelos demais professores:

- Saber construir situações didáticas sob medida (mais a partir do aluno do que do programa);
- Saber negociar / explicitar um contrato didático personalizado;
- Praticar uma abordagem sistêmica; ter a experiência da comunicação, do conflito, do paradoxo, da rejeição, do implícito, não se sentir atacado ou ameaçado pessoalmente à menor disfunção;
- Estar familiarizado com uma abordagem ampla da pessoa, da comunicação, da observação, da intervenção e da regulação;
- Saber levar em conta mais os ritmos dos indivíduos do que os calendários da instituição;
- Estar convencido de que os indivíduos são todos diferentes e o que "funciona" para um não "funciona", necessariamente, para outro;
- Dispor de bases teóricas em psicologia social do desenvolvimento e da aprendizagem.

- Participar de uma cultura que inclua trabalho de equipe, formação contínua, assunção de riscos, animação, autonomia, e que se encaminhe para a profissionalização e domínio da mudança.

O desenvolvimento dessas competências não deve depender da existência ou não de alunos especiais no ambiente em que o professor atua. Com certeza, todas as pessoas, em maior ou menor grau, em situações gerais ou específicas, apresentam algum tipo de deficiência, algum tipo de carência. Será que essas competências e capacidades, apesar de direcionadas para alunos especiais, também não seriam desejáveis no trato de alunos com dificuldade de aprendizagem, seja por problemas de caráter temporal ou de maior seriedade? O simples encaminhamento desses alunos, portadores de problemas mais evidentes, ao atendimento psicológico, disponível em algumas instituições, seria suficiente para sanar essas dificuldades? Deixar esse aluno cursando "dependências" de matérias que ele não consegue aprender, seria a solução? Os professores recebem alguma orientação dos psicólogos sobre o aluno que procuram por eles? Quantos alunos sequer são encaminhados a esse tipo de ajuda, seja por indisponibilidade, seja por medo ou ignorância, e acabam se afastando do curso, considerando-se "incapazes" de aprender?

A sugestão não é transformar os professores universitários em psicoterapeutas; o que essas competências enfatizam, no entendimento de Perrenoud (1991), é um atendimento mais individualizado, um método mais clínico com instrumentos conceituais diferentes daqueles mobilizados para gerir um grupo.

2.2.3.4 Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo

A presença do professor, em todos os momentos, no desenvolvimento de uma atividade nem sempre é possível, principalmente se for levado em conta o número elevado de alunos das salas de ensino superior em geral e, em particular, no de Contabilidade. Atenção individual para todos é impossível e, até para grupos de alunos, muitas vezes é inviável, mesmo que o professor utilize dispositivos apropriados ou recursos tecnológicos avançados.

Desenvolver a cooperação entre os alunos pode ser um bom instrumento para enfrentar essa impossibilidade de onipresença. Perrenoud (2000, p. 62) dá como exemplo uma situação em que um professor que tinha mais de 100 alunos de todas as idades, na impossibilidade de ocupar-se de todos, dividiu o grupo em subconjuntos de alunos sob a

liderança de alunos mais velhos ou monitores – "subprofessores" sem formação pedagógica. O professor assumia um papel voltado mais para fazer o conjunto "funcionar" do que para ensinar diretamente a todos, o que não lhe seria possível.

Observa-se algo semelhante em algumas instituições de ensino superior em relação ao trabalho das monitorias constituídas por alunos em fase de conclusão do curso. A instituição "E", em estudo, realizou um trabalho nesse sentido, no primeiro semestre de 2006. Alguns alunos do sétimo semestre do curso de Ciências Contábeis foram destacados para colaborar com a professora da disciplina Contabilidade Básica para os cursos de Administração. A experiência, segundo a professora e os alunos monitores foi bastante positiva, tendo sido observado um sentimento de "segurança" nos alunos assistidos, que se sentiram mais à vontade para discutir suas dúvidas com um "colega", além de poderem contar com a maior disponibilidade destes, visto ser impossível que a professora desse atenção à grande maioria.

Perrenoud (2002, p. 63) ressalta que a formação mútua entre os alunos pode ocorrer, ainda, sem que um deles desempenhe o papel do professor. "Basta que se envolvam em uma tarefa cooperativa que provoque conflitos e favoreça a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um, por meio do confronto com outras maneiras de ver e de agir".

A aquisição de conhecimentos na escola acontece num contexto social, de relações interpessoais, e depende diretamente da mediação de outras pessoas mais competentes. É no ambiente escolar que, segundo Mathias (2001, p. 51), "[...] ocorre o encontro entre seres humanos, confinados dentro dos limites da sala de aula onde se defrontam, se comunicam e se influenciam".

Alguns autores, conforme citam Coll e Gallart (2000, p. 189), distinguem três formas de organização social das atividades de aprendizagem:

- *Cooperativa* → os participantes interatuam cooperativamente para atingir os objetivos, onde os sucessos individuais beneficiam todos os membros do grupo;
- *Competitiva* → um participante alcança os objetivos somente quando os demais participantes do grupo não o conseguem, sendo que o seu sucesso significa prejuízo aos demais membros;

- *Individualista* → não há nenhuma relação entre os objetivos dos participantes; os resultados obtidos beneficiam somente aquele que os atingem, sem qualquer relevância para os resultados dos demais.

Pesquisas realizadas por Johnsons e colaboradores (1981), apud Coll e Gallart (2000, p. 189), demonstram, entre outros resultados, que as situações cooperativas são superiores às competitivas e individualistas, independentemente do conteúdo em questão ou da faixa etária dos participantes, exceto quando as tarefas são de tipo mecânico ou de correção.

As conclusões evidenciam a superioridade da estrutura cooperativa das atividades de aprendizagem no rendimento dos participantes; porém, também, destacam que nessa estrutura intervém um alto número de variáveis, em grande parte desconhecidas, que são, em realidade as que levam a um melhor resultado (COLL; GALLART, 2000, p. 190).

Durante muito tempo a interação entre alunos durante as atividades foi considerada negativa entre psicólogos e pedagogos. Atualmente, essa interação é tida como primordial em função do seu papel potencial na aprendizagem, ressalvando-se que sua influência benéfica não é constante e ocorre somente em circunstâncias determinadas.

Deve-se considerar, ainda, segundo Coll e Gallart (2000, p. 193), que essa interação não é a única, existindo outras formas de interação igualmente imprescindíveis para o desenvolvimento pessoal dos alunos. Importa entender, também, que interação não significa colocar os alunos juntos, esperando-se que surja a potencialidade. Trabalhar e progredir juntos, em cooperação, implica aprendizagem e exercício de procedimentos e atitudes específicas, além de planejamento acurado das atividades e das tarefas compartilhadas, com intervenção do professor, sempre que necessário.

O maior desafio didático, para Perrenoud (2002, p. 63), é "inventar tarefas que imponham uma verdadeira cooperação".

2.2.4 Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho

Que o aluno exerça seu papel no contrato didático, isto é, que deseje aprender, adotando uma postura participativa no processo de ensino-aprendizagem é condição indispensável para o êxito desse processo. Esse comprometimento, num grande número de vezes, não é espontâneo, dependerá dos estímulos que o aluno receba e que despertem o seu interesse pela disciplina ou, em alguns casos, pelo próprio curso.

2.2.4.1 Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver a capacidade de auto-avaliação

Alguns alunos já cultivam o prazer de aprender por aprender, ou seja, são impelidos pelo prazer de superar obstáculos, têm sede de conhecimento. O que lhes importa, segundo Perrenoud (2000, p. 70), é o "processo de aprendizado". Para esses, o professor pode limitar-se a propor desafios intelectuais e problemas. A maioria das pessoas, entretanto, interessa-se, somente em "alguns momentos" por esse processo. Para essas pessoas é preciso oferecer situações abertas, estimulantes, interessantes, para que elas se interessem pela aprendizagem. É preciso motivá-las a aprender.

Suscitar o desejo de aprender, portanto, é fundamental para o professor. Mas não compete somente a ele estimular a motivação dos alunos, a instituição também, assim como em muitos outros pontos fundamentais, pode e deve atuar de forma significativa nesse sentido.

A escola que quer criar e conservar o desejo de saber e a decisão de aprender, deve diminuir consideravelmente seus programas, de maneira a integrar em um capítulo tudo o que permita aos alunos dar sentido a esse conhecimento e ter vontade de se apropriar dele (PERRENOUD, 2002, p. 69).

No entanto, por mais que se faça, para alguns alunos, motivar não é o suficiente. Para esses alunos, de acordo com Perrenoud (id. p.70) aprender exige tempo, esforços, emoções dolorosas, como a angústia do fracasso, medo do julgamento de terceiros, frustração, etc. Diante desses obstáculos, tomar a decisão de aprender e "conservá-la" exigirá um bom motivo que, além do "prazer de aprender", pode ser o "desejo de saber".

Esse desejo pode ser despertado pelas mais diversas razões, como: querer compreender, passar em um exame, ser amado ou admirado. São, enfim, razões que, de alguma maneira, atendem a uma necessidade ou a um interesse determinado. Mesmo não sendo espontâneo, nesses casos, existe o desejo de aprender, o que não deixa de ser melhor do que a não-existência de nenhuma vontade nesse sentido.

Desejar saber, entretanto, não é o mesmo que "decidir aprender". Segundo Perrenoud (2002, p. 70), mesmo os alunos convencidos da vantagem de saber uma determinada disciplina, podem "desabar" diante do trabalho requerido para esse aprendizado – "o inferno do fracasso escolar está cheio de boas intenções".

Se a vontade de saber é uma condição necessária, é suficiente apenas nos seres muito racionais e dotados da vontade de fazer, contra ventos e tempestades, o que decidiram. Nos outros, as resistências do saber e o preço da aprendizagem não podem deixar incólume uma decisão de aprender que, ela própria, quando vacila, enfraquece o desejo de saber que a fundamentava (PERRENOUD, 2002, p. 70-71).

Cabe ao professor criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender, bem como favorecer ou reforçar a decisão de aprender. Esta última é considerada por Perrenoud (id) como sinônimo da função de ensinar, desde que o professor não considere que a decisão foi tomada de forma definitiva, juntamente com a função de estimular o desejo de saber.

Estar motivado, segundo Terribili Filho (2002, p. 42) envolve diversos aspectos pessoais, sociais e profissionais do aluno, além de aspectos como localização, infra-estrutura e serviços oferecidos pela escola. Num estudo realizado por esse autor junto a 244 alunos de um curso de Administração de Empresas do período noturno foi constatado que 83% apontaram o relacionamento com o professor como item motivacional mais relevante, seguido de outros fatores como: encontro com amigos (78%) e possibilidade de fazer novas amizades (78%).

O estudo noturno, que abrange a grande maioria dos estudantes de Ciências Contábeis, como já comentado anteriormente, envolve inúmeros aspectos desmotivadores – agravantes que exigem do professor e da instituição um esforço ainda maior para superá-los.

Um fator motivador altamente relevante é a auto-avaliação. Trata-se de um instrumento de regulação das aprendizagens, entendendo-se como tal, todo ato intencional que contribui para a progressão ou redirecionamento dessas aprendizagens. A auto-avaliação, segundo Santos, L. (2002, p. 2), é um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno por meio do qual o indivíduo se conscientiza dos diferentes momentos e aspectos da sua atividade cognitiva. O que se está fazendo e como se está fazendo.

O papel do professor nesse processo, ainda segundo essa autora, é muito importante, "[...] cabendo-lhe a responsabilidade de construir um conjunto diversificado de contextos facilitadores para o desenvolvimento da auto-avaliação", levando o aluno a tornar-se cada vez mais autônomo.

Santos (id) aponta algumas estratégias a serem desenvolvidas pelo professor para desenvolver a auto-avaliação regulada dos alunos:

- *Abordagem positiva do erro* → o erro relega uma concepção associada a uma dada representação que o aluno formou, tratando-se, portanto, de uma fonte rica de informação para a compreensão de uma situação de aprendizagem. O objetivo é que o aluno seja capaz de compreender o erro e efetuar a sua autocorreção. É nessa identificação que ocorre a aprendizagem. O professor não deve identificar o erro ou corrigi-lo, mas questionar ou apresentar pistas de orientação da ação a ser desenvolvida pelo aluno para levá-lo à sua identificação e correção.
- *Questionamento* → o professor, através da formulação de questões, deverá levar o aluno a desenvolver a capacidade de autoquestionamento. Questões do tipo: O que você fez? Por que fez essa opção? Por que pensou assim? O que o levou a escolher esta estratégia? Se quisesse convencer alguém de que isso é verdade, o que você diria? Esses questionamentos contribuem para que o aluno passe a formular questões por si mesmos, enquanto desenvolvem as suas tarefas.
- *Explicitação/negociação dos critérios de avaliação* → antes de explicitar os critérios de avaliação de uma tarefa para o aluno, o professor precisa explicitá-las para si mesmo, formulando perguntas do tipo: Quais aspectos devem ser verificados para que seja um bom trabalho? O que é indispensável que o aluno apresente? O que não pode acontecer? Quais seriam os erros graves? Essas questões auxiliam o professor a entender seus próprios critérios de avaliação e, se for o caso, a redefini-los, antes de apresentá-los aos alunos utilizando uma linguagem acessível. Conhecer esses critérios é condição necessária para que o aluno desenvolva a auto-regulação.
- *Instrumentos alternativos de avaliação* → outros instrumentos podem favorecer o desenvolvimento da capacidade de auto-avaliação, como, por exemplo, o *portfólio* ou *dossiê* do aluno, incluindo uma seleção de seus aprendizados significativos, do ponto de vista cognitivo ou afetivo, ilustrando aquilo que, num dado momento, o aluno já é capaz de realizar, e que representem a diversidade das tarefas desenvolvidas. Ao selecionar quais os aprendizados incluirá no portfólio e ao refletir sobre os significados que estes tiveram para ele, o aluno é levado a refletir, também, sobre o que fez, o que aprendeu, como progrediu e como enxerga as suas necessidades futuras. Esse processo de construção do portfólio servirá, ainda, para múltiplos momentos de interação professor-aluno, onde ele compreenderá o que é relevante para a aprendizagem, do ponto de vista do professor, aumentando,

progressivamente o seu nível de intervenção e de responsabilização no processo avaliativo.

Para Rios (2005-2006, p. 2), a auto-avaliação privilegia o autocontrole e a metagognição, concordando com Santos, neste aspecto. O autocontrole, para ela, corresponde a uma avaliação contínua, despertando o olhar crítico sobre "o que se faz durante o processo"; e a metagognição desencadeia um processo mental pelo qual o sujeito se conscientiza das atividades cognitivas em desenvolvimento.

Bezuneck (2001, p. 1) discorre sobre as crenças de auto-eficácia que seriam decorrentes da auto-avaliação quanto à própria inteligência, habilidades, conhecimentos, etc., representadas pela capacidades. Não se trata de possuí-las ou não, mas sim de "acreditar" que as possui. As pessoas que desenvolvem essa crença "[...] consideram, em pensamento, simultaneamente, as próprias potencialidades, o objetivo de atender às exigências da situação proposta e as ações que conduzam a esse objetivo".

No contexto acadêmico, um aluno motiva-se a se envolver nas atividades de aprendizagem caso acredite que, com seus conhecimentos, talentos e habilidades, poderá adquirir novos conhecimentos, dominar um conteúdo, melhorar suas habilidades, etc. Assim, esse aluno selecionará atividades e estratégias de ação que, segundo prevê, poderão ser executadas por ele e abandonará outros objetivos ou cursos de ação que não lhe representem incentivo, porque sabe que não os poderá colocar em prática (BEZUNECK, 2001, p. 3).

Todas essas abordagens, segundo Perrenoud (2000, p. 72), estão longe de circundar todo o problema representado pelo aspecto motivacional que leva o aluno a desejar aprender, decidir-se por aprender e fazer uso da auto-avaliação como instrumento motivador. Todavia, sugerem que, "[...] nessa área, seria vantajoso se as competências do professor se fundamentassem em uma *cultura em ciências humanas além do senso comum*".

2.2.4.2 Instituir um conselho de alunos e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos

A exemplo do que ocorre com um conselho de classe, Perrenoud (2000, p. 72) sugere que se institua, na escola, o "conselho de alunos" com o qual o professor possa negociar tipos de regras e contratos.

Essa sugestão tem como base que um dos elementos fundamentais para a motivação e conseqüente aprendizagem, pelo aluno, requer que este veja "sentido" naquilo que aprende. Perrenoud (id) destaca que "a construção de sentido deve ser, em parte, diferenciada e, sobretudo, inscrever-se em um diálogo singular com um aluno ou com um pequeno grupo", não bastando, para convencer aqueles que têm mais necessidade disso, explicar de tempos em tempos, a razão de ser dos assuntos ou capítulos abordados para o conjunto da classe.

O conselho de classe é definido por Barbosa (2005, p. 1) como uma prática corriqueira utilizada nas escolas públicas e privadas e constitui-se em:

[...] um espaço de reunião de professores/as de diferentes especialidades com o intuito de definir o "destino" escolar de cada aluno/a sobre os/as quais falam. Para tanto, utilizam-se de diversos instrumentos de avaliação de onde os resultados obtidos são devidamente registrados como forma de argumento para o que será definido para cada aluno/a.

Sem entrar no mérito da eficácia e conseqüente validade da existência do conselho de classe, o que se pretende com esse preâmbulo é o entendimento da proposta de Perrenoud (2000), cujo objetivo é a construção de um "conselho de alunos" que, à semelhança daquele, constituiria "um espaço onde é possível gerir abertamente a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão a seu trabalho", onde se codificariam regras e contratos, como, por exemplo, uma série de direitos do aprendiz passíveis de aperfeiçoar o contrato pedagógico e didático.

A simples existência de representantes de classe, no entanto, comum na maioria das instituições de ensino, não deve pressupor a existência desse conselho de alunos proposto por Perrenoud, cujas atribuições e significado vão muito além da mera representação da classe no tratamento de assuntos isolados e específicos.

Perrenoud (2000, p. 74), citando F. Imbert (1976, 1998), afirma que os poderes do grupo-classe são consideráveis e podem desempenhar um papel essencial de *mediação* entre os alunos e o professor, na negociação do contrato didático, o que não dispensa, pelo contrário, exige do professor "a vontade e a capacidade de escutar os alunos, de ajudá-los a formular seu pensamento e de ouvir suas declarações".

O desenvolvimento dessa competência, assim como das demais, requer um empenho pessoal significativo no sentido de romper com paradigmas que colocam o professor numa posição intocável, distante dos problemas e questionamentos dos alunos. Requer humildade que não deve ser confundida com subserviência, mas retratar a vontade de exercer com conhecimento de causa o seu papel no contrato didático.

2.2.4.3 Oferecer atividades opcionais de formação, *à la carte*

A insegurança do professor que, pela inexperiência, não ousa propor atividades diferentes daquelas já experimentadas por outros colegas ou recomendadas pelos livros-textos ou, ainda, o comodismo pelo excesso de experiência, representado pela "repetição", por períodos sucessivos, de atividades já desenvolvidas com outras turmas, descaracteriza e diminui a importância de oferecer opções para que o aluno possa escolher entre esta ou aquela atividade com a qual melhor se identifique.

A revisão de um comportamento, por parte do professor, que não propicie essas escolhas pelos alunos é uma condição a ser observada numa pedagogia baseada no desenvolvimento de competências.

Perrenoud (2000, p. 74) levanta quatro hipóteses sobre o assunto e conclui que a regra vigente entre os professores parece ser a padronização das atividades, sendo a diversificação uma exceção, na qual não se pensa sistematicamente, renunciando-se a ela, caso se observem problemas de organização.

1. Essas escolhas não são oferecidas a não ser que correspondam a caminhos diferentes para atingir o *mesmo* objetivo de formação.
2. Os professores subestimam a importância dessas escolhas pelos alunos e não se aplicam a oferecê-las com tanta frequência como deveriam. Renunciam a elas, portanto, cada vez que isso "complica a vida" sem proveito visível, devido ao material requerido, à dificuldade do acompanhamento ou da avaliação de atividades distintas, ou dos problemas de julgamento decorrentes disso.
3. As escolhas concentram-se mais nas disciplinas secundárias.
4. Elas somente são feitas se o professor dominar suas implicações em termos de didática, avaliação e gestão de classe.

QUADRO 6- Hipóteses de proposta de atividades opcionais de formação

Fonte: Autora, adaptado de Perrenoud (2000, p.74)

O "sentido" de uma atividade, fator indispensável para que o aluno se predisponha a aprender, depende muito do seu caráter – escolhido ou não. Segundo Perrenoud (id), quando a atividade é imposta, seu sentido vai depender, ainda, da possibilidade de escolha, pelo aluno, do método, dos recursos, das etapas de realização, do local de trabalho, dos prazos e parceiros.

A prática demonstra que nem sempre é possível ao professor adotar uma diversificação sistemática das tarefas, devido às várias limitações dos recursos disponíveis ou de tempo para o desenvolvimento de atividades em função de um objetivo de formação. O professor, mais uma vez, é chamado a usar a sua criatividade para criar atividades diferenciadas para serem oferecidas e que atendam ao objetivo proposto, além de

"convocado" a abandonar sua zona de conforto, não fugindo dos problemas de organização que possam ocorrer.

2.2.4.4 Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno

Entende-se, por uma questão de lógica, que o aluno do curso superior geralmente ingressa na instituição portando um projeto pessoal relacionado ao seu desenvolvimento profissional, à carreira que pretende desenvolver ou na qual pretende ascender.

No entanto, existem aqueles, e não são poucos, que ao ingressarem nesse nível de ensino, escolhem um curso que supostamente irá prepará-los para uma profissão sobre a qual nada conhecem, não tendo a menor idéia das dificuldades que vão enfrentar, de qual será o mercado de trabalho no qual vão competir, o que devem esperar da profissão, do que têm que fazer ou o que lhes será exigido como profissionais, enfim, alunos sem qualquer projeto pessoal, a não ser o objetivo vago, muitas vezes, imposto pela sociedade, de obtenção de um diploma.

A construção de um "sentido" para o aprendizado está diretamente relacionada à existência de um projeto pessoal. No entanto, segundo Perrenoud (2000, p. 76), tais "[...] projetos são frágeis, nem sempre racionais, nem sempre justificáveis, mas são os verdadeiros motores de nossa ação".

A existência de um projeto pessoal, portanto, é sempre um elemento motivador para que o aluno procure aprender, buscando a realização desse projeto.

A capacidade de fazer e realizar projetos está ligada, de acordo com Perrenoud (2000, p. 77), "ao poder que se exerce sobre a própria vida e a dos outros", não sendo característica de sociedades em que a identidade não passa pela realização de si e pela transformação do mundo. Mesmo em sociedades que apresentam tal característica, nem todas as famílias têm a mesma capacidade de fazer e realizar projetos, o que acaba por refletir-se na formação de seus membros, dentre eles, o aluno.

Cabe ao professor, por meio de atividades, utilizando-se de técnicas de comunicação, de incentivo e, sobretudo, de respeito à identidade do aluno, procurar despertar o interesse por definir um projeto pessoal naquele aluno que ainda não o tenha e, identificando os projetos pessoais já existentes, valorizá-los e reforçá-los.

Nos cursos de Ciências Contábeis, por exemplo, uma das formas de despertar esse interesse é falar com entusiasmo da profissão contábil, mostrar o quanto ela pode ser gratificante em termos de realizações pessoais e financeiras, citar profissionais bem-sucedidos, colocar suas próprias conquistas como exemplos vivos do que está falando, mostrar os pontos negativos de maneira a valorizar o quanto se pode aprender com eles, enfim, proporcionar condições para que o aluno conheça a profissão que escolheu, abrace-a ou se aperceba de que não é aquilo que ele deseja, antes de esmorecer diante das dificuldades naturais que surgirão no decorrer do curso.

Não se deve perder de vista, apesar da importância do favorecimento à definição do projeto pessoal do aluno, que pior que não tê-lo é sentir-se excluído ou "diferente" em razão disso.

A responsabilidade de um professor, de qualquer nível, seja fundamental, médio ou superior é simplesmente gigantesca, pois, dependendo de sua atuação, da sua forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, estará colaborando para o crescimento de uma pessoa como profissional, como cidadão e como ser humano, ou para a estagnação de sua evolução em todos os sentidos.

2.2.5 Trabalhar em equipe

Perrenoud (2000, p. 83) define equipe como "grupo reunido em torno de um projeto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de cooperação". Para esse autor (id., p.80) existem vários tipos de equipe, com diversos níveis de interdependência entre seus membros:

	Partilha de Recursos	Partilha de Idéias	Partilha de práticas	Partilha de alunos
Pseudo-equipe = arranjo material	•			
Equipe lato sensu = grupo de permuta	•	•		
Equipe stricto sensu = coordenação de práticas	•	•	•	
Equipe stricto sensu = co-responsabilidade de alunos	•	•	•	•

QUADRO 7 - Trabalhar em equipe: níveis de interdependência

Fonte: Perrenoud (2000, p.80)

A pseudo-equipe corresponde a um arranjo material, isto é, um grupo recebe recursos para repartir, como por exemplo, um fundo escolar, equipamentos de informática, etc.

pressupondo-se a existência de algumas competências para partilhar os recursos com justiça.

Uma equipe *lato sensu* compõem-se de pessoas que se limitam a discutir suas idéias e práticas, sem tomar qualquer decisão. Seus membros, quando equipes duradouras, demonstram grandes competências de comunicação.

A equipe *stricto sensu* funciona, segundo Perrenoud (2000, p. 81), "como um verdadeiro coletivo, em proveito do qual cada um dos participantes aliena, voluntariamente, uma parte de sua liberdade profissional". A situação torna-se problemática quando um dispositivo exige uma divisão flexível do trabalho, acordos sobre o programa, as atividades e a avaliação, por um longo período de tempo, por exemplo, um ano letivo. A coresponsabilidade dos alunos "exige ainda mais competências, pois, mesmo que não se entendam, os professores não podem separar-se no decorrer do ano".

Por que trabalhar em equipe? Primeiro, porque a "interdisciplinaridade" tão em voga no meio educacional, exige uma interação entre as diversas disciplinas e, conseqüentemente entre os professores. Segundo, porque o comportamento dos professores, demonstrando essa interação, pode ser um estímulo para o aluno, cuja capacidade para trabalhar em equipe é um requisito indispensável na formação profissional.

Trabalhar em equipe, qualquer que seja ela, é uma questão de competências, assim distinguidas por Thurler (1996, p. 5), conforme tradução de Patrícia C. Ramos, para Perrenoud (2000, p. 82):

1. Saber trabalhar eficazmente em equipe e passar de uma "pseudo-equipe" a uma verdadeira equipe.
2. Saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva. Ser profissional não é trabalhar em equipe "por princípio", é saber fazê-lo conscientemente, quando for mais eficaz. É, portanto, participar de uma cultura de cooperação, estar em aberto para ela, saber encontrar e negociar as modalidades ótimas de trabalho em função dos problemas a serem resolvidos.
3. Saber perceber, analisar e combater resistências, obstáculos, paradoxos e impasses ligados à cooperação, saber se auto-avaliar, lançar um olhar compreensivo sobre um aspecto da profissão que jamais será evidente, haja vista sua complexidade.

Thurler (1996, p. 10) ressalta, ainda que "*savoir travailler efficacement en equipe, c'est peut-être d'abord savoir ne pas travailler en équipe lorsque ce n'est pas nécessaire*", ou seja, "trabalhar eficazmente em equipe é, talvez, primeiro saber não trabalhar em equipe quando não é necessário" ou, ainda, quando em equipes já formadas, a cooperação esteja apresentando mais inconvenientes do que vantagens e o desgaste, emocional e de tempo

requeridos para chegar a um consenso excedam os benefícios que possam resultar do trabalho realizado em conjunto.

2.2.5.1 Elaborar um projeto em equipe, representações comuns

A realização de um projeto comum passa por diversas formas de acordo e de cooperação. A cooperação, entretanto, não é sinônimo de trabalho em equipe, pelo contrário, é uma competência distinta que, embora seja de fundamental importância nesse tipo de trabalho, não se restringe a ele, e nem sempre significa que é parte de um projeto comum. Perrenoud (2000, p. 83) afirma que, mesmo quando cada um segue sozinho fazendo o que tem que fazer, haverá ocasiões em que terá que "[...] fazer alianças, arranjos, colaborações pontuais sem, no entanto, fazer parte duradouramente do mesmo grupo".

Os tipos de projetos são tão diversos quanto as várias situações passíveis de existirem no ofício de professor. Perrenoud (2000, p. 83) destaca dois deles:- os projetos que se organizam em torno de uma atividade pedagógica, na qual a cooperação é um meio para realizar um empreendimento específico e que se encerra na conclusão do projeto; - os projetos que desafiam a própria cooperação, sem definição precisa de prazos de realização e que "visam instaurar uma forma de atividade profissional interativa que se assemelha mais a um modo de vida e de trabalho do que a um desvio para alcançar um objetivo preciso".

A título de exemplo do primeiro tipo pode-se citar o evento realizado na instituição "E", denominado Semana da Contabilidade. Tratou-se de um projeto envolvendo professores de Contabilidade, a respectiva coordenadoria, e alunos do último ano do curso, cujo objetivo foi de proporcionar aos alunos uma semana de palestras em torno de um tema predeterminado – a Responsabilidade Social do Contador. O grupo de professores e alunos, por aproximadamente dois meses, trabalhou em conjunto para viabilizar o referido projeto e, após a realização do mesmo, se dissolveu.

O sistema de colegiados também é um outro exemplo de trabalho em equipe em desenvolvimento na instituição "E", que poderia ser enquadrado no segundo tipo acima disposto. Foram criados colegiados em diversos níveis, num dos quais se reuniram alguns professores, determinados pela coordenadoria do curso de Ciências Contábeis, com a finalidade de discutir diversos assuntos tais como currículo, atividades complementares, realização de eventos, troca de experiências, dificuldades dos alunos, etc. Após as discussões, as propostas seriam submetidas à coordenação que, por sua vez, as submeteria à reitoria. A

maior dificuldade está em concretizar essas propostas, desde a convocação das reuniões até a participação efetiva e produtiva dos membros dos grupos.

Note-se que, no primeiro caso, o trabalho em equipe se desenvolve de forma mais fácil. Tem um objetivo específico a ser alcançado e, via-de-regra, prazo determinado de realização. Já no segundo caso, "divisão de forças e de idéias, coordenação de práticas", segundo Perrenoud (2000, p. 84), a razão de ser da cooperação é mais difícil de formular, existe um número muito maior de variáveis envolvidas, do tipo: relações profissionais cotidianas e tudo o que elas representam (divergências de postura, de opiniões, de metodologias, etc.), necessidade de partilhar e compartilhar, solidariedade, respeito pelo colega de grupo, superação de vaidades, humildade, etc.

Trabalhar em equipe, portanto, é uma competência que ultrapassa a mera capacidade de comunicação e, de acordo com Perrenoud (id), supõe certa compreensão das dinâmicas de grupos e das diversas fases do "ciclo de vida de um projeto".

2.2.5.2 Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões

Embora todos os membros de um grupo sejam coletivamente responsáveis pelo seu funcionamento, Perrenoud (2000, p. 85) considera sensato que se delegue um condutor a um grupo que venha sendo pressionado por questões de prazo ou "desequilíbrio de forças presentes".

O papel do condutor não deve ser confundido, pelos demais integrantes do grupo, com o de autoridade administrativa. O seu desempenho dependerá de que a equipe o considere como um líder.

Essa liderança ou condução visa evitar ou amenizar aspectos negativos que ocorrem nas reuniões que as tornam improdutivas e desmotivadoras aos seus integrantes, tais como: todos falam ao mesmo tempo ou ninguém fala; conversas paralelas; discussões isoladas; discussões fora do foco da reunião; falta de iniciativa de manifestar suas opiniões por parte de alguns participantes; falta de objetivos – conteúdos não estabelecidos previamente; indeterminação sobre o conteúdo ou a data do próximo encontro, etc.

O papel de condutor no meio docente não é fácil de ser desempenhado, segundo Perrenoud (2000, p. 87), embora necessário, pois o grupo precisa de uma força de regulação e este, sendo um poder atribuído pela equipe, não há razão para sabotá-lo.

2.2.5.3 Formar e renovar uma equipe pedagógica

A formação de uma equipe ocorre ou por imposição da organização ou em torno de um projeto ou de um contrato mais ou menos explícitos. As equipes pedagógicas, de acordo com Perrenoud (2000, p. 87), geralmente se formam, nessa segunda hipótese, ou seja, por escolha mútua. Tais equipes deverão enfrentar dois problemas básicos: o seu próprio surgimento e a garantia de sua continuidade, independentemente das chegadas e saídas dos seus membros.

As equipes formadas por imposição, embora tenham minimizados seus problemas de formação e de continuidade, visto que tais problemas são administrados pela instituição, enfrentam outros efeitos negativos, já que a cooperação, nesse caso, não resulta da livre escolha dos participantes do grupo. Estes são "convocados a cooperar" e isso nem sempre é produtivo. Por outro lado, a liderança também é imposta e é, quase sempre, de caráter administrativo, o que, além de inibir os membros da equipe, tenderá a atender, em primeiro plano, aos interesses institucionais.

Seja qual for o ponto de partida, aqueles que desejam lançar ou relançar uma dinâmica de cooperação devem aproveitar as ocasiões e envolver-se para fazer com que um projeto comum emergja ao mesmo tempo bastante mobilizador para que os participantes não voltem imediatamente para sua torre de marfim e bastante aberto para não dar a impressão de que tudo está resolvido de antemão (PERRENOUD, 2000, p. 88).

2.2.5.4 Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais

O enfrentamento de situações complexas pode ser altamente recompensador para uma equipe. Perrenoud (2000, p. 89) afirma que "conceber projetos ambiciosos e concretizá-los satisfaz àqueles que buscam em uma equipe, antes de tudo, um meio de multiplicar sua capacidade de ação ou de viver aventuras apaixonantes". Para tornar-se ativa, a equipe deverá livrar-se, primeiramente, de tudo que a impeça de realizar um bom trabalho:

O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do "muro de lamentações" para agir, utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários (PERRENOUD, id).

As competências requeridas de uma equipe ativa estão relacionadas à realização dos projetos de um "grupo de tarefas". A reflexão sobre as práticas e os problemas profissionais, entretanto, requerem uma outra postura dos membros da equipe. Não se trata de assumir e realizar tarefas, como ressalta Perrenoud (id), mas de discutir o que fazem, acreditam, pensam ou sentem.

O equilíbrio entre os dois extremos carece da existência de uma "competência coletiva", baseada, conforme declara Perrenoud (2000, p. 90), "em uma intuição comum da necessidade e da fragilidade do intercâmbio em torno das práticas".

Andrade, Alyrio e Macedo (2004, p. 32), de forma similar a Perrenoud, chamam o grupo ou a equipe de "ator coletivo", onde o fator mais importante é a relação do indivíduo com os demais membros da equipe, "[...] especialmente no que se relaciona com seu sentimento de pertinência ao grupo", à sua consciência do "nós".

2.2.5.5 Administrar crises ou conflitos interpessoais

O conflito, dependendo da forma como é encarado pelos indivíduos, é propulsor de progresso e crescimento de uma sociedade. Perrenoud (2000, p. 90) afirma que "o conflito faz parte da vida, é a expressão de uma capacidade de recusar e de divergir que está no princípio de nossa autonomia e da individualização de nossa relação com o mundo".

Andrade, Alyrio e Macedo (2004, p. 23) explicam que:

Se toda a interação de homens é uma socialização, o conflito deve ser certamente considerado uma socialização, pois visa solucionar dualismos divergentes e é um meio de alcançar uma espécie de unidade, mesmo que seja através da aniquilação de algumas partes conflitantes.

A ocorrência de conflitos em grupos de trabalho é comum e, se bem administrada, torna-se salutar. Perrenoud (2000, p. 91) coloca que "viver com as neuroses dos outros exige não apenas certa tolerância e uma forma de afeição, mas também, competências de regulação que evitam o pior".

A vida de uma equipe é feita de pequenos conflitos que a fazem avançar, se resolvidos com humor e respeito mútuo. Os conflitos maiores aparecem e são, às vezes, intransponíveis. A capacidade de evitá-los, mesmo não sendo infalível, pelo menos ajuda as divergências ordinárias (PERRENOUD, 2000, p. 93).

A competência maior em um grupo, segundo Perrenoud (2000, p. 92), consiste em impedir que cada divergência degenera em conflito. O trabalho de mediação preventiva é aquele que traduz essa competência.

Outra competência que deve ser considerada e que, para Perrenoud (id) é rara e difícil de assumir, é a que evoca a "dissolução da equipe". Há casos em que os sentimentos negativos envolvidos são de tal magnitude que se torna mais produtivo separar o grupo. O autor ressalva, porém, que é absurdo lançar mão dessa solução ao surgimento da menor crise, da mesma forma como o seria recusar-se a adotá-la quando a equipe mostrar sinais de que o trabalho está causando sofrimento ou solidão.

2.2.6 Participar da administração da escola

Na era do conhecimento, não se pode deixar de evidenciar que as "empresas" que, por missão, o produzem são as instituições de ensino. Empresas sim, pois independentemente do caráter social da sua extraordinária missão, essas instituições visam "resultados", principalmente de caráter financeiro, em se tratando de instituições privadas.

Pereira (2001, p. 38), adotando uma visão sistêmica, define empresa como "um conjunto de elementos interdependentes que interagem entre si para a consecução de um fim comum, em constante inter-relação com seu ambiente". Trata-se de um sistema dinâmico, que interage com seu ambiente, realizando atividades que, por sua vez, são frutos do inter-relacionamento dos seus subsistemas internos. Em uma instituição de ensino, os professores, a direção, os alunos, entre outros elementos, compõem esses subsistemas e é do relacionamento entre eles, enriquecido pelas influências externas, que emergirá ou não o sucesso dos seus resultados.

Mais do qualquer outra empresa, as instituições de ensino que primam pelo cumprimento de sua missão e, principalmente, aquelas que atuam na área de gestão de negócios, têm, por obrigação, que lançar mão das mais modernas e eficazes técnicas de gestão com o intuito de viabilizar seus objetivos. Mas, não se pode afirmar que seja esta a visão da totalidade das instituições que compõem o sistema educacional. Perrenoud (2000, p. 95) observa:

Por toda parte, as "costuras" dos sistemas educativos, desmancham-se, por mil razões, mas principalmente porque seu modo de gestão, apesar de alguns progressos, permanece arcaico, burocrático, baseado mais na desconfiança do que na confiança, na liberdade clandestina do que na autonomia assumida, na ficção do respeito escrupuloso aos textos do que na delegação de poderes a partir de objetivos gerais, na aparência do controle do que na transparência das escolhas e na obrigação de prestar contas delas. (Grifo nosso)

Romper com essas distorções é condição *sine qua non* para as instituições que pretendam manter-se "vivas" no mercado altamente competitivo do ensino superior.

"Profissionalização, autonomia de gestão, projetos da instituição, cooperação", segundo Perrenoud (2000, p. 96), são temas que vão além de qualquer modismo. Esses temas designam, sobretudo, alternativas altamente desejáveis ao funcionamento burocrático e emperrado que se observa nas instituições que podem ter sido úteis em outras épocas, mas que são verdadeiros "elefantes brancos" nos dias atuais.

Não cabe somente aos professores desenvolver competências para ensinar. A instituição como um todo, desde o funcionário mais humilde até a reitoria, tem que estar engajada no desenvolvimento de novas competências no que se refere à administração da instituição. Perrenoud (id) ressalta que "a totalidade do funcionamento de uma escola faz parte do *currículo real* e contribui para formar os alunos de maneira deliberada ou involuntária". Administrar a escola, para esse autor, é sempre, indiretamente, ordenar espaços e experiências de formação.

2.2.6.1 Elaborar, negociar um projeto da instituição

Por que relacionar a elaboração de projetos à administração da escola? "Vivemos em uma cultura de projetos", afirma Boutinet (1993) apud Perrenoud (2000, p. 97), e a formação de um projeto implica, necessariamente, projetar o futuro, construir cenários, planejar – ferramentas muito utilizadas entre os modernos recursos de gestão organizacional. E qual o papel do professor nesse processo, por que considerar o seu envolvimento com a elaboração dos projetos da instituição como uma competência a ser desenvolvida?

Certamente, os professores são adultos instruídos, muitas vezes oriundos da classe média ou alta. Em sua vida pessoal, familiar, profissional, um professor é capaz, em geral, de formar e de conduzir projetos. Ele valoriza essa relação com o mundo, vivenciada como uma forma de realização pessoal (PERRENOUD, id).

Partindo-se desse argumento e considerando-se o professor parte integrante da instituição de ensino, seria natural o envolvimento desses profissionais com o projeto ou com os projetos da instituição. No entanto, o caráter individualista da profissão não permite que estes se envolvam facilmente em um projeto comum – o institucional. Todavia, sem a colaboração efetiva dos professores, qualquer projeto está fadado ao insucesso.

Elaborar um projeto exige decisões coletivas e, conseqüentemente, a assunção dos erros de estratégia, ou seja, implica em assumir riscos. Excetuando-se os professores que aspiram abertamente a uma verdadeira autonomia profissional, segundo Perrenoud (2000, p. 99), a maioria dos professores não percebe o que ganharia assumindo tais riscos, preferindo

adotar o que o autor denominou de "liberdade de contrabando", isto é, a liberdade que permite que, uma vez fechada a porta da sala de aula, o professor possa agir como bem entende, com a condição de que ninguém saiba.

Por outro lado, as instituições agem com a mesma ambivalência quando propõem projetos, mas os controlam minuciosamente, não delegando nenhuma responsabilidade suplementar. Aqueles que, ingenuamente, aderem aos projetos assim instituídos, decepcionam-se ao se verem tolhidos na realização dos seus próprios projetos, ao serem controlados como crianças que não têm noção das suas responsabilidades, ao verem seus esforços junto aos alunos caírem no vazio da desorganização administrativa e na falta de respaldo da administração. Ao sentirem-se "traídos", esses professores ou se afastam ou, "boicotam" a realização do projeto, contribuindo para o seu fracasso.

O desenvolvimento, o favorecimento e o desenvolvimento de um projeto institucional, assim como a sua sobrevivência, exigem que os atores envolvidos tenham competências que, segundo Perrenoud (2000, p. 100), são fora do comum:

- Perceber a ambigüidade desse procedimento, a tensão entre projeto e mandato, a realidade e os limites da autonomia, aceitá-los, mantendo o senso crítico, jogar com essas imposições sem se deixar cair na armadilha;
- Construir uma estratégia coletiva a partir de um conjunto de pessoas que não se escolheram e que só têm em comum, *a priori*, o que diz respeito ao exercício do mesmo *trabalho* na mesma organização, isto é, poucas coisas em um *ofício do ser humano*, em que é imensa a parcela dos valores, das crenças, das relações, da afetividade e, portanto, da subjetividade.

Perrenoud (2000, p. 101) ressalta que o sucesso de um projeto institucional não depende do tamanho da instituição, mas que nas de grande porte não é simples mobilizar os diversos profissionais que nela convivem, principalmente pelas diferenças de horários e especializações. Nesses casos, o envolvimento de um diretor pode ser benéfico, embora sua autoridade hierárquica possa tornar-se mais uma desvantagem do que um trunfo.

2.2.6.2 Administrar os recursos da escola

Esta é uma competência exigida da grande maioria dos professores do ensino superior, tanto privado quanto público.

Os recursos são escassos, o número de alunos e o progresso tecnológico das empresas requerem, cada vez mais, a utilização de modernos equipamentos de informática, o ensino noturno pede melhores condições nas instalações e melhor administração do tempo de

aula, utilizando-se recursos didáticos não tradicionais como retroprojetores, equipamentos multimídia, etc.

Administrar os recursos da escola implica adequar-se à disponibilidade desses recursos, utilizando-os da melhor forma possível, com o máximo de criatividade por parte do professor, na tentativa de suprir as possíveis carências. É, segundo Perrenoud (2000, p. 103), "fazer escolhas", tomar decisões de forma coletiva, usar de equidade na repartição dos recursos escassos.

O esforço do professor, entretanto, não significa que a instituição não deva investir em recursos adicionais que viabilizem a realização de um ensino de qualidade. Impor aos seus professores que, em pleno século XXI, continuem utilizando, exclusivamente, lousa e giz e esperar que o índice de evasão de seus alunos, cuja maioria é de cursos noturnos, diminua, é pura utopia, qualquer que seja o porte da instituição.

2.2.6.3 Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros

A coordenação de um ou mais de um curso, de um projeto ou de uma divisão ou departamento da instituição é uma das formas de participar da sua administração.

A tarefa de coordenação de um curso ou projeto, nos dias atuais, é mais exigente do que há poucas décadas, visto que as novas tecnologias, os procedimentos de projeto, as diretrizes curriculares, etc., requerem novas competências, ainda não muito precisas.

Coordenar, para Perrenoud (2000, p. 105), evoca uma tarefa de organização, de ação sinérgica, o que, segundo o autor, poderia mascarar um componente mais simbólico e relacional, como por exemplo:

[...] trabalhar para a construção de uma identidade coletiva ou para o reconhecimento recíproco do trabalho e das competências de todos; no desprezo ou na ignorância mútua, qualquer tentativa de organização coletiva é vã. Silêncios e boatos habitam os estabelecimentos escolares. Coordenar é, primeiramente, contribuir para instituir e para que funcionem os *locais de discussão*, **para que as coisas sejam ditas e debatidas abertamente, com respeito mútuo. (Grifo nosso)**

Os grupos de professores de uma instituição congregam profissionais regidos por estatutos diversos e diferentes níveis de formação e qualificação. Coordená-los, conforme evidencia Perrenoud (2000, p. 104), será mais fácil se as pessoas se conhecerem, se falarem, se estimarem e tiverem uma boa representação de suas tarefas e respectivos métodos de trabalho.

2.2.6.4 Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos

A participação dos alunos na administração da escola justifica-se, segundo Perrenoud (2000, p. 106), pelos seguintes pontos de vista: - é o exercício de um *direito do ser humano*, o direito de participar, assim que tiver condições para isso, das decisões que lhe dizem respeito, direito da criança e do adolescente, antes de ser direito do adulto; - é uma *forma de educação para a cidadania*, pela prática.

A sala de aula é o primeiro local onde o aluno tem oportunidade de exercitar a participação democrática e a educação para a cidadania, além de constituir-se num exercício também para o professor que desenvolve da mesma maneira o seu sentido de democracia e o respeito pelo seu aluno como cidadão.

No âmbito da instituição, entretanto, essa tarefa se torna mais difícil, em virtude do número de pessoas envolvidas, o que impõe um sistema representativo. Conselhos de alunos, diretórios acadêmicos e outros sistemas que podem dar resultados positivos.

Organizar e fazer evoluir essa participação não pode dissociar-se da dimensão pedagógica que ela implica. Tal participação, assim como as demais aprendizagens disciplinares, exige, conforme ressalta Perrenoud (2000, p. 107), a capacidade de apoio por parte do professor, "[...] para que as competências e os saberes se construam com certa *segurança*, depois se tira esse apoio progressivamente, para que os alunos tornem-se autônomos".

2.2.7 Informar e envolver os pais

Os pais são figuras expressivas na educação das crianças e jovens do ensino fundamental e médio. Embora continuem tendo uma participação importante na vida dos filhos em qualquer faixa etária, sua influência diminui na medida em que esses filhos se tornam adultos, pois estes ampliam seus círculos de convivência e relacionamentos para muito além dos limites dos lares paternos. Além dos novos ambientes – empresa, faculdade, etc. – há os amigos, os colegas de trabalho, os namoros e, até mesmo, os casamentos.

A influência antes exercida pelos pais foi "dividida" entre as muitas outras figuras que passaram a fazer parte da vida do indivíduo na idade adulta.

Das competências para ensinar preconizadas por Perrenoud, a de informar e envolver os pais, é a única que, literalmente, sem qualquer exame mais apurado, não seria aplicável aos professores do ensino superior, já que os alunos desse nível de ensino já são "maiores de idade". A prudência, entretanto, requer que se examine com maior cuidado os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento dessa competência.

Perrenoud (2000, p. 119-124), ao discorrer sobre a competência em questão, defende, basicamente, a necessidade do "diálogo" entre pais e professores, apontando para as habilidades a serem desenvolvidas por estes com esse propósito, finalizando o capítulo com o seguinte comentário:

Vê-se melhor do que nunca que não existem *competências* que não se apoiem em *conhecimentos*, que permitam ao mesmo tempo controlar a desordem do mundo e compreender que a alteridade e as contradições são insuperáveis nas profissões que trabalham com o ser humano e, para resumir, na vida.

Apesar de tratar-se de uma competência que trata de um relacionamento específico – pais e professores – esse comentário, ao enfatizar "conhecimentos que permitam controlar a desordem do mundo" e a compreensão da alteridade e das contradições insuperáveis da profissão de professor e da própria vida, amplia esse relacionamento para um âmbito muito maior.

Quem sabe, para adequar-se aos professores do ensino superior, essa competência não pudesse abranger o relacionamento, mesmo que indireto, do professor com aquelas novas figuras que influenciam a formação do aluno adulto – amigos, colegas de trabalho, namorados (as), esposos (as), etc.? O relacionamento do aluno com essas pessoas pode influenciar de forma significativa a sua aprendizagem e, sendo assim, também interessam ao professor.

Trata-se, porém, de conjecturas que fogem ao perfil científico deste trabalho que, portanto, deve ater-se ao material pesquisado. Dessa forma, tendo em vista o enfoque de Perrenoud, restrito ao relacionamento entre pais e professores do ensino fundamental e médio, pode-se concluir que o desenvolvimento da competência "informar e envolver os pais" não se aplica aos professores do ensino universitário.

2.2.8 Utilizar novas tecnologias

Se o momento histórico contemporâneo é o da Era do Conhecimento, proporcionada pela revolução tecnológica e sendo o sistema educacional o responsável direto pela difusão do conhecimento, poder-se-ia supor que esse sistema seria o primeiro segmento a absorver os

benefícios da tecnologia. Principalmente se for uma área de formação de profissionais que "dependerão" de tecnologia para exercer suas funções. Tal suposição, infelizmente, é infundada.

No mundo da educação, a carência de recursos tecnológicos é muito maior do que se imagina. Laboratórios de informática, recursos multimídia (data-show, vídeo, DVD, ...), etc. ainda são escassos e, quando existentes, na maior parte das vezes, não podem ser livremente usados. É certo que não é imprescindível o uso livre e irrestrito desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, mas não se pode deixar de incorporá-los, sob pena de não formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Formar para as novas tecnologias, segundo Perrenoud (2000, p. 128), é :

[...] formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

O curso de Ciências Contábeis, em particular, não pode prescindir dos recursos tecnológicos, haja vista intensa utilização desses recursos quando do exercício efetivo da profissão contábil. Coliath, (2003, p. 129) ao comentar sobre a posição da Contabilidade no contexto da Revolução Tecnológica, assim se expressa:

O avanço tecnológico trouxe novas óticas sobre os custos e estruturas dos patrimônios, pois a obsolescência passou a ser uma das maiores ameaças aos investimentos nas empresas, exigindo novos posicionamentos tecnológicos e doutrinários em Contabilidade.

Como habilitar os futuros profissionais da área a lidarem com esses novos posicionamentos tecnológicos, sem oferecer-lhe meios para inserirem-se no mundo da tecnologia?

Sobre a educação na área contábil, Andrade (2002, p. 121), em pesquisa realizada junto a universidades públicas, especificamente sobre o ensino de Contabilidade Introdutória, concluiu que "os professores não estão totalmente desvinculados do uso de computadores em suas atividades didáticas, muito embora ainda seja necessária uma capacitação acerca dos inúmeros proveitos que tal recurso pode oferecer". A autora ainda comenta que, embora não devam ser ignoradas as possibilidades didáticas oferecidas pelos computadores, é importante considerar que as melhorias estão sujeitas a contratempos, requerendo a atenção tanto de professores, quanto de pedagogos, peritos, etc.

Coelho (2000, p. 55) também chama a atenção para o cuidado a ser dispensado à utilização de recursos tecnológicos:

A questão tecnológica é tão importante que deve ser preocupação constante das instituições, pois ao mesmo tempo em que ela auxilia e traz facilidades, a tecnologia pode também criar armadilhas que, se não contornadas eficientemente, não darão o resultado esperado.

Acredita-se que esses autores estejam enfatizando o aspecto pragmático da Ciência Contábil, pois o uso da tecnologia pode facilitar grandemente a execução de tarefas rotineiras da área contábil, mas que, para o aprendiz, importa "entender", sob pena de não saber interpretar os resultados automaticamente obtidos.

Coelho (2000, p. 68-69) comenta que cabe aos cursos de Ciências Contábeis e, conseqüentemente, aos respectivos professores, identificar a melhor forma de conciliar as exigências do mercado de trabalho com a tecnologia disponível para a formação dos seus profissionais.

Ao utilizar recursos tecnológicos, porém, o professor não pode perder de vista que o objetivo principal do seu ofício, acima de qualquer coisa, é "fazer aprender". O uso das novas tecnologias deve servir como reforço para os trabalhos pedagógicos e didáticos, tendo em vista as facilidades que proporcionam.

A adoção de recursos tecnológicos na educação não é mais um modismo, sua evolução é irreversível assim como é irreversível a própria evolução da sociedade. Seus efeitos funestos devem ser analisados e evitados, da mesma forma como se deve analisar qualquer outro dispositivo didático, mas a necessidade de sua inserção racional no mundo da educação e, principalmente, no ensino de Ciências Contábeis, é inquestionável.

2.2.8.1 Utilizar editores de textos

Os editores de textos são ferramentas das quais os professores não podem prescindir, sob pena de tornarem-se "atrasados" em relação aos colegas que os utilizam e aos seus próprios alunos. Além disso, o editor de textos é um facilitador indispensável na elaboração de grande parte das atividades pedagógicas, considerando-se o grande número de alunos que se precisa atender e o pouco tempo de que se dispõe.

Os editores de texto conjugados aos sistemas de comunicação como a internet são recursos que deverão fazer parte da rotina de qualquer professor. É impraticável ignorar esses recursos e, ao mesmo tempo, pretender desenvolver todas as competências estudadas até agora, uma vez que todas demandam tempo de estudo, de reflexão e de realização, tempo este que não pode ser inutilmente consumido com sistemas arcaicos de trabalho e comunicação.

2.2.8.2 Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino

Perrenoud (2000, p. 132) direciona as abordagens desse tópico ao uso didático de dois tipos de *softwares*: os que são feitos para ensinar ou fazer aprender e aqueles que, embora com finalidades mais gerais, podem ser direcionados para fins didáticos.

Os primeiros dizem respeito aos *softwares* denominados de Ensino Assistido por computador (EA) e Aprendizagem Assistida (AA) por computador, derivados do "ensino programado" surgido nas décadas de 1960 e 1970. Perrenoud (id) explica que tais *softwares* tentam transformar "em um diálogo aluno-máquina a parte mais repetitiva e previsível dos diálogos entre o professor e os alunos".

Um destaque importante é o que se refere à gestão das progressões de aprendizagem que esses *softwares* são capazes de realizar. Eles analisam um conjunto de respostas ou de escolhas e deduzem a melhor estratégia de treinamento. Além de automatizarem uma parte do trabalho escolar rotineiro tais softwares podem simular situações complexas que são utilizadas na formação de pilotos, médicos, engenheiros, etc.

Outro recurso existente e de fundamental importância é o denominado Ensino à Distância (EAD), já bastante utilizado para cursos completos na área de negócios, ou como complemento das aulas presenciais, por algumas instituições de ensino superior.

Existem, ainda, diversos softwares que auxiliam no trabalho de pesquisa, processamento dos dados, criação de imagens, etc. cuja utilização requer, além de recursos específicos, planejamento, decisão, entre outros.

Tudo isso, de acordo com Perrenoud (2000, p. 134) "colabora para a formação de competências essenciais, para cuja construção o instrumento é secundário em relação às operações mentais e às qualidades mobilizadas: rigor, memória, antecipação, regulação, etc". Ainda segundo o autor, a principal competência de um professor, nesse domínio, é ser:

Um usuário alerta, crítico, seletivo do que propõem os especialistas dos softwares educativos e da aprendizagem assistida; um conhecedor dos softwares que facilitam o trabalho intelectual, em geral, e uma disciplina, em particular, com familiaridade pessoal e fértil imaginação didática, para evitar que esses instrumentos se desviem de seu uso profissional.

Embora o professor não precise ser especialista em informática, todos esses recursos pressupõem que é necessária uma cultura informática mínima para utilizá-los de forma eficaz.

2.2.8.3 Comunicar-se à distância por meio da telemática

A internet, conforme já comentado, é um dos recursos mais populares e ao mesmo tempo extremamente facilitadores do trabalho do professor. O correio eletrônico passou a ser uma forma extraordinária de comunicação com os alunos, uma vez que, por meio dele, além de esclarecer dúvidas, a qualquer hora, o professor pode fornecer arquivos com material complementar, programar atividades e fazer quaisquer comunicações a todos os alunos simultaneamente, procedimentos que seriam impossíveis por outros meios de comunicação.

Como qualquer outro instrumento, no entanto, deve-se ter alguns cuidados básicos, principalmente no que se refere aos problemas éticos na utilização desse recurso de comunicação.

Todas as facilidades apresentadas, isoladamente, podem não resultar nos benefícios pedagógicos esperados, porém, se associadas a outros "métodos ativos", conforme cita Perrenoud (2000, p. 136), favorecerão "[...] a exploração, a simulação, a pesquisa, o debate, a construção de estratégias e de micromundos".

2.2.8.4 Utilizar as ferramentas multimídia no ensino

As ferramentas multimídia permitem ao professor explorar os mais variados recursos de imagem e som, de forma a atrair e prender a atenção dos seus alunos.

Essa estratégia é particularmente interessante, principalmente, quando se está interagindo com alunos cansados por um dia inteiro de trabalho que não teriam alternativa senão cochilar diante de uma aula tradicional, do tipo expositiva.

Deve-se considerar também neste caso, que o recurso por si só não faz milagres. É preciso saber como utilizá-los e combinar técnicas variadas para conseguir alcançar o objetivo proposto.

Perrenoud (2000, p. 138) afirma que a competência dos professores consiste em utilizar adequadamente os instrumentos multimídia, desde o banal CD-ROM a animações ou simulações mais sofisticadas e, talvez, também consista em "desenvolver nesse domínio uma *abertura*, uma curiosidade e, por que não, *expectativas*".

2.2.9 Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

O professor, como qualquer outro profissional, é um ser humano e social, e como tal está sujeito a todas as virtudes e mazelas que emanam da sociedade onde está inserido. Perrenoud (2000, p. 141) afirma que, apesar da dimensão educativa do trabalho docente, seria absurdo e injusto esperar que os professores cultivem "virtudes educativas infinitamente maiores do que as da sociedade que lhes confere a incumbência de ensinar". Ele não está imune, pela sua condição humana, às influências dessa sociedade.

Mathias (2001, p. 43) comenta que, tradicionalmente, os sistemas de educação formal colocam nos professores a responsabilidade da aprendizagem dos alunos. Sabe-se que essa afirmação não é totalmente verdadeira, uma vez que o processo de aprender, como já estudado, envolve muitas variáveis que fogem do controle do professor. Esse autor entende que "os sistemas educacionais devem proporcionar aos alunos oportunidade de examinar e discutir livre e completamente todas as questões que se lhes apresentam"

Essa colocação, embora não negue a responsabilidade do professor, estende-a a todo o sistema educacional e lhe atribui uma abrangência legítima e exequível, quando lhe confere um limite de atuação – criar condições que possibilitem ao aluno raciocinar por si mesmo, buscando soluções, construindo seu próprio conhecimento, através do questionamento e da livre discussão; em outras palavras, "formar" o aluno, possibilitar-lhe a construção de uma estrutura básica que o leve a tirar suas próprias conclusões sobre o mundo, a discernir entre o que é bom e o que não é.

O sistema educacional, e mais diretamente, o professor, não são os únicos agentes que atuam nessa formação e, particularmente, o professor de ensino superior, quando se insere na vida do aluno, por volta dos 18 anos ou mais, já encontra suas "estruturas" praticamente formadas e, por vezes, solidamente. Isso não significa que não possam sofrer novas influências e serem modificadas, mas essa não será uma tarefa fácil. Assim como o próprio professor, o aluno, ao chegar ao curso superior já é um produto, embora não acabado, da sociedade na qual vive.

O homem, segundo Freire (2002a, p. 27), é um ser inacabado, "inconcluso", sendo essa a razão de ser da educação:

Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na

busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. **O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela.** Por isso, ninguém educa ninguém. (Grifo nosso)

Estendendo esse raciocínio para a sociedade, já que essa é formada por homens, pode-se entender a citação de Charles Péquy (1904), apud Perrenoud (2000, p. 141):

Quando uma sociedade não pode ensinar, é que esta sociedade não pode ensinar-se; é que ela tem vergonha, tem medo de ensinar-se a si mesma; para toda a humanidade, ensinar, no fundo, é ensinar-se; uma sociedade que não ensina é uma sociedade que não se ama, que não se estima; e este é precisamente o caso da sociedade moderna.

Note-se que esse comentário foi escrito no começo do século XX e, salvo pela utilização do termo "ensinar" ao invés de "educar", mais abrangente e atual, está perfeitamente adequado à sociedade contemporânea.

A escola, ao estimular a liberdade de pensamento para que o homem seja seu próprio agente educacional, não pode ignorar a influência que a sociedade exerce sobre ele. Perrenoud (id) comenta: "Não se pode pedir à escola que seja aberta à vida e, ao mesmo tempo, fazer crer que todos os adultos aderem às virtudes cívicas e intelectuais que ela defende".

A miséria, a injustiça, a falta de ética, a violência, a desigualdade, a corrupção são algumas das muitas incoerências fomentadas pela sociedade e com as quais os alunos se deparam todos os dias, em qualquer lugar do mundo. Somente incentivando-os a desenvolver suas capacidades de discernimento, de pensar, de decidir, de buscar soluções por si próprios, enfim, de serem competentes perante quaisquer situações que se lhes apresentem, é que o professor estará exercendo, eticamente, a sua função e contribuindo para que a sociedade "não se envergonhe de si mesma".

2.2.9.1 Prevenir a violência na escola e fora dela

Quando se fala de violência, a primeira imagem que ocorre é a da violência física, presente em todos os noticiários, na maioria dos semáforos das grandes cidades, nos mais diversos locais e, também, nas escolas. Mas não é somente a esse tipo de violência que se sujeita o homem. A violência, conforme argumenta Perrenoud (2000, p. 145) não é só aquela representada pelos golpes, ferimentos, furtos e depredações, é também, a agressão à liberdade de expressão, de movimento, de comportamento.

Perrenoud (2000, p. 143), ao referir-se à violência nas escolas, também comenta que, talvez se tenha chegado à situação atual por não se ter percebido que "a violência está, em germe, na relação pedagógica, quando for relações de forças, e na coexistência em um estabelecimento de ensino, quando não se reconhecem a todos os mesmos direitos ou não se assegura a eles o respeito".

No ensino superior, a violência nem sempre é tão evidente quanto em outros níveis de ensino, o que não quer dizer que ela não esteja presente, fomentando de forma velada aquela que será praticada também fora dela, contribuindo para a sua perpetuação na sociedade. Ela está lá, implícita em cada ato de impaciência, em cada manifestação de "falta de educação" (celulares tocando no meio da aula, conversas paralelas em voz alta...), no cerceamento da liberdade de expressão, na falta de atenção, nas proibições e nas exigências não explicadas, em cada ato que represente desrespeito à condição humana.

Qual seria o papel do professor nesse ambiente de turbulências? Primeiramente, entender a origem desse comportamento da sociedade, não para justificá-lo, mas para compreendê-lo e saber como agir, de maneira preventiva, para a modificação das "estruturas" contaminadas pelo germen da violência e, de maneira corretiva diante de uma situação manifesta. Propor atividades que estimulem a convivência amigável, a necessidade de compartilhamento de experiências ao invés da concorrência, da competição. Fazer um auto-exame, de forma a detectar sua própria "contaminação", não se esquecendo dos vários significados que a violência pode assumir a fim de corrigir suas próprias "estruturas". Exemplificar, pelas suas atitudes, um comportamento conciliador, pacífico que não seja subserviente. Ser crítico e atuante no sentido de combater a violência escondida nas deliberações e ações da escola.

Perrenoud (2000, p. 145) sugere que para lutar contra a violência na escola o professor deve, antes de qualquer coisa, "[...] *falar*, elaborar coletivamente a significação dos atos de violência que nos circundam, reinventar regras e princípios de civilização".

2.2.9.2 Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais

A luta a ser desenvolvida pelo professor contra os preconceitos e discriminações, deve iniciar-se pela sua própria conscientização sobre os preconceitos e discriminações que já tenham-se arraigado, ou seja, de dentro para fora. Ninguém pode transmitir conceitos sobre os quais não está convencido ou impor atitudes que não pratica.

Os valores e comprometimentos pessoais do professor, segundo Perrenoud (2000, p. 148), são decisivos.

Assim como a violência, os preconceitos e as discriminações podem estar escondidos em pequenos atos ou palavras e, às vezes, até mesmo num olhar. Agir com preconceito ou discriminação, aliás, não deixa de ser, também, um ato de violência.

Antes mesmo de passar pelo professor, a luta contra esses vilões sociais, deve passar pela elaboração do currículo escolar, é nele que se vai refletir os valores que serão trabalhados pelo professor e pela escola.

O papel do professor, além da reforma íntima, quando necessária, é o de intervir sempre que for preciso, buscando debelar atitudes preconceituosas ou discriminativas dos seus alunos. Sobre a conduta do professor, Perrenoud (2000, p. 148) diz que:

Não há receita infalível, mas uma boa preparação permite perceber cada ocasião de auxiliar os alunos a explicitarem e manterem distantes os preconceitos e os mecanismos de segregação que eles fazem funcionar. O professor competente não estará atento só às mais grosseiras infrações, mas ao menosprezo e à indiferença comuns.

Perrenoud (id) também chama a atenção para o fato de que o professor não deve, por comodismo, adiar suas intervenções esclarecedoras, em função do tempo de aula consumido nessa tarefa. Para esse autor "a razão e o debate, o respeito à expressão e ao pensamento do outro são questões bem mais importantes do que este ou aquele capítulo de qualquer disciplina".

2.2.9.3 Participar da criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta

A participação na criação de regras disciplinares no âmbito da escola nem sempre é possível. Embora Perrenoud (2000, p. 149) cite que tais regras, durante muito tempo, foram impostas pela instituição, essa é uma realidade que ainda não foi totalmente superada. O professor, mais do que o aluno que, às vezes, é ouvido por reclamar, raramente é chamado a participar da elaboração dessas regras.

Na gestão da própria classe, no entanto, o professor pode adotar uma posição que admita a participação dos alunos. Sobre essa posição, Perrenoud (2000, p. 150) indica algumas regras de comportamento:

- O professor aberto a negociações não abandona nem seu status, nem suas responsabilidades de adulto e de mestre. Não instaura a autogestão, mas antes,

para dizê-lo com uma pitada de provocação, o equivalente de uma "monarquia constitucional" constantemente reversível;

- O professor faz tudo o que pode para que o grupo assuma, de maneira responsável, uma parte da definição das regras e das decisões coletivas;
- Se o grupo não "entra no jogo", ele retoma cedo ou tarde o poder que a instituição delegou-lhe e serve-se dele de maneira tradicional, às vezes com a morte na alma.

Conhecer bem a arte da gestão de classe, considerando entre outros procedimentos, a busca de equilíbrio entre procedimentos de projeto e atividades estruturadas, a gestão de tempos e espaços de formação, a proporção entre o trabalho autônomo e as atividades cooperativas, etc., facilitará a adoção de uma postura mais "democrática" por parte do professor.

2.2.9.4 Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula

A primeira competência de um professor é aceitar a complexidade do *vínculo educativo*, denominação atribuída por Perrenoud (2000, p. 151) à relação entre o professor e o aluno. São muitos os sentimentos envolvidos nessa relação, o que impede que o professor domine racionalmente o seu todo.

Tentar proteger-se dessa relação mantendo os alunos "distantes" com atitudes frias e impessoais não é a melhor solução. A maior parte dos alunos carece de reconhecimento e valorização como pessoa única. Qualquer relação entre seres humanos, para ser sadia, requer envolvimento.

Um bom profissional, geralmente, gosta do que faz e, se existe gosto pelo trabalho, não há como não se envolver emocionalmente. É desse envolvimento que se extrai a real recompensa pelo esforço despendido, seja ao nível de aprendizado, seja pela satisfação interior da missão cumprida, seja pela troca de valores com a outra parte.

Freire (2002a, p. 30) afirma que o homem é um "ser de relações". Como conceber uma relação sem emoções? É claro que a indiferença também é uma emoção, mas se não se pode fugir dos relacionamentos, pela própria natureza humana, por que não fazer deles uma fonte de emoções positivas?

O ensino eficaz, segundo Perrenoud (id) "é um trabalho de alto risco, que exige que as pessoas se envolvam sem abusar de seu poder".

2.2.9.5 Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça

Ser responsável, justo e solidário, são competências fartamente utilizadas na profissão do professor. Mas, o desenvolvimento dessas competências, não é exigência exclusiva para esse profissional ou qualquer outro. Na verdade, é uma exigência *sine qua non* para qualquer pessoa consciente do seu papel na sociedade e na vida.

Para o professor, o desenvolvimento dessas competências, segundo Perrenoud (2000, p. 153), exige além de uma orientação ideológica estável, o domínio de "técnicas de justiça" globalmente aceitas, sabendo que poderá ocorrer uma ou outra falha, mas que, no conjunto, "[...] seus alunos reconhecerão que ele faz o melhor que pode".

Justiça e responsabilidade, apesar de complexos, são conceitos que estão presentes no dia-a-dia de todas as pessoas, e podem ser considerados como atributos a serem desenvolvidos individualmente, diferentemente da solidariedade, que Perrenoud (2003, p. 19) identifica como um "fato social", ou seja, "ninguém pode ser solidário sozinho".

Perrenoud (id) questiona se a solidariedade é uma questão de educação e, caso seja, se é uma questão de competências. Solidariedade, para esse autor é, primeiramente, "um valor que se atribui aos outros e à comunidade que nos reúne" e, em seguida, pela tradução desse valor em atos concretos como partilhar, ajudar, acompanhar, proteger, cuidar, etc.

Não se pode, no entanto, acreditar de forma ingênua que esse princípio possa ser prescrito à sociedade pelo sistema educativo ou pelo professor. Trata-se de uma tarefa extremamente difícil, já que a tendência natural é a de que o indivíduo procure, antes de tudo, salvaguardar seus próprios interesses pessoais. Segundo Perrenoud (id, p. 21):

Tudo o que se pode esperar de uma firme adesão ao princípio de solidariedade, fundamentado em uma abordagem intelectual, saberes e raciocínios, é que ela seja um "contrapeso" à tentação de pensar apenas em si ou em seu grupo. Se cada um aceitasse colocar-se certas questões e considerar as implicações de seus atos para os outros e o conjunto da comunidade, certas decisões não-solidárias seriam mais difíceis de tomar.

Perrenoud (id) afirma que, assim como a educação para a cidadania, a educação para a solidariedade é uma questão de "todas as disciplinas, de todos os professores", desde a escola maternal até o nível de formação profissional, pelo desenvolvimento de socialização, da cooperação e do respeito ao outro.

2.2.10 Administrar sua própria formação contínua

As competências desenvolvidas não podem permanecer sem uso contínuo, sob pena de se perderem. Naturalmente, ressurgirão após um período em desuso, quando forem convocadas, mas levará um tempo, segundo Perrenoud (2000, p. 155), demasiado longo.

O que conserva as competências não utilizadas constantemente é o processo de formação contínua. Através da formação contínua, os recursos cognitivos mobilizados pelas competências sofrem a atualização necessária para adaptarem-se às condições que se apresentem.

2.2.10.1 Saber explicitar as próprias práticas

As práticas pedagógicas mudam ao longo do tempo, o progresso é inexorável, mesmo que lento. Para Perrenoud (2000, p. 158), o progresso demanda renovação, desenvolvimento de competências adquiridas em formação inicial, e até, competências inteiramente novas ou necessárias para a maior parte das instituições.

Saber explicitar as próprias práticas é uma competência que constitui a base de uma autoformação. Formar-se, segundo Perrenoud (2000, p. 160), não é somente fazer cursos, "é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação". O autor, ressaltando a importância da prática reflexiva, menciona como exemplo desses procedimentos, "a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto da instituição, a reflexão pessoal e regular, a redação de um jornal ou a simples discussão com os colegas".

Perrenoud (1999, p. 7) esclarece que o conceito de prática reflexiva é conhecido desde as obras de Schön (1983, 1987, 1991), podendo ser confundido entre a prática reflexiva espontânea, comum a todo ser humano que enfrenta um obstáculo, e a prática reflexiva metódica e coletiva usada por profissionais durante o tempo em que os objetivos propostos ainda não foram atingidos.

A prática reflexiva espontânea é desencadeada mediante um sentimento de desconforto, enquanto uma prática reflexiva metódica torna-se rotineira, em permanente alerta, razão pela qual precisa de disciplina e métodos para se realizar (observar, memorizar, escrever, compreender, analisar, escolher novas opções).

Por que é importante refletir sobre a própria prática? Antes de tudo, porque a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. Perrenoud (2002, p. 48) apresenta dez motivos para a prática reflexiva:

compensar a superficialidade da formação profissional; - favorecer a acumulação de saberes de experiência; - propiciar uma evolução rumo à profissionalização; - preparar para assumir uma responsabilidade política e ética; - permitir enfrentar a crescente complexidade das tarefas; - ajudar a vivenciar um ofício impossível (os objetivos raramente são atingidos); - oferecer os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; - estimular a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; - aumentar a cooperação entre colegas; - aumentar as capacidades de inovação.

A análise das práticas, segundo Altet (2001, p. 33), "é um procedimento de formação centrado na análise e na reflexão das práticas vivenciadas, o que produz saberes sobre a ação e formaliza os saberes de ação".

A prática reflexiva profissional não é solitária. Perrenoud (2000, p. 160) enfatiza que "participar de um grupo de análise das práticas constitui uma forma de treinamento, que permite interiorizar posturas, procedimentos, questionamentos", a serem exteriorizados quando necessário.

Perrenoud (2000, p. 161) defende que a profissionalização do ofício de professor passa pela necessidade de demonstrar a um interlocutor que "as situações problemáticas foram analisadas e que não se fizeram milagres, mas o que outros profissionais competentes teriam feito, ou pelo menos considerado, diante dos mesmos alunos e nas mesmas circunstâncias".

2.2.10.2 Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua

A análise e a explicitação das próprias práticas de forma reflexiva resultam no exercício da *lucidez profissional*, que por sua vez, segundo Perrenoud (2000, p. 161), leva a diversos tipos de conclusões sobre as razões pelas quais os objetivos não foram alcançados, apontando quais competências precisam ser melhoradas, e quais as coisas que não se sabe fazer e não se pode aprender a fazer simplesmente refletindo sobre elas e treinando-se.

A prática reflexiva simples, sem profundidade ou sem reformulação, através de treinamento, do próprio comportamento, nem sempre é suficiente para que se rompam paradigmas arraigados. Perrenoud (2000, p. 162) cita que se "pode refletir toda a vida sobre provas escolares, sua formulação, sua correção, seus gabaritos, sem por isso descobrir o princípio básico de uma avaliação formativa", demonstrando que a simples reflexão sobre o

assunto não será suficiente para que se rompa com esses métodos de avaliação. É necessário um empenho muito mais aprofundado, um trabalho muito mais minucioso em torno das próprias estruturas de comportamento, para dar a essa reflexão uma verdadeira conotação de *prática reflexiva*.

Outro elemento substantivo do processo de desenvolvimento profissional do professor, segundo Fernández (2002, p. 60), é a sua formação – inicial e contínua.

A lucidez profissional permite decidir quais meios se deve utilizar para proceder à sua autoformação. Alguns professores formam-se como autodidatas, prescindindo da formação contínua institucional, sem que suas competências parem de se desenvolver. Outros que, de acordo com Perrenoud (2000, p. 163), são a maioria, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal.

O balanço de competências seria, então, o produto da análise reflexiva, que objetiva saber apontar as próprias falhas e traduzir a distância entre o que se faz e o que se gostaria de fazer, explicitando-a num projeto de formação.

2.2.10.3 Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede)

Perrenoud (2000, p. 164) observou em seus estudos, uma tendência para que os projetos de formação do professor se desloquem para estabelecimentos, equipe ou redes. "É preciso que alguém tome a iniciativa e consiga convencer seus colegas de que seria interessante formular um projeto de formação comum no âmbito da instituição".

Perrenoud (2000, p. 165) faz algumas sugestões para convencimento dos colegas:

Uma formação comum não é uma renúncia a satisfazer necessidades pessoais prioritárias; - ela não provocará questionamentos, revelações ou fenômenos de "dinâmica de grupo" que assustam alguns; - ela não levará uns e outros, sub-repticiamente, para um projeto de estabelecimento ou um outro procedimento coletivo.

As resistências apresentadas pelos colegas não são infundadas, visto que, numa formação comum, poderá ocorrer necessidade tanto de explicação quanto de confrontação das práticas utilizadas. Como benefício, esse tipo de formação, no próprio ambiente de trabalho, facilita a evolução do conjunto do grupo e condições de convivência mais próximas do que as vividas no cotidiano.

2.2.10.4 Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo

Perrenoud (2000, p. 166) propõe o desenvolvimento das competências discutidas no tópico 2.2.6 – "elaborar, negociar um projeto da instituição", "administrar os recursos da escola", "coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros", e "organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos" - numa escala de "ordem de ensino", ou, até mesmo, do conjunto do "sistema educacional local, regional e nacional".

De acordo com Perrenoud (id), as competências profissionais requeridas seriam, basicamente, as mesmas já discutidas, porém, com dimensões político-administrativas e orçamentárias cujas dimensões sobrepujariam as preocupações pedagógicas e didáticas. Essas seriam tratadas em "termos de programas, de meios de ensino, de diretrizes e quanto aos deveres de casa, procedimentos de avaliação formal, estatutos e responsabilidades dos professores".

Por que, então, valorizar a competência em questão? Porque envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo é uma via de formação contínua muito fecunda, mesmo que a formação seja um benefício secundário, mais do que o objetivo principal. Esse tipo de experiência impõe uma descentralização, uma visão mais sistêmica, a tomada de consciência da diversidade das práticas e dos discursos, uma percepção mais lúcida dos recursos e das obrigações da organização, bem como dos desafios que enfrenta ou enfrentará. (PERRENOUD, 2000, p. 166).

O desenvolvimento dessas competências em escala, embora não exigível de "todos" os professores, possibilitará, àqueles que se decidirem por empreendê-lo, aprendizagens significativas no âmbito da negociação, de decisão coletiva ou da mediação, pois, quanto maior for o afastamento de sua sala de aula, maior será o confronto entre esse professor e outras pessoas que cultivam valores e interesses diferentes daqueles cultivados por seus alunos. Essas experiências poderão, quando necessário, ser transpostas para a instituição e para outras situações.

Aqueles que se distanciam, segundo Perrenoud (2000, p. 167), "aprendem também que o sistema não é uma máquina monolítica, que se pode acelerar sua evolução elaborando dossiês, fazendo alianças, formulando propostas".

Mais globalmente, a participação em outros níveis de funcionamento do sistema educacional amplia a cultura política, econômica, administrativa, jurídica, sociológica dos

professores em exercício, com as repercussões imaginadas para sua prática cotidiana, em um duplo sentido: enriquecimento dos conteúdos do ensino e abordagem mais analítica e menos defensiva dos fenômenos de poder e de conflito em geral, dos funcionamentos institucionais (PERRENOUD, 2000, p. 167).

É relativamente comum observar-se a atuação de professores em órgãos de classe, como os Conselhos Regionais e o Conselho Federal de Contabilidade. A mesma atuação no sistema educacional oficial, de forma mais direta, pode acarretar, além dos benefícios de aprendizagem citados por Perrenoud à formação do professor, outros benefícios a esse nível de ensino, tão carente de melhorias, conforme já foi constatado.

2.2.10.5 Acolher a formação dos colegas e participar dela

Acolher a formação dos colegas, de acordo com Perrenoud (2000, p. 167), diz respeito à aceitação de estudantes estagiários trabalhando junto ao professor. Participar da formação desses colegas, aí incluindo-se os professores assistentes ou adjuntos, seria compartilhar com eles os saberes e as experiências já adquiridas.

A transferência didática, para Perrenoud (2000, p. 168), enriquece o formador que a pratica, pois o obriga a refletir sobre o seu próprio conhecimento, a "reconhecer a opacidade de suas próprias práticas, a quantidade de coisas que se faz sem saber exatamente desde quando nem por que, por hábito". Essa reflexão é amplamente estimulada pela presença de alguém que o observa, questiona-o, troca idéias, mas não o ameaça.

Perrenoud (id) ressalta, ainda, que a tarefa de observação do colega também é formadora no sentido de que, ao vê-lo reagir, "mesmo que não seja *seu responsável*, o professor mais experiente, por contraste", conscientiza-se do que ele próprio faz. Ao tentar explicar a diferença, descobre que ela não ocorre em função do nível de especialização de um e de outro, mas sim, das personalidades, das escolhas e das emoções de cada um, o que constitui um elemento altamente enriquecedor na sua autoformação.

3 METODOLOGIA

3.1 Conceitos

3.1.1 Método científico e metodologia

O saber metódico é definido por Richardson (1999, p. 21), citando Vieira Pinto, como: "a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem". Esse conceito remete ao conceito de método científico e de ciência, ao qual está estritamente relacionado.

O método científico traduz a busca, o caminho que se adota para a obtenção do conhecimento científico e a metodologia científica, as regras e procedimentos utilizados que o compõe.

Quando se estabelece um objetivo, uma meta a ser atingida mediante investigação científica, adota-se, primeiramente um ou mais métodos científicos, os quais serão avaliados e revistos, de acordo com as necessidades e andamento do processo investigatório, isto é, da pesquisa.

Silva (2003, p. 38) define pesquisa "como um processo de investigação que implica identificar o conhecimento científico que se deseja buscar e suas implicações de modo absoluto".

Gil (2002, p. 17), por sua vez, define a pesquisa como sendo "[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos", sendo requerida quando não se dispõe de informação suficiente e ordenada para responder ao problema.

Hair Jr. *et al.* (2005, p. 83) classifica as pesquisas que se realizam no campo da Administração em três tipos básicos:

- *Pesquisa exploratória* – útil quando as questões de pesquisa são vagas ou quando há pouca teoria disponível para orientar as previsões. Utilizada principalmente quando se quer obter uma maior compreensão sobre os fenômenos;

- *Pesquisa descritiva* – descreve-se alguma situação, geralmente mensurando um evento ou atividade. Utiliza, muitas vezes, estatísticas descritivas, incluindo contagens de frequência (quantidade), medidas de tendência central como a média ou a moda, ou uma medida de variação, como o desvio padrão;
- *Pesquisa causal* – é quase sempre mais intrincada. Tenta testar se um evento "X" causa um outro evento "Y".

Marconi e Lakatos (2002, p. 85) esclarecem que as pesquisas exploratórias “são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema”, objetivando o desenvolvimento de hipóteses, o aumento da familiaridade do pesquisador com um determinado ambiente ou assunto para realização de pesquisas futuras ou, ainda, modificar ou esclarecer conceitos já estudados. Na pesquisa exploratória utilizam-se diversos procedimentos de coletas de dados que nem sempre exigem o emprego de técnicas probabilísticas de amostragem.

Os métodos de pesquisa mais utilizados em Contabilidade, sem, contudo, descartar outros métodos, são, segundo Silva (2003, p. 39-45): método indutivo; método dedutivo; método dialético; método hipotético-dedutivo; método histórico; método comparativo; método estatístico; método monográfico ou estudo de caso; e o método cartesiano, que se utiliza de quatro regras da intuição e da dedução: evidência, análise, síntese e enumeração. Quanto à classificação dos tipos de pesquisas, Marconi e Lakatos (2002, p. 19) esclarecem que essa varia de acordo com o enfoque dado pelo autor.

3.2 Métodos de pesquisa aplicados

Na elaboração deste trabalho foi desenvolvida pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e descritivo, com consulta a livros, artigos publicados em revistas impressas e "on line", dissertações e teses; e pesquisa documental para levantamento de dados estatísticos relativos ao sistema educacional e aos cursos de Ciências Contábeis.

A pesquisa de campo, de caráter qualitativo, quantitativo, descritivo e exploratório, foi realizada utilizando como instrumento um questionário respondido pelos professores e outro questionário respondido pelos alunos do curso de Ciências Contábeis da instituição "E".

Um questionário, de acordo com Hair Jr. et al. (2005, p. 159), "é um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes" e constitui "um

instrumento cientificamente desenvolvido para medir características importantes de indivíduos, empresas, eventos e outros fenômenos".

As questões formuladas para os professores foram elaboradas com base nas disposições das "10 novas competências para ensinar de Philippe Perrenoud" (2000), e foram assim distribuídas:

Competências de referência e competências específicas	Questões
<p>1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem (2.2.1)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem. (2.2.1.2) • Trabalhar a partir das representações dos alunos. (2.2.1.3) • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. (2.2.1.4) • Construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas. (2.2.1.5) • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento. (2.2.1.6) 	<p>Q 8 – Decline sua opinião sobre as seguintes afirmativas: Para ensinar basta que o docente conheça profundamente o conteúdo da disciplina (8a); Qualquer docente, além de conhecer o conteúdo da disciplina, precisa estudar e aplicar técnicas de ensino-aprendizagem (8b); A experiência profissional na respectiva área e o conhecimento acadêmico, juntos, são imprescindíveis para o ensino das disciplinas técnicas (8c); O docente não precisa conhecer, na prática, o conteúdo das disciplinas técnicas, basta que conheça, academicamente, as teorias que embasam essas disciplinas (8d); O docente precisa ter razoáveis conhecimentos de ciências humanas (psicologia, sociologia, etc..) para atingir seus objetivos de ensino-aprendizagem junto ao aluno (8e); O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o docente combina diversos recursos/técnicas de ensino, de acordo com o perfil dos seus alunos (8i);</p> <p>Q 10 – Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários: Estabelecer objetivos de aprendizagem para os alunos, a partir do conteúdo da disciplina (10a); Trabalhar a partir das colocações efetuadas pelos alunos (10b); Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem, demonstrados pelos alunos (10c); Envolver os alunos em atividades de pesquisa e projetos (10d); Conhecer as competências e habilidades profissionais a serem desenvolvidas nos alunos (10s); Estimular o aluno a aprender a aprender (10u);</p>
<p>2. Administrar a progressão das aprendizagens (2.2.2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. (2.2.2.1) • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino. (2.2.2.2) 	<p>Q 9 – As seguintes atividades, realizadas pelos alunos, influem positivamente no processo de ensino-aprendizagem: Participar de debates ou seminários (9d); Expor suas dúvidas e incertezas (9e); Participar de dinâmicas de grupo (9f); Realizar estudo de casos (9g); Elaborar trabalhos escritos (9h);</p> <p>Q 10 – Atribua graus de importância às</p>

Competências de referência e competências específicas	Questões
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. (2.2.2.3) • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. (2.2.2.4) • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. (2.2.2.5) 	<p>seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários: Conceber e administrar situações-problema de acordo com o nível do aluno (10e); Administrar a progressão das aprendizagens (10f);</p>
<p>3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (2.2.3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. (2.2.3.1) • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. (2.2.3.2) • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. (2.2.3.3) • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas de ensino mútuo. (2.2.3.4) 	<p>Q 8 – Decline sua opinião sobre as seguintes afirmativas: Salas com grande número de alunos não permitem a utilização de técnicas diferenciadas de ensino-aprendizagem (8j); O professor deve ser tolerante com as deficiências dos alunos e incentivá-los a superá-las (8p); O professor deve criticar o aluno para que ele se conscientize das suas deficiências e procure superá-las sozinho (8q);</p> <p>Q 9 – As seguintes atividades, realizadas pelos alunos, influem positivamente no processo de ensino-aprendizagem: Trabalhos em equipe (9a); Dialogar com o professor e os colegas durante as aulas (9c); Participar de debates e/ou seminários (9d); Expor suas dúvidas e incertezas (9e); Participar de dinâmicas de grupo (9f); Realizar estudos de casos (9g);</p> <p>Q 10 – Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários: Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma (10g); Desenvolver a cooperação entre os alunos e incentivar formas de ensino mútuo entre eles (10h);</p>
<p>4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (2.2.4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. (2.2.4.1) • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. (2.2.4.2) • Oferecer atividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. (2.2.4.3) • Favorecer a definição de um projeto pessoal do aluno. (2.2.4.4) 	<p>Q 8 – Decline sua opinião sobre as seguintes afirmativas: O aluno deve ser incentivado a dar suas opiniões (8l); O aluno não deve criticar teorias e conceitos preestabelecidos (8m); O professor universitário não é um "educador". Ele somente é responsável pela formação profissional do aluno (8n);</p> <p>Q 9 – As seguintes atividades, realizadas pelos alunos, influem positivamente no processo de ensino-aprendizagem: Opinar sobre os assuntos tratados em aula (9b); Participar de debates e/ou seminários (9d); Pesquisar (9i);</p> <p>Q 10 – Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários: Suscitar no aluno o desejo de aprender (10i); Desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação (10j);</p>

Competências de referência e competências específicas	Questões
<p>5. Trabalhar em equipe (2.2.5)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipe, representações comuns. (2.2.5.1) • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. (2.2.5.2) • Formar e renovar uma equipe pedagógica. (2.2.5.3) • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. (2.2.5.4) • Administrar crises ou conflitos interpessoais (2.2.5.5) 	<p>Q 10 – Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários: Trabalhar em conjunto com outros professores em projetos de equipe (10k);</p>
<p>6. Participar da administração da escola (2.2.6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. (2.2.6.1) • Administrar os recursos da escola. (2.2.6.2) • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro, associações de pais professores de línguas e cultura de origem). (2.2.6.3) • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. (2.2.6.4) 	<p>Q 10 – Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários: Propor projetos à instituição (10l); Organizar e fazer evoluir a participação dos alunos no ambiente escolar (10m);</p>
<p>7. Informar e envolver os pais (2.2.7)</p>	<p>Não se aplica ao ensino superior</p>
<p>8. Utilizar novas tecnologias (2.2.8)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. (2.2.8.1) • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino. (2.2.8.2) • Comunicar-se à distância por meio da telemática. (2.2.8.3) • Utilizar as ferramentas multimídia no ensino. (2.2.8.4) 	<p>Q 8 – Decline sua opinião sobre as seguintes afirmativas: A utilização de recursos de mídia é importante para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina (8f); Os recursos modernos, como data-show, vídeos, etc. somente são aplicáveis em algumas disciplinas (8g); A aula tradicional (giz, lousa, livro texto) continua sendo a mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem (8h);</p> <p>Q 10 – Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários: Utilizar novas tecnologias (ferramentas multimídia de ensino, editores de texto, e. mail, etc.) (10n);</p>
<p>9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (2.2.9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. (2.2.9.1) • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. (2.2.9.2) • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às 	<p>Q 8 – Decline sua opinião sobre as seguintes afirmativas: O professor universitário não é um "educador". Ele somente é responsável pela formação profissional do aluno (8n); A formação moral e social do aluno é tarefa da família e dos professores do ensino médio e fundamental (8o);</p> <p>Q 10 – Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e</p>

Competências de referência e competências específicas	Questões
sanções e à apreciação da conduta. (2.2.9.3) <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. (2.2.9.4) • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. (2.2.9.5) 	habilidades dos professores universitários: Posicionar-se contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais (10o); Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (10p); Promover o desenvolvimento do senso de responsabilidade, solidariedade e justiça nos alunos (10q);
10. Administrar sua própria formação contínua (2.2.10) <ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. (2.2.10.1) • Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. (2.2.10.2) • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). (2.2.10.3) • Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. (2.2.10.4) • Acolher a formação dos colegas e participar dela. (2.2.10.5) 	Q 10 – Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários: Administrar a própria formação profissional de maneira contínua (10r); Avaliação periódica de sua <i>performance</i> como docente pelos alunos (10t); Q 11 - Como V. Sa. classificaria seus conhecimentos sobre a abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem?

QUADRO 8 - Correlação das questões formuladas para os professores com as 10 competências para ensinar de Philippe Perrenoud

Para a elaboração dos questionários foi efetuado um estudo prévio que, segundo Hill e Hill (2002, p. 70), "consiste em escrever e aplicar uma versão preliminar do questionário final", após a revisão inicial da literatura. O pré-teste foi realizado durante o mês de julho de 2005 e envolveu 12 professores de instituições de ensino diversas, dos quais 3 responderam e, 52 alunos (6º. e 8º. Semestres) da própria instituição "E", dos quais 17 responderam.

Hair Jr. *et al* (2005, p. 215) enfatizam que um questionário deve ter suas questões avaliadas "[...] para determinar se as respostas oferecerão as informações necessárias para a tomada de decisão, para a compreensão de um problema ou para testar uma teoria". Assim, apuraram-se os resultados advindos do pré-teste e efetuou-se a avaliação dos respectivos questionários.

Os resultados dessa avaliação permitiram a revisão da clareza dos enunciados, do layout dos questionários, bem como do atendimento aos objetivos propostos. Algumas questões foram reformuladas, o layout foi revisto e foram também acrescentadas algumas questões (5 para os professores e 3 para os alunos) com o propósito de ampliar as possibilidades de eficácia nos resultados da pesquisa.

Após os ajustes, os questionários foram aplicados aos professores e alunos do curso de Ciências Contábeis da instituição "E". Foram pesquisados 18 dos 19 professores de diversas disciplinas do referido curso, excetuando-se a pesquisadora que, na época pertencia ao quadro de professores daquela instituição e, de um total de 246, foram pesquisados 182 alunos, presentes às aulas nos dias em que o referido questionário foi aplicado, no período de 2 a 5 de maio de 2006.

Os questionários dos professores foram entregues em mãos, juntamente com uma carta de encaminhamento e devolvidos posteriormente. O questionário dos alunos foram respondidos por estes na presença da pesquisadora, explicando-se que esta não fazia parte do grupo de professores pesquisados com a mesma finalidade.

O questionário elaborado para os professores foi composto por 14 questões, sendo 7 destinadas ao conhecimento do perfil do professor, 5 questões fechadas utilizando-se escala Lickert para obtenção das respostas, e 2 com respostas dissertativas.

Para os questionários que contêm perguntas fechadas, segundo Hill e Hill (2002, p. 105), é necessário escolher-se um conjunto de respostas alternativas para cada uma delas. Assim, associou-se a essas respostas uma escala de medida nominal que, de acordo com esses autores (id, p. 106-108), "consiste num conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e mutuamente exclusivas" e fornecem dados na forma de frequências, às quais se aplicam, principalmente, as técnicas estatísticas não paramétricas, além de uma escala de medida ordinal que estabelece uma relação de ordem entre as respostas alternativas.

As questões que compuseram o questionário destinado aos professores, assim como os objetivos que se pretendeu atingir ao formulá-las, são as seguintes:

Questões	Objetivos
1. Qual (is) disciplina (s) V. Sa. ministra no Curso de Ciências Contábeis? Disciplina (s):	Identificar se a disciplina ministrada é específica da área contábil ou não, visando estabelecer possíveis correlações entre esta e outras respostas relacionadas ao caráter técnico da disciplina.
2. Há quanto tempo V. Sa. leciona em cursos universitários? Menos de dois anos De 2 a 5 anos De 5 a 10 anos Mais de 10 anos	Identificar o tempo de experiência docente do respondente.
3. Qual a sua idade?	Conhecer a faixa etária a que pertence o respondente para

Questões	Objetivos
Menos de 25 25 a 34 35 a 44 45 ou mais	identificar, se necessário, a existência de alguma implicação desta nas respostas obtidas.
4. Qual seu nível de formação (completo)? Especialista Mestre Doutor (a) Pós-doutorado	Conhecer o nível de formação do respondente.
5. Desenvolve outra(s) atividade(s) profissional (is) além da docência? Qual (is)? <div style="text-align: right;"> Sim Não </div> <div style="text-align: center;"> Qual (is) </div>	Identificar se o respondente se dedica ou não exclusivamente à docência.
6. Com relação à disciplina Didática de Ensino ou disciplina correlata: Já cursou na pós-graduação; Fez algum curso específico; Nunca cursou e acha desnecessário para a(s) disciplina(s) que ministra; Nunca cursou, mas procura informar-se sobre o assunto;	Identificar a formação pedagógica do docente.
7. Costuma participar de eventos (congressos, palestras, seminários, etc.) da área de Educação? Nunca Raramente Sempre que possível Com frequência	Conhecer o interesse do respondente pela atualização da sua formação pedagógica.
Responda as próximas questões de acordo com o seu grau de concordância / discordância, utilizando a seguinte tabela: Questões 8 E 9: Concordo totalmente 1 Concordo 2 Indiferente 3 Discordo 4 Discordo totalmente 5	
8. Decline sua opinião sobre as seguintes afirmativas: a) Para ensinar, basta que o docente conheça profundamente o conteúdo da disciplina; b) Qualquer docente, além de conhecer o conteúdo da disciplina, precisa estudar e aplicar técnicas de ensino / aprendizagem; c) A experiência profissional na respectiva área e o conhecimento acadêmico, juntos, são imprescindíveis para o ensino das disciplinas técnicas (Ex.Contabilidade, Orçamento, etc.); d) O docente não precisa conhecer, na prática, o conteúdo das disciplinas técnicas, basta que conheça, academicamente, as teorias que embasam essas disciplinas;	Esta questão tem como propósito identificar a percepção dos docentes em relação aos procedimentos tradicionais de ensino e a tendência destes para aceitar ou rejeitar procedimentos básicos que envolvem o desenvolvimento das seguintes competências: - Organizar e dirigir situações de aprendizagem (2.2.1); - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (2.2.3); - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (2.2.4); - Utilizar novas tecnologias (2.2.8); - Enfrentar os deveres e os

Questões	Objetivos
<p>e) O docente precisa ter razoáveis conhecimentos de ciências humanas (psicologia, sociologia, etc.), para atingir seus objetivos de ensino / aprendizagem junto ao aluno;</p> <p>f) A utilização de recursos de mídia (data-show, vídeos, etc.) é importante para o processo de ensino / aprendizagem de qualquer disciplina;</p> <p>g) Os recursos modernos, como data-show, vídeos, etc., somente são aplicáveis em algumas disciplinas;</p> <p>h) A aula tradicional (giz, lousa, livro texto) continua sendo a mais eficaz para o processo de ensino / aprendizagem;</p> <p>i) O processo de ensino / aprendizagem é mais eficaz quando o docente combina diversos recursos / técnicas de ensino, de acordo com o perfil dos seus alunos;</p> <p>j) Salas com grande número de alunos não permitem a utilização de técnicas diferenciadas de ensino/aprendizagem;</p> <p>k) O ensino / aprendizagem baseado em "competências" é mais um dos diversos modismos pedagógicos que surgem e passam sem deixar raízes importantes;</p> <p>l) O aluno deve ser incentivado a dar suas opiniões;</p> <p>m) O aluno não deve criticar teorias e conceitos preestabelecidos, mas memorizá-los;</p> <p>n) O professor universitário não é um "educador". Ele somente é responsável pela formação profissional do aluno (aspectos técnicos);</p> <p>o) A formação moral e social do aluno é tarefa da família e dos professores do ensino médio e fundamental;</p> <p>p) O professor deve ser tolerante com as deficiências dos alunos e incentivá-los a superá-las;</p> <p>q) O professor deve criticar o aluno para que ele se conscientize das suas deficiências e procure superá-las sozinho;</p>	<p>dilemas éticos da profissão (2.2.9).</p>
<p>9. As seguintes atividades, realizadas pelos alunos, influem positivamente no processo de ensino / aprendizagem?</p> <p>a) Trabalhos em equipe;</p> <p>b) Opinar sobre os assuntos tratados em aula;</p> <p>c) Dialogar com o professor e os colegas durante as aulas;</p> <p>d) Participar de debates e/ou seminários;</p> <p>e) Expor suas dúvidas e incertezas;</p> <p>f) Participar de dinâmicas de grupo;</p> <p>g) Realizar estudos de casos;</p> <p>h) Elaborar trabalhos escritos;</p>	<p>As atividades listadas estão previstas no desenvolvimento das competências: - Administrar a progressão das aprendizagens (2.2.2); - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (2.2.3); - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (2.2.4).</p> <p>Conhecer o grau de concordância do docente com a afirmativa proposta é importante para que se possa identificar o grau de convencimento deste sobre a legitimidade dessas técnicas, cuja</p>

Questões	Objetivos										
i) Pesquisar;	utilização é defendida no desenvolvimento das competências mencionadas.										
<p>10) Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários, de acordo com a seguinte tabela:</p> <table data-bbox="316 510 815 680"> <tr> <td>Muito importante</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Importante</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Média importância</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Pouco importante</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Sem importância</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>a) Estabelecer objetivos de aprendizagem para os alunos, a partir do conteúdo da disciplina;</p> <p>b) Trabalhar a partir das colocações efetuadas pelos alunos;</p> <p>c) Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem, demonstrados pelos alunos;</p> <p>d) Envolver os alunos em atividades de pesquisa e projetos;</p> <p>e) Conceber e administrar situações-problema de acordo com o nível e possibilidades do aluno;</p> <p>f) Administrar a progressão das aprendizagens dos alunos;</p> <p>g) Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma;</p> <p>h) Desenvolver a cooperação entre os alunos e incentivar formas de ensino mútuo entre eles;</p> <p>i) Suscitar, no aluno, o desejo de aprender;</p> <p>j) Desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação;</p> <p>k) Trabalhar em conjunto com outros professores em projetos de equipe;</p> <p>l) Propor projetos à instituição;</p> <p>m) Organizar e fazer evoluir a participação dos alunos no ambiente escolar;</p> <p>n) Utilizar novas tecnologias (ferramentas multimídia de ensino, editores de texto, e.mail, etc.);</p> <p>o) Posicionar-se contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;</p> <p>p) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;</p> <p>q) Promover o desenvolvimento do senso de responsabilidade, solidariedade e justiça nos alunos;</p> <p>r) Administrar a própria formação profissional de maneira contínua;</p> <p>s) Conhecer as competências e habilidades profissionais a serem desenvolvidas nos alunos;</p> <p>t) Avaliação periódica de sua <i>performance</i> como docente</p>	Muito importante	1	Importante	2	Média importância	3	Pouco importante	4	Sem importância	5	<p>Esta questão objetiva identificar o grau de importância atribuído pelo docente às principais diretrizes que compõem o desenvolvimento das seguintes competências: - Organizar e dirigir situações de aprendizagem (2.2.1); - Administrar a progressão das aprendizagens (2.2.2); - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (2.2.3); - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (2.2.4); - Trabalhar em equipe (2.2.5); - Participar da administração da escola (2.2.6); - Utilizar novas tecnologias (2.2.8); - Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (2.2.9); - Administrar sua própria formação contínua (2.2.10).</p>
Muito importante	1										
Importante	2										
Média importância	3										
Pouco importante	4										
Sem importância	5										

Questões	Objetivos
<p>pelos alunos;</p> <p>u) Estimular o aluno a aprender a aprender;</p>	
<p>11) Como V.Sa. classificaria seus conhecimentos sobre a "abordagem por competências" no processo de ensino / aprendizagem? (Marque com X)</p> <p>Pouco Razoável Bom Muito bom Ótimo</p>	<p>Identificar a percepção do docente sobre os seus conhecimentos a respeito da abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem.</p>
<p>12) Quais das habilidades seguintes V.Sa. procura desenvolver nas disciplinas que leciona? (Marque com X)</p> <p>a) Boa redação b) Conhecimento de outras culturas c) Conhecimento da terminologia e linguagem contábil - nacional e internacional; d) Conhecimento da legislação pertinente e normas da profissão contábil; e) Gestão e liderança; f) Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade g) Entendimento da Contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica); h) Relacionamento da Contabilidade com outras disciplinas (direito; administração, outras); i) Desenvolvimento de sistemas de informação e controle gerencial; j) Raciocínio lógico; k) Pensamento crítico; l) Responsabilidade social; m) "Accountability"; n) Comunicação; o) Ética;</p>	<p>Esta questão visa identificar quais competências e habilidades requeridas do profissional contábil (Resolução CNE/CES nº. 10 / 2004) o respondente procura desenvolver nas disciplinas que leciona.</p>
<p>13. Defina qual a sua percepção do que é "ser professor (a)" no âmbito universitário.</p>	<p>Conhecer a percepção do docente sobre o ofício de professor universitário.</p>
<p>14. Critique - favorável ou desfavoravelmente - a abordagem de ensino / aprendizagem baseada em competências e habilidades:</p>	<p>Conhecer a opinião do docente sobre a abordagem por competências aplicada ao processo de ensino-aprendizagem.</p>

QUADRO 9 – Instrumento de Pesquisa: Questionário Professores

O questionário elaborado para os alunos compôs-se de 12 questões, sendo 3 destinadas ao conhecimento do perfil do aluno, 7 questões fechadas utilizando-se escala Lickert para obtenção das respostas e 2 questões requerendo respostas dissertativas. A seguir estão demonstradas as questões e os objetivos que se procurou atingir quando das suas respectivas formulações.

Questões	Objetivos
1. Qual semestre do curso de Ciências Contábeis que você está cursando?	Identificar em que estágio do curso o aluno se encontra.
2. Qual a sua idade? (marque X) Menos de 25 25 a 34 35 a 44 45 ou mais	Conhecer a idade do aluno para possíveis correlações com as demais respostas.
3. Que área você trabalha? (marque X) Não trabalho no momento Área contábil / controladoria Área administrativa Área de negócios/vendas Outras áreas: Qual?	Identificar a importância do curso para a carreira profissional do aluno.
<p>Responda as próximas questões, de acordo com o seu grau de concordância / discordância, conforme a seguintes tabela:</p> <p>Questões: 4 / 5 / 6</p> <p>Concordo totalmente 1 Concordo 2 Indiferente 3 Discordo 4 Discordo totalmente 5</p>	
<p>4. Para um aluno (a) é importante:</p> <p>a) Ter boas notas mesmo sem aprender o conteúdo da disciplina;</p> <p>b) Aprender, mesmo sem ter boas notas;</p> <p>c) Aprender, mesmo sem ser recompensado com qualquer tipo de pontuação (nota);</p> <p>d) Aplicar o que aprendeu na escola na sua vida prática (profissional ou pessoal);</p> <p>e) Conseguir avaliar seu próprio aprendizado das disciplinas;</p> <p>f) Ter um diploma e praticar o que aprendeu no curso, direta ou indiretamente, na sua profissão;</p> <p>g) Ter um diploma de curso superior;</p> <p>h) Estudar numa instituição de prestígio no mercado educacional;</p> <p>i) Estudar em qualquer instituição e complementar seus conhecimentos estudando sozinho;</p> <p>j) Cooperar com o professor e os colegas na execução de atividades em sala de aula;</p> <p>k) Cooperar com o professor e os colegas na execução de atividades, desde que valha nota;</p> <p>l) Questionar / criticar teorias e conceitos preestabelecidos;</p>	<p>A revisão bibliográfica demonstrou a importância da existência de uma posição reflexiva, atuante e cooperativa por parte do aluno, sem as quais a pedagogia por competências não produzirá os resultados esperados.</p> <p>Esta questão objetiva verificar o grau de concordância dos respondentes sobre algumas afirmativas a respeito de situações que retratam diferentes níveis de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de identificar qual a percepção do aluno com relação ao seu papel nesse processo.</p>

Questões	Objetivos								
m) Não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada; n) Não perder aulas para não exceder o número de faltas permitidas; o) p) Ter bom relacionamento com professores e colegas;									
5. Um bom relacionamento com os professores "facilita" a aprendizagem da disciplina pelo aluno? a) Não, pois o aprendizado vai depender do conhecimento da disciplina pelo professor; b) Não, pois o aprendizado vai depender das técnicas de ensino utilizadas pelo professor; c) Não, porque é desnecessário relacionar-se com o professor para aprender a disciplina; d) Sim, pois o relacionamento com o professor pode influenciar as notas; e) Sim, pois a relação entre o ensino (professor) e aprendizagem (aluno) são complementares; f) Sim, porque bons relacionamentos são necessários em qualquer situação da vida;	A questão 5 complementa a questão 4 e visa conhecer a percepção do aluno sobre o seu relacionamento com a sua contraparte no contrato didático – o professor.								
6. As seguintes atividades influem positivamente no seu processo de aprendizagem das disciplinas? a) Trabalhar em equipe; b) Dar opiniões sobre os assuntos tratados em aula; c) Dialogar com o professor e os colegas durante as aulas; d) Participar de debates e/ou seminários; e) Expor suas dúvidas e incertezas; f) Participar de dinâmicas de grupo; g) Realizar estudos de casos; h) Elaborar trabalhos escritos ; i) Pesquisar	As atividades listadas, estão previstas para o desenvolvimento das seguintes competências para ensinar: - Administrar a progressão das aprendizagens (2.2.2); - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (2.2.3); - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (2.2.4). Busca-se com esta questão identificar se os alunos estão receptivos para a aplicação dessas atividades.								
Responda à questão 7, de acordo com a frequência com que ocorrem, utilizando a seguinte tabela: <table data-bbox="316 1473 638 1608" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Constantemente</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Frequentemente</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Raramente</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Nunca</td> <td>4</td> </tr> </table>	Constantemente	1	Frequentemente	2	Raramente	3	Nunca	4	
Constantemente	1								
Frequentemente	2								
Raramente	3								
Nunca	4								
7. Os professores têm demonstrado interesse em desenvolver nos alunos as habilidades abaixo, independentemente da disciplina que lecionem: a) Boa redação; b) Conhecimento da cultura de outros países; c) Conhecimento da terminologia e linguagem contábil - nacional e internacional; d) Conhecimento da legislação pertinente e normas da profissão contábil; e) Gestão e liderança; f) Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade; g) Entendimento da contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica); h) Relacionamento da contabilidade com outras disciplinas	Identificar a percepção do aluno com relação ao desenvolvimento, pelos professores, durante o curso, das competências e habilidades requeridas para o profissional contábil, de acordo com a Resolução CNE/CES nº. 10/2004.								

Questões	Objetivos										
<p>(direito; administração, outras);</p> <p>i) Desenvolvimento de sistemas de informação e controle gerencial;</p> <p>j) Raciocínio lógico</p> <p>k) Pensamento crítico</p> <p>l) Responsabilidade social</p> <p>m) "Accountability" - dever de apresentar resultados de uma responsabilidade que lhe foi delegada</p> <p>n) Comunicação</p> <p>o) Ética</p>											
<p>8. Como você avaliaria, em termos percentuais, o seu aprendizado dessas mesmas habilidades e competências desenvolvidas durante o curso? (Indique o percentual de zero a 100%)</p> <p>a) Boa redação;</p> <p>b) Conhecimento da cultura de outros países;</p> <p>c) Conhecimento da terminologia e linguagem contábil - nacional e internacional;</p> <p>d) Conhecimento da legislação pertinente e normas da profissão contábil;</p> <p>e) Gestão e liderança;</p> <p>f) Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade;</p> <p>g) Entendimento da contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica);</p> <p>h) Relacionamento da contabilidade com outras disciplinas (direito; administração, outras);</p> <p>i) Desenvolvimento de sistemas de informação e controle gerencial;</p> <p>j) Raciocínio lógico</p> <p>k) Pensamento crítico</p> <p>l) Responsabilidade social</p> <p>m) "Accountability" - dever de apresentar resultados de uma responsabilidade que lhe foi delegada</p> <p>n) Comunicação</p> <p>o) Ética</p>	<p>Identificar se a auto-avaliação do aluno está coerente com as respostas fornecidas para a questão 7 e, adicionalmente, com as respostas fornecidas pelos professores sobre as suas respectivas percepções sobre o desenvolvimento dessas competências e habilidades.</p>										
<p>Responda a questão 9, utilizando a seguinte tabela:</p> <table data-bbox="316 1473 726 1646"> <tbody> <tr> <td>Totalmente à vontade</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>À vontade</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Parcialmente à vontade</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>Incomodado</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Muito incomodado</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Totalmente à vontade	1	À vontade	2	Parcialmente à vontade	3	Incomodado	4	Muito incomodado	5	
Totalmente à vontade	1										
À vontade	2										
Parcialmente à vontade	3										
Incomodado	4										
Muito incomodado	5										
<p>9. Como você se sente diante das seguintes situações, dentro e fora da sala de aula:</p> <p>a) Trabalhando em equipe;</p> <p>b) Dando sua opinião sobre assuntos tratados em aula;</p> <p>c) Dialogando com professores e colegas durante as aulas;</p> <p>d) Participando de debates e/ou seminários;</p> <p>e) Expondo suas idéias, dúvidas e incertezas;</p> <p>f) Realizando estudos de casos;</p> <p>g) Elaborando trabalhos escritos;</p> <p>h) Realizando pesquisas (bibliográficas/livros e outras)</p> <p>i) Administrando conflitos entre as suas opiniões e a de seus</p>	<p>Conhecer a receptividade do aluno com relação a certas atividades e procedimentos típicos do ensino baseado numa pedagogia das competências, buscando, mais uma vez, avaliar a sua percepção sobre o seu papel no contrato didático.</p>										

Questões	Objetivos												
colegas ou professores; j) Seguindo regras de comportamento pré-estabelecidas pela instituição ou sociedade; k) Recebendo críticas de colegas ou professores; l) Criticando teorias e conceitos preestabelecidos;													
Responda a questão 10, de acordo com o grau de importância que você atribui a cada afirmativa, utilizando a seguinte tabela: <table style="margin-left: 40px; border: none;"> <tr> <td>Muito importante</td> <td style="text-align: right;">1</td> </tr> <tr> <td>Importante</td> <td style="text-align: right;">2</td> </tr> <tr> <td>Média importância</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Pouco importante</td> <td style="text-align: right;">4</td> </tr> <tr> <td>Sem importância</td> <td style="text-align: right;">5</td> </tr> <tr> <td>Não tenho opinião formada</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> </table>	Muito importante	1	Importante	2	Média importância	3	Pouco importante	4	Sem importância	5	Não tenho opinião formada	6	
Muito importante	1												
Importante	2												
Média importância	3												
Pouco importante	4												
Sem importância	5												
Não tenho opinião formada	6												
10. Que importância você atribui às seguintes habilidades e competências profissionais: <ul style="list-style-type: none"> a) Boa redação; b) Conhecimento da cultura de outros países; c) Conhecimento da terminologia e linguagem contábil - nacional e internacional; d) Conhecimento da legislação pertinente e normas da profissão contábil; e) Gestão e liderança; f) Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade; g) Entendimento da contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica); h) Relacionamento da contabilidade com outras disciplinas (direito; administração, outras); i) Desenvolvimento de sistemas de informação e controle gerencial; j) Raciocínio lógico k) Pensamento crítico l) Responsabilidade social m) "Accountability" - dever de apresentar resultados de uma responsabilidade que lhe foi delegada n) Comunicação o) Ética 	Identificar o grau de importância que o aluno atribui às competências e habilidades requeridas do profissional contábil.												
11. O que você gostaria de comentar sobre o desempenho dos seus professores atuais?	Conhecer a opinião dos alunos sobre o desempenho dos seus professores.												
12. Gostaria de fazer alguma sugestão para a administração da instituição?	Identificar a contribuição que o aluno poderia fazer ao processo de reestruturação organizacional da instituição "E".												

QUADRO 10 – Instrumento de Pesquisa: Questionário alunos – objetivo das questões

Os resultados foram apurados e apresentados utilizando-se dois recursos de informática: o *Microsoft Office Excel 2003* e o *SPSS® – Statistical Package for the Social Sciences for Windows* versão 13.0.

Wagner, Motta e Dornelles (2004, p. 11) consideram o SPSS® "um programa extremamente confiável não só pela qualidade dos resultados que produz, mas também, por sua estabilidade no ambiente Windows".

Foram utilizados recursos de estatística descritiva como a média, a moda e o desvio padrão, e estatística indutiva para a análise geral dos resultados obtidos. A estatística indutiva, segundo Pestana e Gageiro (2000, p. 19), permite, "com base nos elementos observados ou experimentados, tirar conclusões para um domínio mais vasto de onde esses elementos provieram". As inferências são feitas, de acordo com esses autores, com base em intervalos de confiança e de testes estatísticos paramétricos ou não paramétricos.

As amostras onde não sejam cumpridos os supostos paramétricos – existência de variável dependente quantitativa e contínua, amostras grandes ($n > 30$) e originadas de uma população com distribuição normal, e homoscedasticidade (variação homogênea) – de acordo com Bisquerra, Sarriera e Martínez (2004, p. 78, 168), não possibilitam a realização de provas estatísticas paramétricas.

Hair Jr. *et al* (2005, p. 289) explicam que quando os dados são mensurados utilizando-se uma escala ordinal ou nominal como as aplicadas na pesquisa, não é apropriado supor-se que a distribuição é normal, devendo-se empregar a estatística não paramétrica.

Dentre os testes não paramétricos disponíveis no SPSS®, utilizou-se o teste *Kruskal-Wallis* para amostras independentes. Este teste, segundo Pontes (2000, p. 19) é o teste não paramétrico mais utilizado para "comparações envolvendo mais do que dois tratamentos sem a utilização de controle local (característicos dos delineamentos inteiramente casualizados), muito comuns em todas as áreas da ciência". Bisquerra, Sarriera e Martinez (2004, p. 191) afirmam que esse teste é uma das provas mais úteis na pesquisa educativa.

O teste *Kruskal-Wallis*, segundo Dancey e Reidy (2006, p. 543) é o equivalente não paramétrico de ANOVA (*Analysis of Variance*), usada para avaliar as diferenças estatísticas entre as médias de dois ou mais grupos, sendo a hipótese nula representada pela *não existência* de diferenças significativas entre as médias observadas. Se a hipótese nula (H_0) não é verdadeira, o resultado do teste deverá tomar valores grandes, sendo considerado significativo quanto aproximar-se de zero. Neste trabalho foram assumidos como significativos os resultados menores ou iguais a 0,05, por tratar-se de um valor geralmente aceito pela maioria dos pesquisadores.

Considerando-se os parâmetros citados e após análise das distribuições de cada variável, optou-se pela adoção do teste *Kruskal-Wallis* por ser o que melhor atende às características da pesquisa. Comparou-se os seus resultados com o seu equivalente paramétrico ANOVA seguindo as observações de Pontes (2000, p. 6), que recomenda que "se o procedimento não paramétrico tem um concorrente clássico, então os resultados de ambos devem ser comparados" e, quando forem diferentes, normalmente o método não paramétrico é considerado o mais apropriado.

Os resultados foram apresentados e comentados no capítulo 4, tendo sido demonstrados por meio de tabelas, gráficos e resumos dos resultados do teste *Kruskal-Wallis*, quando significativos.

4 APURAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 Pesquisa realizada com os professores da instituição "E"

No universo de 18 professores pesquisados, foram obtidos 16 questionários respondidos, o que corresponde a 89% do total.

Os professores que responderam à pesquisa ministravam as seguintes disciplinas: Contabilidade Pública, Contabilidade Geral, Análise de balanços, Teoria da Contabilidade, Contabilidade de Custos, Auditoria, Gestão Financeira e Orçamentária, Teoria da Administração, Legislação Tributária, Ciência Jurídica, Estatística, Comunicação Empresarial, Metodologia da Pesquisa, Fundamentos de Economia Política, Métodos Quantitativos, Matemática Financeira, e Sistemas de Informações Gerenciais.

As questões de 1 a 7 tiveram por finalidade conhecer o perfil dos professores da instituição "E" visando, eventualmente, estabelecer possíveis correlações entre esse perfil e as demais respostas obtidas. Obtiveram-se as seguintes respostas para essas questões:

Tempo de experiência docente	Docentes
• menos de 2 anos	-
• de 2 a 5 anos	3
• de 5 a 10 anos	5
• mais de 10 anos	8
Faixa etária	
• menos de 25 anos	-
• 25 a 34 anos	2
• 35 a 44 anos	7
• 45 anos ou mais	7
Nível de formação	
• Especialista	13
• Mestre	3
• Doutor (a)	-
• Pós-doutorado	-

QUADRO 11 - Perfil dos professores respondentes

Entre os professores respondentes, 8 são docentes há mais de 10 anos, 5 são docentes num período de 5 a 10 anos, e 3, de 2 a 5 anos, sendo que 7 deles têm mais de 45 anos, 7 estão na faixa etária entre 35 e 44 anos e 2, entre 25 e 34 anos. Portanto, a maioria, contava com mais de 35 anos na data da pesquisa. Somente 5 desses professores dedicam-se exclusivamente ao magistério e os demais exercem outras atividades profissionais.

Quanto á formação acadêmica, esses professores, na sua maioria (13), são especialistas em Contabilidade, Administração ou Economia, mas, somente 3 deles são mestres em Administração, não havendo, entre os respondentes, nenhum mestre em Contabilidade.

Com relação à preparação para a docência (questão 6), a maioria deles cursou a disciplina Didática do Ensino ou correlata durante a pós-graduação, e 2 deles, que nunca a cursaram, afirmam procurar informar-se sobre o assunto.

Disciplina Didática de Ensino	Docentes
Já cursou na pós graduação	10
Fez algum curso específico	4
Nunca cursou e acha desnecessário p/ disciplina	-
Nunca cursou, mas procura informar-se s/ o assunto	2

QUADRO 12 – Formação pedagógica dos professores

Somente 2 professores costumam participar de eventos ligados à área de educação (questão 7), e a maioria o faz "sempre que possível" (6) ou "raramente" (6), enquanto 2 "nunca" o fazem.

A questão nº. 8 do questionário ministrado aos professores teve como propósito identificar a percepção dos docentes em relação os procedimentos que envolvem o desenvolvimento das seguintes competências: - organizar e dirigir situações de aprendizagem (2.2.1); - conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação (2.2.3); - envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho (2.2.4); - utilizar novas tecnologias (2.2.8); - enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão (2.2.9).

As questões 8a a 8e, basicamente, contemplam a competência "conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem", integrante da família de competências relacionadas a "organizar e dirigir situações de aprendizagem". Para o desenvolvimento dessa competência foi ressaltado que, ao conhecimento técnico e prático do conteúdo das disciplinas que ministra, é importante que o professor agregue o conhecimento do processo e técnicas de aprendizagem, de maneira a desenvolver metodologias capazes de levar seus alunos a aprender.

A maioria dos professores (9) discorda ou discorda totalmente da afirmativa que "para ensinar, basta que o docente conheça profundamente o conteúdo da disciplina", mas não deixa de ser preocupante o número grande (7) que entende que essa afirmativa é verdadeira; "todos eles" entendem que qualquer docente, além de conhecer o conteúdo da disciplina,

precisa estudar e aplicar técnicas de ensino – aprendizagem; e 12 professores consideram suficiente conhecer, academicamente, as disciplinas e as teorias que as embasam, não precisando conhecê-las na prática, embora 5 entendam que o conhecimento prático seja importante. Esses resultados demonstram que a percepção da maioria dos professores é condizente com as premissas da pedagogia das competências, no que se refere ao desenvolvimento da competência citada.

TABELA 5 – Percepção do docente sobre os procedimentos básicos adotados na abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem (questão 8)

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a) Para ensinar, basta que o docente conheça profundamente o conteúdo da disciplina;.....	4	3	-	6	3	16
b) Qualquer docente, além de conhecer o conteúdo da disciplina, precisa estudar e aplicar técnicas de ensino / aprendizagem;.....	4	12	-	-	-	16
c) A experiência profissional na respectiva área e o conhecimento acadêmico, juntos, são imprescindíveis para o ensino das disciplinas técnicas (Ex.Contabilidade, Orçamento, etc.);	4	11	-	-	-	15
d) O docente não precisa conhecer, na prática, o conteúdo das disciplinas técnicas, basta que conheça, academicamente, as teorias que embasam essas disciplinas;.....	4	7	-	5	-	16
e) O docente precisa ter razoáveis conhecimentos de ciências humanas (psicologia, sociologia, etc.), para atingir seus objetivos de ensino / aprendizagem junto ao aluno;.....	4	8	1	3	-	16
f) A utilização de recursos de mídia (data-show, vídeos, etc.) são importantes para o processo de ensino / aprendizagem de qualquer disciplina;.....	6	7	1	2	-	16
g) Os recursos modernos, como data-show, vídeos, etc., somente são aplicáveis em algumas disciplinas;.....	3	3	-	9	1	16
h) A aula tradicional (giz, lousa, livro texto) continua sendo a mais eficaz para o processo de ensino / aprendizagem;.....	4	4	-	6	2	16
i) O processo de ensino / aprendizagem é mais eficaz quando o docente combina diversos recursos / técnicas de ensino, de acordo com o perfil dos seus alunos;.....	6	8	-	1	-	15
j) Salas com grande número de alunos não permitem a utilização de técnicas diferenciadas de ensino / aprendizagem;.....	5	7	1	2	1	16
k) O ensino / aprendizagem baseado em "competências" é mais um dos diversos modismos pedagógicos que surgem e passam sem deixar raízes importantes;.....	3	5	1	7	-	16
l) O aluno deve ser incentivado a dar suas opiniões;.....	5	8	2	1	-	16
m) O aluno não deve criticar teorias e conceitos pré-estabelecidos, mas memorizá-los;.....	2	2	1	9	2	16
n) O professor universitário não é um "educador". Ele somente é responsável pela formação profissional do aluno (aspectos técnicos);.....	2	4	-	7	2	15
o) A formação moral e social do aluno é tarefa da família e dos professores do ensino médio e fundamental;.....	2	4	1	8	1	16
p) O professor deve ser tolerante com as deficiências dos alunos e incentivá-los a superá-las;..	4	10	1	1	-	16
q) O professor deve criticar o aluno para que ele se conscientize das suas deficiências e procure superá-las sozinho;.....	3	5	-	7	1	16

Legenda:

- (1) Concordo totalmente
 (2) Concordo
 (3) Indiferente
 (4) Discordo
 (5) Discordo totalmente

Objetivo: Identificar a percepção dos docentes em relação aos procedimentos que envolvem as competências organizar e dirigir situações de aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

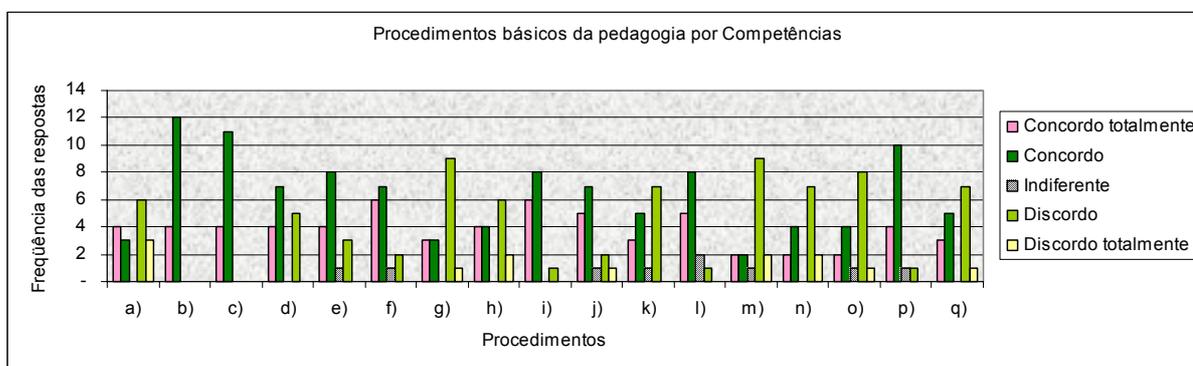


GRÁFICO 1 – Procedimentos básicos numa pedagogia por competências

Sobre o uso de recursos de mídia (data-show, vídeos, etc.), contemplado pela competência "utilizar novas tecnologias", a maioria dos professores concorda que a utilização desses recursos é importante para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina e que estes não são aplicáveis somente a algumas delas. Por outro lado, observa-se uma nítida divisão igualitária de opiniões sobre a eficácia dos recursos lousa e giz. Foram, no entanto, unânimes sobre o fato de que o processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o docente combina diversos recursos / técnicas de ensino, de acordo com o perfil dos seus alunos. Tais resultados representam que o desenvolvimento da citada competência já está sendo considerado pela maioria dos professores.

É, também, significativo o número de professores (12) que concordam ou concordam totalmente com o fato de que salas com um grande número de alunos não permitem a utilização de técnicas diferenciadas de ensino. É certo que o grande número de alunos traz maiores dificuldades e, conseqüentemente, maiores desafios para o professor, embora não inviabilize a adoção de medidas que minimizem os entraves decorrentes da heterogeneidade das turmas, conforme constatado no estudo da competência "conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação". O resultado apurado caracteriza, somente, a consciência dessa dificuldade pela maioria dos professores e não a busca de dispositivos de diferenciação.

Outro dado relevante e que diz respeito diretamente à abordagem por competências aplicada ao processo de ensino e aprendizagem é que 8 (50%) dos professores respondentes consideram que essa abordagem é mais um dos diversos "modismos" pedagógicos que surgem e passam sem deixar raízes, 1 deles é indiferente a essa questão e 7 não pensam dessa forma. Essa posição denota o descrédito de metade do número de professores com relação a essa abordagem, o que é preocupante, uma vez que não se pode praticar aquilo em que não se acredita e o convencimento de um número maior de adeptos seria importante para o alcance dos objetivos da instituição "E".

Apesar de a maioria dos professores (13) concordar em que o aluno deve ser incentivado a dar suas opiniões, um bom número deles (11), concorda ou concorda totalmente em que o aluno não deve criticar teorias e conceitos preestabelecidos, mas memorizá-los. Favorecer a motivação do aluno, permitindo que ele expresse sua opinião, é um dos fatores que o incentivam a adotar uma postura participativa dentro do processo de ensino-aprendizagem e, por extensão, a exercer o seu papel no contrato didático mencionado no

estudo da competência "envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, e seus desdobramentos".

A competência "enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão" abrange o aspecto social envolvido no exercício da profissão docente. O professor, como educador, é uma figura importante na formação do aluno, não só como profissional, mas, também, como pessoa. Nas questões 8n e 8o procurou-se avaliar a percepção dos professores sobre essa sua função. Seis dos professores (37,5%) mostraram-se contrários ao papel de "educador" do professor universitário e 6 deles concordaram em que a formação moral e social do aluno é tarefa da família e dos professores do ensino médio e fundamental. A maioria (56,3%), entretanto, discorda dessas afirmativas, demonstrando consciência de que a educação perdura também ao longo do ensino universitário ou superior, sendo uma tarefa do professor assumi-la como parte do seu papel.

Outro fator importante relacionado ao aspecto social das funções do professor educador é o que envolve as atitudes que valorizam o aluno como pessoa e que promovem o seu desenvolvimento. Buscou-se conhecer a percepção dos professores sobre essa variável através das questões 8p e 8q. A maioria (14) concorda em que o professor deve ser tolerante com as deficiências dos alunos e incentivá-los a superá-las, mas, com relação a criticar os alunos para que se conscientizem das suas deficiências e procurem superá-las sozinhos, os professores acabam se dividindo: 50% concordam e 50% discordam dessa atitude.

Foi aplicado o teste *Kruskal-Wallis* utilizando-se as variáveis Questão 6 – Formação em didática e Questão 8 – Procedimentos básicos na abordagem por competências visando testar a hipótese de que a formação pedagógica não influi na aceitação de procedimentos básicos da abordagem por competências na educação, demonstrada pelo grau de concordância do professor com as afirmativas colocadas. Foram obtidos resultados significativos somente para as questões 8b, 8g, 8i e 8n.

Test Statistics^{a,b}

	8b	8g	8i	8n
<i>Chi-Square</i>	9,462	9,462	5,78	5,78
<i>Asymp. Sig.</i>	0,009	0,009	0,056	0,056

a. *Kruskal Wallis Test*

b. *Grouping Variable: Formação pedagógica*

Esse resultado demonstra que o fato do professor já ter cursado a disciplina "didática" pode influenciar o seu grau de concordância com as seguintes afirmativas: - qualquer docente, além de conhecer o conteúdo da disciplina, precisa estudar e aplicar

técnicas de ensino-aprendizagem; - os recursos modernos como data-show, vídeos, etc. somente são aplicáveis em algumas disciplinas; - o processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o docente combina diversos recursos / técnicas de ensino, de acordo com o perfil dos seus alunos; e - o professor universitário não é um "educador", ele somente é responsável pela formação profissional do aluno.

O teste de *Kruskal-Wallis* aplicado às variáveis Questão 7 – Participação em eventos da área de educação e Questão 8 – Procedimentos básicos na abordagem por competências produziu resultados significativos para as questões 8c, 8f, 8m, 8n, 8o.

Test Statistics a,b

	8c	8f	8m	8n	8o
<i>Chi-Square</i>	6,700	8,588	5,981	8,521	9,306
<i>Asymp. Sig.</i>	0,035	0,014	0,050	0,014	0,010

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Participação Eventos Educacionais

A participação do professor em eventos ligados à área da educação, portanto, pode influenciar a sua opinião sobre as seguintes afirmativas: - a experiência profissional na respectiva área e o conhecimento acadêmico, juntos, são imprescindíveis para o ensino das disciplinas técnicas; - a utilização de recursos de mídia (data-show, vídeos, etc.) é importante para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina; - o aluno não deve criticar teorias e conceitos preestabelecidos, mas memorizá-los; - o professor universitário não é um "educador", ele somente é responsável pela formação profissional do aluno; - a formação moral e social do aluno é tarefa da família e dos professores do ensino médio e fundamental.

O mesmo teste foi aplicado relacionando-se à questão 8 a variável Questão 11 – Conhecimentos sobre a abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem, tendo sido obtidos resultados significativos para as questões 8b, 8f, 8g, 8h, 8o e 8q, demonstrando que esses conhecimentos podem causar influência sobre o grau de concordância do professor para as seguintes afirmativas: - qualquer docente, além de conhecer o conteúdo da disciplina, precisa estudar e aplicar técnicas de ensino-aprendizagem; - a utilização de recursos de mídia (data-show, vídeos, etc.) é importante para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina; - os recursos modernos, como data-show, vídeos, etc. somente são aplicáveis em algumas disciplinas; - a aula tradicional (giz, lousa, livro texto) continua sendo a mais eficaz para o processo de ensino-aprendizagem; - a formação moral e social do aluno é tarefa da família e dos professores do ensino médio e

fundamental; - e, - o professor deve criticar o aluno para que ele se conscientize das suas deficiências e procurem superá-las sozinho.

Test Statistics a,b

	8b	8f	8g	8h	8o	8q
Chi-Square	9,615	8,591	9,615	7,857	8,882	9,121
Asymp. Sig.	0,022	0,035	0,022	0,049	0,031	0,028

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Conhecimento s/ Abordagem por Competências

A questão 9 procurou avaliar o crédito que os professores atribuem à validade das técnicas de ensino aplicadas aos alunos objetivando o desenvolvimento das seguintes competências para ensinar: - Administrar a progressão das aprendizagens: - Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; - Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho.

TABELA 6 – Crédito atribuído pelo docente à validade das técnicas de ensino aplicadas no desenvolvimento das competências para ensinar. ligadas à aprendizagem

	Concordo Totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo Totalmente	Total
	9. As seguintes atividades, realizadas pelos alunos, influem positivamente no processo de ensino / aprendizagem?					
a) Trabalhos em equipe;.....	5	11	-	-	-	16
b) Opinar sobre os assuntos tratados em aula;.....	3	12	-	1	-	16
c) Dialogar com o professor e os colegas durante as aulas;.....	2	11	-	2	-	15
d) Participar de debates e/ou seminários;.....	5	10	-	-	-	15
e) Expor suas dúvidas e incertezas;.....	4	12	-	-	-	16
f) Participar de dinâmicas de grupo;.....	5	10	-	1	-	16
g) Realizar estudos de casos;.....	5	10	-	-	-	15
h) Elaborar trabalhos escritos	4	11	-	-	-	15
i) Pesquisar.....	4	11	-	-	-	15

Observa-se que os professores, em sua quase totalidade, concordam ou concordam totalmente que a aplicação das técnicas apontadas influi positivamente no processo de ensino-aprendizagem significando que os docentes acreditam na validade desses procedimentos.

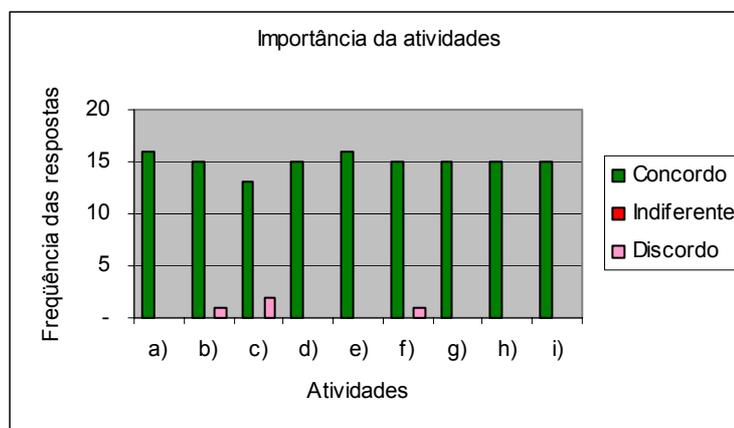


GRÁFICO 2 - Crédito atribuído pelo docente à validade das técnicas de ensino aplicadas no desenvolvimento das competências para ensinar. ligadas à aprendizagem

O teste de *Kruskal-Wallis* considerando as variáveis Questão 6 – Formação em didática e Questão 9 – Atividades realizadas pelos alunos não apontou resultados significativos sinalizando que ter cursado a disciplina "didática" não exerceu influência no grau de convencimento, pelos professores, da legitimidade das atividades apontadas, o mesmo acontecendo em relação à variável Questão 11 – Conhecimentos sobre a abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem. Já o confronto com a Questão 7 – Participação em eventos da área de educação produziu resultados significativos para as questões 9f e 9j, o que representa que a referida participação pode influenciar a opinião dos professores sobre a aplicação das seguintes técnicas: - participar de dinâmicas de grupo; - pesquisar.

	9f	9j
Chi-Square	6,7	8,535
Asymp. Sig.	0,035	0,014

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Participação Eventos Educacionais

A questão 10 visou identificar o grau de importância atribuído pelo docente às principais diretrizes que compõem o desenvolvimento das seguintes competências: - organizar e dirigir situações de aprendizagem; - administrar a progressão das aprendizagens; - conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; - envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; - trabalhar em equipe; - participar da administração da escola; - utilizar novas tecnologias; - enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; - administrar sua própria formação contínua.

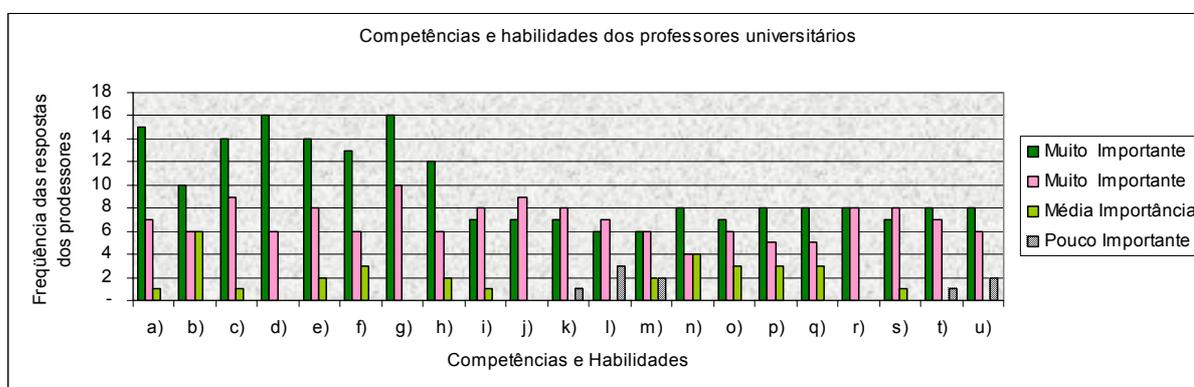


GRÁFICO 3 – Principais diretrizes que compõem as competências para ensinar preconizadas por Philippe Perrenoud

TABELA 7 – Principais diretrizes que compõem as competências para ensinar preconizadas por Philippe Perrenoud

	(1)	(2)	(3)	(4)	Total
10. Atribua graus de importância às seguintes afirmativas sobre competências e habilidades dos professores universitários:					
a) Estabelecer objetivos de aprendizagem para os alunos, a partir do conteúdo da disciplina;....	8	7	1	-	16
b) Trabalhar a partir das colocações efetuadas pelos alunos;.....	4	6	6	-	16
c) Trabalhar a partir dos erros e obstáculos à aprendizagem, demonstrados pelos alunos;.....	5	9	1	-	15
d) Envolver os alunos em atividades de pesquisa e projetos;.....	10	6	-	-	16
e) Conceber e administrar situações-problema de acordo com o nível e possibilidades do aluno;.....	6	8	2	-	16
f) Administrar a progressão das aprendizagens dos alunos;.....	7	6	3	-	16
g) Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma;.....	6	10	-	-	16
h) Desenvolver a cooperação entre os alunos e incentivar formas de ensino mútuo, entre eles;..	6	6	2	-	14
i) Suscitar, no aluno, o desejo de aprender;.....	7	8	1	-	16
j) Desenvolver no aluno a capacidade de auto-avaliação;.....	7	9	-	-	16
k) Trabalhar em conjunto com outros professores em projetos de equipe;.....	7	8	-	1	16
l) Propor projetos à instituição;.....	6	7	-	3	16
m) Organizar e fazer evoluir a participação dos alunos no ambiente escolar;.....	6	6	2	2	16
n) Utilizar novas tecnologias (ferramentas multimídia de ensino, editores de texto, e.mail,etc.)	8	4	4	-	16
o) Posicionar-se contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais;.....	7	6	3	-	16
p) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;.....	8	5	3	-	16
q) Promover o desenvolvimento do senso de responsabilidade, solidariedade e justiça nos alunos;	8	5	3	-	16
r) Administrar a própria formação profissional de maneira contínua;.....	8	8	-	-	16
s) Conhecer as competências e habilidades profissionais a serem desenvolvidas nos alunos;...	7	8	1	-	16
t) Avaliação periódica de sua performance como docente pelos alunos;.....	8	7	-	1	16
u) Estimular o aluno a <i>aprender a aprender</i> ;.....	8	6	-	2	16

Legenda:

(1) Muito Importante	Objetivo: Identificar a importância atribuída pelo docente às principais diretrizes referentes ao desenvolvimento das competências: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
(2) Importante	
(3) Média Importância	
(4) Pouco Importante	trabalhar em equipe, participar da adm. da escola; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; administrar sua própria formação contínua
(5) Sem Importância	

Exceto pela atribuição de média importância para algumas afirmativas, as respostas demonstram que os professores tendem a considerar bastante importantes as variáveis relacionadas ao desenvolvimento das competências para ensinar.

O teste de *Kruskal-Wallis* não apresentou resultados significativos para o relacionamento da Questão 10 – Principais diretrizes no desenvolvimento das competências para ensinar com a Questão 6 – Formação em didática, exceto no que se refere à "questão 10b – trabalhar a partir das colocações efetuadas pelos alunos", que apresentou um resultado de 0,056 (*Asymp.Sig*), de onde se pode inferir que a formação didática do professor pode influir no grau de importância que este atribua a essa diretriz. Já com relação à Questão 7 – Participação em eventos da área de educação, não ocorreu nenhum resultado relevante.

Com relação à variável Questão 11 – Conhecimentos sobre a abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem, o referido teste mostrou um resultado de 0,058 (*Asymp.Sig*) para as questões 10e, 10i, 10j, 10r, 10s, 10t e 10u, respectivamente: conceber e administrar situações-problema de acordo com o nível e possibilidades do aluno; - suscitar no aluno o desejo de aprender; - desenvolver no aluno a capacidade de auto-

avaliação; - administrar a própria formação profissional de maneira contínua; - conhecer as competências e habilidades profissionais a serem desenvolvidas nos alunos; - avaliação periódica de sua performance como docente pelos alunos; - estimular o aluno a aprender a aprender. Esse resultado demonstra que o referido conhecimento pode influenciar o grau de importância atribuído pelo professor às principais diretrizes que norteiam a abordagem por competências na educação. Apesar de estar ligeiramente acima do resultado considerado significativo para o teste de *Kruskal-Wallis* ($\leq 0,05$), assim como o apresentado na relação com a Questão 6, a relação entre o conhecimento sobre a abordagem por competências e as diretrizes que a compõe é extremamente relevante, justificando o seu destaque como resultado significativo.

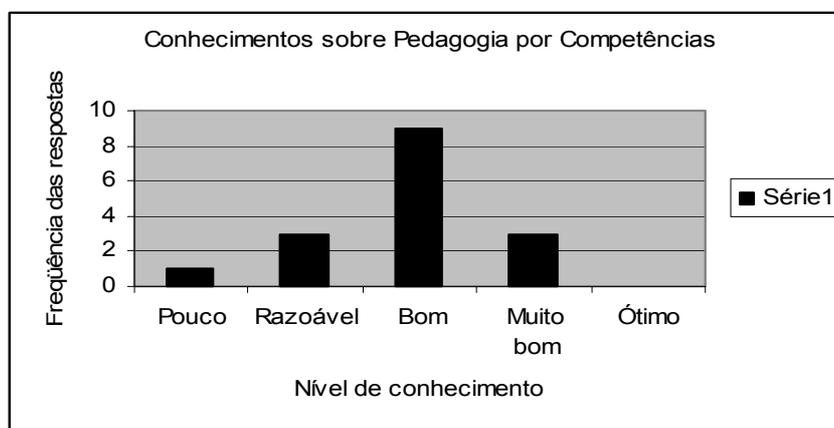


GRÁFICO 4 – Conhecimentos sobre a Pedagogia por Competências

Os professores respondentes, indagados sobre a percepção que tinham sobre os seus conhecimentos a respeito da abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem (questão 11), declararam, na sua maioria (9), ter um bom conhecimento, somente 3 consideraram ter um conhecimento muito bom sobre o assunto e outros 3 admitem ter somente um conhecimento razoável, enquanto um deles admite ter pouco conhecimento sobre o mesmo.

As habilidades e competências listadas na questão 12 fazem parte do rol de habilidades e competências mínimas exigidas para a formação do profissional contábil, de acordo com a Resolução CNE/CES nº. 10/2005. O propósito dessa questão foi de avaliar se o docente procura conduzir seu trabalho promovendo o desenvolvimento dessas habilidades e competências.

TABELA 8 – Habilidades e competências mínimas exigidas para a formação do profissional contábil

	Total
12. Quais das habilidades seguintes V.Sa. procura desenvolver nas disciplinas que leciona?	
a) Boa redação;.....	11
b) Conhecimento de outras culturas;.....	10
c) Conhecimento da terminologia e linguagem contábil - nacional e internacional;.....	11
d) Conhecimento da legislação pertinente e normas da profissão contábil;.....	10
e) Gestão e liderança;.....	10
f) Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade;.....	9
g) Entendimento da contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica);.....	9
h) Relacionamento da contabilidade com outras disciplinas (direito; administração, outras);.....	13
i) Desenvolvimento de sistemas de informação e controle gerencial;.....	8
j) Raciocínio lógico.....	15
k) Pensamento crítico.....	14
l) Responsabilidade social.....	13
m) "Accountability".....	7
n) Comunicação.....	13
o) Ética.....	13

As respostas à questão 12 foram tabuladas e acordo com as disciplinas ministradas por cada professor, obtendo-se os resultados dispostos na Tabela 9.

TABELA 9 – Desenvolvimento de habilidades e competências mínimas exigidas para a formação do profissional contábil de acordo com as disciplinas ministradas pelos professores

Disciplinas	Questões															Total	Total
	12a	12b	12c	12d	12e	12f	12g	12h	12i	12j	12k	12l	12m	12n	12o		
SistInformações	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	14	100,0%
AdmFinOrç	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	7	46,7%
MetodologiaCientífica	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	7	46,7%						
MétQuant	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	2	13,3%
ComunicaçãoEmpr	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	15	100,0%
EstatMatFinanc	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	3	20,0%
FundEconomiaEc1	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	7	46,7%
TeoriaAdm	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	15	100,0%
ComunicEmpresarial	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	15	100,0%
CustosAudSistInf	Não	Sim	14	93,3%													
Metodologia	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	8	53,3%
MatFinAdmFinOrça	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Sim	8	53,3%
TeoriaAdm	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	12	80,0%
LegislaçãoTrib	Sim	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	8	53,3%
ContGeralAnalBalAud	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	15	100,0%
TeoriaContContPubl	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	15	100,0%
	11	10	11	10	10	9	9	13	8	15	14	13	7	13	13		
	68,8%	62,5%	68,8%	62,5%	62,5%	56,3%	56,3%	81,3%	50,0%	93,8%	87,5%	81,3%	43,8%	81,3%	81,3%		

Seis professores afirmaram que procuram desenvolver 100% das competências e habilidades exigidas do profissional contábil durante suas aulas. Os dez professores restantes que indicaram pelo menos uma habilidade como não desenvolvida por eles em suas disciplinas foram agrupados de acordo com a área em que atuam com o objetivo de facilitar a análise dos resultados obtidos, da seguinte forma:

Área de atuação	Disciplinas
Administração e Economia	Administração Financeira e Orçamentária; Economia e Teoria da Administração
Humanas	Metodologia Científica e Legislação Tributária
Contábeis	Contabilidade de Custos e Auditoria
Exatas	Métodos Quantitativos; Estatística e Matemática Financeira

QUADRO 13 – Distribuição das disciplinas por áreas de atuação

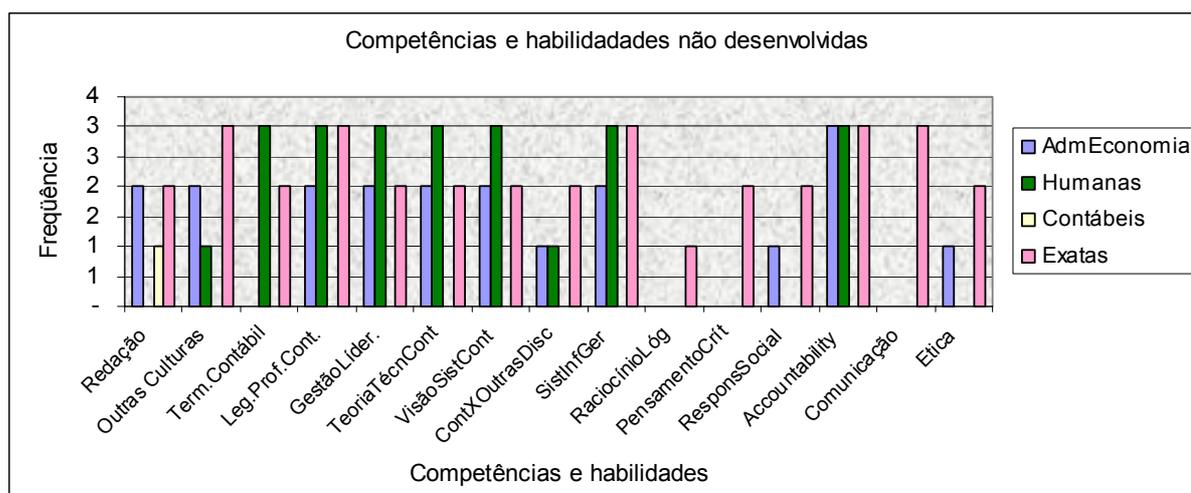


GRÁFICO 5 - Habilidades e competências mínimas exigidas para a formação do profissional contábil não desenvolvidas pelos professores das áreas indicadas

Observa-se que professores da área de Administração e Economia indicaram não desenvolver competências e habilidades mais comuns às áreas de humanas como boa redação, conhecimento de outras culturas e responsabilidade social, assim como de assuntos diretamente relacionados à área contábil como legislação da profissão contábil, teoria e técnica contábil e *accountability*, não se justifica, porém, o não desenvolvimento pelos professores dessa área de habilidades como gestão e liderança, sistemas de informação e controle gerencial, de grande relevância para a área de Administração e Economia.

A mesma tendência, isto é, o não desenvolvimento de habilidades relacionadas mais fortemente à área de humanas e contábil é observada dentre os professores da área de Exatas. Da mesma forma, os professores de disciplinas da área de humanas demonstram uma tendência significativa para o não-desenvolvimento de habilidades próprias da área contábil.

A questão 13 objetivou permitir que o docente expressasse, com suas próprias palavras, a sua percepção sobre a profissão de professor no ensino universitário. As 13 respostas obtidas foram, na sua maioria, curtas e objetivas, não permitindo maiores análises como, por exemplo: "Atividade de altíssima responsabilidade"; "Formador de novas

habilidades nos discentes"; "Muito agradável"; "É muito difícil, mas gratificante"; "É ótimo"; "É um exercício diário de paciência"; "É uma profissão como qualquer outra"; "Responsabilidade"; e "Extremamente complexo". Dentre as respostas mais elaboradas destacam-se:

- "O professor universitário tem que mostrar para o aluno a importância do fato de estarem frequentando uma universidade, além de ensinar o conteúdo da matéria e a necessidade da aprendizagem, onde e quando utilizá-la e o motivo de ela estar incluída na grade curricular";
- "Ser professor no âmbito universitário é colocar-se como educador, de forma que o aluno perceba a transparência, seriedade e conhecimento do conteúdo programático";
- "Formador de opinião; motivador para o estudo; ser atual, não apenas em conhecimentos técnicos, mas em todos os assuntos";
- "Somos criticados, mal remunerados e temos que lidar com alunos incapazes e mal agradecidos".

Das respostas citadas, excetuando-se a última, que demonstra a insatisfação com a profissão por parte do respondente, pode-se inferir, além do aspecto pragmático da maioria delas (56,2%), primando pela objetividade, que alguns professores, no momento da resposta, procuraram refletir sobre o seu papel, ratificando as respostas às demais questões que demonstraram uma tendência positiva para o desenvolvimento das competências para ensinar. Vale ressaltar que 3 (18,8%) professores não responderam à questão.

Nas respostas à questão 14 o índice de abstenção foi altíssimo (68,8%) e somente uma foi positiva – "Sou favorável, pois além do conhecimento teórico, a prática e a competência ajudam muito no processo de ensino". As demais demonstraram uma tendência para o descrédito ou impraticabilidade da abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem:

- "Acho que a competência é construída no trabalho e não na escola";
- "Quando você tem uma classe heterogênea fica difícil a avaliação. O nível técnico e de aprendizagem dos alunos é muito inferior, dificultando desenvolver as habilidades e competências".

- "O ensino baseado em competências e habilidades na Teoria é fantástico, mas quem realmente aplica? Quantos professores estão capacitados para esse método? Qual a participação da instituição? Respondendo: é quase nulo";

- "Não tenho nada a comentar sobre as competências. Uma coisa é certa, a coordenação do curso tem procurado fazer aquilo que é bom para o aluno";

A última resposta parece supervalorizar o papel da coordenação do curso, não demonstrando segurança em relação aos conceitos sobre esse tipo de abordagem na educação. As demais respostas, além do caráter "pessimista", demonstram uma tendência ao descrédito pela aplicabilidade da abordagem por competências ao processo de ensino-aprendizagem.

A análise geral das respostas dos professores ao questionário permite os seguintes destaques:

- Os professores da Instituição "E" declararam um bom tempo de experiência docente, tratando-se, na sua maioria de "especialistas", confirmando a carência de mestres e doutores na área contábil, já constatada por outros pesquisadores.

- A formação pedagógica desses professores é, basicamente, aquela que lhes foi oferecida durante a pós-graduação, sendo que somente 25% desses professores declararam ter feito algum curso específico em didática e não frequentam habitualmente eventos da área de Educação. Esses fatos, salvo algumas exceções que foram explicitadas, não interferiram de maneira importante na tendência demonstrada para adoção da maioria das práticas ligadas ao desenvolvimento de uma pedagogia por competências, o que ratifica o entendimento de que as competências para ensinar não são desenvolvidas, apenas e tão-somente, em contato com as teorias, mas resultam, também, da própria prática docente aliada à experiência pessoal do professor, inclusive pela sua atuação em outras áreas profissionais. No entanto, vale destacar que o estudo das "10 novas competências para ensinar" de Philippe Perrenoud possibilita identificar diversas peculiaridades do exercício da docência, intrínsecas a essas competências, que podem até já estarem presentes, de forma latente, no comportamento do professor, independentemente de formação didática específica, como demonstram os resultados obtidos, mas que podem passar despercebidas ou permanecerem adormecidas, não sendo desenvolvidas ou aperfeiçoadas, perdendo-se, desta forma, preciosas oportunidades de transformar a "profissão de professor" em "missão de educador".

- Esses resultados não significam que os professores estão engajados com o projeto institucional de adoção da abordagem por competências como estratégia de reestruturação organizacional. Sinalizam apenas que há um potencial a ser desenvolvido e explorado, por meio de treinamento, incentivos e controle por parte da instituição "E".

- Apesar da tendência positiva observada, as respostas sinalizam um descrédito por parte da metade dos professores com relação à aplicação da abordagem por competências na educação, fator este que poderá interferir no alcance dos objetivos institucionais mencionados, cujo sucesso depende, em grande parte, da atuação comprometida desses professores.

- A maioria dos professores afirma procurar desenvolver em seus alunos as competências e habilidades exigidas do profissional contábil.

4.2 Pesquisa realizada com os alunos da instituição "E"

Dos alunos presentes (182), representando 74,0% do total de alunos do curso de Ciências Contábeis da instituição "E", 176 (96,7%) responderam ao questionário e 6 (3,3%) não responderam ou entregaram em branco, sendo 124 alunos do primeiro semestre do curso, 12 do terceiro semestre, 24 do quinto semestre e 16 do sétimo semestre. Os demais semestres não estavam sendo ministrados na época da pesquisa.

A maioria dos alunos respondentes (55,1%) situava-se numa faixa etária de menos de 25 anos, 36,9% entre 25 e 34 anos, 7,4% entre 35 e 44 anos e somente 1 aluno declarou ter mais que 45 anos.

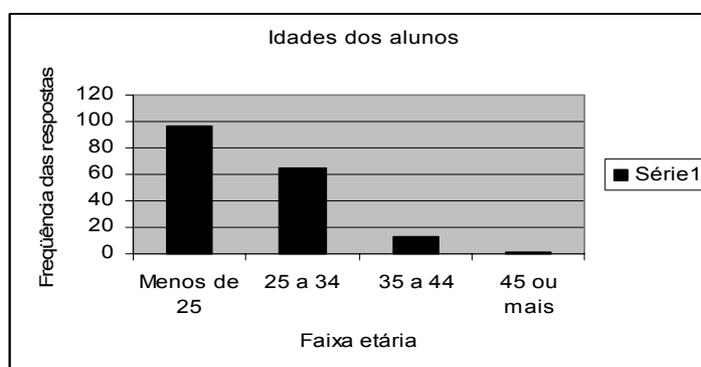


GRÁFICO 6 – Idade dos alunos

Desses estudantes, 33,5% trabalham na área contábil / controladoria, 26,7% na área administrativa, 8% na área de vendas, e 25% em outras áreas.

Verificou-se na revisão bibliográfica a importância da existência de um comprometimento por parte do aluno que requer uma posição reflexiva, atuante e cooperativa, sem a qual a abordagem por competências não produzirá os resultados esperados. Assim, a questão 4 teve o propósito de verificar o grau de concordância dos alunos pesquisados sobre algumas afirmativas a respeito de situações que retratam diferentes níveis de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. A concordância ou discordância com as afirmativas apresentadas deve demonstrar a importância atribuída pelo aluno às situações colocadas e, conseqüentemente, a sua percepção do papel a ser exercido por ele no referido processo.

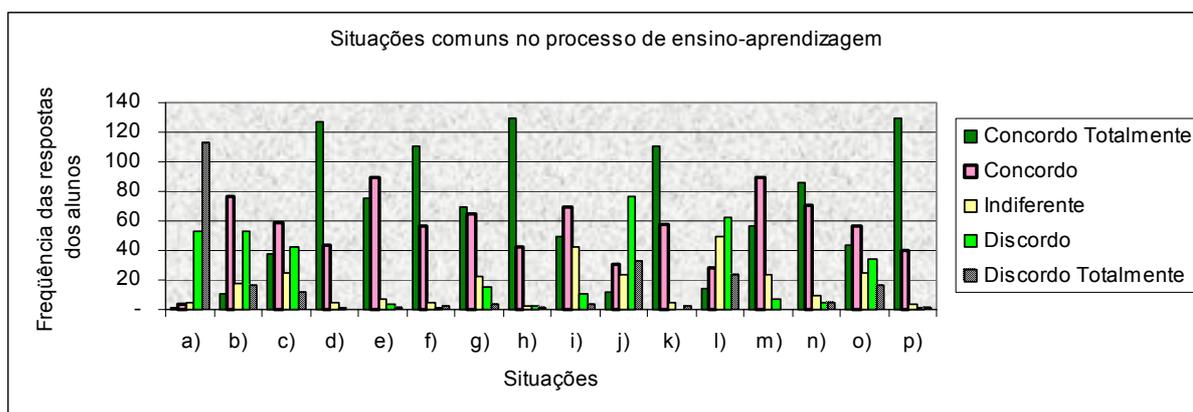


GRÁFICO 7 – Situações que retratam diferentes níveis de comprometimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem

A grande maioria dos alunos (94,3%) discorda (30,1%) ou discorda totalmente (64,2%) da afirmativa de que ter boas notas é importante, mesmo sem aprender o conteúdo das disciplinas. Um percentual significativo (39,8%), no entanto, não concorda em que seja importante aprender, mesmo sem ter boas notas e, para 10,2% desses alunos, esse fato é indiferente.

Quanto à importância de aprender sem ser recompensado por notas, a maioria dos alunos (55,1%) concorda (21,5%) ou concorda totalmente (33,6%), sendo, porém, expressivos (30,7%) o número de alunos que discorda dessa importância e o número de alunos indiferentes (14,2%), denotando uma confirmação ao paradigma de que o aprendizado deve ter algum tipo de recompensa que, no caso, dos estudantes é expressa pela obtenção de notas.

A quase totalidade dos alunos respondentes (96,6%) considera importante aplicar o que aprendeu na escola na sua vida prática (profissional ou pessoal).

É, também, significativo (93,1%) o número de alunos que considera importante conseguir avaliar seu próprio aprendizado das disciplinas, além de ter um diploma e poder praticar, direta ou indiretamente, na sua profissão esse seu aprendizado (95,5%), conhecendo as competências e habilidades que são exigidas do profissional contábil (97,2%).

TABELA 10 – Situações que retratam diferentes níveis de comprometimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
4. Para um aluno(a) é importante:						
a) Ter boas notas mesmo sem aprender o conteúdo da disciplina;.....	1	4	5	53	113	176
b) Aprender, mesmo sem ter boas notas;.....	11	77	18	53	17	176
c) Aprender, mesmo sem ser recompensado com qualquer tipo de pontuação (nota);	38	59	25	42	12	176
d) Aplicar o que aprendeu na escola na sua vida prática (profissional ou pessoal);..	127	43	5	1	-	176
e) Conseguir avaliar seu próprio aprendizado das disciplinas;.....	75	89	7	4	1	176
f) Ter um diploma e praticar o que aprendeu no curso, direta ou indiretamente, na sua profissão;.....	111	57	5	1	2	176
g) Ter um diploma de cursos superior;.....	70	65	22	15	3	175
h) Conhecer as competências e habilidades que são exigidas do profissional contábil;	129	42	2	2	1	176
i) Estudar numa instituição de prestígio no mercado educacional;.....	50	70	42	11	3	176
j) Estudar em qualquer instituição e complementar seus conhecimentos estudando sozinho;.....	12	31	23	77	33	176
k) Cooperar com o professor e os colegas na execução de atividades em sala de aula;	111	58	5	-	2	176
l) Cooperar com o professor e os colegas na execução de atividades, desde que valha nota;.....	14	28	49	62	23	176
m) Questionar / criticar teorias e conceitos pré-estabelecidos;.....	56	90	23	7	-	176
n) Não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada;.....	86	71	9	5	5	176
o) Não perder aulas para não exceder o número de faltas permitidas;.....	44	57	25	34	16	176
p) Ter bom relacionamento com professores e colegas;.....	129	40	4	1	1	175

Legenda:

- (1) Concordo totalmente
- (2) Concordo
- (3) Indiferente
- (4) Discordo
- (5) Discordo totalmente

O fato de ter um diploma de curso superior não atrelado a nenhum outro benefício é também importante para 76,7% dos alunos, sendo que somente 8,5% discordam dessa afirmativa e 12,5% é indiferente a ela.

Estudar numa instituição de prestígio é importante para 68,2% dos alunos, mas indiferente para 23,9% o que demonstra coerência com as repostas que discordam da afirmativa que se pode estudar em qualquer instituição e complementar os conhecimentos estudando sozinho (62,5%), o que pode significar certa "acomodação" por parte dos alunos quanto ao autodidatismo indispensável a todo profissional.

A cooperação com o professor e os colegas na execução de atividades em sala de aula foi considerada importante para a quase totalidade dos respondentes (96,0%), sendo também alto o índice daqueles que desvinculam essa cooperação da obtenção de notas (76,1%), quer discordando (35,2%) da respectiva afirmativa ou discordando totalmente (13,1%) ou, ainda declarando-se indiferentes (27,8%). Esse fato demonstra que o professor pode contar com a cooperação dos alunos na realização das atividades propostas.

A tendência para um posicionamento mais crítico com relação às teorias e conceitos preestabelecidos pode ser percebida pela concordância (51,1%) e concordância absoluta (31,2%) com essa afirmativa.

Com relação à importância atribuída à presença em aula buscando o aprendizado, os respondentes concordam ou concordam plenamente (89,2%) com a afirmativa de que é importante não perder aulas, mesmo que o professor não faça chamada, mas, por outro lado, também consideram importante, embora num percentual menor (57,4%), não perder aulas para não exceder o número de faltas permitidas. Quanto a este ponto, cabe ressaltar que o índice de faltas observado nas datas em que a pesquisa foi aplicada foi, considerando-se todo o período, de 26,0%.

O bom relacionamento com professores e colegas foi considerado importante por 96,0% dos alunos, o que indica a relevância desse aspecto no processo de ensino-aprendizagem.

As respostas obtidas para a questão 4 permitem inferir que os alunos se mostram predispostos a exercer o seu papel no contrato didático, cabendo ao professor "explorar" essa predisposição favorável.

A questão 5 complementa a anterior e busca conhecer a percepção do aluno sobre o seu relacionamento com a sua contraparte no contrato didático – o professor. O processo de ensino-aprendizagem, particularmente na abordagem por competências, requer o empenho de ambas as partes – professor e aluno – e, da qualidade desse relacionamento vai depender grande parte do êxito ou fracasso desse processo.

TABELA 11 – Relacionamento professor / aluno no processo de ensino-aprendizagem

5. Um bom relacionamento com os professores "facilita" a aprendizagem da disciplina pelo aluno?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a) Não, pois o aprendizado vai depender do conhecimento da disciplina pelo professor;.....	32	58	14	50	17	171
b) Não, pois o aprendizado vai depender das técnicas de ensino utilizadas pelo professor;	37	66	20	39	8	170
c) Não, porque é desnecessário relacionar-se com o professor para aprender a disciplina;	9	19	39	64	40	171
d) Sim, pois o relacionamento com o professor pode influenciar as notas;.....	10	15	41	55	50	171
e) Sim, pois a relação entre o ensino (professor) e aprendizagem (aluno) se complementam;	64	74	20	10	6	174
f) Sim, porque bons relacionamentos são necessários em qualquer situação da vida;.....	95	56	9	4	4	168

Legenda:
 (1) Concordo totalmente
 (2) Concordo
 (3) Indiferente
 (4) Discordo
 (5) Discordo totalmente

Mais da metade (52,6%) dos alunos que responderam à questão 5 concordam que um bom relacionamento como os professores "não" facilita a aprendizagem da disciplina pelo aluno, pois o aprendizado está condicionado ao conhecimento da disciplina pelo professor e

39,2% discordam dessa afirmativa; 60,6% também entendem que o relacionamento "não" vai facilitar, pois o aprendizado vai depender das técnicas de ensino utilizadas pelo professor. De forma coerente, os alunos discordam (37,4%), discordam totalmente (23,4%) ou são indiferentes (22,8%) à afirmativa de que a aprendizagem não é facilitada porque é desnecessário relacionar-se como o professor para aprender a disciplina, o que significa que 60,8% admite ser necessário um bom relacionamento com o professor para que ocorra o aprendizado.

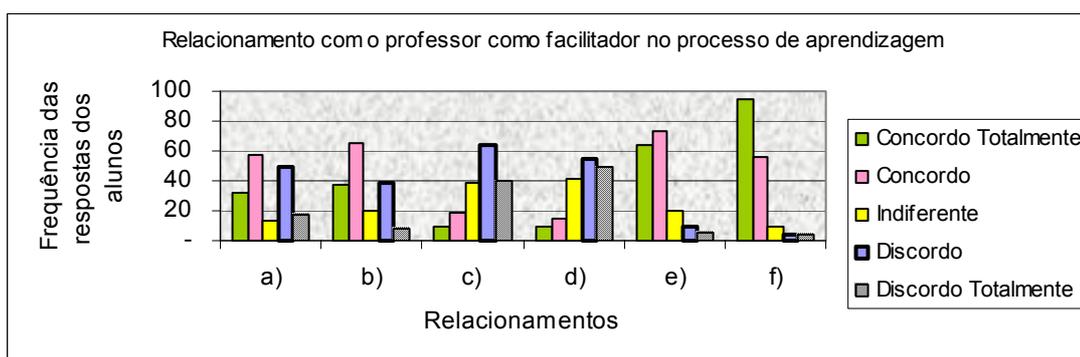


GRÁFICO 8 – Relacionamento com o professor como facilitador do processo de aprendizagem

As respostas a essas três afirmativas, analisadas em conjunto, demonstram que os alunos entendem que o relacionamento com o professor é importante para aprender a disciplina, mas que o aprendizado vai depender, também, do conhecimento da disciplina pelo professor e das técnicas de ensino utilizadas.

A maioria (85,4%) dos respondentes é indiferente (24,0%) ou discorda (61,4%) da afirmativa que o relacionamento com o professor pode influenciar nas notas, e concordam (42,5%) ou concordam totalmente (36,8%) em que o processo de aprendizagem é facilitado, pois o relacionamento entre o ensino (professor) e a aprendizagem (aluno) se complementam. A grande maioria (90%) também concorda em que a aprendizagem é facilitada por um bom relacionamento com o professor porque os bons relacionamentos são necessários em qualquer situação da vida.

Portanto, o processo de aprendizagem, na percepção dos alunos respondentes, é facilitado pelo bom relacionamento com o professor, pois os processos de ensino e aprendizagem se complementam e porque todos os bons relacionamentos são importantes na vida, em geral, mas dependerá, também, do conhecimento da disciplina pelo professor e das técnicas de ensino por este empregadas.

A adesão por parte do aluno ao contrato tácito existente no processo de ensino aprendizagem, sem o qual o objetivo desse processo não será alcançado, vai depender da sua

crença de que as atividades desenvolvidas pelo professor sejam importantes para esse processo. Assim, a questão 6 procura averiguar qual a percepção do aluno sobre a influência positiva no seu aprendizado da realização de atividades que exijam a sua participação ativa .

TABELA 12 – Percepção dos alunos sobre as atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas

6. As seguintes atividades influem positivamente no seu processo de aprendizagem das disciplinas?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a) Trabalhar em equipe;.....	88	60	9	6	2	165
b) Dar opiniões sobre os assuntos tratados em aula;.....	66	93	10	6	-	175
c) Dialogar com o professor e os colegas durante as aulas;.....	70	76	18	8	1	173
d) Participar de debates e/ou seminários;.....	74	81	11	5	2	173
e) Expor suas dúvidas e incertezas;.....	93	71	4	3	2	173
f) Participar de dinâmicas de grupo;.....	77	78	14	2	2	173
g) Realizar estudos de casos;.....	77	78	13	4	1	173
h) Elaborar trabalhos escritos ;.....	77	78	13	4	1	173
i) Pesquisar.....	82	82	6	2	-	172

Legenda:

- (1) Concordo totalmente
- (2) Concordo
- (3) Indiferente
- (4) Discordo
- (5) Discordo totalmente

De maneira geral os alunos que responderam à questão concordam ou concordam totalmente que as atividades mencionadas influem positivamente no seu processo de aprendizagem, valendo ressaltar, novamente, que caberá ao professor desenvolvê-las e promover o diálogo com os alunos e entre os alunos de forma produtiva, incentivando-os a opinar sobre os assuntos tratados em aula.

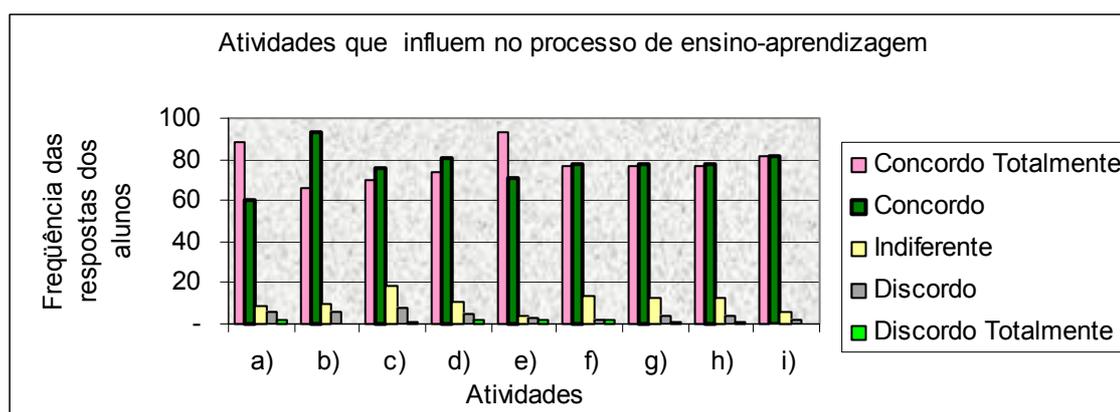


GRÁFICO 9 - Percepção dos alunos sobre as atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas

Na questão 7 foram listadas as competências e habilidades mínimas exigidas para a formação do profissional contábil, determinadas nas diretrizes curriculares oficiais para os cursos de graduação em Ciências Contábeis, com o propósito de avaliar com que frequência,

na percepção dos alunos, tais competências e habilidades estão sendo desenvolvidas pelos respectivos professores.

TABELA 13 – Percepção dos alunos sobre a frequência do desenvolvimento, pelos professores, das competências e habilidades requeridas do profissional contábil e número de professores que afirmaram desenvolvê-las (em %).

7. Os professores têm demonstrado interesse em desenvolver nos alunos as habilidades abaixo, independentemente da disciplina que lecionem:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
a) Boa redação;.....	8,0%	37,5%	43,8%	10,7%	68,8%
b) Conhecimento da cultura de outros países;.....	2,8%	33,0%	52,3%	11,9%	62,5%
c) Conhecimento da terminologia e linguagem contábil - nacional e internacional;.....	14,9%	41,7%	38,9%	4,5%	68,8%
d) Conhecimento da legislação pertinente e normas da profissão contábil;.....	16,7%	47,1%	32,8%	3,4%	62,5%
e) Gestão e liderança;.....	17,7%	45,7%	29,7%	6,9%	62,5%
f) Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade;.....	25,7%	49,1%	21,7%	3,4%	56,3%
g) Entendimento da contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica);.....	16,6%	46,3%	33,1%	4,0%	56,3%
h) Relacionamento da contabilidade com outras disciplinas (direito;adm., outras);.....	21,7%	40,6%	31,4%	6,3%	81,3%
i) Desenvolvimento de sistemas de informação e controle gerencial;.....	10,2%	44,9%	36,4%	8,5%	50,0%
j) Raciocínio lógico;.....	25,7%	42,9%	28,6%	2,9%	93,8%
k) Pensamento crítico;.....	22,7%	47,7%	26,7%	2,8%	87,5%
l) Responsabilidade social;.....	23,3%	44,9%	25,6%	6,3%	81,3%
m) "Accountability".....	14,2%	46,0%	31,8%	8,0%	43,8%
n) Comunicação;.....	25,6%	48,9%	23,9%	1,7%	81,3%
o) Ética;.....	35,1%	43,7%	20,1%	1,1%	81,3%

Legenda

(1) Constantemente
(2) Frequentemente
(3) Raramente
(4) Nunca
(5) Percentual de professores que afirmam desenvolver a competência/habilidade

Não obstante tratar-se de alunos de diferentes semestres, o que poderia justificar, eventualmente, a presença de uma ou outra habilidade ou competência a ser desenvolvida pelo professor, de acordo com o nível em que se encontrem, há que se destacar o alto índice de alunos que percebem que o desenvolvimento de algumas competências e habilidades do profissional contábil raramente ocorre, tais como: boa redação (43,8%); conhecimento da cultura de outros países (52,3%); conhecimento da terminologia e linguagem contábil – nacional e internacional (38,9%); entendimento da contabilidade como parte de um sistema (33,1%). É importante, ainda enfatizar que 11,9% dos respondentes informaram que "nunca" foi demonstrado interesse pelos professores em desenvolver nos alunos conhecimentos sobre a cultura de outros países.

O percentual significativo de competências e habilidades "raramente" ou "nunca" desenvolvidas pelos professores, de acordo com a percepção dos alunos, torna-se preocupante na medida em que os percentuais referentes ao número de professores que declararam desenvolver tais competências e habilidades, na sua grande maioria, não se aproximam dos 100%, ou seja, o desenvolvimento dessas competências e habilidades, além de não contar com o empenho de todos os professores, acontece raramente ou nunca acontece.

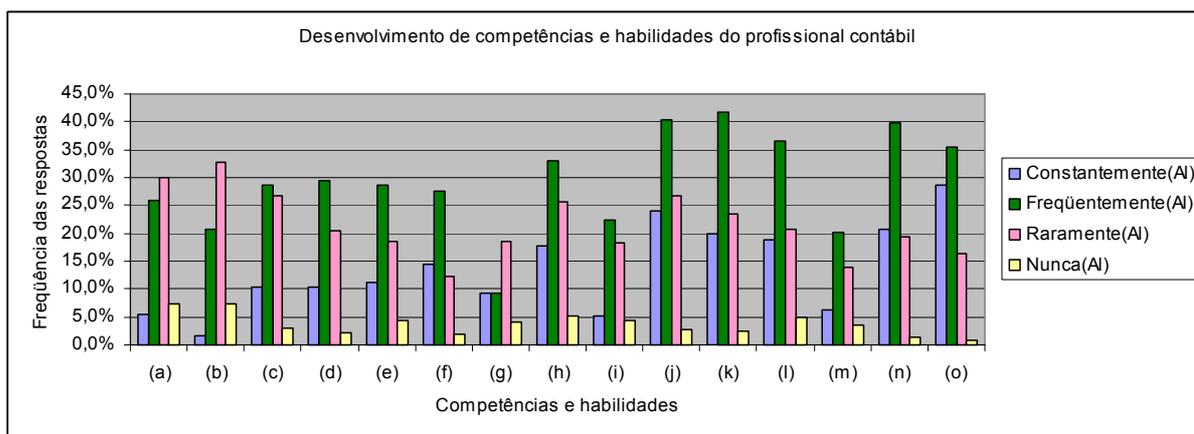


GRÁFICO 10 - Percepção dos alunos sobre o desenvolvimento pelos professores das competências e habilidades requeridas do profissional contábil

O teste *Kruskal-Wallis* aplicado aos dois grupos de respostas – professores e alunos – não produziu resultados significativos, indicando não haver diferenças relevantes entre as médias dos grupos. Tais médias, entretanto, não traduzem a situação específica de cada uma das competências e habilidades mencionadas.

A questão 8 complementa a anterior e visa identificar a percepção da aprendizagem, por parte do aluno, das habilidades e competências mínimas exigidas para a sua formação profissional.

TABELA 14 – Percepção dos alunos sobre o aprendizado das competências e habilidades exigidas do profissional contábil

	Número de alunos por percentual indicado											Total
	menos que 10%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%	
8. Como vc. avaliaria, em termos percentuais, o seu aprendizado dessas mesmas habilidades e competências desenvolvidas durante o curso?												
a) Boa redação;.....	12	12	14	18	17	35	10	25	18	8	5	174
b) Conhecimento da cultura de outros países;.....	20	26	27	23	21	23	13	9	11	1	2	176
c) Conhecimento da terminologia e linguagem contábil - nacional e internacional;...	16	20	17	26	15	28	17	14	12	8	3	176
d) Conhecimento da legislação pertinente e normas da profissão contábil;.....	20	15	15	12	18	34	12	17	19	10	4	176
e) Gestão e liderança;.....	12	18	9	13	12	29	23	20	21	13	6	176
f) Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade;.....	4	7	8	12	18	28	21	26	19	17	16	176
g) Entendimento da contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica);.....	8	14	15	19	16	27	16	22	15	16	8	176
h) Relacionamento da contabilidade com outras disciplinas (direito;adm., outras);...	11	15	13	14	16	30	11	24	18	17	7	176
i) Desenvolvimento de sistemas de informação e controle gerencial;.....	10	17	15	25	20	28	12	15	17	12	2	173
j) Raciocínio lógico;.....	5	6	8	13	15	23	27	26	25	15	11	174
k) Pensamento crítico;.....	2	11	6	12	15	27	28	20	22	21	12	176
l) Responsabilidade social;.....	8	9	9	16	9	22	17	25	28	17	16	176
m) "Accountability" - dever de apresentar resultados de uma responsabilidade que lhe foi delegada;.....	9	14	12	14	9	28	25	21	14	16	14	176
n) Comunicação;.....	4	9	6	12	11	29	18	21	25	21	20	176
o) Ética;.....	4	8	2	5	7	25	11	16	29	30	39	176

A percepção dos alunos em relação às suas aprendizagens dessas competências e habilidades é muito variada, mas concentram-se, principalmente, em torno dos 50%, sendo

mínimo o número de alunos que consideram ter aprendido 100% do que lhes foi ministrado, destacando-se ética (22,2%), comunicação (11,4%) e conhecimento teórico e técnico da Contabilidade (9,1%).

Sobre algumas competências e habilidades importantes para o curso, como conhecimento da cultura de outros países e conhecimento da legislação pertinente e as normas da profissão contábil, 11,4% dos alunos admitem ter aprendido menos que 10% do que lhes foi apresentado.

Os resultados obtidos nessa questão merecem uma reflexão mais acurada por parte do professor, não só sobre o ensino, mas também, sobre as avaliações periódicas das aprendizagens dos seus alunos. Será que as provas e outras avaliações têm demonstrado o real nível de aprendizado dos alunos?

As situações colocadas na questão 9 certamente ocorrerão num sistema de ensino baseado na abordagem por competências, razão pela qual se buscou conhecer a receptividade do aluno com relação às mesmas. Da postura do aluno diante dessas situações dependerá a sua aceitação, que se faz necessária, e a sua adesão ao contrato didático.

TABELA 15 – Postura dos alunos diante de situações comuns no processo de ensino-aprendizagem baseado numa abordagem por competências

9. Como vc. se sente diante das seguintes situações, dentro e fora da sala de aula:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	Total
a) Trabalhando em equipe;.....	47	87	29	8	3	174
b) Dando sua opinião sobre assuntos tratados em aula;.....	25	70	64	12	3	174
c) Dialogando com professores e colegas durante as aulas;.....	28	71	59	14	2	174
d) Participando de debates e/ou seminários;.....	20	53	66	29	6	174
e) Expondo suas idéias, dúvidas e incertezas;.....	29	59	58	19	9	174
f) Realizando estudos de casos;.....	36	87	39	9	3	174
g) Elaborando trabalhos escritos;.....	59	75	29	9	2	174
h) Realizando pesquisas (bibliográficas/livros e outras).....	33	82	42	14	3	174
i) Administrando conflitos entre as suas opiniões e a de seus colegas ou professores;	22	70	60	15	7	174
j) Seguindo regras de comportamento pré-estabelecidas pela instituição ou sociedade;	27	76	48	18	6	175
k) Recebendo críticas de colegas ou professores;.....	28	63	57	21	5	174
l) Criticando teorias e conceitos pré-estabelecidos;.....	27	69	59	17	2	174

Legenda:

- (1) Totalmente à vontade
- (2) À vontade
- (3) Parcialmente a vontade
- (4) Incomodado
- (5) Muito Incomodado

Na questão 6 foi verificada a percepção do aluno em relação a algumas das situações enfocadas na questão 9, no que se refere à sua crença sobre a influência positiva das atividades nelas realizadas no seu processo de aprendizagem, tendo sido constatado que os alunos, de uma maneira geral, consideram que essas atividades influem positivamente nesse

processo. O que se pretende avaliar neste momento é como o aluno "se sente" vivenciando essas situações.

Em todas as situações, é maior o número de alunos que se sentem à vontade ou totalmente à vontade, sendo significativo, entretanto, o número daqueles que admitem sentirem-se parcialmente à vontade nas mesmas situações, destacando-se a participação em debates e seminários (37,9%), a opinião sobre assuntos tratados em aula (36,8%), a administração de conflitos entre as suas opiniões e a de seus colegas ou professores (34,4%), criticando teorias e conceitos preestabelecidos (33,9%), dialogando com professores e colegas durante as aulas (33,9%), e expondo suas idéias, dúvidas e incertas (33,3%), entre outras.

O número de alunos que se sente muito incomodado nas situações apresentadas é muito pequeno, mas, daqueles que se declaram incomodados em algumas delas, pode-se destacar: a participação em debates ou seminários (16,7%), a exposição de suas idéias, dúvidas e incertezas (10,9%), e o recebimento de críticas de colegas ou professores (12,1%).

Relacionando-se os resultados obtidos na questão 6 - Percepção dos alunos sobre as atividades que influem positivamente no processo de aprendizagem das disciplinas com a variável Questão 9 - Postura dos alunos diante de situações comuns no processo de ensino-aprendizagem baseado numa abordagem por competências, num teste *Kruskal Wallis*, obtiveram-se resultados significativos para as questões 9b e 9d, demonstrando que o grau de concordância, por parte do aluno, com relação à influência positiva dessas atividades no processo de ensino- aprendizagem pode refletir na forma como ele se comporta diante das seguintes situações: - dando sua opinião sobre assuntos tratados em aula; e – participando de debates e/ou seminários. Nas demais situações não foram obtidos resultados significativos.

Test Statistics a,b

	9b	9d
<i>Chi-Square</i>	8,197	14,675
<i>Asymp. Sig.</i>	0,042	0,005

a. *Kruskal Wallis Test*

b. *Grouping Variable: Questão 6 (b e d)*

Observa-se que, apesar de reconhecerem que tais atividades são importantes para o processo de aprendizagem, muitos alunos sentem-se inseguros ao realizá-las.

A questão 10 visou identificar o grau de importância que o aluno atribui às competências e habilidades que lhe serão exigidas como profissionais da área contábil. As questões 7 e 8 mostram o desenvolvimento dessas competências e habilidades durante o curso, assim como, o quanto o aluno entende que aprendeu sobre elas, mas até que ponto ele

está disposto a empenhar-se por aprendê-las vai depender da sua percepção sobre a importância delas.

TABELA 16– Importância atribuída pelos alunos às competências e habilidades profissionais

10. Que importância vc. atribui às seguintes habilidades e competências profissionais:	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	Total
a) Boa redação;.....	126	36	11	-	-	2	175
b) Conhecimento da cultura de outros países;.....	62	76	34	3	-	-	175
c) Conhecimento da terminologia e linguagem contábil nacional e internacional;..	111	46	14	3	-	1	175
d) Conhecimento da legislação pertinente e normas da profissão contábil;.....	131	34	8	1	-	1	175
e) Gestão e liderança;.....	111	56	7	-	-	1	175
f) Conhecimento teórico e técnico da Contabilidade;.....	135	32	5	1	1	1	175
g) Entendimento da contabilidade como parte de um sistema (visão sistêmica);...	110	51	10	2	2	-	175
h) Relacionamento da contabilidade com outras disciplinas (direito; adm., outras);	97	65	12	1	-	-	175
i) Desenvolvimento de sistemas de informação e controle gerencial;.....	98	60	12	3	-	2	175
j) Raciocínio lógico;.....	132	36	4	2	-	1	175
k) Pensamento crítico;.....	120	45	9	-	-	1	175
l) Responsabilidade social;.....	104	66	5	-	-	-	175
m) "Accountability" - dever de apresentar resultados de uma responsabilidade que lhe foi delegada;.....	102	61	8	1	-	3	175
n) Comunicação;.....	118	53	4	-	-	-	175
o) Ética;.....	131	43	1	-	-	-	175

Legenda

(1) Muito importante
(2) Importante
(3) Média importância
(4) Pouco importante
(5) Sem importância
(6) Não tenho opinião formada

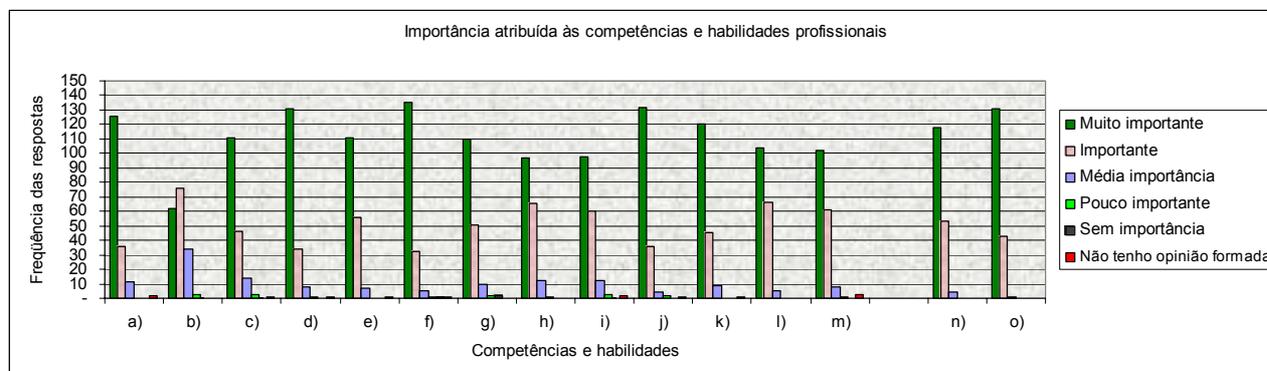


GRÁFICO 11 - Importância atribuída pelos alunos às competências e habilidades profissionais

Pode-se afirmar que a quase totalidade dos alunos que responderam à questão consideram as competências e habilidades profissionais listadas importantes e muito importantes. Um pequeno número de alunos as considera de média importância, exceto no que se refere ao conhecimento da cultura de outros países (19,4%), o que demonstra o desconhecimento desses alunos que assim se manifestaram sobre a necessidade de se conhecer essas culturas para o profissional que deverá atuar num ambiente econômico globalizado.

As questões 11 e 12 tiveram a finalidade de permitir que o aluno expressasse, com suas próprias palavras, a sua opinião sobre o desempenho dos professores, bem como, fizesse sugestões para a administração da escola.

As respostas à questão 11 sobre o desempenho dos professores ressaltam os seguintes pontos:

- Existe um senso comum em relação ao bom desempenho de alguns pouquíssimos professores (3), nominalmente destacados pelos alunos;
- Observou-se, também, a mesma situação para os professores cujo desempenho é considerado ruim;
- Muitos citaram a incoerência da grade curricular onde disciplinas por eles consideradas como prioritárias recebem uma destinação mínima de horas, como por exemplo, Contabilidade Básica (20 horas), enquanto outras, não tão prioritárias, recebem uma destinação maior de horas aula, como por exemplo, Economia (40 horas);
- Alguns alunos citaram o fato de que certos professores muito bons em uma determinada disciplina, não têm o mesmo desempenho em outras, cujo conteúdo não dominam com a mesma desenvoltura, sugerindo que se efetue melhor avaliação quando da distribuição das disciplinas entre os professores.

Sobre as sugestões à administração da escola, foram ressaltados os seguintes pontos:

- Escassez de recursos de informática e multimídia;
- Má qualidade dos serviços prestados pela secretaria e tesouraria, principalmente pela falta de informatização dos procedimentos de recebimento de mensalidades e outros serviços;
- Relacionamento "distante" com a coordenação do curso;
- Má qualidade das instalações (falta de mobiliário, má ventilação, etc.);
- Desconforto causado pelo excessivo número de alunos por sala.

Não houve grandes diferenças entre as respostas dos alunos à questão 12, embora alguns tenham feito comentários de forma mais objetiva e outros de forma mais extensa. Essas respostas demonstraram que os alunos podem contribuir muito para o projeto de reestruturação organizacional da instituição "E", desde que, evidentemente, sejam ouvidos.

A análise geral das respostas fornecidas pelos alunos ao questionário utilizado como instrumento de pesquisa permite ressaltar que:

- A grande maioria dos alunos tem menos de 35 anos e muitos (33,5%) trabalham na área contábil ou controladoria, ou ainda, na área administrativa (26,7%), sendo pequeno (6,8%) o número de alunos que declararam vínculo com qualquer área de trabalho. A quase totalidade desses alunos, portanto, por trabalhar durante o dia, não pode prescindir do estudo noturno, como já constatado em outras pesquisas sobre ensino das Ciências Contábeis.
- Uma boa parte dos alunos (76,7%) considera importante simplesmente ter um diploma de curso superior, mas, a quase totalidade (95,5%) entende ser importante ter esse diploma e poder praticar, direta ou indiretamente o que aprendeu no curso, confirmando o caráter eminentemente prático conferido aos cursos de Ciências Contábeis.
- A grande maioria dos alunos (93,1%) considera importante, também, avaliar o seu próprio aprendizado das disciplinas, o que remete à necessidade de aprimoramento constante dos sistemas de avaliação vigentes.
- O relacionamento com os professores e colegas também é considerado importante pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, revelando a necessidade, pelo seu significado, do empenho dos professores na ampliação ou manutenção da qualidade desse relacionamento.
- A análise conjunta das questões demonstra que os alunos da Instituição "E" se mostram receptivos ao exercício de um papel, no contrato didático, que favorece a aplicação de uma pedagogia com base no desenvolvimento das competências.
- As respostas, quando analisadas isoladamente, denotam um desencontro entre a percepção do professor a respeito do desenvolvimento, nos alunos, das competências e habilidades necessárias ao bom desempenho da profissão contábil e a percepção desses alunos em relação a esse desenvolvimento, por parte dos professores, quando avaliam o próprio aprendizado.
- Os alunos fazem observações importantes sobre a atuação dos professores, as grades curriculares e a organização da Instituição "E".

5 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

5.1 Conclusões

O contexto econômico e social observado mundialmente desde as últimas décadas do século passado vem, cada vez mais, exigindo das empresas e das pessoas, uma busca incessante pelo conhecimento, mas conhecimento este com uma "roupagem" nova, significando não o saber por saber, mas sim, "o saber" para "criar", para inovar, para antecipar os acontecimentos. A velocidade com que as coisas acontecem, por outro lado, impele o homem a buscar esse conhecimento num tempo cada vez menor, o que aumenta proporcionalmente a sua necessidade de desenvolver "saberes" mais estruturados, mais profundos, que lhe permitam passar de uma situação à outra sem perda de eficácia ou de eficiência, em outras palavras – desenvolver "competências".

A Contabilidade como uma ciência que se faz presente, há séculos, na evolução da sociedade e se faz notar, principalmente, pelo seu papel proeminente na gestão das empresas, precisa, nesse cenário, de profissionais com formação à altura de representá-la nesse processo evolutivo. Tal formação é de responsabilidade, quase que absoluta, das instituições de ensino superior que ministram o curso de Ciências Contábeis, ao nível de graduação.

Nesse contexto, uma instituição de ensino superior denominada como Instituição "E", exclusivamente para a realização deste trabalho, foi avaliada com o pior conceito – o conceito "E"- na última avaliação oficial (Provão) realizada em 2003, relativamente ao curso em questão. A referida instituição está, atualmente, passando por um processo de reestruturação organizacional, no qual elegeu como uma das suas principais estratégias de atuação, a abordagem por competências no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando-se que: o papel da Contabilidade é de extrema relevância para as empresas e para a sociedade; o ensino das Ciências Contábeis, um dos cursos ministrados pela citada instituição é de fundamental importância, haja vista a formação dos futuros profissionais que atuarão na área contábil, influenciando na gestão e nos destinos das empresas; as determinações legais que determinam a adoção dessa mesma abordagem quando estabelecem as diretrizes curriculares desses cursos; a avaliação desfavorável da instituição "E", e a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem cujos resultados significarão o sucesso ou o fracasso da reestruturação organizacional dessa instituição; e, utilizando-se como escopo as 10 novas competências para ensinar de Philippe Perrenoud, esse

trabalho teve por objetivo investigar o seguinte problema: "Qual a percepção dos professores e alunos do curso de Ciências Contábeis da instituição "E", sobre a abordagem de ensino baseada no desenvolvimento de competências"?

A pesquisa realizada permitiu concluir que os professores da instituição "E", de acordo com as suas percepções, demonstram uma tendência positiva em relação às premissas básicas de uma abordagem por competências aplicada ao processo de ensino-aprendizagem, tomando-se como parâmetro as "10 novas competências para ensinar" preconizadas por Philippe Perrenoud. Contudo, demonstram uma tendência ao descrédito pela aplicação prática dessa abordagem, fator que pode influir negativamente no "comprometimento" dos professores com os objetivos do projeto de reestruturação organizacional da Instituição "E". A pesquisa, no entanto, não permite identificar as causas dessa descrença que podem originar-se de um ou de diversos fatores como: desconhecimento dos meandros do processo de ensino-aprendizagem; insatisfação com o sistema educacional que coloca alunos despreparados no ensino superior, visando prioritariamente a sua formação técnica e afastando-se do objetivo real da universidade ligado à pesquisa e à disseminação do conhecimento; desmotivação em relação à profissão e à própria instituição; enfim, a inúmeros outros fatores, cuja identificação não foi possível por não ter constituído o objeto inicial deste trabalho.

Quanto à percepção dos alunos relativamente ao papel que lhes cabe no processo de ensino-aprendizagem, os resultados da pesquisa demonstraram que esses estão propensos a assumir o seu papel no contrato didático, o que favorece a aplicação de uma pedagogia com base no desenvolvimento das competências.

Este estudo teve, ainda, como objetivos secundários: - verificar a aplicabilidade ao ensino universitário e, particularmente, ao ensino das Ciências Contábeis, das "10 novas competências para ensinar" de Philippe Perrenoud; e, - verificar a percepção dos alunos da Instituição "E" sobre o desenvolvimento pelos professores, durante o curso, das competências exigidas do profissional contábil, de acordo com as diretrizes curriculares propostas pelo MEC.

Quanto à aplicabilidade da abordagem por competências na educação superior, a pesquisa bibliográfica possibilitou concluir que essa já foi constatada em trabalhos de pesquisadores respeitáveis, inclusive do próprio Philippe Perrenoud. Este estudo demonstrou que as competências para ensinar preconizadas por esse autor são aplicáveis ao ensino das Ciências Contábeis, exceto pela competência "informar e envolver os pais", da forma como está colocada.

Com relação ao desenvolvimento pelos professores, durante o curso, das competências e habilidades exigidas do profissional contábil, constatou-se que, em geral, estes procuram desenvolvê-las em seus alunos. Verificou-se, no entanto, diferenças entre as percepções dos alunos e professores quanto ao desenvolvimento e aprendizado de algumas competências e habilidades, analisadas isoladamente.

A pesquisa exploratória realizada possibilitou, portanto, a obtenção da respostas ao problema que motivou a sua realização, bem como, o atingimento dos objetivos específicos e secundários inicialmente propostos.

5.2 Sugestões

Sugere-se que a Instituição "E", ou qualquer outra instituição que objetive um melhor desempenho na sua missão, quer como empresa na busca de resultados econômicos, quer como veículo disseminador de conhecimento, invista no treinamento e no diálogo com os professores, desenvolvendo programas que possam motivá-los a "acreditar" que a abordagem por competências pode ser um caminho para a recuperação dos seus resultados. Um maior envolvimento da instituição, por meio dos seus representantes junto aos professores e alunos, uma gestão compartilhada, uma atuação efetiva demonstrando seu próprio comprometimento com a filosofia adotada seriam medidas importantes para o alcance do objetivo proposto. Avaliações periódicas do desempenho do professor, feitas pelos alunos, também seriam um procedimento de controle que possibilitaria avaliar quais ajustes precisariam ser efetuados nos programas da instituição.

Com relação à formação dos docentes para o ensino universitário, pode-se sugerir que os cursos de pós-graduação contemplem na disciplina Didática de Ensino Superior, o estudo das diversas abordagens pedagógicas existentes, entre elas, a pedagogia baseada no desenvolvimento das competências, objetivando colocar o futuro professor, militante em áreas do conhecimento não diretamente relacionadas com a educação, em contato com conceitos que lhe proporcionarão condições mínimas de desenvolver-se como formador de profissionais que sejam, além de bons técnicos, indivíduos com plena capacidade de resolver problemas, que possam conduzir suas próprias carreiras de forma a evoluírem e crescerem a cada desafio. Por outro lado, é importante que os cursos de graduação contemplem, também, em seus currículos, a preocupação com a conscientização dos seus alunos em relação ao papel ativo que deles é exigido nas abordagens pedagógicas como a do desenvolvimento de competências

e outras integrantes da filosofia do "aprender a aprender", capazes de proporcionar-lhes a formação necessária para o mercado de trabalho atual e para a vida.

Por oportuno, visando à realização de futuras pesquisas e, considerando-se a carência de estudos sobre a abordagem por competências aplicada ao ensino superior e as características próprias desse nível de ensino cujo objetivo é a formação de profissionais, pode-se sugerir que sejam feitas pesquisas em outros cursos superiores buscando conhecer a aplicabilidade dessa abordagem a cada curso específico; a realização de pesquisas voltadas à investigação de resultados obtidos com grupos de alunos onde os professores conheçam e procurem desenvolver as competências para ensinar defendidas por Philippe Perrenoud e grupos nos quais os professores não conheçam e não apliquem técnicas que contemplem o desenvolvimento dessas competências; pesquisas sobre o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais entre egressos de cursos que utilizem a abordagem por competências na educação em seus projetos pedagógicos e de cursos que não a utilizem; enfim, justamente por ser um campo ainda carente de pesquisas, ainda há muito a ser investigado e estudado por futuros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ABREU NETO, Casemiro de. *Diferenças entre professor e educador*. 2005. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=392>>. Acesso em: 26 set. 2006.
- AEMANY, Isabel Gómez; MAJÓS, Teresa Mauri; GIMÉNEZ, Enric Valls. A aprendizagem dos conteúdos escolares. In: COLL, César S. (Org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 287-346.
- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (Org). *Formando professores profissionais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ANDRADE, Cacilda Soares. *O ensino de contabilidade introdutória nas universidades públicas do Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- ANDRADE, Rui O.B. de; ALYRIO, Rovigati D.; MACEDO, Marcelo Álvaro da S. *Princípios de negociação*. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. Qualificação versus competência. *Boletim Técnico do SENAC*, São Paulo, v. 26, n. 2, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/qualificacaoversuscompetencia.html>>. Acesso em: 28 dez. 2005.
- BARBOSA, Mirtes Lia P. *O conselho de classe: prática escolar e produção de identidades*. 2005. Disponível em: <http://www.conteudoescola.com.br/site/index2.php?option=com_content&task=view&id=152&I>. Acesso em: 27 maio 2006.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org). *Docência na universidade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 57-68.
- BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Ibero-americana de Educação*. n. 20. 1999. Disponível em: <<http://campus-oei.org/revista/rie20a03.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2005.
- BEZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BEZUNECK, J. A. (Org). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 116-133.
- BISQUERRA, Rafael; SARRIERA, Jorge c.; MARTÍNEZ, Francesc. *Introdução à estatística: enfoque informático com o pacote estatístico SPSS*. Porto Alegre: 2004. 255 p.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004. 312 p.

BOULTON – LEWIS, Gillian. Informating processing, memory, age and adult learning. In: SUTHERLAND, Peter (Org.). *Adult learning: a reader*. London: Kogan Page; Sterling: Stylus, 1998. p. 14-29.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.rebidia.org.br/direduc.html>>. Acesso em: 14 dez. 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES n.º 10/2004*. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br>>. Acesso em: 14 dez. 2005.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das competências: conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do SENAC*, São Paulo, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/pedagogiacompetencias.html>. Acesso em: 28 dez. 2005.

CACHAPUZ, Antonio F. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue B. (Orgs.) *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *A didática em questão*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-24.

CASTANHO, Maria Eugênia. *Universidade à noite: fim ou começo de jornada?* Campinas: Papyrus, 1989.

CASTAÑON, Gustavo A. Construtivismo e ciências humanas. *Ciências & cognição*, v. 5. jul./2005. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>>. Acesso em: 19 abr. 2006.

CHAGAS, Anivaldo T. Roston. *Aula nota 10: práticas para a eficácia no curso superior*. Campinas: Akadêmica, 2004.

CHALMERS, Denise; FULLER, Richard. *Teaching for learning at university*. London: Kogan Page, 1996.

COELHO, Cláudio Ulysses Ferreira. *O ensino superior de contabilidade e o mercado de trabalho: uma análise no município do Rio de Janeiro*. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – URFJ, Rio de Janeiro, 2000.

COLIATH, Gleubert Carlos. *Uma contribuição para o ensino da história do pensamento contábil nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil*. 2003 Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

COLL, César S. A construção do conhecimento na escola para a elaboração de um marco teórico global de referência à educação escolar. In: COLL, César S. (Org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 347-408.

_____; GALLART, Isabel Solé. Fatores psico-sociológicos relacionais e contextuais implicados na aprendizagem escolar. In: COLL, César S. (Org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 140-198.

_____; MARTÍN, Elena. *Aprender conteúdos & desenvolver capacidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. *Estatística sem matemática para psicologia*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2006.

DART, Barry. Adult learner's metacognitive behavior in higher education. In: SUTHERLAND, Peter (Org.). *Adult learning: a reader*. London : Kogan Page; Sterling: Stylus, 1998. p. 30-43.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC*, São Paulo, v. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/modelocompetencias.html>>. Acesso em: 28 dez. 2005.

DELVAL, Juan. *Aprender a aprender*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

DEPRESBITERIS, Lea. Competências na educação profissional: é possível avaliá-las? *Boletim Técnico SENAC*, São Paulo, v. 31, n. 2. maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/312/boltec312a.htm> . Acesso em: 19 abr. 2006.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

DREYER, Diogo; RISCHBIETER, Luca. *Perrenoud: o pensador dos ciclos*. Jun. 2004. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/pensciclos.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2005.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira da Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe18/04-artigo03.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2006.

DUTRA, José Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.

DUTRA, Onei Tadeu. *Proposta de matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis*. 2003. Dissertação (Mestre em Contabilidade e Controladoria) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

EDWARDS, Anne; KNIGHT, Peter. The assessment of competence in higher education. In: EDWARDS, Anne; KNIGHT, Peter (Org.). *Assessing competence in higher education*. London: Kogan Page, 1995. p. 10-24.

ELIAS, Rafik Z. Students' approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*. California, p. 194-199, Mar./Apr. 2005.

FLEURY, Afonso; FLEURY Maria Tereza. *Estratégias empresariais e formação de competências*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.

GALLART, Isabel S. As práticas educativas como contextos de desenvolvimento. In: COLL, César S. (Org.). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 137-209.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. *Nova Escola*, São Paulo, p. 19-31, set. 2002.

Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>.

Acesso em: 14 set. 2005.

GIL, Antonio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. *Metodologia do ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

HAIR JR., Joseph et al. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENDRIKSEN, Eldon. S.; VAN BREDA, Michael F. *Teoria da contabilidade*. São Paulo: Atlas, 1999.

HERNANDES, Danieli C. R.; PELEIAS, Ivam R.; BARBALHO, Valdir F. O professor de Contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.) *Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 61-119.

HILL, Manuela Magalhães; HILL Andrew. *Investigação por questionário*. 2. ed. Lisboa: Silabo, 2002.

IFAC EDUCATION COMMITTEE. *International Education Standards for Professional Accountants – IES 1-6*. New York, Oct. 2003. Disponível em: <<http://www.ifac.org>>. Acesso em: 27 jan. 2006.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. *Contabilidade gerencial*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

_____; MARION, José Carlos; PEREIRA, Elias. *Dicionário de termos de contabilidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

KRAEMER, Maria Elisabeth P. Reflexões sobre o ensino da contabilidade. *Revista Brasileira de Contabilidade*, Brasília, n. 153, maio/jun. 2005. p. 65-153.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. *A evolução das Ciências Contábeis no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

LEITE, Siomara Borba Leite. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. et al. *Conhecimento educacional e formação do professor*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 11-25.

LOPES, Alexsandro B.; MARTINS, Eliseu. *Teoria da contabilidade: uma nova abordagem*. São Paulo: Atlas, 2005.

LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *A didática em questão*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 25-42.

MALDONADO, Luciana A.; PAIVA, Edil V. A iniciação científica na graduação em nutrição: possibilidades e contribuições para a formação profissional. In: CALAZANS, Julieta (Org). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 141-162.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 64, set. 1998. Disponível em: http://www.bibvirt.futuro.usp.br/textos/hemeroteca/eds/vol19n64/eds_artigos19n64_1.pdf. Acesso em: 31 maio 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARION, José Carlos. *Aspectos sobre a metodologia de ensino aplicável à contabilidade*. [2005]. Disponível em: <http://www.marion.pro.br> . Acesso em: 25 maio 2006.

_____. *O ensino da contabilidade*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Sequência de aprendizagem: um sistema de requisito. In: SISTO, Fermino Fernandes (Org.). *O cognitivo, o social e o afetivo no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1999. p. 89-116.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Manual para elaboração de monografias e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MASETTO, Marcos Tarcisio. O professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. *Docência na universidade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-26.

MATHIAS, Fábio Montenegro. *Estilos de liderança de professores em ambiente de sala de aula*: um estudo de caráter exploratório com alunos do curso de graduação de administração de empresas. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Universidade São Marcos, São Paulo, 2001.

MAZZOTTI FILHO, Walter. *Contabilidade elementar*: uma proposta de ensino de iniciação à contabilidade com nova abordagem. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Universidade de Marília, Marília, 2001.

MELO, Maria do Céu. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos: contribuições de um estudo sobre o tema da escravatura. In: SÁ, Maria Helena de Araújo e (Coord). *Investigação em didática e formação de professores*. Porto: Porto Editora, 2000. p. 76-90.

MESTRES, Mariana M.; GOÑI, Javier Onrubia. Fatores psicológicos implicados na aprendizagem escolar: as características individuais. In: COLL, César S.I (Org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 81-139.

MOLINA, Fábio Sanches. *A estrutura do curso de Ciências Contábeis frente aos novos desafios da administração dos negócios*. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONTAÑO, José Luís A. Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, v. 29, n. 103. jan./mar. 2000. Disponível em: <<http://personales.ya.com/aeca/pub/refc/refc103/6refc193.htm>>. Acesso em: 12 dez. 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÉRICI, Imídeo G. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Ibrasa, 1993.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. *Criação do conhecimento na empresa*: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOSSA, Valcemiro. *Ensino da contabilidade no Brasil*: uma análise crítica da formação do corpo docente. 1999. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

NOT, Louis. *Ensinando a aprender*: elementos de psicodidática geral. 2. ed. São Paulo: Summus, 1993.

PADOVEZE, Clóvis Luís. *Aspectos metodológicos do ensino da disciplina contabilidade gerencial*. 1992. Dissertação (Mestrado em Ciências contábeis) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

PELIZZARI, Adriana. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Ver. PEC*. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001/jul.2002. Disponível em: <

http://www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista_PEC/teoria_da_aprendizagem.pdf>. Acesso em 19 abr. 2006.

PEREIRA, Carlos Alberto. Ambiente, empresa, gestão e eficácia. In: CATELLI, Armando (Coord.). *Controladoria: uma abordagem da gestão econômica – GECON*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001. p. 35-80.

PEREIRA, Maria Eliza M. *Uma análise de dificuldades de compreensão de textos entre estudantes universitários*. 1983. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Departamento de Psicologia Experimental, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

PERRENOUD, Philippe. A avaliação dos estabelecimentos escolares: um novo avatar da ilusão cientificista? *Idéias*, São Paulo, n. 30, p. 193-204, 1998a. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_49.html>. Acesso em: 27 maio 2006.

_____. As competências a serviço da solidariedade. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre n. 25, p. 19-24, 2003. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.html>. Acesso em: 14 set. 2005.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. Construire dès compétences, est-ce tourner lê dos aux savoirs? *Pédagogie Collégiale*, v. 12, n. 3, p.14-22, mars 1999b. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html>. Acesso em: 14 set. 2005.

_____. *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. [2001]. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html>. Acesso em: 14 set. 2005.

_____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes*. [1995]. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_02.html>. Acesso em: 14 set. 2005.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-31.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 123, p. 5-21, set./dez. 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html>. Acesso em: 14 set. 2005.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. O que fazer da ambigüidade dos programas escolares orientados para as competências? *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, n. 23, p. 8-11, set./out. 2002a.

Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_28.html>.

Acesso em: 14 set. 2005.

_____. *Le soutien pédagogique, une réponse à l'échec scolaire?* Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation Université de Genève. Genebra, Suíça, 1991. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_01.html>.

Acesso em: 14 set. 2005.

_____. La transposition didactique à partir de pratiques: dès savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, Montreal, v. 24, n. 3, p. 487-514, 1998. Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html>.

Acesso em: 14 set. 2005.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 7-26, jul. 2003a. Disponível em:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_21.html>.

Acesso em: 27 maio 2006.

_____. *L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences*. [2004]. Disponível em:

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_07.html.

Acesso em: 14 set. 2005.

_____ et al. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. *Análise de dados para ciências sociais*. 2. ed. Lisboa: Silabo, 2000.

PETRUCCI, Valéria Bezerra C. *Pesquisa sobre a percepção dos estudantes do 1º ano do curso de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo, em relação às dificuldades por eles enfrentadas no período noturno*. 2005. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) - Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, São Paulo, 2005.

PINTO, José Marcos Zanella. *Uma contribuição para a melhoria da qualidade de ensino superior de Ciências Contábeis: um estudo de caso*. 2001. 118 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) - Faculdade de Ciências Econômicas, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FACESP/FECAP, São Paulo, 2001.

PONTES, Antonio Carlos F. *Obtenção dos níveis de significância para os testes de Kruskal-Wallis, Friedman e comparações múltiplas não-paramétricas*. 2000. Dissertação (Mestrado em Agronomia) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2000.

POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUELOPANA, Eliana Marroquín. *Conhecimento e decisão: um estudo sobre a relação entre o conhecimento e a qualidade de decisão*. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências: para além da superfície dos documentos oficiais. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, SP: set. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2006.

_____. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, São Paulo, v. 27, n. 3. set./dez. 2001.

RICARDINO, Álvaro. *Contabilidade gerencial e societária: origens e desenvolvimento*. São Paulo: Saraiva, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Mônica Piccione. A avaliação formativa como procedimento de qualificação docente. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum/docs/pdf/ensaiomonicartigo.pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2006.

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

ROSELLA, Maria Helena *et al.* O ensino superior no Brasil e o ensino da Contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.) *Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-59.

SÁ, Antonio Lopes de. *História geral e das doutrinas da contabilidade*. São Paulo: Atlas, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALA, Eduard Martí; GOÑI, Javier Onrubia. As teorias da aprendizagem escolar. In: COLL, César S. (Org.). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 210-283.

SANTOS, Osmar de Almeida. *Em busca do emprego perdido: o futuro do trabalho na era tecnológica*. São Paulo: Texto Novo, 1997.

SANTOS, Leonor. Auto-avaliação regulada: por que, o quê e como? In: ABRANTES, P.; ARAUJO, F. (Coord.). *Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB, 2002. p. 77-84. Disponível em: < <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/textos/DEBfinal.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2006.

SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. Bomura (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2002. p. 89-102.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: 2003.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. *Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientação de estudos, projetos, relatórios, monografias, dissertações, teses*. São Paulo: Atlas, 2003.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES). Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 maio 2006.

STEPHENSON, John. The concept of capability and its importance in higher education. In: _____; YORKE, Mants (Org.). *Capability & quality in higher education*. London: Kogan Page, 1998. p. 1-15.

SUTHERLAND, Peter. Experimental learning and constructivism: potential for a mutually beneficial synthesis. In: _____ (Org.). *Adult Learning: a reader*. London Kogan Page; Sterling: Stylus, 1998. p. 82-92.

TAVARES, Neide R. Barea. *Formação continuada de professores em informática educacional*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

TAYLOR, Peter. Characteristics of quality learning. In: HIGHTINGALE, Peggy; O'NEIL, Mike. (Org.). *Achieving quality learning in higher education*. London: Kogan Page, 1997. p. 53-75.

TERRIBILI FILHO, Armando. *Avaliação dos aspectos motivadores e não motivadores na frequência à escola dos alunos de um curso noturno de graduação em administração de empresas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Centro Universitário Álvares Penteado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2002.

THURLER, Mônica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-87.

_____. Innovation et cooperation: liens et limites. In: BONAMI, M.; GARANT, M. Idir. *Systèmes scolaires et pilotages de l'innovation: émergence et implantation du changement*. Bruxelles: De Boeck. p. 145-168. [1996]. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1996/MGT-1996-03.html>>. Acesso em: 28 maio 2006. p. 1-22.

VANZO, Geni F. S.; LOBOSCO, Irma. *Aprendizagem de adultos e pensamento crítico nos cursos de Ciências Contábeis*. 2005. Trabalho apresentado ao Centro Universitário Álvares Penteado UNIFECAP, como requisito para obtenção de crédito na disciplina Didática do

Ensino da Contabilidade do curso de Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica. São Paulo, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos (Org). *Docência na universidade*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 77-93.

VASCONCELOS, Nanci Pereira de. *Uma contribuição para a melhoria da qualidade do ensino superior da contabilidade: uma abordagem sistêmica*. 1995. Tese (Doutorado em Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

VIEIRA, Flávia. Das representações e práticas de aprendizagem dos alunos à (Re) conceptualização das (Teorias) práticas dos professores. In: SÁ, Maria Helena de Araújo e (Coord). *Investigação em didáctica e formação de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p. 91-117.

VILLARDI, Raquel. Iniciação científica na formação do professor: trilhas em construção. In: CALAZANS, Julieta (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-140.

WAGNER, Mário B.; MOTTA, Valter T.; DORNELLES, Cristina. *SPSS passo a passo: statistical package for the social sciences*. Caxias do Sul: Educ, 2004.

WEFFORT, Elionor F. J. *O Brasil e a harmonização contábil internacional*. São Paulo: Atlas, 2005.

_____; VANZO, Geni F. S.; OLIVEIRA, Antonio B. S. Conhecimentos e habilidades para atuar no ambiente internacional de negócios: a relevância do ensino de contabilidade internacional na percepção e alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, v. 7, n. 18, São Paulo, ago. 2005.

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

OBRAS CONSULTADAS

- BARROS, Aidil J. P.; LEHFELD, Maria Aparecida de S. *Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica*. 2. ed. São Paulo: Makroon Books, 2000.
- BERNSTEIN, Peter L. *Desafio aos deuses*. 12 ed. Rio de Janeiro: Elsevier / Campus, 1997. 389 p.
- CALAZANS, Julieta (Org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 23. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2004.
- CATANIA, A. Charles. *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- COLL, César S. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- _____. A psicologia da educação: uma disciplina aplicada. In: COLL, César S. (Org.). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 13-71.
- CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução CFC nº. 853**, de 28 de julho de 1999. Institui o exame de suficiência como requisito para obtenção do registro profissional em CRC. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br>>. Acesso em: 14 dez. 2005.
- _____. **Resolução CFC nº. 933**, de 21 de março de 2002. Altera a Resolução CFC nº. 853/99 que instituiu o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de registro profissional e o inciso III do art. 44 da Resolução CFC nº. 867/99; revoga a Resolução CFC nº. 928/00 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cfc.org.br>>. Acesso em: 14 dez. 2005.
- DEMO, Pedro. *A educação do futuro e o futuro da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- EVANGELISTA, Armindo A. *O currículo do curso de ciências contábeis e o mercado de trabalho para o profissional contador*. 2005. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) - Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP, São Paulo, 2005.
- FERNÁNDEZ, José Tejada. Profissionalismo docente. In: LA TORRE, Saturnino de; BARRIOS, Oscar. *Curso de formação para educadores*. São Paulo: Madras, 2002. p. 56-66.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LARSON, Ron; FARBER, Betsy. *Estatística aplicada*. 2. ed. São Paulo: Pearson, 2004.

- LIMA, Paulo Gomes. *Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2001.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- MATTOS, Carmen Lúcia G. de. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a05v31n2.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2006.
- MEZIROW, Jack. Cognitive processes contemporary paradigms of learning. In: SUTHERLAND, Peter (Org.). *Adult learning: a reader*. London: Kogan Page; Sterling: Stylus, 1998. p. 2-13.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). *Conhecimento educacional e formação do professor*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, Antonio Benedito Silva Oliveira (Org). *Métodos e técnicas de pesquisa em contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- OLIVEIRA, Silvio Luiz de. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.
- ROGERS, Alan. *Teaching adults*. 2nd. ed. Philadelphia: Open University Press, 1999.
- ROSA, Sanny S. da. *Construtivismo e mudança*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- SÁ, Antonio Lopes de. As matemáticas, o social e a classificação científica da Contabilidade. *Boletim Eletrônico CRCBA*, Salvador, n. 1, 14 dez. 2004a. Disponível em: <http://www.crcba.org.br/boletim/artigos/as_matematicas_o_social_e_a_classificacao_cientifica_da_contabilidade.pdf>. Acesso em: 12 maio 2006.
- SCHMIDT, Paulo. *História do pensamento contábil*. São Paulo: Atlas, 2006.
- SIEGEL, Sidney; CASTELLAN, N. John Jr. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2006.
- SOUZA, Paulo Renato. Há dez anos nascia o Provão. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 27 nov. 2005. Disponível em: <http://www.e-agoa.org.br/imprimir.php?id=2998_0_3_0>. Acesso em: 11 maio 2006.
- TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VERGARA, Sylvia Constant. *Métodos de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. Formação de professores e novas tecnologias no Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE TECNOLOGÍA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO SOSTENIBLE. Set. 2001. Disponível em: <http://www.uib.es/depart/gte/edutec/edutec01/edutec/comunic/TSE38.html>. Acesso em: 15 dez. 2005.

ANEXO A – Resolução CNE/CES nº 10 de 16 de dezembro de 2004**RESOLUÇÃO CNE/CES Nº. 10 DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004****INSTITUI AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS, BACHARELADO, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS**

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

RESOLVE:

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

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

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

II - componentes curriculares integrantes;

III – sistemas de avaliação do estudante e do curso;

IV - estágio curricular supervisionado;

V - atividades complementares;

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

VII - regime acadêmico de oferta;

VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

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

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

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

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

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

Art. 3º - O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contador seja capacitado a:(1)

- I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

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

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

Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

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

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

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

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

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

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

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

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

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

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em

Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Art. 6º - A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º - O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º - O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º - As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º - Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º - As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares devem constituir-se de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º - O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no caput deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua

elaboração.

Art. 10 - A duração e a carga horária dos cursos de graduação, bacharelados, serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11 - As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº. 6, de 10 de março de 2004, e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Publicada no Diário Oficial da União de 28.12.2004.

(1) Redação alterada conforme retificação publicada no Diário Oficial da União de 11.03.2005