

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

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

EDMEIA SOARES PINTO SCATOLA

**REFORMAS CURRICULARES E OS DESAFIOS DA
COORDENAÇÃO DE UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
DIANTE DA GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO**

São Paulo

2013

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

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

EDMEIA SOARES PINTO SCATOLA

**REFORMAS CURRICULARES E OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO
DE UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DIANTE DA GESTÃO DO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

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

Orientadora: Prof. Dra. Vilma Geni Slomski

São Paulo

2013

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Graduação: Prof. Taiguara de Freitas Langrafe

Pró-reitor de Pós-Graduação: Prof. Edison Simoni da Silva

Coordenador de Mestrado em Ciências Contábeis: Prof. Dr. Cláudio Parisi

FICHA CATALOGRÁFICA

Scatola, Edmeia Soares Pinto

S287r

Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de ciências contábeis diante da gestão do projeto político pedagógico / Edméia Soares Pinto Scatola. – São Paulo, 2013.

158 f.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski

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

1. Planejamento educacional 2. Reforma do ensino 3. Educação – Brasil - Legislação 4. Contabilidade – estudo e ensino

CDD 371.20981

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDMEIA SOARES PINTO SCATOLA

REFORMAS CURRICULARES E OS DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DE UM CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DIANTE DA GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

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

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilma Alencastro Veiga
Universidade Federal de Brasília

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP

Prof. Dra. Vilma Geni Slomski
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 30 de agosto de 2013

"Se não houver frutos, Valeu a beleza das flores, Se não houver flores, Valeu a sombra das folhas, Se não houver folhas, Valeu a intenção da semente."

"O futuro pertence àqueles que acreditam na beleza de seus sonhos."

Eleonor Roosevelt

AGRADECIMENTOS

Sou grata a DEUS por permitir essa vitória e por sua divina proteção.

A meus Pais pela minha existência e preocupação.

A meu esposo, minhas filhas e netos pela compreensão de minha ausência e o apoio incondicional.

Aos meus genros pela força moral e confiança .

A todos meus familiares e minhas queridas(os) amigas(os) pelo incentivo.

A FECAP, pelos conhecimentos e informações disponibilizados.

À Janete de Fátima Mendonça pela disponibilidade em participar do pré-teste que validou o instrumento desta pesquisa.

Aos docentes da FECAP, pela competência, esforço e dedicação.

Aos colaboradores da FECAP, pelo auxílio.

Aos colegas da FECAP, pelo companheirismo,

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A Profa. Dra. Vilma Geni Slomski, pela dedicação e seriedade na orientação acadêmica.

Ao coordenador do curso que participou como sujeito desta pesquisa, pela sua disposição e colaboração.

Aos componentes da banca, a Profa. Dra Ilma Passos Alencastro Veiga e ao Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias pelas valiosas sugestões e contribuições.

RESUMO

O Projeto Político Pedagógico apresenta-se como um instrumento de gestão acadêmica que aponta caminhos alternativos e estabelece compromissos para a busca da identidade da IES e do curso que oferece. Assim, o PPP se institui a partir de ações intencionais, com um sentido explícito e com um compromisso defendido coletivamente. Este estudo teve como objetivo conhecer e analisar o **modo** de atuação do **coordenador** de um curso de ciências contábeis diante do processo de construção do Projeto Político Pedagógico como resposta às mudanças curriculares instituídas, e, assim evidenciar desafios, dificuldades e avanços daí decorrentes. Para tanto, realizou-se uma **pesquisa descritiva** com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de entrevista e de análise documental. **Constatou-se** um estilo de liderança participativa e de gestão democrática da coordenação do curso investigado, bem como, o esforço pela descentralização da gestão pedagógica com a utilização de estratégias e ações que buscam o envolvimento de todos nas tomadas de decisões curriculares. Foram detectadas ações como a criação de instâncias deliberativas, reuniões pedagógicas, encontros, e outras ações participativas. A delegação de funções e a implementação de mudanças no curso indicam que o exercício da autonomia e a participação são os pilares mais valorizados pela coordenação. Apesar das intenções e das ações participativas na construção do PPP, existem desafios a serem superados pela coordenação do curso tais como a implementação de um currículo por competências com uma visão focada no mundo do trabalho e não mercadológica, presente ainda nas DCNs. O **perfil desejado para o contador** na contemporaneidade exige a revisão da teoria dos currículos e das metodologias adotadas para fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento dos acadêmicos. **Conclui-se** que um estilo de liderança participativa permite a mobilização de saberes, de experiências profissionais e interpessoais que promovem o envolvimento de todos nas atividades acadêmicas e nos resultados motivando-os a aceitar os desafios da caminhada rumo à formação científica e tecnológica dos alunos. Entretanto, este perfil de gestor pedagógico deve relacionar-se com um paradigma científico **complexo e sistêmico** e com uma **pedagogia da dúvida e da pergunta** que permita a interação e o diálogo entre as disciplinas e os atores envolvidos, transformando espaços acadêmicos estáticos e conservadores em dinâmicos, democráticos e transformadores.

Palavras-chave: Reformas curriculares. Coordenação de curso. Projeto político pedagógico. Educação contábil.

ABSTRACT

The Pedagogical Political Project is presented as an instrument of academic management, pointing alternative paths and establishing commitments in search of an IES identity and the course it offers. Therefore, the PPP is instituted from intentional actions with an explicit sense and a commitment defended collectively. This study was intended for knowing and analyzing the **way** of acting of a **coordinator** of an Accounting Sciences course facing the construction process of the Pedagogical Political project as a response to the curricular changes instituted, and therefore, to point out challenges, difficulties and progress originating from it. For this, a **descriptive research** was performed with a qualitative approach. The data were obtained from interviews and document analysis. A participative leadership style and democratic management of the coordination of the investigated course **was observed**, as well as the decentralization of the pedagogical management effort using strategies and actions looking for the involving everyone in the curricular decision making process. Actions such as the creation of deliberative instances, pedagogical meetings, meetings and other participative actions were detected. Delegating functions and implementing changes in the course indicate that the exercise of autonomy and participation are the most valued pillars by the coordination. Despite the intentions and the participative actions in the construction of the PPP, there are challenges to be overcome by the course coordination such as implementing a competence curriculum with a vision focused in the labour market not in the market, a vision still present in DCNs. The **desired profile for the accountant** currently demands reviewing the curricula theory and adopted methodologies for increasing the learning process and student development. **It is concluded that** a participative leadership style allows knowledge mobility, professional and interpersonal experiences that promote the engagement of everybody in the academic activities and results, motivating them to accept the challenges of the path towards the scientific and technological formation of students. However, this pedagogical manager profile shall be related to a **complex and systemic** scientific paradigm and with a **question and doubt pedagogy** that allows the interaction and dialogue between disciplines and actors involved, transforming static and conservative academic spaces into dynamic, democratic and transforming spaces.

Keywords: Curricular reform. Course coordination. Pedagogical political project. Accounting education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Marco referencial da gestão democrática do PPP	77
---	----

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Relações entre políticas educacionais, modelo de gestão e paradigmas científicos que orientam a educação.....	22
QUADRO 2- Comparativo entre Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais	32
QUADRO 3- Origem e evolução do ensino contábil, Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres	45
QUADRO 4- Categorias e quadro teórico que traduzem os objetivos da pesquisa	71
QUADRO 5- Categorias e quadro teórico que possibilita a triangulação dos objetivos da pesquisa.....	74
QUADRO 6- Característica da gestão do curso investigado e perfil de competências gerenciais do coordenador pesquisado.....	96
QUADRO 7- O modo de atuação do coordenador diante do processo construção do projeto político pedagógico como resposta às reformas curriculares nacionais instituídas.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRC- SP	Conselho Regional de Contabilidade do Estado De São Paulo
CM	Currículo Mundial
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FECAP	Fundação Álvares Penteado
IES	Instituição de Educação Superior
IFRS	<i>Internacional Financial Reporting Standards</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IASB).	<i>Internacional Accounting Standards Boards</i>
ISAR	<i>International Standards of Accounting and Reporting</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NBC	Normas Brasileira de Contabilidade
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA.....	15
1.2 PRESSUPOSTO CONCEITUAL.....	15
1.3 OBJETIVOS.....	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
2.1 O CONCEITO DE GESTÃO NO ÂMBITO DAS REFORMAS CURRICULARES	19
2.1.1 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	25
2.2 O CONCEITO DE GESTÃO ACADÊMICA.....	33
2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	37
2.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE CONCRETIZAÇÃO	43
2.4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	51
2.5 ESTUDOS SOBRE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO	58
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
3.1 CAMPO DE ESTUDO, POPULAÇÃO E AMOSTRA	69
3.2 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	70
3.2.1 A ENTREVISTA	70
3.2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS	73
3.2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	73
3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	76
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	77
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	78
4.2 UM BREVE PERFIL DO COORDENADOR DO CURSO INVESTIGADO.....	79
4.3 SABERES, CRENÇAS E ATITUDES QUE ORIENTAM O DESEMPENHO DO COORDENADOR DIANTE DO PROCESSO DE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO	82

4.3.1 UM PERFIL DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS QUE PERMEIAM A COORDENAÇÃO DO CURSO PESQUISADO	86
4.4 O MODO DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR DIANTE DO PROCESSO DE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO INVESTIGADO.....	97
4.4.1 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO MEDIANTE AS REFORMAS CURRICULARES NACIONAIS	100
4.5 DIFICULDADES, AVANÇOS E DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DIANTE DA GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	113
4.5.1 UMA BREVE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO INVESTIGADO: AVANÇOS E DESAFIOS.....	120
5 CONCLUSÕES.....	127
REFERÊNCIAS	132
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	146
APÊNDICE C – QUESTÕES E RESPOSTAS DA ENTREVISTA.....	148
APÊNDICE D – INSTRUMENTO PARA ANÁLISE GERAL DOS DADOS DA ENTREVISTA	154
APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	156

1 INTRODUÇÃO

As mudanças em curso no âmbito da produção caracterizadas pela reconfiguração do processo produtivo que com base na automação, cria as condições necessárias para a flexibilização e integração da produção, os vários setores são integrados nas chamadas ilhas produtivas. O trabalho individual é substituído pelo trabalho em grupo, de modo que o trabalhador pode desempenhar várias atividades conexas e correlatas. As inovações tecnológicas e empresariais permitem “formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis”. (CABRAL NETO, 2004, p. 10).

Este novo cenário econômico cria novas necessidades à profissionalização do trabalhador, no que concerne ao desenvolvimento de novas competências profissionais para enfrentar as exigências e os desafios impostos pelo mundo do trabalho. Para dar conta das exigências da profissão, faz-se necessárias a mobilização de competências profissionais tais como: flexibilidade, criatividade, iniciativa, responsabilidade, organização, equilíbrio, disciplina, concentração e assiduidade. (CABRAL NETO, 2004).

Têm-se deste modo novas formas de integração do profissional no trabalho que deve se orientar por comportamentos gerenciais tais como, visão sistêmica, crítica e analítica, diante do que Cabral Neto ressalta:

O núcleo central e irradiador desse sistema é o processamento rápido, intenso e confiável da informação e o elemento integrador é o próprio tempo exigido pelos equipamentos que processam as informações, com a tendência de se definir o tempo real para todas as operações, o que significa garantir a imediata resposta às demandas apresentadas e simultaneidade de condutas. (CABRAL NETO, 2004, p. 10).

Estas colocações evidenciam que o fator de produção em voga é o conhecimento e as inovações tecnológicas que impactam significativamente o modo de vida das pessoas, assim como, das profissões, que por sua vez promovem mudanças também no perfil dos profissionais. Assim sendo faz-se necessário das políticas e propostas educacionais vigentes, que cada vez mais devem atender as reais necessidades dos alunos ou dos educandos que necessitam de inserção social e profissional.

Neste sentido a LDB de 1996, em seu capítulo IV, Art. 43º. I- afirma que a finalidade da educação é “estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do

pensamento reflexivo”. No Título I - Da Educação, § 2º, consta que “a educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Este cenário indica que a profissionalização deve ir além da capacidade de usar as informações, mas também saber onde encontrá-las, filtrá-las, recriá-las e com elas inovar e se desenvolver. Nestas condições:

A capacidade de inovar sintetiza competências desenvolvidas pelo domínio de conhecimentos e habilidades científicas e técnicas, sociais e metodológicas, dentro de um sistema de relações sociais e técnicas, que favoreça o despertar da consciência e dos valores emancipatórios do ser humano, tais como autonomia e liberdade. (CABRAL NETO, 2004, p. 11).

Estas reflexões permitem dizer que o desenvolvimento deste novo perfil profissional acontece em contextos educacionais também flexíveis abertos e democráticos. A universidade como agência formadora de profissionais cidadãos deve zelar pela qualidade da educação que oferece e dos profissionais que capacita enfrentando os desafios postos pela contemporaneidade. (MASETTO, 2003).

Este cenário evidencia a emergente necessidade de adequação entre o que a academia valoriza e o que o mundo do trabalho requer dos profissionais que nele ingressam. Esta realidade motivou a escolha deste tema, pois a cada dia exige-se da Contabilidade e do Contador mais do que registro, mensuração das informações, mas também Demonstrações Contábeis capazes de gerar informações permitindo a prestação de contas e fornecendo informações para o processo decisório, entende-se contabilidade como sendo a linguagem dos negócios e a ciência do controle econômico e avaliação de desempenho. Foi estas questões que despertaram o interesse pelo estudo sobre as mudanças curriculares e a construção do Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis, em específico a atuação do coordenador do curso que também deve fazer parte desse processo de mudança, e, neste sentido, precisa mobilizar competências gerenciais referentes à gestão curricular conforme os ditames da reforma universitária em pauta.

Esta pesquisadora no papel de coordenadora de curso de graduação teve a oportunidade de vivenciar desafios e dificuldades que vão desde a falta de formação pedagógica do coordenador e de formação na área de gestão do conhecimento na universidade, bem como condições físicas e financeiras, apoio técnico e falta de autonomia

para implementar os projetos, assim como o envolvimento mais efetivo do corpo docente que pela forma de contratação que possuem não são estimulados a se envolverem e a se dedicarem na construção do projeto político pedagógico.

O convite para assumir a coordenação aconteceu por conta de ter-se atuado por longo período na área de custos, tornando-se mais tarde empresária da área contábil por vinte e dois anos. Concomitantemente a esse período, nos últimos dez anos lecionando em curso superior na mesma instituição sendo que, com seis anos de atividades acadêmicas recebe um convite da direção da mesma para assumir a coordenação do curso de Ciências Contábeis.

Convencida pelo fato de ter um ótimo relacionamento com os colegas docentes, e bem mais com os alunos, aceitou-se o novo desafio. A princípio foi dada a garantia da assistência da secretaria acadêmica no que se refere à parte burocrática, fato este que não ocorreu. Necessitou-se então buscar outras formas de apoio, tais como legislação para inteirar-se das exigências inerentes ao cargo e ao curso. No que se refere à gestão do projeto pedagógico, precisou-se conhecer mais a fundo as exigências do MEC, para assim dar conta da documentação legal, fundamentos e estruturação do curso, pois brevemente o mesmo passaria pela visita do MEC para a renovação do seu reconhecimento. Foram desafios e dificuldades constantes, que poderiam ter sido evitadas se tivesse havido capacitação, recursos adequados e a adoção de outro tipo de gestão da educação superior pela IES.

Para sintonizar a universidade com uma nova ordem mundial, os paradigmas do mundo moderno e a formação científica e tecnológica dos alunos, a LDB (BRASIL, 1996) instituiu a adequação dos cursos de graduação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As DCN superam os currículos mínimos obrigatórios, permitindo uma organização curricular com relativa liberdade e flexibilidade. A obediência e estes conceitos e organização deve prever: a) permeabilidade em relação às mudanças que ocorrem no mundo científico e nos processos sociais; b) a interdisciplinaridade; c) a formação sintonizada com a realidade social; d) a perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida; e) a articulação teoria-prática presente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O Projeto Político Pedagógico apresenta-se como o instrumento capaz de viabilizar a aplicabilidade e efetividade desses conceitos. Como instrumento de gestão e de orientação da prática pedagógica deve ser instituído para projetar, lançar, orientar, dar direção às ideias e a processos pedagógicos baseados nas reflexões e ações do corpo docente; é o orientador e

condutor do presente e do futuro. Para Veiga (2004) o qualificativo Político do termo já é assumido pelo adjetivo Pedagógico, pois o projeto busca uma ação de transformação. O PPP é o balizador do fazer universitário, expressando a prática pedagógica das IES e dos cursos e dando direção à gestão e às atividades educacionais.

A nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1.996 (BRASIL, 1996) defende a colaboração, o trabalho em equipe e a construção de um PPP, originado no seio da coletividade acadêmica, dando identidade à IES e ao curso. "É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa". (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 187).

É essa característica que diferencia a educação superior frente aos desafios da contemporaneidade e da qualidade da educação que se busca. Falar de PPP não é novidade, posto que sua existência sempre foi conhecida. Porém, a falta de participação coletiva dos docentes na sua elaboração e de clareza na compreensão da ideia de "projeto" favorecem a implantação burocrática e fragmentada. A LDB anterior - Lei 5540/68, solicitava apenas o cumprimento das orientações emanadas do poder central (VEIGA, 2004).

1.1 SITUAÇÃO PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) tem sido alvo de críticas e de desafios para os gestores, devido à importância que o referido documento foi adquirindo, desde sua implantação, em 1996, através da LDB (Lei 9394/96) - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por tratar-se de um documento que busca estabelecer a identidade da IES, sua elaboração exige a participação de todos os envolvidos no processo educativo, no âmbito dessa instituição.

A maioria das vezes, o referido projeto, além de ser elaborado sem o devido comprometimento da equipe e demais envolvido com a educação, não é revisto e utilizado como guia para as ações durante o ano letivo. Depois de pronto, é engavetado como mais um dos inúmeros documentos dos quais a IES precisa dar conta. Esse procedimento não condiz com a gestão democrática, elencada pela LDB como pressuposto inerente à administração do espaço acadêmico, e cujos princípios exigem a participação de toda comunidade na formulação das metas educacionais.

Para Siqueira (2003), o currículo tradicional baseia-se na “hiperespecialização”, o que deveria dar lugar ao “reconhecimento da complexidade do mundo atual”, pela superação de limites “epistemológicos, psicosociológicos institucionais”. Para garantir sua empregabilidade, o profissional precisa compreender o mundo, sem se isolar em especializações que, embora lhe permitam exercer a profissão, negam-lhe a competência exigida pelo mundo do trabalho. Nesse sentido, Chaves (2005, p. 20) assevera que “os grandes desafios humanísticos, científicos e tecnológicos têm quase sempre caráter interdisciplinar e somente podem ser resolvidos por equipes de profissionais de diversas áreas”.

Todavia, sabe-se dos problemas que persistem e impedem que a alteração curricular cumpra a proposta de “atribuir uma autonomia e flexibilidade” sugerida pelas DCN. Marion (1996) em seus estudos evidenciou as limitações e dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem das denominadas “Contabilidades Aplicadas”, causadas pelas concentrações de disciplinas técnicas, restringindo a visão do futuro profissional à escrituração Contábil.

A gestão democrática da educação, e neste âmbito a construção participativa do PPP do curso de graduação apresenta-se como a possibilidade de aplicação do princípio ético e político da educação como a “apropriação da cultura humana produzida historicamente” e que é “a escola como instituição que provê a educação sistematizada” (PARO, 2002, p. 7), neste sentido, destaca a importância da educação no desempenho de sua especificidade e natureza. Segundo o autor, esta só se cumprirá com eficácia no interior de uma instituição que ofereça educação de qualidade, se o caminho a ser percorrido para alcançar esse quesito for trilhado pela construção da democracia como fim último.

É neste quesito que a LDB se diferencia e se destaca quando propõe que a construção do PPP seja um instrumento propício para implementar a gestão democrática, participativa nas IES. (VEIGA; FONSECA, 2001). É a construção desse documento, como organização da proposta pedagógica que continuará norteando as reflexões deste texto.

Estas preocupações motivaram a realização desta pesquisa, a escolha do tema e a formulação da seguinte questão de pesquisa: Qual é o **modo** de atuação do coordenador do curso de ciências contábeis diante do processo de planejamento, implementação e avaliação do projeto político pedagógico como resposta às mudanças curriculares nacionais instituídas?

1.2 PRESSUPOSTO CONCEITUAL

Como pressuposto conceitual a confirmar têm-se que o gestor deverá estar pré-disposto a realizar uma gestão descentralizada e participativa envolvendo a comunidade acadêmica como um todo diante da construção do PPP do curso, de modo a realizar um trabalho compartilhado na gestão pedagógica, planejando, organizando e avaliando assim todo o processo de ensino-aprendizagem em vista do alcance das metas e objetivos educacionais elaborados.

Estas colocações são discutidas e defendidas por autores como Libâneo et al. (2003); Veiga (2003); Gadotti (2006); Franco (2000); Bordignon e Gracindo (2004); Cabral Neto e Almeida (2000) parece consenso a ideia de que a gestão compartilhada requer a adoção de um estilo de liderança participativa, este estilo é adotado por administradores que disponibilizam seus saberes (fundamentação teórica, experiência profissional, habilidade técnica, informações específicas, especializações) e sua competência interpessoal (capacidade de comunicação, empatia, bom relacionamento com profissionais, capacidade de escuta e de influência, capacidade para gerenciar conflitos) a serviço de um objetivo comum, promovendo o envolvimento de todos os membros nas suas atividades e nos resultados, motivando-os a aceitar os desafios.

1.3 OBJETIVOS

Com a finalidade de obter respostas para a situação problema estabelecida acima, elaborou-se como objetivo conhecer e analisar o modo de atuação do coordenador do curso de ciências contábeis diante do processo de planejamento, implementação e avaliação do projeto político pedagógico como resposta às mudanças curriculares nacionais, buscando evidenciar desafios, dificuldades e avanços na aplicação das DCNs instituídas. Para tanto, formulou-se como objetivos específicos:

- Identificar e analisar o perfil de gestão (características e atitudes do gestor) que permeia a construção do PPP do curso investigado;

- Identificar, analisar a concepção de educação superior, de gestão e de Projeto Político Pedagógico que permeia a coordenação do curso;
- Analisar o modo de atuação do coordenador mediante o processo de planejamento, implementação e avaliação do projeto político pedagógico em vista da aplicação das DCNs;
- Evidenciar desafios, dificuldades e avanços da coordenação do curso diante do processo de planejamento, organização, implementação e avaliação do projeto político pedagógico como resposta às mudanças curriculares nacionais.

Considera-se que a universidade enquanto instituição social com papel formativo deve voltar - se para a criação das condições para promover um ensino de graduação de qualidade, que possibilite a formação de profissionais com habilidades, conhecimentos, valores e comportamentos que lhes deem condições de exercerem a cidadania ativa e ao mesmo tempo contribuam para o avanço científico e tecnológico da sua área de atuação.

Espera-se que esta pesquisa contribua para um aprofundamento maior do conhecimento sobre a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e sua estruturação curricular consequente, auxiliando os educadores e gestores universitários na gerência dos processos pedagógicos nas IES, em termos de melhores resultados, da teoria e da prática de currículo, métodos, conteúdos, avaliação e formas de organização dos ambientes de aprendizagem tendo em vista da melhoria da qualidade do ensino universitário, e assim, dos sujeitos educativos que ali se encontram e são deste modo, educados.

Enfim, esta pesquisa poderá significar uma possibilidade de contribuir para a melhoria da atuação pedagógica dos coordenadores de cursos de graduação fornecendo elementos teóricos e práticos capazes de auxiliar no enfrentamento dos desafios e complexidades da sua função, especificamente a adequação dos currículos de graduação às demandas formativas na contemporaneidade.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Projeto Político Pedagógico representa o planejamento das ações desenvolvidas pela instituição educativa. É nele, e através dele, que a IES estabelecerá suas concepções, sua metodologia, sua história. E é justamente essa coletividade, essa abertura no estabelecimento dos objetivos educacionais, que caracteriza alguns dos pressupostos da gestão democrática.

Torna-se evidente a necessidade das mudanças em vista dos novos contornos e parâmetros curriculares nacionais, os quais apresentam como instrumento de planejamento e gestão acadêmica o Projeto Político Pedagógico (PPP). Para discutir sobre esse tema faz-se necessário refletir sobre, o conceito de gestão no âmbito das reformas curriculares, a gestão da educação superior no campo da política educacional; conceito de gestão acadêmica, a gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico; o projeto político pedagógico do curso de ciências contábeis e o currículo como instrumento de concretização; Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Contábeis.

2.1 O CONCEITO DE GESTÃO NO ÂMBITO DAS REFORMAS CURRICULARES

Antes de se falar de gestão no âmbito da educação faz-se necessário definir o termo gestão, que conforme explica Vieira (2004) é direção, norte, caminho para o alcance de objetivos e metas. Etimologicamente, o termo gestão origina-se do latim *gestio-ōnis* e significa ato de gerir, de gerenciar e de administrar, definindo-se, portanto, como um processo de administração, de tomada de decisão e de organização de um trabalho a ser empreendido tendo em vista as metas e objetivos estabelecidos. Nesta mesma linha de raciocínio, Libâneo (2001, p.78) diz que “os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação chamada de gestão”.

Já a gestão como sinônimo de administração, define-se como a atividade pela qual “são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. (LIBÂNEO, 2001, p.78). Deste modo, a direção passa a ser um “atributo e princípio” do processo de gestão,

Mediante o qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-se e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor forma possível. (LIBÂNEO, 2001, p. 78).

Estas ideias indicam que os processos de gestão em qualquer instituição, incluindo aí a direção, assumem diferentes significados, pois estão sempre relacionados com objetivos e metas a atingir. A universidade como instituição social lida com a formação humana e o “exercício permanente da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 162). A finalidade das instituições de educação é essencialmente de formação humana e por sua excelência é um “sistema de relações, com características interativas, que as diferenciam das empresas convencionais” (LIBÂNEO, 2001, p. 77).

Corroborando com esta ideia Chauí (2003) ressalta que a universidade é uma instituição social e como tal traduz a composição e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, tanto que podemos ver no interior das IES a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contra sentidos da sociedade como um todo.

No caso da educação, em específico, a educação superior, os objetivos e metas relacionam-se com sua função social e à formação dos acadêmicos. (LIBÂNEO, 2001). Este estudo trata do desenvolvimento da gestão da educação superior, mais especificamente, na gestão do curso de graduação, em vista das reformas curriculares. Neste sentido, o conceito de gestão está associado, ao que Lück denomina de:

Fortalecimento da democratização da educação em específico do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos”. Portanto, percebe-se que a gestão, com suas particularidades administrativas de direção e de organização, é uma tarefa que exige atitude de compartilhar ideias e esforços, em perseguição aos objetivos almejados. (LÜCK (1997, p. 20).

Conforme se pode perceber, o conceito de gestão no âmbito das DCNS e das mudanças na educação superior é contrário ao processo de gestão empresarial, bem como a processos de gestão marcados por enfoque burocrático e funcionalista (LIBÂNEO, 2001).

Para fins deste estudo, adota-se o conceito de gestão defendido por Paro (2002), que defende a ideia de que gerir uma instituição de educação não se limita à aplicação de métodos e técnicas transportados das empresas que nada tem a ver com os objetivos educacionais. Para

este autor, a gestão acadêmica possui especificidades e singularidades que a diferencia da administração na sociedade capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização e do desenvolvimento humano, implícito no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, gerir a gestão acadêmica exige a incorporação e busca permanente dos objetivos educacionais.

A partir das reformas curriculares, mais especificamente, nas décadas de 1980 e 1990 as investigações que analisam a gestão acadêmica passaram a se orientar por dois paradigmas científicos principais, por um lado, um enfoque conservador (científico – racional) que toma por base o empirismo-positivista e a visão cartesiana da realidade e, de outro, o enfoque crítico, de cunho sócio-político e a concepção dialética da realidade e a ideia de mudança. (LIBÂNEO, 2001).

No quadro 01 são discutidos os paradigmas científicos que orientam a organização e a gestão da educação na atualidade. Com a preocupação de melhor esclarecer o conceito de **gestão democrática e o** enfoque crítico para estudar a organização do trabalho pedagógico de um ponto de vista mais sistêmico sócio-político que deve orientar a organização curricular na educação superior, em especial na educação contábil, em acordo com a DCNs LDB de 1996.

Entretanto, cabe aqui ressaltar que perspectiva deste estudo esta em acordo com uma formação para a autonomia, cidadania e o mundo do trabalho que supera a visão ainda mercadológica e da empregabilidade ainda presente nas DCNs. Apesar de conterem elementos do Paradigma Critico Dialético, as DCNs mantêm uma política de competências muito mais em função do mercado do que do mundo do trabalho.

Política Educacional	Perfil do gestor	Características e atitudes da gestão	Paradigmas Educacionais
Currículos mínimos	Forma de gestão	- Técnico-científica; - Autocrática/paternalista; - Planos e programas feitos de cima para baixo;	O fundamento epistemológico é empírico-positivista; -Enfatiza a experiência/tecnicismo; - Concepção de conhecimento marcada pela prescrição e a certeza; - Pedagogia da resposta única; - O conhecimento é tido como pronto e acabado, isto é, descontextualizado historicamente; - A educação é planejada, organizada e controlada para o alcance de níveis elevados de eficiência e produtividade; - A disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras, textos e experiências do professor; -Privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança; -Dá-se destaque ao pensamento convergente, à resposta única e verdadeira; - No currículo, cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento que luta por quantidade de aulas para poder ter toda matéria dada; - Disciplinarização do currículo; - O professor é a principal fonte da informação e se sente desconfortável quando não tem todas as respostas; - A pesquisa é vista como uma atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação, em que o aparato metodológico e os instrumentos de certeza se sobrepõem - a capacidade intelectual de trabalhar com a dúvida.
	Estruturas	-Lineares segmentadas; - Hierarquia de cargos e funções;	
	Relações de poder	- Verticalização das relações de poder;	
	Centro	- O individualismo;	
	Direcionamento	- Comando / controle -Valorização de estruturas organizacionais como organogramas de cargos e funções;	
	Formas de Relacionamento	Competição; individualismo	
	Enfoque	- Focado na objetividade; - Normas rígidas e regulamentos.	
	Meta	- Busca a eliminação de conflitos.	
	Valorização	- O importante é TER em detrimento do SER;	
	Processos eletivos	- Participação focada em interesses de indivíduos e/ou grupos partidários;	
	Visão	- Focada nas partes; - Cartesiana – linear;	
	Decisões	- Centralizadas; - Impostas/ arbitrárias	
Diretrizes Curriculares Nacionais	Forma de gestão	Democracia/ autonomia e Participação/descentralização	- Paradigma crítico – dialético* - Visão sistêmica e complexa da realidade; - Prática do diálogo; - O aluno é o protagonista; - Pedagogia da dúvida/problematização; - Enfoca o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e o percebem como provisório e relativo; - Estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias; - Valoriza a curiosidade, o questionamento exigente e a incerteza; - Percebe o conhecimento de forma interdisciplinar, propondo pontes de relações entre eles e atribuindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos acadêmicos; - Entende a pesquisa como um instrumento do ensino e a extensão como ponto de partida e de chegada da apreensão da realidade.
	Estruturas	Circulares / integradas	
	Relações de poder	-Horizontalizadas	
	Centro	-Coletivismo; -Trabalho em equipe/cooperação;	
	Direcionamento	- Coordenação /orientação	
	Formas de Relacionamentos;	- Cooperação	
	Enfoque	- Intersubjetividade	
	Meta	Mediação de conflitos	
	Valorização	- Do ser	
	Processos eletivos	-Valorização das intencionalidades e as interações que daí surgem - Participação focada em interesses coletivos e nos objetivos institucionais	
	Visão	- Do todo /Sistêmica;	
	Objeto de trabalho	- Conhecimento	
Decisões	-Descentralizadas/ diálogo/ negociação.		

QUADRO 1 - Relações entre políticas educacionais, modelo de gestão e paradigmas científicos que orientam a educação.* Apesar das DCNs terem elementos do Paradigma Crítico Dialético, mantém uma política de competências muito mais em função do mercado.

Fonte: Adaptado de Libâneo (2001, p. 95-98); Cunha (1996, p. 32-33); Cabral Neto e Sousa (2008, p.42).

Como se podem observar os perfis de gestão analisados evidenciam alguns critérios que os qualificam e ao mesmo os diferenciam diante dos dois modelos de educação assumidos. Trata-se de características e atitudes divergentes de educação que permitem reflexões sobre opções de gestão acadêmica e de processos democráticos. Estes modelos de gestão devem servir para refletir sobre as tendências epistemológicas e os paradigmas científicos que fundamentam não somente **políticas educacionais**, mas as **concepções de educação** e de **práticas de gestão presentes nos contextos educacionais** (SANTOS, 2004). Assim, torna-se fundamental distinguir tais paradigmas que fundamentam as políticas e as práticas de gestão nas IES, principalmente nos cursos de graduação, em especial nos curso de Ciências Contábeis, foco deste estudo.

Cabe aqui ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024/61 (currículos mínimos) (BRASIL, 1961) fundamenta-se nas bases do paradigma tradicional de administração acadêmica do quadro 01 acima, e, ainda de algum modo influenciam a elaboração do PPP e a gestão acadêmica de um modo geral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 tem potencial para fundamentar a organização do trabalho acadêmico e ser classificado neste estudo como paradigma emergente segundo Bordignon e Gracindo (2004) ou crítico-dialético por Santos Filho (2000), pois possibilitam a implementação de processos de gestão fundamentados numa perspectiva democrática e emancipatória, contribuindo para a qualidade social da educação (LIBÂNEO et al., 2003). Entretanto, as DCNs contém ainda uma visão centralizadora e mercadológica que precisa ser considerada, discutida e tratada.

A autonomia e a flexibilidade das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 parecem dar mais autonomia para a instituições de ensino e a coordenação de curso em estabelecer uma proposta para o PPP, entretanto, esta autonomia é aparente, pois enfatiza o mercado de trabalho por meio de competências pré-determinadas.

O perfil desejado para o egresso não pode ser definido dentro do Ministério da Educação e ditadas para as IES, este modelo de educação por competências faz parte da política de educação criada desde a década de 70, ainda no regime militar. Quando as competências são ditadas de cima para baixo, a IES perde a autonomia para definir em contexto o currículo desejado e suas competências, ligadas aos interesses das instituições, aos

interesses dos alunos, às possibilidades do corpo docente e principalmente ligada ao mundo do trabalho, que supera a empregabilidade.

Conforme se pode perceber o modelo de gestão democrática fundamenta-se em princípios fundamentais como: a **descentralização**, a **participação** e a **autonomia**. Tais princípios tornaram-se fortalecidos no contexto educacional em vista da necessidade de mudança de paradigmas na sociedade e assim, na educação no que concerne às novas diretrizes para o sistema educacional brasileiro. Entretanto, para Cabral Neto e Almeida (2000) a adoção da gestão democrática como concepção e como prática institucional exige a superação da cultura **autoritária e centralizadora** de gestão assumida pelas instituições de educação. Ao contrário se deve buscar a efetiva **participação crítica e consciente** de toda a comunidade acadêmica, tanto no processo de tomada de decisão quanto nas formulações e nas implementações das políticas e das ações. Tal participação e deliberação institucionais devem ser acompanhadas e avaliadas, sistematicamente, por meio de mecanismos estabelecidos e definidos mediante a avaliação institucional.

Paro 2002 e Libâneo et al. (2003) ao discutirem as concepções de organização e de gestão acadêmica, ressaltam que estas não são neutras, em vez disso, acontecem em consonância com o modelo econômico-social em voga, e, portanto, são determinados pelas forças concretas, presentes na realidade. Nesse sentido, Santos (2004) corrobora reforçando a ideia de que a defesa de um ou de outro enfoque depende da concepção de educação que se adota. A autora ressalta que a utilização do termo ‘administração escolar’ ou gestão acadêmica esta associado a processos verticalizados de poder, afastando-se, de uma perspectiva histórica e democrática de gestão da educação.

Bordignon e Gracindo (2004), ao abordarem o tema gestão acadêmica, afirmam que a gestão democrática ampara-se num paradigma emergente que tem como características básicas uma concepção dialética da realidade. Existe assim, uma relação intersubjetiva entre sujeito e objeto do conhecimento. O homem é visto como sujeito histórico que sofre os condicionantes da realidade atual e traz consigo a capacidade histórica de nela intervir.

Em seu estudo Bordignon e Gracindo (2004, p. 152-153) afirmam que “o modelo paradigmático de gestão democrática consolidou historicamente a concepção pedagógica crítico-dialética, em oposição ao paradigma tradicional técnico - científico de gestão acadêmica e da concepção tradicional de educação.” O termo paradigma, neste contexto,

significa além de modelo, padrão, também um campo complexo de conceitos que comportam uma determinada concepção de homem e de mundo e das relações que se estabelecem entre sujeito e objeto do conhecimento. (SANTOS, 2004).

Deste modo, entende-se que o modelo democrático de gestão acadêmica e a concepção pedagógica crítico-dialético de educação defendida pelas DCNs apresentam-se como o mais indicado para a construção do PPP.

2.1.1 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

A política traduz propostas e/ou projetos, que ao serem transformadas em práticas e se materializam na gestão. De acordo com a Constituição e a LDB, a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação acadêmica pelo setor público e privado.

A gestão da educação refere-se a diferentes iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. As reformas da educação superior relacionam-se ao cenário às mudanças ocorridas no mundo do trabalho em vista do fenômeno da globalização da economia, provocando impactos nas práticas sociais e educacionais em voga a partir dos anos de 1990.

A esse respeito, Tünnermann (2001, p. 29) comenta que os países que aspiram competir em novos espaços econômicos “devem priorizar a formação de seus recursos humanos de mais alto nível, ao desenvolvimento científico, ao progresso técnico e a acumulação de informação, o que significa investir em educação, ciência, tecnologia e investigação”. Isso permite afirmar que o desenvolvimento tecnológico que tornou a comunicação instantânea multiplicando a informação e o acesso a ela, automatizou a produção e, aliado às políticas econômicas, transformou o mundo do trabalho e o trabalhador trazendo novas demandas para formação de nível superior. (TÜNNERMANN, 2001).

A educação superior no Brasil é um dos setores produtivos mais bem regulamentado e controlado pelo governo federal. No Brasil, o ensino superior nasceu e se manteve por muitos anos em moldes políticos centralizadores, em que as iniciativas eram emanadas do governo central que controlava o sistema utilizando-se de diferentes dispositivos dentre eles os currículos mínimos, normas para registro de diplomas, autorização para funcionamento, reconhecimento dos estabelecimentos, atualmente este controle é realizado pelas avaliações externas. (TRINDADE, 2004).

Por outro lado, avaliações sobre reformas educativas na América Latina mostraram que se caracterizaram fundamentalmente por mudanças nos modelos de financiamento, exigência de eficiência através da implantação de sistemas avaliativos e pressões por relações mais estreitas com o setor produtivo, “em grande parte dos países da América Latina as transformações derivadas dessa geração de reformas tiveram lugar na década dos anos de 1990, exceto o Chile cuja reforma começou nos anos de 1980”. (GUADILLA, 2003, p. 19).

A legislação educacional brasileira até o surgimento da Lei 9.394/96, apresentava-se fragmentada, podendo-se verificar um corte entre os ensinos fundamental e médio, à época chamada de primeiro e segundo graus, e o ensino superior. Os ensinos de primeiro e segundo graus eram regulamentados pela Lei 4.024/61 e pela Lei 5.692/71, bem como pelos demais dispositivos legais. Já o ensino superior era regulamentado pela Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968), e demais dispositivos legais. Atualmente, toda a educação brasileira, envolvendo a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e a educação superior encontram-se regulamentadas por um único texto legal, a LDB de 1996. Como o foco de interesse desse trabalho é o ensino superior, dedica-se atenção apenas à Lei 5.540/68 e à Lei 9.394/96, que tratam especificamente do ensino superior.

No que se refere à classificação das instituições de ensino superior, de acordo com o Ministério da Educação, e em conformidade com a Lei 9.394/96 e Decreto n. 3.860/01, a sua Organização Acadêmica e Organização Administrativa as IES podem ser: Instituições Universitárias - são instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão. Podem ser universidades – (desenvolvem regularmente atividades de ensino, pesquisa e extensão); Universidades especializadas – (atuam numa área de

conhecimento específica ou de formação profissional) ou Centros universitários – (com autonomia limitada pelo Plano de Desenvolvimento da Instituição - PDI).

A Lei de Diretrizes e Bases em seu capítulo IV, Art. 43º. I adverte que a educação superior tem como objetivo “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No Título I - Da Educação, § 2º, consta que “a educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Isso indica as dimensões da vida ou os contextos valorizados: o trabalho e a cidadania ativa para o exercício consciente dos direitos e deveres, em especial a educação para construção social. (BRASIL, 1996)

Gadotti (1992, p. 9-10) corrobora com estes aspectos legais quando diz que “educar significa, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia”. Ainda, em seu Art. 43 a citada lei expõe sete objetivos gerais para a educação superior quando adverte que sua finalidade é:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Estas recomendações evidenciam que a aquisição de conhecimentos, habilidades e valores precisam vincular-se a uma educação que estabeleça a ponte entre a teoria e a prática, ligando o mundo do trabalho e o da ciência.

As reformas curriculares e as mudanças da educação superior revelam a estreita relação entre o desenvolvimento econômico e o ensino superior, e neste sentido a necessidade emergencial de implementar a “reforma nos cursos de graduação, tendo como elemento

basilar a flexibilização curricular e a relação com o mundo do trabalho” (SILVA, 2007, p. 3). Esses ajustes se fazem necessários frente ao novo cenário econômico e a necessidade de fomentar a competitividade e melhorar a inserção do país internacionalmente na economia. Este fato requer a melhoria da qualidade dos sistemas educativos e a preparação de recursos humanos altamente qualificados. (SILVA, 2007).

A ideia de reforma da educação superior articula-se com o pensamento econômico de inovação e modernização do estado e transformação da universidade (SILVA; BORGES NETO, 2007). Essa reforma propõe alterações no ensino acadêmico, assim como a reconfiguração da educação superior. Integra esse processo a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (BRASIL, 1996). Essa Lei prevê mudanças na organização, na estrutura e no funcionamento das universidades, “as quais redefinem a função do ensino universitário para suprir muito mais em função das demandas do contexto de mudanças do setor produtivo, do que em função das reais necessidades dos alunos, sobretudo a produção do conhecimento e a formação profissional de qualidade” (SILVA; BORGES NETO, 2007, p. 196).

A intenção do governo ao aprovar, diretrizes comuns a todos os cursos é garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares. “A construção do projeto pedagógico na universidade é um processo que deve ser vivenciado coletivamente, como processo passa por um longo período de gestação intelectual”. (BASTOS; CORREIA, 2006, p. 317). Face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho, a LDB/1996 consubstanciou a necessidade de um documento de referência curricular nacional para os cursos de graduação, que para Silva (2007), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação:

Passaram a eliminar os currículos mínimos pelo excesso de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. Em substituição dos currículos mínimos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação tornaram os currículos mais flexíveis, possibilitando inserir o ensino superior nas discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais. (SILVA, 2007, p. 317).

Essa abertura e preocupação com uma formação global do aluno do curso de graduação foi iniciada com a convocação do Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESU) com o Edital n. 4/97, para as IES apresentarem

propostas para a composição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação.

Para Ramos a ideia principal do Ministério foi de adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais.

Deste modo, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram:

- a) flexibilidade na organização curricular;
- b) dinamicidade do currículo;
- c) adaptação às demandas do mercado de trabalho;
- d) integração entre graduação e pós-graduação;
- e) ênfase na formação geral;
- f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais. (RAMOS, 2002, p.126).

Tais princípios visam à adequação dos cursos às exigências das reformas curriculares nacionais que buscam deslocar o foco do currículo da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências (RAMOS, 2002).

Os conceitos e objetivos indicam as mudanças trazidas pelas DCN, que sugerem a abertura e a flexibilização da matriz curricular, ampliando-se, deste modo, as possibilidades a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de Ensino Superior (IES), que deve assentar-se sobre os conceitos de autonomia acadêmica e flexibilização, tornando-se realidade por meio de um currículo interdisciplinar. (PELEIAS et al., 2011).

Em vista desta necessidade de adequar as políticas educacionais brasileiras ao modelo de desenvolvimento econômico, os órgãos responsáveis pelas iniciativas das políticas educacionais de ensino superior no país geraram um conjunto de documentos legais, tais como as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação, contemplando como ideário a flexibilidade curricular e a sintonia com o mundo do trabalho. “Neste sentido, o ensino superior foi convocado a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à formação de pessoas mais aptas a assimilar mudanças e mais autônomas em suas escolhas”. (SILVA, 2007, p. 316).

Cabe aqui esclarecer que o conceito de currículo adotado nesta pesquisa está em acordo com Moreira e Candau (2007, p. 18), entendem como “um conjunto de experiências acadêmico que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes”. Esta definição evidencia a

relação entre currículo, conhecimentos acadêmicos sua socialização e contextualização a fim de que possam ser compreendidos, analisados, criticados e reconstruídos pelos alunos.

A LDB de 1996 em seu inciso II do artigo 53 cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos mais flexíveis. Para garantir o princípio da flexibilização como forma de romper com a rigidez dos “currículos mínimos”, todos os cursos deveriam, a partir daí, ter suas diretrizes curriculares específicas reformuladas e aprovadas pelo Ministério da Educação-MEC e pelo Conselho Nacional da Educação-CNE.

Ainda a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, em seu inciso II do artigo 53, propõe a reforma curricular dos cursos de graduação e no que se refere à Educação Superior, destaca: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes” (BRASIL, 1996, p. 21). A partir desta lei consubstanciou-se o documento de referência curricular nacional para os cursos de graduação nomeadamente as “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação”. Tais Diretrizes substituem os currículos mínimos que se caracterizam pelo excesso de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação os currículos dos cursos se tornam mais flexíveis e voltados para o atendimento das necessidades dos alunos no mundo do trabalho.

A Lei 4.024 de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi idealizada com os objetivos de normas gerais para todo o país na educação superior, inclusive assegurando uniformidade mínima profissionalizante, havia uma suposta identidade entre os profissionais de diferentes regiões, encerrava então, a visível diminuição da liberdade de as instituições organizarem seus cursos de acordo com o projeto pedagógico específico, ou de mudarem atividades curriculares e conteúdos, ao aprovar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 para os cursos de graduação a superação dos currículos fechados e disciplinares que conduzem ao isolamento, à competição e à individualização foi substituído pela construção e desenvolvimento dos currículos integrados, que atribuem importância à prática, tanto no sentido de a prática ser a referência para a elaboração e desenvolvimento curricular como no sentido de entender a prática do currículo como um processo de investigação, ficou manifesto que a intenção era aprofundar a **flexibilidade, a criatividade** e a responsabilidade das instituições de ensino ao elaborarem suas propostas curriculares.

O Parecer CNE/CES 67/2002 foi deliberado favoravelmente pela Câmara de Educação Superior com objetivo de fazer um comparativo entre as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1996 e, neste sentido, reunir em um parecer específico as referências normativas existentes com as respectivas concepções e conceituações. Com o objetivo de apontar limitações da primeira e avanços harmonizados por esta última, baseado no Parecer CNE/CES 67/2003, segue abaixo um quadro demonstrando as principais diferenças entre os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LEI 4.024/61	FOCOS DE ATENÇÃO	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LEI 9.394/96
LIMITAÇÕES		AVANÇOS
- Individualizado	Trabalho pedagógico	- Defende o trabalho em equipe, a colaboração. Abertura e flexibilidade na organização curricular.
“Os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios”. (BRASIL, 2002a p.5).	Liberdade e Flexibilidade	“As Diretrizes Curriculares Nacionais ensejam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos”. (BRASIL, 2002a, p.5). Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento).
Enquanto “Os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso.” (BRASIL, 2002a, p.5).	Mundo do trabalho	Já “As Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas.” (BRASIL, 2002a, p.5). Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 2º. A educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

<p>“Os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso.” (BRASIL, 2002a, p.6).</p> <p>- Hiper especialização, rígido e inflexível, cheio de pré-requisitos Fragmentação curricular, descontextualizado, currículo coleção, excesso de disciplinas obrigatórias, obrigação e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos.</p> <p>- Disciplinas Obrigatórias e Formação técnicas.</p>	<p>Novo Perfil</p>	<p>“As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mundo do trabalho e das condições de exercício profissional”. (BRASIL, 2002a, p.6).</p> <p>- As DCNs determinam em seu Art. 1º § 2º A educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social. E no Art.43 propõem estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, flexibilização.</p> <p>- Deverá formar, assim, um profissional capaz de usar as informações, encontrá-las, filtrá-las, recriá-las e inová-las. Desfrutar da consciência e dos valores emancipatórios do ser humano, tais como: autonomia e liberdade.</p> <p>- A educação voltada para o atendimento das necessidades do aluno. Busca abertura, criatividade, iniciativa, tomada de decisão, capacidade para resolução de problemas, flexibilidade, etc.</p>
<p>“Os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, se propuseram mensurar desempenhos profissionais no final do curso.” (BRASIL, 2002a, p.6).</p> <p>Advogam um profissional “preparado”, adaptado ao mercado de trabalho.</p>	<p>Formação por competências</p>	<p>“As Diretrizes Curriculares Nacionais (LDB, 1996), se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias.” (BRASIL, 2002a, p.6).</p> <p>Art. 43. A educação superior tem por finalidade: II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.</p> <p>Pretendem preparar um profissional que atenda aos desafios emergentes.</p> <p>Em seu Art. 43, a educação superior tem por finalidade: I. Estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.</p> <p>“As Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo</p>

<p>“Os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada.” (BRASIL, 2002a, p.6).</p> <p>- Prioriza a divisão de tarefas, dicotomizando o pensar e o fazer, gerando desta forma fragmentação do saber e a separação entre o administrativo, o pedagógico e a formação profissional no PPP.</p>	<p>Articulação Teórico- prática</p>	<p>programa”. (BRASIL, 2002a, p.6).</p> <p>- Formação sintonizada com a realidade social, perspectivas de uma educação continuada ao longo da vida. Articulação entre teoria e a prática, presente na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão;</p> <p>-Flexibiliza eixos articuladores da reconfiguração da educação superior no Brasil.</p>
---	--	---

QUADRO 02 – Comparativo entre Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Fonte: Adaptado de Brasil (2002a)

Conforme o quadro 01, a reforma da educação, proposta pelo governo brasileiro tem se efetivado por meio de diferentes ações e políticas. “Especificamente no que se refere à reforma curricular pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 tem a flexibilização e avaliação como eixos articulados da reconfiguração curricular da educação superior no Brasil”. (BASTOS; CORREIA, 2006, p. 1).

Neste sentido, as universidades foram se reorganizando a partir da última década do século xx, no que diz respeito aos seus projetos pedagógicos, que dentro deste cenário legislativo convencionou-se chamar de reconfiguração curricular da educação superior brasileira (SILVA; BORGES NETO, 2007).

2.2 O CONCEITO DE GESTÃO ACADÊMICA

O que se espera na elaboração de um projeto político pedagógico, enquanto instrumento de democratização das oportunidades de acesso ao conhecimento é que ele possibilite a íntima coerência entre refletir e agir, buscando-se os resultados desta relação (VEIGA, 2007).

A gestão acadêmica, como o próprio nome diz, refere-se à esfera de abrangência dos estabelecimentos de ensino, no caso da educação superior, as IES. A educação que se deseja é posta em prática por meio de propostas e/ou projetos educacionais que ao serem transformados em práticas se materializam na gestão. A LDB de 1996 foi pioneira em dispensar atenção particular à gestão acadêmica tendo dispensado diferentes atribuições às

unidades de ensino. As unidades de ensino passam a configurar-se como um novo foco da política educacional nesta perspectiva. (VIEIRA; ALBUQUERQUE, 2002).

Para Machado (1999), a gestão acadêmica demanda competências para o desempenho de papéis requeridos pelas instituições de educação em processo de mudanças. Esta atividade envolve funções e papéis que exigem tomadas de decisões para as quais requerem conhecimentos, habilidades e valores para lidar com as diferenças, com a gestão de pessoas e recursos, compreensão do contexto, articulação, enfrentamento do inesperado.

Ferreira (2009) corroborando com este perfil de competências delineado para o coordenador assevera que esta função passou a exigir um encargo muito maior, devido às reivindicações crescentes dos órgãos regulamentadores. O coordenador tem novas atribuições no desempenho de suas funções, segundo a autora, “deixou de ser o gerente operacional e passou a ser um gestor de oportunidades e potencialidades internas e externas, valorizando a integração dos docentes, discentes e colaboradores, na busca da eficiência e a eficácia.” Corroborando com a mesma ideia, Franco (2000, p. 1) diz que com perceptibilidade e envergadura o coordenador de curso deverá “estabelecer os diferenciais de qualidade do curso, em articulação com os dirigentes, professores, alunos e funcionários, tendo como referência a missão, os objetivos, a vocação e os princípios do projeto institucional”.

Percebe-se assim que o papel do Coordenador torna-se cada vez mais relevante, pois ele atua diretamente no processo ensino-aprendizagem, através do Projeto Político Pedagógico e das políticas curriculares.

Para Marquisin, Penteadó e Batista (2008, p.18) “o coordenador é um ator educativo fundamental para o sucesso da IES, já que, mediante seu engajamento, sua participação e seu compromisso, ele busca coordenar e centralizar as configurações da instituição e do grupo, assegurando os ideais e os princípios educativos”. Nesse sentido coordenador de curso precisa ser um gestor democrático, pois dessa forma o corpo docente que faz parte da IES serão mais participativos e comprometidos, para a construção e a concretização de resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. Esta postura é reforçada por Gadotti (1992, p. 32) quando afirma que “os conhecimentos devem ser próximos à realidade dos alunos e a educação deve ajudar a construir um cidadão pleno, consciente dos seus deveres e direitos”.

Historicamente, as organizações de ensino, tem se orientado por modelos de ensino em que predominam estruturas hierarquizadas e centralizadas onde a maior parte das decisões é tomada pela cúpula da instituição. Para Oliveira (2007, p. 21) “A concepção de gestão predominante no Brasil, tem sido o modelo taylorista, que prioriza a divisão de tarefas, separando o pensar e o fazer, gerando a fragmentação do saber e a separação entre o administrativo e o pedagógico no interior da academia”.

A gestão centralizada é fato também no contexto das instituições de ensino superior, com sua estrutura departamental, a unidade da universidade é o departamento, que goza de grande autonomia e é responsável pelos cursos organizados em disciplinas. Além das disciplinas, há as clínicas e os laboratórios, chefiados por um professor e organizados como grupos de aprendizagem e de pesquisa; especialização das áreas e dos níveis do conhecimento (em certos segmentos do ensino superior, a ênfase recai como em Harvard, sobre os cursos de pós-graduação), assim como sobre a pesquisa, ela própria superespecializada e hiper fragmentada; porém, há segmentos que se dedicam ao ensino enciclopédico e erudito, como nas humanidades de muitas faculdades de primeira linha. (TRINDADE, 2004).

LÜCK, (2000) corrobora com estas ideias sobre a gestão centralizada quando afirma que os princípios tayloristas estão presentes na concepção, estrutura e organização escolar no Brasil. As unidades escolares evidenciam centralidade nas várias esferas administrativas (direção, supervisão, coordenação, etc.). A organização curricular historicamente dividida por disciplinas, bem como o sistema de avaliação controle e de planejamento centralizado. As diversas funções são separadas e raramente se integram e se articulam e que de certo modo acabam por afetar o alcance dos objetivos pedagógicos.

Entretanto, em vista da crescente complexidade das organizações acadêmicas e dos processos sociais nelas ocorrentes, caracterizada pela diversificação e pluralidade de interesses que envolvem, “não se pode conceber sejam elas geridas pelo enfoque limitado da administração científica, pelo qual, tanto a organização, como as pessoas atuando em seu interior, são consideradas como componentes de uma máquina a ser manejada e controlada de fora para dentro”. (OLIVEIRA, 2007, p. 14). Em vista destas mudanças e complexidade o conceito de administração vem cedendo espaço para o conceito da gestão educacional e acadêmica.

Tornou-se comum afirmar que vivemos em uma época de mudanças, entretanto, a mudança mais significativa trazida pela nova LDB é quanto ao modo como se percebe a realidade e como dela se participa, estabelecendo sua construção. Em toda sociedade, geralmente se pode observar uma conscientização maior de que:

O autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inconsequente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições. (LÜCK, 2000, p. 12).

Percebe-se então uma mudança de postura que se desenvolve não apenas na escola, mas uma consciência social e uma cobrança para que assim se faça. Para Lück:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interação dirigentes, funcionários e clientes ou usuários, estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. (LÜCK, 2000, p. 12).

Estas colocações indicam novas ideias e estabelecem uma orientação transformadora “a partir da dinamização de redes de relações que ocorrem dialeticamente, no seu contexto interno e externo das instituições de educação”. (LÜCK, 2000, p. 12). Ou seja:

Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico cultural marcado não só pela pluralidade [...]. Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. (LÜCK, 2000, p. 12).

Em decorrência da situação exposta, faz-se necessária uma mudança na fundamentação teórica- metodológica para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, “que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação”. (LÜCK, 2000, p. 14)

Essa mudança de paradigma aparece marcada por uma consciência maior a respeito do dinamismo social. Como implicações dessa transição, têm-se de um lado, as certezas e verdades incontestáveis, o conhecimento passível de mensuração e previsibilidade, o dualismo de ideias (certo/errado; bem/mal); por outro as dúvidas e incertezas, imprevisibilidade e complexidade. (SANTOS, 2006).

Cabe ressaltar que não se trata de simples mudança do conceito de administração, pelo de gestão, e, sim de uma fundamental mudança de atitude, modo de pensar e de atuar, portanto, “uma prática promotora de transformações nas relações de poder, nas práticas” e “na organização acadêmica em si, e não de inovações” apenas no plano operacional, como costuma acontecer com a administração das empresas. (LÜCK, 2000, p. 14).

Neste sentido, faz-se emergente a presença de um professor/coordenador universitário competente no que diz respeito modo de gerir o processo educacional. Segundo Rocha, Melo e Luz (2009) a atuação da coordenação de curso, influência no tipo de formação oferecida aos futuros profissionais tornando-os capazes ou com dificuldades de enfrentar os desafios do mundo do trabalho, enfim, determina a inserção social e profissional do egresso do curso oferecido. Para tanto, a função do coordenador é a construção de uma proposta pedagógica capaz de atender as necessidades dos alunos conforme reitera Slomski et al. (2010, p. 39) quando diz que “o projeto pedagógico é um instrumento de construção da qualidade da educação superior, por isso precisa ser pensado e utilizado como instrumento de gestão do curso”.

Pode-se dizer que a política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para a gestão acadêmica. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza. “A gestão acadêmica, por sua vez, orienta-se para assegurar aquilo que é próprio de sua finalidade – promover o ensino e a aprendizagem, viabilizando a educação como um direito de todos, conforme determinam a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases.” (OLIVEIRA, 2007, p. 11).

2.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A gestão democrática é um dos temas em pauta entre os educadores, representando importante desafio na operacionalização das políticas de educação no cotidiano da universidade. Nesse âmbito, o Projeto Político Pedagógico de uma instituição de educação se apresenta como um importante instrumento para a concretização da gestão democrática, uma vez que sua elaboração coletiva possibilita a aproximação entre a IES e aos envolvidos com

esta educação. É a construção desse documento, como organização da proposta pedagógica acadêmica, que continuará norteando as reflexões deste texto.

Pensar a universidade sob este ângulo é entendê-la como uma instituição social e não como uma entidade administrativa. A adoção desta visão requer um entendimento sobre a finalidade do ensino superior no contexto social global que determina e é determinado pela ação dos sujeitos que aí atuam. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para Dias Sobrinho (2002) a dimensão do humano que se deve formar vai além da técnica, envolve a ética, a política, o social, isto é, todos os aspectos que tem a ver com o desenvolvimento material e espiritual do indivíduo. Neste âmbito a ação de ensinar, de administrar as questões acadêmicas e as relações que se estabelecem no contexto educativo não é neutra, sempre há uma intencionalidade que reflete o entendimento de mundo, de sociedade, de humanidade, do saber, de poder, realidade e outras categorias que expressam uma posição política, embora não necessariamente partidário sentido este que a presente pesquisa mantém o termo “político” e que é corroborado por Pimenta e Anastasiou (2002); Libâneo (2001) e Veiga (2004; 2007).

Esta realidade evidencia a direção que os cursos de graduação das universidades brasileiras assumem quando não consideram a construção coletiva e a dimensão humanista da formação universitária. A universidade na sua dimensão formadora de sujeitos críticos, analíticos e reflexivos deve estabelecer um vínculo com o sentido humano e ético, capaz de dimensionar a formação científica e tecnológico do aluno. Em vista destas características e finalidades da IES alguns princípios organizacionais e de funcionamento se impõe:

A convicção de que os espaços institucionais, democraticamente constituídos, por expressarem e contemplarem a diversidade e a pluralidade de pensamento são espaços legítimos para efetivar essa finalidade; a convicção de que o processo educativo de qualidade resulta da participação dos sujeitos nos processos decisórios, o que se traduz no fortalecimento de práticas colegiadas e na condução dos projetos e das ações educativas na universidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 163).

Estas ideias evidenciam que em uma IES orientada por princípios democráticos e participativos, o processo de tomada de decisão se dá de forma coletiva, descentralizada e coletiva. Esta forma de agir acentua a importância de se perseguir objetivos comuns assumidos por todos. Em termos de proposta pedagógica do curso de graduação significa clareza sobre qual o papel social da educação superior? Sobre o perfil de egresso do curso? Ou seja, que homem se quer formar? Para viver em que sociedade? Estas questões são

direcionadoras da organização da IES, pois todo sistema de educação orienta-se por uma concepção de homem e de mundo. Isto é, são os aspectos filosóficos que dão à educação seu sentido e seus fins.

Do ponto de vista filosófico em estreita conexão com a Pedagogia, que é a reflexão sistemática sobre o ideal da educação e da formação humana Libâneo diz que:

O caráter pedagógico da prática educacional se realiza por meio da ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana. São os objetivos (fins) e os meios estabelecidos por critérios socialmente determinados que indicam o tipo de homem se quer formar, para qual sociedade, com que propósitos? Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. A partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo (LIBÂNEO, 2001, p. 24).

Estas colocações evidenciam que o pedagógico orienta-se pelo Político, que por sua vez a construção de um Projeto de educação orienta-se por princípios como:

- a) uma posição sobre a forma de gestão da IES (se democrática ou centralizada);
- b) um conceito de educação superior (sistema formador de profissionais para o mercado ou de profissionais-cidadãos e pesquisadores);
- c) critérios para a busca da qualidade da educação (idênticos aos formulados pelas empresas: adaptabilidade e ajuste do mercado, competitividade, rentabilidade, etc., ou aos de uma intuição social, que é o acesso ao conhecimento, à aprendizagens significativas, à autonomia e ao exercício da cidadania ativa) (SLOMSKI; GOMES; GUIMARÃES, 2010, p. 41).

O Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) consolida-se em um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na Instituição educativa (LIBÂNEO, 2001). Em acordo com o FORGRAD (2004) é um instrumento político, filosófico e teórico - metodológico que norteia as práticas acadêmicas da IES, levando em conta sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos, cada instituição de educação superior (IES) nasce com propósitos próprios e organiza-se conforme seus dispositivos regimentais.

Conforme se vê o termo Político configura a direção que se quer para a educação e a formação do aluno, cabe ainda esclarecer o significado do termo Projeto e do termo Pedagógico no contexto da gestão universitária, antes de se falar da construção do PPP do curso. Para Libâneo (2001, p. 127) o projeto pedagógico não substitui a organização acadêmica, pois são coisas diferentes, entende-se que: “o Projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho acadêmico, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Pela gestão integrada põe-se em prática o processo organizacional para atender ao PPP. De modo que o PPP se apresenta como um instrumento de gestão do curso, é o planejamento educacional e a atuação política que através dele aponta uma direção e estabelece compromissos com o curso, buscando alcançar sua identidade.

Veiga (2003) corroborando com esta ideia, esclarece que é preciso entender que o projeto pedagógico é qualificado como atuação consciente e estabelecida. O projeto deve romper com o afastamento dos diferentes segmentos da instituição educativa e com a visão burocrática, conferindo-lhes a capacidade de problematizar e envolver as questões postas pela prática pedagógica.

Isso significa dizer que o PPP de cunho somente regulatório resultará apenas em um documento pronto e acabado, deixando de lado a obra com a coletividade, negando a heterogeneidade de preocupações, já na perspectiva emancipatória trará um projeto construído, executado e analisado coletivamente, originando uma inovação metodológica. Pensando dessa forma Gadotti explica que projeto significa sair da zona de conforto, abrir-se para novas ideias, é uma promessa de mudanças:

Todo o projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro, projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente, um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. (GADOTTI, 1992, p.579).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de graduação expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Deve ser de permanente construção, sendo elaborado, reelaborado, implementado e avaliado.

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior das instituições, diminuindo os efeitos fragmentários da visão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 13).

Estas ideias indicam que o PPP do curso de graduação deve estar sintonizado com nova visão de mundo, deve expressar o novo paradigma de sociedade e de educação, garantindo dessa maneira a formação global e crítica do aluno. Historicamente o Ensino Superior no Brasil tem se guiado pelo paradigma linear e cartesiano que dissocia o

pensamento da ação. A superação desta condição e sintonização da universidade com uma nova ordem mundial, com os paradigmas do mundo moderno e a formação científica e tecnológica dos alunos. (BRASIL, 1996).

Considera-se que o movimento da reforma da educação superior está comprometido com o atual movimento de reformas que tem caracterizado o mundo contemporâneo, em especial o processo produtivo e o mundo do trabalho. Neste sentido, a política de educação superior deve estar comprometida com princípios e ações transformadoras sob pena de numa sociedade do conhecimento e da informação se praticar a exclusão social. Para zelar pela qualidade da educação que os sistemas de ensino oferecem, a formação dos alunos deve ser pensada e articulada nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em consonância com os conhecimentos necessários para que o estudante possa superar os desafios das dinâmicas e complexas condições de exercício profissional, exigidas pela sociedade contemporânea (BASTOS; CORREIA, 2006).

Este pensamento é compartilhado por Peleias et. al. quando ressaltam que:

As aquisições de conhecimentos, habilidades, valores dependem de um ensino que faça a ponte entre a teoria e a prática, ligando ciência e trabalho. O Ensino Superior no Brasil tem se guiado pelo paradigma linear e cartesiano, que dissocia o pensamento e a ação; a falta de contato com a realidade parece ser acentuada. Os professores, no esforço de conduzir os alunos a aprender, em geral, dão importância ao conteúdo em si, e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a dissociação entre teoria e prática. (PELEIAS et al., 2011, p. 500-501).

Pode-se afirmar então que a sintonia entre o que o mundo do trabalho exige e a academia valoriza acontece quando existe interação entre os paradigmas do mundo moderno e a formação científica e tecnológica dos alunos, pensamentos e ações preconizadas no que propõe a LDB/1996 quando instituiu a adequação dos cursos de graduação por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Uma dimensão importante das Diretrizes Curriculares a ser explorada em toda a sua complexidade tem a ver com a estruturação do projeto pedagógico que deve se dar a partir da definição de competências a serem desenvolvidas no egresso. Isso requer conjunto e a reflexão sobre qual contador se está querendo formar? Trata-se da ruptura com o modelo tradicional e dominante de se fazer reformas curriculares, as quais não se restringem rearranjo de disciplinas (BASTOS, CORREIA, 2006).

Neste âmbito, a reforma curricular e a construção dos projetos pedagógicos dos cursos não devem ser enfrentadas como mais uma tarefa burocrática e sim como um desafio de como melhorar a formação do contador no Brasil. Esta postura por parte da gestão universitária é que possibilita inserir o ensino superior nas discussões internacionais e nacionais sobre certificação, diplomas e perfis profissionais, face às mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho.

Entretanto, é preciso pensar sobre o que observou Freire (1979) quando ressaltou que o princípio da educação está em o homem refletir sobre si mesmo e num determinado tempo, inserido na sua realidade, fazer uma auto reflexão e se descobrir um ser inacabado, em constante busca em ser mais. (FREIRE, 1979).

Quando se fala de flexibilidade em termos do ensino superior pensa-se em libertação do homem, em autonomia cognitiva e aprendizagem significativa e não seu aprisionamento com formação que não lhe permite escolhas. A produção de sentido na educação superior na perspectiva proposta por Freire (1979) se relaciona com os sujeitos históricos, com o social e o político. Os sentidos estão nos textos do projeto pedagógico do curso construídos pelos sujeitos históricos (alunos, professores, gestores) e traz relação com o contexto histórico-social e ideológico em que se situam e se vinculam a universidade, o curso e a sociedade.

Para Freire (1979), a ação não pode dissociar-se da reflexão, pois como constituintes inseparáveis das práxis, é a maneira humana de existir. Isto não significa, contudo que estão condicionadas, como se fossem absolutas pela realidade em que está o homem, assim:

[...] como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem–realidade, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. (FREIRE, 1979, p. 17)

Sendo assim, o projeto a ser defendido pela educação superior deve atrelar-se a formação para a cidadania ativa e para a autonomia e não para o mundo de trabalho somente. Segundo Aranha (2006), somos seres históricos, nossas ações mudam no tempo à proporção que nós deparamos com situações conflituosas, inclusive com experiência coletiva, conseqüentemente produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos, cada geração traz para si o espólio cultural dos antepassados e constitui projetos de mudanças.

2.4 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS E O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE CONCRETIZAÇÃO

O desejo e a necessidade do homem se adequar à natureza e ao desenvolvimento social “fizeram com que ele preparasse registros de eventos passados e presentes, para que então pudesse ter previsão do futuro”, neste contexto, se fez presente à contabilidade “como uma das práticas mais antigas do mundo” (CARVALHO, 2010, p.32). Corroborando com esta ideia Iudicibus, (1993, p. 31) afirma que o grau de desenvolvimento da contabilidade e de suas práticas “está diretamente associado, na maioria das vezes, ao grau de desenvolvimento comercial, social e institucional das sociedades, cidades ou nações”.

Neste contexto, a contabilidade, como ciência social aplicada na era do conhecimento e da informação busca compreender e acompanhar os avanços tecnológicos e culturais visando o desenvolvimento de novas ferramentas de gestão. (CARVALHO, 2010; CARVALHO e NAKAGAWA, 2005; LAFFIN, 2002).

Neste sentido, Niyama (2005) define a contabilidade como a linguagem dos negócios, como um meio de comunicação entre a empresa e seus stakeholders. Por isso, a atuação dos contadores se dá nas organizações e envolve a geração de informações para os diferentes usuários dos serviços contábeis.

A educação superior, cuja função social é a formação e o desenvolvimento de profissionais – cidadãos (MASETTO, 2003). Essa formação exigida dos egressos é: ter conhecimentos dos conceitos, das normas, da legislação, dos instrumentos, suportes e comunicação, para dar conta da riqueza do mundo dos negócios, do capital, dos fluxos, rendimentos e resultados, trazendo as informações tempestivas através das demonstrações contábeis para a tomada de decisão dos usuários dessas informações. Neste sentido, as organizações buscam profissionais da área contábil um conhecimento que ultrapasse a dimensão técnica, com um perfil de competências organizacionais e comportamentais que dêem conta dos desafios da contemporaneidade, onde as empresas buscam adequação aos melhores níveis de competitividade por meio de novas práticas de gestão, novas formas de estruturação e, neste sentido, melhores práticas de controladoria e governança, devendo assim, esses profissionais, alinhar-se com o desenvolvimento econômico, social e cultural.

Segundo Marion (1998) devido aos vários segmentos de mercado a contabilidade se ajusta as necessidades de cada ramo de atividade no que tange à sua missão, na área da contabilidade comercial, industrial, pública, bancária, hospitalar, agropecuária e de seguros. A contabilidade, sendo uma ferramenta de informação gerencial, informará aos seus usuários os elementos que reproduzam, além do lucro e da rentabilidade, o valor econômico ocasionado por suas atividades.

Além dos vários segmentos de mercado, a contabilidade se percebeu em espaços de constantes transformações criando campos de desempenhos dependendo da necessidade de seus usuários. Ott (2004) destaca que cada área de ação da contabilidade atende aos processos de informações e usuários distintos como: Contabilidade Financeira cabe o fornecimento de informações financeiras, fiscais e legais para usuários externos; a Contabilidade Gerencial e de Custos, cabe gerar informações para fundamentar a tomada de decisão dos gestores (usuários internos) direcionando a maximização dos resultados; Contabilidade Social cabe divulgar a responsabilidade social de cada entidade; a Contabilidade Ambiental cabe trazer informações sobre a atuação da empresa na área ambiental.

Desta forma a contabilidade se destaca desde a divulgar a situação periódica do patrimônio e os resultados obtidos pela empresa em sua atividade econômica e social até a mais contemporânea missão atribuída à contabilidade que é de registrar e evidenciar os atos e fatos empresariais concernentes à proteção e conservação ambiental.

O ensino de contabilidade no Brasil, segundo Peleias et al. (2007) iniciou-se no século XIX com a vinda da Família Real Portuguesa e a instituição das Aulas de Comércio no Rio de Janeiro e na Província do Maranhão. Por meio do Decreto 1339, de 09.01.1905, foi criada a Academia de Comércio do Rio de Janeiro em substituição ao Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Em São Paulo, havia a Escola Prática de Comércio que, mais tarde, foi denominada Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado e se tornou uma referência no ensino comercial, ao lado da Academia de Comércio no Rio.

Em 1951, foi desdobrado nos cursos de Ciências Contábeis e de Ciências Atuariais e instituídos diplomas distintos para ambos os cursos. A FCEA, posteriormente denominada Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) lançou as bases do primeiro núcleo de pesquisa contábil no Brasil. Nos últimos anos a contabilidade brasileira vem sofrendo mudanças significativas, e para que possa melhor entender essas transformações, é sempre recomendável que se discorra sobre a origem e a evolução, através dos tempos, desta

ciência aliada tanto ao desenvolvimento social e econômico como a educação, desde a primeira escola de Contabilidade no Brasil.

Segue abaixo uma pequena demonstração baseada nos estudos de Iudícibus, Martins e Carvalho (2005), Peleias et al. (2007) e Carvalho (2010).

ANO	LEI / DECRETO / PARECER	FATOS HISTÓRICOS
1902		A Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado criou a “Escola Prática de Comércio”, sendo a primeira escola de Contabilidade, na forma de escola de comércio.
1905	Decreto Lei nº1339	Reconhecimento em caráter oficial, dos diplomas expedidos pela “Escola Prática de Comércio”. que estabeleceu a organização dos cursos, dividindo-os em dois: um de formação geral e outro de educação superior.
1908		Iniciou-se, na mesma Fundação, o curso “Superior de Ciências Comerciais”.
1931	Decreto nº 20.158	Os cursos de Contabilidade propriamente dito, foram criados neste ano, que instituiu o curso Técnico de Contabilidade com duração de dois anos para formar Guarda-Livros e de três anos para formar Peritos Contadores.
1943		Os cursos Técnicos acima referidos foram transformados na categoria de cursos médios, garantindo aos formados o título de Técnico de Contabilidade.
1945	Decreto Lei nº 7.988	Foi instituído o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, com duração de quatro anos para conceder o título de bacharel em Ciências Contábeis.
1946	Decreto Lei nº 9.295	Cria-se o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do contador e do guarda livros e dá providências.
1946	Decreto Lei nº 15.601	Institui a Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo (primeiro núcleo de pesquisa no Brasil que envolveria a Contabilidade).
1949		Somente 1949 iniciou a primeira turma de Ciências Contábeis e Atuariais.
1951	Lei nº 1.401	Desmembrou os cursos de Ciências Contábeis e Atuariais, criando de maneira independente o curso de Ciências Contábeis, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em Contabilidade.
1961	Lei nº 4.024	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e foi atribuído ao Conselho Federal de Educação a competência de estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme disposto no artigo nº70.
1968	Lei nº 5.540	O Conselho Federal de Educação “fixará o currículo mínimo e a duração dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional”.
1976	Lei nº 6.385	Instituída a Comissão de Valores Mobiliários (CVM)
1976	Lei 6.404	Lei das Sociedades Anônimas (S/A).
1996	Lei nº 9.394	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e revoga a Lei 4.024.
1997	Parecer nº 776	Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
2002	Parecer nº 146	Normativos referente às DCN, permitindo flexibilização e priorização na construção dos currículos.

2003	Parecer nº108	Buscou promover audiências com a sociedade, para discussão e avaliação dos cursos.
2003	Parecer CES nº 067	A Câmara de Educação Superior, na sessão de 4/12/2002, deliberou favoravelmente sobre a proposta de reunir, em parecer específico, todas as referências normativas existentes na Câmara relacionadas com a concepção e a conceituação dos Currículos Mínimos Profissionalizantes fixados pelo então Conselho Federal de Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.
2004	Parecer nº 289	Resultado da interação com a sociedade e manteve os itens do parecer 146/2002.
2004	Resolução nº 6	Esta resolução fazia menção de que o curso de Ciências Contábeis deveria abranger a inserção dos indispensáveis domínios das atividades atuariais.
2004	Resolução nº 10	Institui as DCN para o curso de graduação de Ciências Contábeis, determinando que cada IES deverá estabelecer além da organização curricular, descrita por meio do PPP, aspectos como perfil dos formandos, em termos de competência e habilidades, componentes curriculares, sistemas de avaliação, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, o TCC e o regime acadêmico de oferta.
2004	Lei nº 10.861	Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de realizar a avaliação da das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes.
	Lei nº 10.055	CFC criou o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) que é uma entidade autônoma.
2006	Decreto nº 5.773	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e é, atualmente, o documento que subsidia as propostas de avaliação – portanto, a elaboração dos Projetos Políticos Institucional - PPI.
2007	Lei nº 11.638	Altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras.
2009	Lei nº 11.941	Principais procedimentos a serem adotados em decorrência das alterações contábeis. Balanço de abertura. Nova classificação das contas de Ativo e Passivo.
2011	Resolução n.º 1.373/11	O Conselho Federal de Contabilidade (CFC), de acordo com o disposto na Resolução CFC n.º 1.373/11, que Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC).

QUADRO 3 – Origem e Evolução do Ensino Contábil, Leis, Decretos, Resoluções e Pareceres.

Fonte: Iudicibus, Martins e Carvalho (2005); Peleias et al. (2007); Carvalho (2010).

Estes fatos revelam marcos importante no estudo da Contabilidade que remetem a evolução das organizações e dos negócios. (MARION, 1998). Carvalho (2010, p. 50) corrobora com este pensamento quando afirma que “a expectativa da sociedade mundial em relação à contabilidade é de que a linguagem dos negócios represente de maneira confiável a posição patrimonial econômica e financeira das empresas inseridas em um mercado global da compra e venda das ações”.

Com isso a harmonização das normas contábeis acabou por tornar-se um caminho necessário na história da Contabilidade, o mundo do trabalho demanda por profissionais

competentes para operar dentro e fora do país. Por conta deste panorama mundial a Organização das Nações Unidas (ONU) – por meio da Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento (Unctad) e do Inter governmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting - (Isar), desenvolveu um currículo mundial (CM) para servir de norte na formulação dos currículos dos cursos superiores em Ciências Contábeis de todo o mundo. (CZESNAT; CUNHA; DOMINGUES, 2009).

Ainda para Czesnat, Cunha e Domingues (2009, p. 4), o objetivo desse currículo mundial (CM) segundo a ONU/Unctad/Isar é abreviar o período e o custo de transações de contratos de reconhecimento recíproco, é exatamente “contribuir para a criação de um sistema internacional de certificação contábil e para a criação de um programa de estudos que contemplem os padrões internacionais de serviços contábeis”.

No Brasil a Lei 6404/1976 traz a estrutura contábil para as Sociedades por Ações, é a lei que rege contabilmente as Sociedades Anônimas (S/A), os critérios de avaliação e toda a legislação para as Sociedades por Ações, mas que se estende também para outros tipos de sociedade. Com a internacionalização da contabilidade e o objetivo de estabelecer um padrão de uniformidade das informações e dos relatórios contábeis para os usuários internos e externos, a referida lei foi modificada em alguns artigos com a finalidade de abarcar as Normas Internacionais de Contabilidade através de duas leis a 11.638 de 28 de dezembro de 2007 e a 11.941 de 27 de maio de 2009. A partir daí aprimorou-se a transparência das informações contábeis, diminuindo os problemas na interpretação por usuários das empresas nacionais e internacionais.

A Contabilidade Financeira baseia-se em normas, que são fundamentadas pelos Princípios de Contabilidade, estes representam a Teoria Contábil. O Conselho Federal de Contabilidade (CFC) criou o Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) que é uma entidade autônoma criada pela Resolução CFC nº 1.055/05. Tem como objetivo estudar, preparar e emitir Pronunciamentos Técnicos sobre Procedimentos de Contabilidade por meio das Normas Brasileira de Contabilidade (NBC) e divulgar informações dessa natureza, para permitir a emissão de normas pela entidade reguladora brasileira visando à centralização e uniformização do seu processo de produção, levando sempre em conta a convergência da Contabilidade Brasileira às Normas Internacionais de Contabilidade ou padrões internacionais

contidos nos Internacional Financial Reporting Standards (IFRS), publicados pelo Internacional Accounting Standards Boards (IASB).

Os Princípios de Contabilidade representam a essência das doutrinas e teorias relativas à Ciência da Contabilidade, consoante o entendimento predominante no universo científico e profissional. Essa ciência, evolução e normatização são ratificadas por Iudícibus, Martins e Carvalho (2005, p. 2) que dizem que “A doutrina contábil é a face científica desse encontro fértil entre a realidade e o modelo para acolhê-la e descrevê-la, do lento, mas maravilhoso crescimento multiforme nasce primeiramente, a escrituração e, mais tarde, a ciência contábil e, portanto, sua doutrina”.

As IES deverão estar atentas às mudanças e transformações e perceber o perfil adequado para as necessidades da evolução do mundo dos negócios. Através do Projeto Político Pedagógico (PPP) este perfil será delineado, pois a construção do PPP é uma das exigências legais para a regulamentação de um curso, somando-se aos documentos de autorização para funcionamento, a proposta pedagógica curricular e do regimento interno, etc. As orientações para quase a totalidade das questões que permitem o entendimento e a organização da educação brasileira, consta na lei de Diretrizes e Base da educação – Lei 9394 (BRASIL, 1996, p.12) e, por conseguinte, a menção à organização do Projeto Político Pedagógico da IES.

Para Ott et al. (2011) órgãos especializados no âmbito internacional, como o IFAC, *International Federation of Accountants*, vem atuando por meio de conselhos e comitês que buscam melhores níveis de qualidade da educação, e conseqüentemente da profissão contábil no mundo. Esse organismo internacional cuja função é editar, dentre outros, padrões internacionais para a educação contábil. Nesta mesma linha de pensamento, as *International Education Standards* (IES), têm desenvolvido relatórios que apontam os conhecimentos, habilidades e valores como, ética e sustentabilidade das organizações que os alunos das IES devem adquirir e integrar ao exercício da profissão, a fim de alinhar o ensino ofertado com as demandas do trabalho.

Para o International Federation of Accountants - IFAC (2012), os conteúdos curriculares essenciais para o desenvolvimento do profissional que atua na área da contabilidade deve contemplar: a) conhecimentos de contabilidade, finanças e áreas afins; b) conhecimentos organizacionais e de negócios; e c) conhecimentos de tecnologia da

informação (TI). Este órgão ainda indica competências adicionais a este profissional tais como: a) intelectuais; (b) técnicas e funcionais; c) pessoais; d) interpessoais e de comunicação e e) organizacionais e de gerenciamento de negócios.

Todavia, o fato da lei garantir que exista determinada carta de intenções nem sempre pode garantir que se efetive o que esta determinada legalmente, ou seja, o que determina e o que se faz de fato parece haverem uma lacuna entre o pensar e o agir. Neste sentido, nem sempre as IES têm o PPP como um documento considerado pelos professores coordenadores, alunos e demais envolvidos na educação, entende-se que o PPP não pode ser mais que um documento oficial feito pelas academias. O mesmo deve inspirar e refletir o pensar de todos sobre o espaço educativo visando servir de instrumento de democratização do ensino e do acesso ao saber.

É fato que cada curso seguindo as resoluções CNE/CES deve elaborar seu PPP segundo indicação para sua organização. Entretanto, nem sempre este instrumento é utilizado segundo as recomendações para, a partir deste ponto tornar o projeto um valoroso processo de caracterização e de identidade do curso. Com vistas a esta caracterização do espaço do curso, Gandin (1999; 2000) apresenta três marcos referencias que juntos identificam, explicitam e propõe ações que indicam o marco **situacional** (onde estamos e como vemos a realidade?); marco **conceitual** (para onde queremos ir?) e marco **operacional** (que horizonte queremos para nossas ações?). Estes marcos auxiliam na construção do PPP, inseridos na sua realidade, norteando onde precisa chegar, pontuando e organizando as ações, estes pensamentos interligados atingirão o propósito do PPP.

O **Marco Situacional** - é a percepção do grupo em torno da realidade em que são identificados os desafios (problematizações) que se apresentam para os educadores, alunos e envolvidos a partir da sociedade atual. Neste ponto se questiona: qual é a percepção que se tem da realidade? Quais seus traços mais marcantes, qual a relação do quadro sócio-econômico, político e cultural mais amplo e o cotidiano da IES e do curso? Sua importância se deve ao fato de que pode desvelar os elementos estruturais que condicionam a instituição e seus agentes. Neste marco o que se pretende é a explicitação de uma visão geral da realidade e não apenas uma análise da instituição na perspectiva micro, pois isto será feito na fase do Diagnóstico.

O **Marco Conceitual** - equivale aos princípios norteadores do ideal geral da instituição de educação, ou seja, explicita os pressupostos teóricos – metodológicos, estabelecendo as concepções de educação, ensino, aprendizagem, de currículo e outras que podem orientar “sustentar” e possibilitar a compreensão dos desafios do contexto educacional. Embora toda educação se baseie numa visão de homem e de sociedade, nem sempre as IES e o curso explicitam ou discutem consciente e intencionalmente as concepções subjacentes às suas práticas. O processo de elaboração do Marco Conceitual dá esta oportunidade tanto de explicitação, quanto de debate e busca de um consenso mínimo em torno de conteúdos epistemológicos, éticos, políticos-pedagógicos, metodológicos.

No marco conceitual está expressa a posição da instituição que planeja em relação à sua identidade, visão de mundo, utopia, valores, objetivos, compromissos. Indica o 'rumo', o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamentado em elementos teóricos da filosofia, das ciências, apoia-se em crenças, na cultura da coletividade envolvida. Implica, portanto, opção e fundamentação. É nele que está o sentido do trabalho pedagógico e as grandes perspectivas para a caminhada rumo a sua concretização. O processo de elaboração do Marco Conceitual dá esta oportunidade tanto de explicitação, quanto de debate e busca de um consenso mínimo em torno de conteúdos epistemológicos, éticos, políticos-pedagógicos, metodológicos.

O **Marco Operacional** – reflete as diretrizes a serem desenvolvidas, considerando-se os desafios de cada segmento dentro da IES na organização da proposta coletiva do curso, é a explicitação do ideal da instituição acadêmica, tendo em vista aquilo que se quer ou que se deve ser, diz respeito à organização das ações da coletividade nos diversos campos de atuação que compreendem as três principais dimensões que configuram a práxis educativa, quais sejam: a dimensão pedagógica, a dimensão coletiva e a dimensão administrativa.

A elaboração do Marco Operacional deve ser compatível e coerente com o Marco Situacional e, em especial, com o Marco Conceitual, pois, caso isso não ocorra, pode haver desarticulação entre a realidade geral e as grandes finalidades assumidas. No Diagnóstico estão as características atuais da escola, suas limitações e possibilidades, os seus elementos identificadores, a imagem que se quer construir quanto a seu papel na comunidade em que está inserida.

Esse levantamento dos traços identificadores da IES e do curso constitui um “diagnóstico” que servirá de base para a definição dos objetivos a perseguir, do modelo de gestão a ser adotado, dos conteúdos que devem ser trabalhados, das formas de organização e funcionamento da unidade acadêmica escolar e sua função social no contexto local e global. “Por sua vez a programação é o conjunto de ações concretas definidas pela instituição, no espaço de tempo disponível, que tem por objetivo superar as necessidades identificadas, é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo Diagnóstico” (GANDIN, 1999, p. 45).

Ou seja, o espaço da IES e do curso em especial é um espaço privilegiado, onde seus membros podem experimentar serem atores do processo educativo e é isso que suscita a construção de um Projeto Político Pedagógico. São estas reflexões conjuntas que definirão os propósitos do conhecimento a valorizar dentro de uma sociedade real.

2.4.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Em relação ao curso de ciências contábeis o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promulgou a Resolução nº 10/2004; em seu artigo 2º, revela a preocupação em atribuir autonomia e flexibilidade ao ensino, e apresenta a proposta de alteração dos currículos dos cursos. Em seu 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.

Para esta resolução no 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. (BRASIL, 1996)

Em seu § 1º do Art.2º esta proposto que 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 institucionais, políticas, 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, diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares;
- XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC). (BRASIL, 1996)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) por meio da resolução CNE/CES n. 10/2004, para o curso de Contábeis menciona competências requeridas pelo futuro contador, em seu Art. 4º propõem que o curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

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

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

Percebe-se pelo exposto que no nível superior, assim como em qualquer nível de ensino, o desenvolvimento intelectual dos estudantes, em especial na graduação em Contabilidade requer o desenvolvimento de capacidades técnicas, valores e comportamentos sociais, incluindo habilidades de comunicação, capacidade de planejamento, pensamento estratégico, crítico e analítico e habilidades de cálculo, incluindo lógica.

Ao abordar o ensino-aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis, Laffin (2002) cita que a conexão de díspares disciplinas, é basilar para que a visão do conjunto do conhecimento seja promovida. Lück (2000, p. 64) apoiando, percebe que os docentes, em um trabalho conjunto, contribuem para que o procedimento de interdisciplinaridade ocorra, pois são eles que levarão os alunos a uma postura crítica na visão de mundo e os capacitarão a “enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade”. Dessa maneira, os docentes em Contabilidade devem perceber o contexto no qual estão implantados, “integrando diariamente os diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e jurídicos”. (KRAEMER, 2008, p. 12).

Em outras palavras, “deve-se ter conhecimentos técnicos da Contabilidade e de áreas afins, de metodologia de ensino, de cultura geral e aptidões sociais”. (KRAEMER, 2008, p.12). A Resolução CNE/CES nº 10/2004 aborda com ênfase a busca pela formação interdisciplinar pautada no desenvolvimento de pesquisas nos cursos de Ciências Contábeis, como é possível observar em seu artigo 2º, quando discorre sobre a organização curricular no Projeto Pedagógico: § 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: (...)

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.
(BRASIL, 2004).

No campo educacional, a abordagem de ensino interdisciplinar ganhou espaço nos estudos e pesquisas voltadas para a busca de respostas para os problemas ocasionados pela

fragmentação do conhecimento em disciplinas, uma tendência observada no final do século XX (MORIN, 1999). Corroborando com esta ideia, as ações de interação, cooperação e coordenação Leal, Oliveira e Miranda entendem que são características da interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade incorpora resultados de várias disciplinas, ampliando as possibilidades de aprender e ensinar na medida em que são efetivadas as ações de cooperação, coordenação e a partir das sucessivas e crescentes interações que caracterizam o espaço interdisciplinar. Na esteira desse pensamento, vários pesquisadores, em todas as áreas do conhecimento, intensificam pesquisas sobre as possíveis maneiras capazes de fundamentar o pensamento interdisciplinar. (LEAL; OLIVEIRA; MIRANDA, 2009, p.4).

Por outro lado, Mendonça (2007) salienta que a interdisciplinaridade, enquanto apoio, para a formação do conhecimento integral, incondicional e com capacidade de desenvolver e de revigorar-se, implica em romper com os limites das disciplinas; entretanto, a integração dos conteúdos não parece suficiente e não é uma simples adequação curricular que a torna ação. Neste sentido, Althoff e Domingues (2009) afirmam que a interdisciplinaridade e a pesquisa envolvendo a contabilidade, constituem ferramentas substanciais para o auto desenvolvimento dos futuros contadores, induzindo-os a desenvolver uma visão sistêmica capaz de auxiliá-los no desempenho profissional

Schmidt (2004) destaca que diante das novas exigências do mundo do trabalho, surgem também novos desafios para estudiosos, profissionais e usuários da Contabilidade, bem como das entidades responsáveis pela emissão de normas contábeis, que passam a desempenhar um importante papel no processo de harmonização das práticas contábeis, e como não poderia deixar de ser, realçam a importância das instituições de ensino, às quais cabe difundirem essas novas práticas.

As mudanças trazidas pela LDB de 1996 são uma tentativa de melhoria da qualidade da educação superior, ao propor a autonomia das IES em estabelecer diretrizes para o projeto pedagógico e buscar a flexibilização curricular. O Parecer N° CES/CNE 0146 de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação que devem: a) se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; b) ser respeitadas por todas as IES; e, c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

O parecer do Conselho Nacional de Educação n° 146/2002, esclarece que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) têm por finalidade:

Servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais. (BRASIL, 2002b).

Em relação à área Contábil indica que o curso deverá contemplar um perfil profissional que revele “a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares”. (BRASIL, 2004). Para tanto as IES deverão estabelecer a organização curricular por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes eixos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica;

II – Conteúdos de Formação Profissional;

III – Conteúdos de Formação Teórico-Prática (BRASIL, 2004).

Conforme menciona o art. 5º da Resolução nº 10 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, o conteúdo curricular para o curso deve contemplar:

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 observadas o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação. (BRASIL, 2004).

Silva, Grabner e Bandeira (2004), refletindo no artigo 5º da Resolução 10, destaca em seu trabalho que o fortalecimento da economia brasileira e o crescimento da participação das empresas brasileiras no mercado externo, impõe a necessidade de novos investimentos na área da educação do contador do século XXI, em função de novas exigências feitas a profissão frente à realidade social .

Riccio e Sakata (2004) discutem a organização e estrutura curricular nos cursos de Ciências Contábeis e seus impactos na formação dos contadores e apontam limites no que se refere aos conteúdos e as pesquisas nesta área do conhecimento destacando as pesquisas se voltam para questões periféricas como sexo, raça, habilidade técnica, bem como influências

do meio educacional, social e político, em detrimento de questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem e demais tópicos e questões curriculares. Destacam que uma discussão que se torna importante nos dias de hoje é a internacionalização e a globalização de programas acadêmicos que podem envolver conhecimento de línguas estrangeiras, novas tecnologias, cultura geral, entre outros conhecimentos.

A área contábil no pensamento de Araújo et al., (2008) está inter-relacionada com outras áreas, pois seus problemas sofrem influência dos mais diversos elementos sociais, políticos e científicos e deve então ‘beber’ em outras áreas de conhecimento na perspectiva de fundamentar teoricamente seus construtos, utilizando-se da interdisciplinaridade inerente às ciências sociais aplicadas.

Este entendimento sinaliza para um pensar globalizado, que precisa ser exercitado na formação profissional, por meio da matriz interdisciplinar e dos currículos abertos, com a integração das disciplinas. Com metas abertas e flexíveis na definição de competências e habilidades, os conteúdos podem ser organizados em áreas e temas geradores que podem favorecer a resolução de problemas por meio de projetos integrados de pesquisa e extensão. A elaboração e o desenvolvimento desta proposta devem contar com a participação dos professores, respeitando-os na sua autonomia, seus saberes experiências e profissionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Para Slomski et al. (2010, p. 47) dentre as características de uma matriz curricular aberta está à interdisciplinaridade. Falar de propostas integradoras (interdisciplinares) é um desafio.

O movimento histórico que vem marcando a presença do enfoque interdisciplinar na Educação é um dos pressupostos diretamente relacionados a um contexto amplo e complexo de mudanças, pois abrange a área da educação e outros setores da vida social como a economia, a política e a tecnologia. (SLOMSKI et al., 2010, p. 47).

Fazenda (1979; 1995; 2002), percebe a interdisciplinaridade como articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se torna atitude. Por sua vez Morin (2005) entende a interdisciplinaridade como um modo de pensar, já Japiassu (1979) como um pressuposto na organização curricular, como um fundamento para as opções metodológicas do ensinar, e, Gadotti (2006) como um elemento orientador na formação dos profissionais da educação.

É deste ponto de vista que se entende a construção do projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis e do currículo interdisciplinar como instrumento de sua concretização. A formação de contadores contemporâneos remete à discussão sobre a construção de uma proposta pedagógica para o curso de Ciências Contábeis e a elaboração de currículos adequados ao atual cenário econômico, em que a formação dos profissionais possa responder aos desafios que o mundo lhes coloca.

Cabe aqui esclarecer o conceito de currículo escolar adotado nesta pesquisa, sendo este um elemento fundamental que delinea e fundamenta a construção de práticas pedagógicas capazes de produzir significados e possibilitar a constituição de identidades sociais e culturais (SANTOMÉ, 1998; HERNÁNDEZ, 1998). Entretanto, para que isto ocorra, o coordenador de curso tem um papel fundamental, fato que requer capacitação, além de outras condições, já que gerir um curso é gerir, sobretudo, o pedagógico, um projeto de aprendizagem (CANTÍDIO, 1986).

Para Slomski et al. (2010) a gestão pedagógica, embora possa valer-se de informações e instrumentos já desenvolvidos pela teoria da Administração, solicita conhecimentos da área da educação, da aprendizagem e do ensino, pois é a gestão do conhecimento e de processos de aprendizagem que estão em jogo neste âmbito. A autora ressalta que um projeto de educação alinhado às necessidades e aprendizagem dos alunos e dos professores exige conhecimentos, habilidades, saberes, crenças e atitudes tais como:

- i) Coordenar e gerir estudos, discussões e ações para a partir do diagnóstico da realidade escolar construir o Projeto Político e pedagógico do curso;
- ii) Assegurar a unidade de ação pedagógica do curso por meio da gerência de atividades curriculares e de ensino, propondo orientações e ações de desenvolvimento dos planos de ensino, tendo em vista a aprendizagem significativas dos alunos;
- iii) Prestar assistência didático-pedagógica direta aos professores, por meio de reuniões de trabalho, especialmente em relação a práticas de gestão e manejo de metodologias específicas e diferenciadas para a sala de aula; para apoiá-los nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e para desenvolver a competência crítico-reflexiva do docente;
- iv) Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino por meio da supervisão das atividades pedagógicas e curriculares, organização, conservação e incentivo do uso novos recursos, equipamentos e materiais didáticos;
- v) Assegurar, em conjunto com os professores, a criação e o desenvolvimento de um clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe e a identificação de soluções técnicas e organizacionais para a gestão das relações interpessoais, inclusive para a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes acadêmicos;
- vi) Propor e coordenar atividades de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos professores, visando o aprimoramento profissional em conteúdos e

metodologias, proporcionada pela oportunidade de troca experiências e cooperação entre os docentes;

vii) Acompanhar e avaliar, por meio de práticas colaborativas, o desenvolvimento do plano de curso e de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos;

viii) Organizar dados, documentação e registro referentes aos aspectos quantitativos do curso, entre eles documentos de estruturação e de desenvolvimento de ações pedagógicas;

ix) Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as atividades didático-pedagógicas, tendo como instrumentos registros reflexivos desta atuação (ação-reflexão-ação). (SLOMSKI et al., 2010, p. 51).

Estas funções decorrentes de uma gestão democrática e, portanto, colaborativa tem o PPP como instrumento de gestão do curso e o currículo como espaço para a sua concretização. Esta forma de gestão inscreve-se num movimento de criação e inovação que passam a exigir da coordenação uma postura sempre atenta ao que esta acontecendo além da visão estratégica para identificar os avanços do grupo, fortalecer as ações e fomentar novas construções e articulações.

2.5 ESTUDOS SOBRE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

No que se refere especificamente aos desafios da coordenação diante da construção do projeto político estudos (MEYER JUNIOR, 2000; GRILLO, 1996; SILVA, 2006; SILVA; MORAES; 2003; MARRA; MELO, 2003) indicam que o professor do ensino superior carece de formação pedagógica para o ensino e para a gestão universitária, especialmente a formação na área da administração e gerencia escolar.

Para Silva (2006), o desempenho esperado do gestor, o alinhamento entre os referencias da IES, dos cursos e o mundo do trabalho, requer no âmbito interno da gestão, a preocupação com pontos fortes e fracos, tendo como questões importantes a maneira de atingir resultados e as competências gerenciais enquanto capacidade de mobilização, integração e aplicação dos recursos de sua competência. Além disso, as atribuições funcionais direcionadas ao desempenho atitudinal e profissional relacionam-se com a inovação das práticas educativas e exigem do coordenador sintonia com o grupo de professores e envolvidos com a educação. Essa sintonia pressupõe o exercício cada vez mais curado no acompanhamento e na criação de estratégias que impulsionem para a busca da autonomia e inovação.

Nesta mesma linha de pensamento Moraes (2003) aponta requisitos essenciais para exercer o cargo de gestor de curso em IES brasileiras tais como ter titulação necessária que atenda às necessidades tanto formais e burocráticas como formação acadêmica como (Mestre ou Doutor); vínculo empregatício como regime de 40 horas, para maior dedicação ao curso; bem como ministrar aulas no curso que coordena para um contato maior com os alunos e demais envolvidos.

Já a pesquisa de Slomski et al. (2010) teve como objetivo conhecer e analisar as representações dos coordenadores dos cursos de ciências contábeis das IES baianas sobre as novas diretrizes dos cursos emanadas pelo Ministério da Educação. A pesquisa concluiu que os cursos de Ciências Contábeis nas IES pesquisadas, ainda continuam com um currículo por objetivo, não desenvolvendo desta forma um currículo por competências como orientam as diretrizes curriculares. Porém, as entrevistas conseguidas com os coordenadores sinalizam a possibilidade de inovação das práticas pedagógicas através de ações interdisciplinares, capazes de contribuir para mudanças de paradigma educacional.

Nesta linha de pensamento, o ensaio teórico de Slomski et al. (2010) sobre mudanças curriculares e o desafio da coordenação diante da construção do projeto político pedagógico, indica que a gestão participativa na IES exige visão integrada do conhecimento e postura interdisciplinar. Estes princípios epistemológicos requerem a construção coletiva do PPP, a organização de currículos globalizados e práticas pedagógicas coletivas, como comuns e esclarecedoras da própria vivência docente. Em suas conclusões os autores ressaltam que a gestão democrática exige a relação dialógica dos envolvidos e o uso de técnicas e habilidades humanas eficazes e adequadas aos objetivos a que se propõe a Educação Superior, em especial os cursos de graduação.

Estes resultados são reforçados pelo estudo de Passos (2004) que investigou a percepção de coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis sobre pesquisa, planejamento pedagógico e matriz curricular. Os resultados revelaram a existência de um ensino técnico centrado no mercado de trabalho e em matérias técnicas da área contábil, com baixo nível de relacionamento entre disciplinas. Estes dados já haviam sido reforçados no estudo de Paiva (1999, p. 93) quando informou que “a interdisciplinaridade dentro do próprio curso de Ciências Contábeis é praticamente inexistente”. A razão é a de que as disciplinas / conteúdos são lecionadas de forma isolada. Ele conclui que o aluno não consegue formar uma

compreensão global e indivisível da Contabilidade como Ciência, por receber uma visão fragmentada de várias Contabilidades: gerencial, comercial, industrial, pública, bancária, sem integração entre as disciplinas.

Moraes (2003) desenvolveu um trabalho que buscou avaliar a efetividade organizacional da PUC Minas na perspectiva de coordenadores de cursos de graduação, para isso propôs-se um modelo que associa capacidade de percepção ambiental, estratégias de gestão, organização e gestão do trabalho. Seus resultados evidenciam que os coordenadores de curso das unidades pesquisadas percebem-se pouco seguros acerca de sua capacidade para oferecer respostas adequadas a um ambiente competitivo. A avaliação apontou progresso, e como conclusões nas análises das seis dimensões de efetividade, revelando aspectos positivos, mas também algumas fragilidades que mereceriam atenção por parte da Universidade.

O estudo de Ferreira (2009) serviu de base para a presente pesquisa, pois desenvolveu um estudo das competências gerenciais e individuais dos profissionais das instituições de ensino, teve por objetivo principal identificar as competências requeridas do coordenador de curso. Verificou que, atualmente, são exigidas do coordenador de curso competências múltiplas para o exercício da função. Esse profissional deve atuar proativamente como um gestor acadêmico e administrativo, nas dimensões política, gerencial, acadêmica e institucional. Os resultados da pesquisa mostraram que dentre as competências exercidas pelos coordenadores de curso, as políticas e as acadêmicas obtiveram nível maior de desenvolvimento, enquanto as gerenciais e institucionais se apresentaram como carentes de investimentos.

Já Guimarães (2011) investigou o processo de gestão acadêmica desenvolvido pelos Coordenadores de Curso de Graduação em Ciências Contábeis, diante dos desafios para a adequação do PPP do Curso às DCN. O estudo desenvolveu-se em duas etapas, uma com base em análise documental dos PPP das IES em que se buscou identificar o modelo pedagógico estruturante da gestão acadêmica e caracterizar as respostas que os PPP trazem aos desafios postos pelas DCN. A segunda parte realizou-se por meio de entrevistas estruturadas individuais com os Coordenadores de Curso. Os dados revelaram que apenas quatro projetos contemplaram com evidências completas os aspectos analisados frente às DCN. Para os Coordenadores, esse fato se dá em virtude de: a) os PPP dos cursos se constituírem em planos isolados e voltados para si mesmos; b) pela ausência de dedicação exclusiva e

comprometimento por parte de coordenadores anteriores; c) do PPP, no caso de alguns cursos, terem sido pensados por um grupo muito restrito de professores; d) pela ausência de capacitação didático-pedagógica dos professores de Contabilidade; pelo quadro docente ser insuficiente e pouco diversificado.

O estudo de Rocha, Melo e Luz (2009) buscou identificar como explicitar e analisar as configurações do espaço funcional da coordenação dos cursos de graduação em administração fomentadas pelas IES que, influenciam a ação do coordenador do curso na aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pela Resolução 04/05 e caracterizar a ação deste profissional diante a aplicação das DCN estabelecidas pela Resolução 04/05. Os resultados revelaram que os coordenadores se limitavam ao papel de articular a aplicação, das DCN estabelecidas pela Resolução n.04/05 para desenvolver, de forma efetiva, as habilidades e competências definidas para o perfil do egresso, sem uma reflexão maior e o que isso significava em termos de gestão do PPP diante da educação superior e mudanças curriculares.

O estudo de Grunow et al. (2005) teve como objetivo identificar e analisar o perfil e as características intra empreendedoras dos gestores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Constataram que na expansão da área educacional universitária, existe a necessidade emergente de uma maior profissionalização de seus cargos gerenciais, pois seus desempenhos correspondem ao mero cumprimento das atribuições estipuladas nos regimentos das IES. Concluíram que os gestores possuem pouco tempo dedicado à gestão, discrepâncias entre ações desejadas e efetivamente realizadas e demasiado enfoque interno de suas ações são aspectos que devem ser melhorados. De forma geral, apesar das dificuldades, percebe-se uma tendência à profissionalização dos gestores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

O estudo de Lück (2000) analisou questões fundamentais e os novos desafios da gestão escolar, em face das novas demandas que a escola enfrenta, no contexto de uma sociedade que se democratiza e se transforma. Seu estudo evidenciou a necessidade de flexibilização da gestão escolar. Concluiu que existe um modelo estático de escola e de sua direção; a necessidade de transição de um modelo estático para um paradigma dinâmico; a descentralização, a democratização da gestão escolar, a construção da autonomia da escola, e a formação de gestores escolares.

O trabalho de Marquisin, Penteadó e Baptista (2008) também investigou a atuação pessoal e profissional do coordenador e suas atribuições diretamente relacionadas à mediação das relações de orientação e aos instrumentos metodológicos permeados pelo trabalho coletivo. Nesse contexto, o destaque foi para necessidade de visão estratégica para obtenção das transformações através das reflexões que incentivem o grupo a participar, superando dificuldades para atingir os objetivos educacionais. Ressalta que o coordenador necessita de visão sistêmica, de dimensionar o seu olhar para a diversidade, instalando um clima de confiança e de crescimento de todos. A IES é o ponto de encontro de vários profissionais envolvidos na ação educativa e que o coordenador de curso é indispensável nesse grupo, ele é um intelectual orgânico, e suas práxis comporta as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva e avaliativa. Conclui-se que a melhoria do ensino e da aprendizagem fica sob a responsabilidade do coordenador.

O estudo de Bernardo, Nascimento e Nazareth (2009) objetivou identificar características relacionadas ao ensino, pesquisa, práticas interdisciplinares e suas inter-relações nos cursos de Ciências Contábeis. Os resultados indicaram que, além da predominância de cursos noturnos e da forte inserção dos discentes no mercado de trabalho – um dos fatores limitantes ao desenvolvimento de pesquisas, as práticas interdisciplinares têm relação estreita com a atualização curricular e com as ofertas das disciplinas Controladoria e Contabilidade Internacional. Ficou evidente que os cursos estudados engatinham em direção a uma educação (formação profissional) mais completa, sistêmica, menos isolada e fragmentada, Com este estudo evidencia-se a importância da interdisciplinaridade na construção do PPP conforme o § 1º item IV da Resolução CNE/CES 10, formas de realização da interdisciplinaridade.

O trabalho de Farinelli, Melo e Lopes (2009), assemelham-se com a presente pesquisa, as autoras propuseram a descrever e analisar as funções, desafios, facilidades e dificuldades que envolvem o trabalho de coordenação de curso, na perspectiva do coordenador. Os dados coletados foram extraídos de entrevistas semi-estruturadas, submetidos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que as principais atividades da coordenação estão relacionadas à gestão, seja no âmbito pedagógico, administrativo e de pessoal. Os gestores exercem múltiplos papéis pelos quais apresentam dificuldade de exercê-los por causa do pouco tempo de trabalho. Foram levantados os pontos positivos e negativos

do coordenador, pois referem-se, respectivamente, às relações interpessoais e as tarefas burocráticas/administrativas. Concluiu que as relações interpessoais são muito positivas, entretanto, pouco trabalhadas, transparecendo aspectos de conflitos, deixando claro que os coordenadores adquirem experiências no seu cotidiano; entretanto, necessitam formação e orientação pedagógica e de gestão na área da educação.

Lobosco (2007) ao tratar da dimensão prática da formação do contador, ou seja, do saber fazer, comenta que a formação técnica possibilita o desenvolvimento das habilidades que permitem a identificação mais direta com uma profissão e podem ser adquiridas em parte na formação profissional e, em parte, na prática. O grande desafio para o ensino da Contabilidade, porém, está na criação de um projeto político pedagógico capaz de superar o ensino técnico e avançar na formação do contador gerencial em termos de valores e conhecimentos que possibilitem enfrentar os desafios e exigências da profissão.

O estudo de Lemes e Miranda (2013) investigou o grau de importância que os profissionais da contabilidade atuantes no Triângulo Mineiro atribuem às habilidades preconizadas pela *International Education Standards 3* (IES 3) e pela *International Federation of Accountants* (IFAC). Os padrões contábeis estão em evidência em todo o mundo, a realidade econômico-social, culturais e jurídicas divergem, tanto quanto as práticas contábeis e cada país têm suas distinções. A fim de investigar possíveis divergências, os pesquisadores aplicaram um questionário a uma amostra composta por 126 profissionais da região do Triângulo Mineiro graduados em Ciências Contábeis. Os resultados indicaram altos percentuais de concordância dos profissionais em relação à matriz de competência preconizada pela IFAC. Houve aderência da IES 3 à realidade dos profissionais da amostra no Brasil. As habilidades descritas na IES 3 da IFAC são: intelectuais; técnicas e funcionais; pessoais e interpessoais, de comunicação, organizacionais e de gerenciamento de negócios. Baseando-se nos resultados deste trabalho, à flexibilidade e autonomia que é oferecida à gestão do PPP, conseqüentemente a matriz curricular pela Resolução CNE/CES nº. 10/2004, às instituições de ensino superior dos cursos de Ciências Contábeis, poderão aprimorar seus currículos, e assim melhor qualificar seus egressos para os desafios do mundo do trabalho.

A pesquisa de Domingues et al. (2011) identifica e analisa o perfil, as características e as ações intraempreendedoras dos gestores de cursos de graduação em Ciências Contábeis dos Estados de Santa Catarina e São Paulo. A técnica de coleta de dados utilizada foi o

questionário. Os principais resultados apontam que os gestores possuem baixa interação com o entorno do curso de graduação, tendo uma visão muito mais interna, com predominância de atividades operacionais ligadas ao atendimento de alunos e de professores. A figura do gestor ainda permanece obscura como sujeito das práticas organizacionais e o seu desempenho corresponde ao mero cumprimento das atribuições estipuladas no regimento das IES e indica que as amostras de gestores dos cursos de Ciências Contábeis dos estados de Santa Catarina e de São Paulo, apesar de se considerarem intraempreendedores, estão distante do comportamento empreendedor dos gestores universitários e mais distante ainda de uma gestão democrática e autônoma.

Estudos internacionais sobre a qualidade da educação contábil, especificamente, a gestão curricular e o perfil de competências do contador na contemporaneidade, tornou-se preocupação de órgãos internacionais tais como o *International Accounting Education Standards Board (IAESB)* e outros órgãos. Para estas entidades a profissão contábil deverá adequar-se às demandas e mudanças que ocorrem no mundo do trabalho de modo que os cursos sejam capazes de formar contadores com competências técnicas, éticos, com domínio das novas tecnologias e os novos tipos de relatórios padronizados internacionalmente com padrões de qualidade aceitáveis em todas as áreas e contextos.

Destaca-se neste cenário a atuação do IMA – *Institute of Management Accountants* na década de 1990, da AECC – *Accounting Education Change Commission* em 1996, do AICPA – *American Institute of Certified Accountants* em 1999, que revisou e implementou mudanças de perfil desejado do contador, sendo estas consideradas pelo International Standards of Accounting and Reporting (*ISAR*) – que desenvolveu um currículo mundial (CM) para servir de norte na formulação dos currículos dos cursos superiores.

As mudanças de perfil desejado do contador estão bem evidenciadas no American Institute of Certified Public Accountants – AICPA (2012), que revisou e expandiu a matriz de competências requeridas para que o profissional contábil obtenha sucesso na profissão. Nesta mesma linha de pensamento, o IFAC (2010) responsável pela harmonização internacional dos requerimentos de qualificação profissional também se posiciona a respeito das competências profissionais esperadas dos contadores, criou o *IAESB – International Accounting Education Standards Board*, o qual emite as Normas Internacionais de Educação para profissionais contabilistas. Neste sentido, o IFAC (2010) mantém um comitê de educação (*Educacion*

Committee) cujo objetivo é desenvolver guias para a educação contábil, discussões sobre a qualificação do profissional da Contabilidade, por meio da educação continuada em vista da preparação do contador ser capaz de enfrentar os desafios e exigências contemporâneas.

Já para Bots, Groenland e Swagerman (2009) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de evidenciar o modelo de competências baseado num “Birkett Report” emitida pelo IFAC para a prática profissional dos gestores da contabilidade. Os dados foram coletados por meio de um questionário aplicado em profissionais holandeses. O questionário procurou verificar se as trinta e oito competências listadas pelo órgão, eram utilizadas no decorrer de sua carreira profissional. Os resultados indicaram que pode haver três grupos de competências que são básico, avançado e altamente avançado. O estudo concluiu que as competências básicas e qualificadas como elevadas precisam fazer parte da matriz curricular do curso de graduação. Ficou evidenciado que as básicas são aperfeiçoadas nos primeiros anos de carreira, já as habilidades altamente qualificadas podem ser aprimoradas em níveis como os Oficiais Financeiros Principais (CFO).

Alguns estudos internacionais sobre a gestão da educação superior, especificamente cursos de graduação foram realizados por autores como Boritz e Carnaghan (2003); Bui e Porter (2010); Kuratko et al. (1993); Paco, Ortega e Nuñez (2009); Stearns e Vozikis (2012); Yücel, Sarac e Cabuk, (2012). Estes trabalhos discutem e apontam pontos que evidenciam a distância que existe entre os conhecimentos valorizados pela academia e o que o mundo do trabalho exige.

Por sua vez, Bui e Porter (2010) se propuseram a examinar a lacuna existente entre o que os empregadores esperam e as competências que são valorizadas e adquiridas pelos alunos. O estudo envolveu acadêmicos, estagiários e empregadores associados a um programa de Contabilidade de uma universidade da Nova Zelândia. O objetivo foi conhecer e mapear as expectativas e as dificuldades que impediram o melhor desempenho dos estudantes. A pesquisa propôs um quadro conceitual para mapear as expectativas dos estudantes e fornecer suporte para as modificações e alinhamento necessários entre o que o curso oferece e o mundo do trabalho espera do contador contemporâneo.

Outro estudo como o de Kuratko et al. (1993) destaca o papel que cabe ao gestor do curso de graduação da necessidade da adoção de um comportamento gerencial no qual exerça a função de articulador entre corpo docente e discente na consecução do processo de

ensino-aprendizagem, tendo em vista o engajamento de todos na construção do projeto educacional. Assim, a ele compete viabilizar ações de interação entre aluno, conhecimento e professor, tendo como instrumental de apoio as reuniões que priorizam as discussões pedagógicas e as reflexões coletivas.

Boritz e Carnaghan (2003) investigaram junto aos diversos organismos profissionais do Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia, Países Baixos, Estados Unidos e Canada, o perfil de competências exigidas para os contadores. O estudo se orientou por uma abordagem baseada em competências para a qualificação específica, ou seja, expectativas em termos de resultados, ou o que um indivíduo pode realizar, em vez de em termos de conhecimento de um indivíduo ou capacidades. Dentre a variedade encontrada, a maioria dos modelos de competência encontrados associavam atributos pessoais, habilidades cognitivas, habilidades interpessoais e profissionais. A pesquisa comparou as competências exigidas pelo mercado com as competências descritas pelos órgãos profissionais daqueles países.

Os estudos de Stearns e Vozikis (2012) tem haver com a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do curso, com a gestão democrática e um currículo globalizado, pois coloca em evidencia a interdisciplinaridade. A pesquisa concluiu que quatorze departamentos, em quatro faculdades diferentes de Universidades do Estado da Califórnia, cooperou para criar um profissional da contabilidade com visão holística e interdisciplinar. Outra conclusão é que Faculdades e universidades estão respondendo a essa necessidade, oferecendo mais oportunidades educacionais e inovações. As avaliações dos programas mensuram a satisfação em muitas universidades que têm demonstrado que os estudantes geralmente se mostram satisfeitos com o curso. Os estudantes costumam aproveitar o "mundo real" experiência de desenvolvimento de produto, (diga-se teoria e prática) para melhorar seu currículo. Os conhecimentos dos alunos, muitas vezes vão além do que as agências de selecionadoras e empresas exigem. Este estudo deixa claro o valor que os programas e projetos interdisciplinares têm na formação dos acadêmicos e no processo de inovação.

Já o trabalho de Yücel, Sarac e Cabuk (2012) na Turquia, analisa a matriz curricular, a maneira de como são desenvolvidos os conteúdos. Os resultados apontados pelo teste piloto aplicados a 120 alunos apontam limitações e deficiência no que concerne ao currículo e a gestão do Projeto Político Pedagógico. O trabalho objetivou determinar até que ponto a educação contábil, supre as expectativas de estudantes, da faculdade de economia e ciências

administrativas, quem são os candidatos a contadores e como se deve avaliar os resultados alcançados. De acordo com uma análise de teste de amostra, demonstrou que o conteúdo e a prática de educação contábil foram percebidos insuficientes pelos estudantes. No passo seguinte deste estudo, foram detectados problemas e limitações apontados pelos alunos, que sugerem melhorias no desenvolvimento da educação de contábil.

Este estudo também constatou que o estágio era insuficiente, dentre as expectativas mais importante dos estudantes esta a oportunidade de estágios de ampliação das horas para estágio curricular, e, que as aulas teóricas não são suficientes para desenvolver as competências dos estudantes para atuar na área contábil. Outra coisa foi o fato das salas de aula lotadas são um dos problemas, de acordo com os estudantes, este fato prejudica o aprendizado e os desenvolvimento e aplicação de novos de ensino. O estudo conclui que os cursos ainda precisam melhorar muito para atingir a qualidade da educação que defende.

O estudo de Paco, Ortega e Nuñez (2009) avalia a competência e o nível de conhecimento do egresso dos cursos. O nível de aprendizado do aluno foi investigado por uma pesquisa realizada junto aos diplomados, egressos das Universidades em Sonora – México e verificaram que as instituições oferecem cursos de graduação pautados em áreas de atuação e em conteúdos que atendem o que ocorre no mundo do trabalho. Para a coleta de dados foram realizadas aplicação de questionários aos estudantes. Os resultados apontaram os seguintes achados: 51% dos alunos afirmaram não possui as ferramentas para atuar no campo profissional e 92% dos discentes mencionaram que as IES deveriam oferecer dentro da matriz curricular outras disciplinas além das que eram oferecidas. As recomendações do estudo indicam a necessidade de flexibilidade curricular para que a interação entre trabalho e a formação ocorra. O estudo focou no perfil do egresso e o nível de conhecimento do aluno concluinte. A pesquisa concluiu que pela inexistência de autonomia na gestão do Político pedagógico, e deste modo uma gestão centralizada e burocrática e uma educação técnica, que pouco atende a formação contemporânea do contador.

Nesta sessão procurou-se, por meio de uma revisão da literarura, identificar o conhecimento já produzido em relação ao tema que envolve a problemática da construção do PPP e do currículo como instrumento de sua concretização. Este levantamento bibliográfico foi fundamental para um maior aprofundamento do assunto, os estudos permitiram novos

olhares, seja pela relevância dos temas de pesquisa e objetivos, sejam pelos resultados, e encaminhamentos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Em vista de que a presente pesquisa teve como objetivo investigar os desafios, limites e possibilidades da coordenação de um curso de ciências contábeis oferecido por uma IES da cidade de São Paulo, diante da gestão do projeto político pedagógico, entendeu-se que a estratégia mais apropriada é a descritiva com abordagem qualitativa. A pesquisa descritiva segundo Gil (2007, p. 44) “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno”.

Em consonância com a pesquisa descritiva, esta a pesquisa qualitativa, onde o pesquisador procura compreender e explicar as dinâmicas das relações sociais, as crenças, valores, atitudes e hábitos, trabalham com a vivência, com a experiência e com o cotidiano (MINAYO, 2008). Neste sentido, Martins e Theóphilo (2009, p.142) afirmam que “em uma pesquisa qualitativa, o pesquisador interage intensamente com o ambiente e com seus atores e em todo o processo se depara com diversas questões éticas, metodológicas e políticas capazes de influenciar os resultados e a validade da pesquisa”.

Ainda Martins e Theóphilo (2009, p.141) explicam que “em uma pesquisa qualitativa, não se busca comprovar evidências formuladas a priori; os dados são analisados à medida que são coletados, desse processo formam-se ou consolidam-se abstrações”. Assim, a abordagem qualitativa emerge no mundo dos significados das relações humanas, um lado não perceptível e não mensurável. (MINAYO, 2008).

3.1 CAMPO DE ESTUDO, POPULAÇÃO E AMOSTRA

Esta pesquisa delimitou-se a um curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES privada, com tradição no ensino da contabilidade situada na cidade de São Paulo. A escolha da IES deu-se em função de ser o campo de atuação do colaborador desta pesquisa.

Tendo em vista que a população é a totalidade dos elementos que possuem determinadas características e que o curso de Ciências Contábeis possui apenas um coordenador, não foi possível selecionar amostra. Neste caso, o censo pareceu proporcionar a melhor alternativa. Segundo Megliorini; Weffort e Holanda, (2004, p. 5) é “conveniente dizer

que realizou - se um censo quando se incluí na pesquisa todos os elementos de uma população de interesse”. Sendo assim, o coordenador alvo do estudo representa a população em relação aos coordenadores do curso de Ciências contábeis investigado.

O critério de escolha do coordenador foi sua representatividade que ele possui para a proposta desta pesquisa, a saber: a) ter o título de Doutor em educação; b) ser coordenador do curso de ciências contábeis por longa data; c) possuir experiência profissional e vivenciar as mudanças curriculares nacionais e sua institucionalização no curso. Numa pesquisa qualitativa a escolha dos sujeitos é feita em função de critérios que nada têm de probabilísticos, não constituindo de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. (MINAYO, 2008).

3.2 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada e da análise documental

3.2.1 A ENTREVISTA

A entrevista “consiste num diálogo com o objetivo de colher de determinada fonte dados relevantes para a pesquisa em andamento” (RUIZ, 1979, p.51). Em acordo com esta ideia Bogdan e Biklen (1994), asseveram que quando a entrevista é realizada em profundidade torna-se uma das estratégias mais representativas em um processo de investigação qualitativa. Diante da proposta de captar os desafios e dificuldades da coordenação, a entrevista semi-estruturada apresentou-se como a técnica mais apropriada em vista do “caráter flexível deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de se moldar a questões previamente elaboradas”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.17).

3.2.1.1 Elaboração do roteiro de entrevista

Para coleta de dados elaborou-se um roteiro de entrevista com base no estudo de Oliveira (2007). A pesquisadora utilizou entrevista e análise documental. Para o alcance dos objetivos e questão de pesquisa deste estudo foi adaptado o roteiro de entrevista de Oliveira (2007). Neste sentido, o roteiro dividiu-se em cinco partes, a saber:

a) A primeira parte teve como objetivo levantar um perfil do coordenador em relação a questões como: sexo, idade, tempo de experiência, modo de atuação, modelo de gestão, fatores que contribuíram para assumir a coordenação do curso, a sua formação acadêmica, formação na área da educação e da gestão escolar composta pelas questões de 01 a 10;

b) A segunda parte teve como objetivo conhecer a produção científica e o envolvimento do coordenador com a prática da pesquisa na universidade composta por questões como: possui grupo, projeto de pesquisa; envolve e orienta alunos da graduação; possui publicações, composta pelas questões de 11 a 14;

c) A terceira parte teve como objetivo identificar o novo perfil de competências exigido ao coordenador diante das mudanças curriculares nacionais do curso de graduação e suas implicações práticas composta por questões como: o conhecimento das diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação; Mudanças trazidas pelas DCNs, especificamente na área contábil e com isso afeta/ou a coordenação do curso? Composta pelas questões de 15 a 17;

d) A quarta parte teve como objetivo identificar o conceito de gestão e de projeto político pedagógico que permeia a gestão do curso. Nesta parte procurou-se abordar conceitos como: visão de educação; visão de gestão acadêmica; visão de educação de qualidade do ensino universitário, conceito de projeto político pedagógico, composta pelas questões 18 a 22;

e) A quinta parte teve como objetivo identificar de que *modo* o projeto político pedagógico vem sendo planejado, executado e avaliado por meio de questões como: i) como acontece o processo de planejamento; de implementação; de avaliação; atualização e aperfeiçoamento do projeto político pedagógico no âmbito escolar? ii) Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem escolar; iii) Quanto às condições de oferta do curso, composta pelas questões 23 a 28.

O roteiro da entrevista foi construído considerando o referencial teórico e os objetivos da pesquisa e as questões correspondentes sintetizados no quadro a seguir:

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	AUTORES
Novas competências diante das mudanças curriculares nacionais	a) Identificar o perfil de gestão (características e atitudes do gestor).	PARTE III 15 -17	Veiga (2001; 2003) Libâneo (2001 , 2003) Luck (2001, 2003); Thurler (2001); Moraes (2003).
Conceito de educação superior, de gestão acadêmica e de projeto político pedagógico	b) Identificar e analisar a concepção de educação superior, de gestão acadêmica e de Projeto Político Pedagógico que permeia o processo de gestão do curso.	PARTE IV 18- 22	Veiga (2001,2004; 2007); Gadotti (1992);Tunnermann (2001);Trindade (2004); Silva(2007);Silva e Borges Neto (2007);Freire (1979) Pimenta e Anastasiou (2002);Cabral Neto (2004) Oliveira (2007);Slomski et al. (2010);Dias Sobrinho (2002);Libâneo (2001) Vieira e Albuquerque (2002);Morin (1999)Cabral Neto e Sousa (2008); Gandin, (1999; 2000); Cabral Neto e Almeida (2000); Veiga (2003); Bordignon e Gracindo (2004).
Processo de gestão do projeto político pedagógico	c) Analisar e evidenciar o modo de atuação do coordenador diante do processo de planejamento, organização, implementação e avaliação do projeto político pedagógico mediante a aplicação das mudanças curriculares nacionais.	PARTE V 23 a 28	Bastos e Correia (2006); Ramos (2002); Moreira e Candau (2007); Libâneo (2001; 2003); Gandin (1999; 2000); Vieira e Albuquerque (2002); Machado (1999); Oliveira (2007);Luck (2000); Santos (2006); Gandin, (1999; 2000); Cabral Neto e Almeida (2000); Veiga (2003); Bordignon e Gracindo (2004). Santomé (1998); Hernandez, (1998);

QUADRO 4 - Categorias e quadro teórico que traduzem os objetivos da pesquisa.

Fonte: Da autora

3.2.1.2 Pré-teste do instrumento de coleta de dados - entrevista

O instrumento de coleta de dados foi submetido a teste prévio alguns dias que antecederam à aplicação final do roteiro de entrevista. Este pré-teste foi realizado com uma professora, que possui mestrado em Ciências contábeis e atua a mais 05 anos como coordenadora do curso de Ciências Contábeis. Após a aplicação e avaliação da reação e sugestões de melhoria da respondente, houve necessidade de excluir, acrescentar e adaptar algumas questões em vista da melhor adequação e refinamento do instrumento.

3.2.2 PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Mediante a finalização e pré-teste do roteiro de entrevista, realizou-se contato com o coordenador através de carta-convite para agendar a entrevista. Uma vez efetivado o convite e marcada foi realizada a entrevista com o coordenador que aconteceu na própria instituição de ensino em que o coordenador leciona.

No encontro com o coordenador fez-se uma apresentação pessoal, bem como título e objetivos da pesquisa e o modo como a mesma seria conduzida. Antes do início da entrevista, o coordenador assinou um termo de consentimento **livre e esclarecido**, que tinha por objetivo manter a integridade do depoente.

A entrevista durou em torno de 50 minutos, mediante autorização do coordenador colaborador a entrevista foi gravada. Depois de encerradas, iniciaram-se as transcrições literais das mesmas. Após esta etapa, enviou-se o material ao colaborador que imediatamente **validou seu conteúdo** retornando ao pesquisador.

3.2.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta pesquisa utilizou-se a análise documental como mais uma técnica de coleta de dados que tem como base instrumental os materiais impressos fundamentalmente para fins de leitura. É realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou documentos pessoais. Este tipo de técnica tem como fonte materiais que não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2007).

Esta técnica permitiu identificar convergências e divergências de respostas, cruzamento entre as informações sobre a gestão pedagógica com o objetivo de relacionar o discurso com a prática. Aplicado como principio será possível identificar pelas falas as percepções e ações e vice – versa. O objetivo é procurar informações que possam evidenciar o tipo de gestão adotado no curso bem como o papel que cumpre o projeto pedagógico no interior do curso. Ou seja, buscam-se maiores evidencias do modelo pedagógico estruturante da gestão acadêmica enquanto base para a atuação do Coordenador e identificar respostas que

o PPP traz aos desafios e dificuldades frente às DCN. O documento analisado foi o Projeto Político Pedagógico do curso com todos os seus anexos e materiais pertinentes.

3.2.2.1 Elaboração do instrumento

O instrumento de coleta focou o Projeto Político Pedagógico do curso. Esta parte da pesquisa foi desenvolvida com base no instrumento elaborado pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação e Pesquisa Contábil (FECAP/USP/UFBA), sob a coordenação da pesquisadora e coordenadora do grupo de pesquisa Vilma Geni Slomski. Este instrumento foi também adaptado e utilizado no estudo realizado por Guimarães (2011).

O roteiro para análise do projeto político pedagógico procurou focar nas determinações da DCNs, possibilidades que advêm do PPP que são traduzidas em três partes, a saber:

a) A primeira parte tem como objetivo identificar **o referencial** de base do projeto político pedagógico abordando sub questões tais como: 1.1 Fundamentos Filosóficos - políticos e diretrizes da IES; 1.2 Fundamentos Filosóficos e Políticos do Curso (missão objetivos e/ou diretrizes) articulados com os da IES; 1.3 Perfil de Formação do aluno/egresso; 1.4 Conhecimentos, Habilidades e valores estabelecidos pelos DCNs; 1.5 Fundamentos Metodológicos do Curso;

b) A segunda parte tem como objetivo identificar e caracterizar **o contexto do curso** apontado no projeto político pedagógico abordando o contexto do curso e sub questões tais como: 2.1 Histórico do curso e mundo do trabalho; 2.2 Perfil discente; 2.3 Perfil do corpo Docente; 2.4 Estudos e diagnóstico do curso;

c) A terceira parte tem como objetivo identificar e analisar a **organização curricular** do curso abordando seus processos por meio das seguintes questões: 3.1 A Matriz Curricular; 3.2 Projetos integrados de Ensino; 3.4 Projetos de Pesquisa (Linhas, núcleos e Grupos de pesquisa); 3.5 Projetos de extensão; 3.5 Estágio Supervisionado (TCC) e Monografia; 3.6 Atividades complementares; 3.7 Processos de Avaliação; 3.8 A formação Continuada dos docentes do curso; 3.9 Formas de Divulgação do Curso.

As 19 sub - questões que compõem as partes I- II- III do instrumento de coleta de dados foram agrupadas em 03 grandes categorias, sendo caracterizadas da seguinte forma:

Categoria 01 – Composta pelas questões 1.1 – 1.5 que caracterizam o **marco doutrinal** do projeto político pedagógico;

Categoria 02 – Composta pelas questões 2.2 – 2.5 que caracterizam o **marco situacional** do projeto político pedagógico;

Categoria 03 – Composta pelas questões 3.1 – 3.9 que caracterizam o **marco operativo** do projeto político pedagógico.

O instrumento para a análise documental foi construído considerando o referencial teórico e questões que possibilitam triangular os objetivos da pesquisa sintetizados no quadro a seguir:

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES	AUTORES
Referencias do projeto político pedagógico	Identificar e analisar a concepção de educação superior, de gestão acadêmica e de Projeto Político Pedagógico que permeia a coordenação o curso.	PARTE I 1.1 – 1.5	Veiga (2001; 2003; 2004) Libâneo (2001; 2003) Luck (2001; 2003); Thurler (2001); Moraes (2003); LDB/1996 Resolução 10/2004 Gandin, (1999; 2000), Cabral Neto e Almeida (2000); Bordignon e Gracindo (2004). Santomé (1998); Hernandez, (1998).
O contexto do curso	Analisar e evidenciar o modo de atuação do coordenador diante do processo de planejamento, organização, implementação e avaliação do projeto político pedagógico mediante a aplicação das mudanças curriculares nacionais.	PARTE II 2.1 – 2.5	Moreira e Candau (2007); Libâneo (2001; 2003); Gandin (1999; 2000); Vieira e Albuquerque, (2002); Machado (1999); Oliveira (2007); Luck (2000); Santos (2006); Gandin, (1999; 2000); Cabral Neto e Almeida (2000); Veiga (2003); Bordignon e Gracindo (2004); Santomé (1998); Hernandez, (1998). Cabral Neto e Sousa (2008). LDB/1996 Resolução 10/2004.
A organização curricular (processos)		PARTE III 3.1 - 3.9	

QUADRO 5 - Categorias e quadro teórico que possibilita a triangulação dos objetivos da pesquisa

Fonte: Da autora

A partir dos dados coletados por meio dos instrumentos de pesquisa foram construídas categorias de análise, expostas no capítulo dos resultados.

3.3 MÉTODOS, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados procedentes da entrevista e das análises de documento foram submetidos à análise de conteúdo, que para Bardin:

È um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2004, p. 37).

Em acordo com o exposto, Godoy (1995, p. 23) argumenta que a pesquisa que opta pela análise de conteúdo tem como meta “entender o sentido da comunicação, como se fosse um receptor normal e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira”. Isso significa dizer que as análises devem se fazer presente desde o início do estudo, tornando-se mais formais e sistemáticas após o encerramento da coleta dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ao fazer uso da metodologia de análise de conteúdo, Bardin (2004, p.37) recomenda três fases principais que devam ser seguidas: “1ª) A pré-análise; 2ª) A exploração do material; e, 3ª) O tratamento dos resultados. Após estes processos procurou-se encontrar categorias de análise e apresentar os resultados”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados foram analisados e interpretados à luz do referencial teórico – metodológico adotado, o qual defende a reformulação curricular sob o ponto de vista da ruptura paradigmática, epistemológica e pedagógica e a adoção da gestão democrática, participativa e emancipatória (VEIGA, 2004). Para Gandin (1999; 2000) o processo de mudança curricular deve percorrer três etapas simultâneas tais como: a) a discussão e adoção de um **referencial** ou marco teórico (que cidadão se deseja? Para viver em que sociedade?); b) um marco **situacional**, contexto histórico e diagnóstico do curso (onde estamos? como vemos a realidade?); c) marco **operativo** abordando a organização curricular pertinente (que posturas e conhecimentos são valorizados?). Neste sentido, Cabral Neto e Almeida (2000) acrescentam que este movimento inovador orienta-se por princípios fundamentais da gestão democrática tais como: a **descentralização**, a **participação** e a **autonomia**. Nesta mesma linha de raciocínio, Veiga (2003) diz que a **inovação metodológica** e a **ruptura epistemológica**, diante do processo de reformulação curricular se dão por meio de ações emancipatórias e edificantes orientadas pelo paradigma crítico-dialético que conduz a inovação metodológica e a um projeto político pedagógico, **construído, executado e avaliado coletivamente**. Bordignon e Gracindo (2004, p. 152-153) corroboram e ressaltam que “a gestão acadêmica tem se consolidado historicamente por meio de dois modelos paradigmáticos: O **paradigma tradicional** e o **paradigma crítico-dialético**”. Sendo assim, o referencial teórico dotado neste estudo esta representado pela figura a seguir:



Figura 1: Referencial teórico alinhado com a gestão democrática do projeto político pedagógico.
Fonte: Gandin, (1999; 2000); Cabral Neto e Almeida (2000); Veiga (2003); Bordignon e Gracindo (2004).

Deste modo, seguindo os marcos teóricos estabelecidos e de posse dos dados e informações coletadas mediante a aplicação dos instrumentos de pesquisa procedeu-se a organização e análise dos dados que foram agrupadas em cinco (05) grandes categorias gerais a saber: **a)** Uma breve contextualização do campo da pesquisa; **b)** Um perfil do coordenador investigado; **c)** Saberes, crenças e atitudes que orientam o desempenho do coordenador diante do processo de gestão do projeto político pedagógico do curso; **d)** O modo de atuação do coordenador diante do processo de gestão do projeto político pedagógico do curso investigado; **e)** Dificuldades, avanços e desafios da coordenação diante da gestão do projeto Político pedagógico do curso.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA

A presente pesquisa desenvolveu-se em um Centro Universitário, localizado na cidade de São Paulo com tradição no ensino e na pesquisa contábil. A IES oferece ensino de graduação e pós-graduação, na área de gestão de negócios, especificamente, os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e outros cursos.

A IES foi fundada em 1902, em 1905 foi reconhecida como instituição sem fins lucrativos e de utilidade pública federal. Como pioneira no ensino de contabilidade em 2 de junho 1902 inaugurou então a Escola Prática de Comércio, houve uma subscrição pública para possibilitar o ensino técnico necessário à profissão comercial e à preparação de empregados, negociantes, administradores, tradutores e agentes consulares. Em 30 de junho 1931 o Decreto n.º 20.158, que reformava o ensino comercial e estabelecia o registro obrigatório dos guarda-livros e contadores. Neste mesmo ano instalou o primeiro curso superior de economia e procurou acompanhar a história do pensamento econômico sem perder seu foco no desenvolvimento econômico e na gestão dos negócios.

Na década de 60, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 a IES foi obrigada a reformular seu estatuto e, como instituição isolada, a entidade precisou constituir um Conselho de Curadores. Assim, mantendo sua tradição a

escola continuou organizada em torno de dois grandes segmentos representados pela Escola Técnica de Comércio, que abrigava o colégio e o ginásio comercial, criando também a Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo com cursos superiores de Ciências Econômicas e Contábeis.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394/96, houve a separação do ensino técnico do ensino médio para se adequar às novas exigências, foi quando a IES inovou criando o Centro Universitário, que surgiu a partir da transformação da Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo, conforme a Portaria Ministerial nº 927, de 27 de Março de 2002. Esta Portaria tem como fundamento legal a decisão proferida pela Câmara de Educação Superior, que em sessão oficial, realizada em 12 de março de 2002, aprovou por unanimidade o voto do relator, favorável ao credenciamento.

O Centro Universitário aprimora a formação dos alunos acompanhando as tendências do mundo do trabalho, que por estar instalado na cidade de São Paulo, maior centro industrial e comercial da América do Sul, oferece condições para que estes futuros profissionais possam assumir funções de gerenciamento e aplicação dos sistemas de informações contábeis, gerenciais e estratégias nas organizações públicas e privadas, nos âmbitos nacional e internacional. A duração do curso de Ciências Contábeis é de oito (8) semestres, tanto para o período diurno como para o noturno. Oferece também, cursos de pós – graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu* em Ciências Contábeis.

O programa de pós-graduação deste Centro Universitário, antigo Mestrado em Controladoria Estratégica, foi criado em 1999 e recomendado pela CAPES sob o ofício nº 106/102 de 18 de março de 2002. As primeiras defesas de dissertações aconteceram a partir de 2001, completando deste modo em 2013, 13 anos de sua existência. Abrindo-se para o mercado profissionalizante, o Centro Universitário iniciou em 2011 um novo programa de mestrado em Administração empresarial.

4.2 UM BREVE PERFIL DO COORDENADOR DO CURSO INVESTIGADO

Vários questionamentos foram feitos com o objetivo de evidenciar um perfil do coordenador investigado, aqui denominado, coordenador do curso com o objetivo de preservar sua identidade. Possui 35 anos de idade, é casado e dedica-se à docência desde

2003. Esta na coordenação do curso desde 2007 e dedica-se integralmente a esta atividade. Segundo ele, a oportunidade de assumir a coordenação nesta IES surgiu “pela própria história que tinha com a instituição e, também pela experiência. Ao todo são nove anos de coordenação, só aqui são cinco anos”. (DADOS DA ENTREVISTA¹, 2012).

Quanto à **formação e a identificação com a profissão**, escolha do curso, da área acadêmica, o coordenador investigado possui graduação e mestrado em contabilidade e o doutorado em educação. Diz ele que sua trajetória como professor e como coordenador motivou sua busca pelo doutorado em Educação “Fiz o doutorado em Educação principalmente com o objetivo de entender melhor o Projeto Político Pedagógico.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012). Quanto à **formação na área da didática do ensino superior** e na área da administração escolar tem-se que as disciplinas de didática oferecidas no curso de doutorado contribuíram bastante para seu aprimoramento na área da educação. Quanto à administração escolar respondeu que: “Nenhuma formação clássica específica em administração escolar, mas trabalhei em indústria em cargos de gestão e fiz alguns cursos rápidos de gestão.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Quanto aos **fatores que contribuíram para assumir a coordenação do curso**, tem-se que a função de coordenador surgiu em decorrência de sua história com a IES, com a docência no curso e com o exercício da profissão contábil, pois segundo ele:

Eu nunca pensei em ser coordenador, mas sim professor, não foi uma coisa que tenha me preparado, trabalhei em empresa e exercia cargos de gestão como é comum na área de contabilidade. E isto também colaborou para que em 2003 eu assumisse pela primeira vez em outra instituição a coordenação. (...) Em 2007 surgiu a oportunidade nesta instituição, aqui foi um conjunto de fatores, pela própria história que tinha com a instituição e, também pela experiência. Ao todo são nove anos de coordenação, só aqui são cinco anos. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Quanto ao envolvimento do coordenador do curso **com a prática da pesquisa na universidade**, tem-se que o mesmo não tem linha de pesquisa definida e nem lidera grupo ou participa como pesquisador em algum grupo de pesquisa. Suas experiências em pesquisa são tímidas “os alunos da graduação sempre aparecem com alguma coisa, mas não é muito pujante, acontece raramente”.

¹ Destacamos que os trechos das entrevistas a serem apresentados no decorrer desta dissertação não terão a indicação do entrevistado, por questões éticas e compromisso assumido quanto à preservação da identidade do coordenador/gestor em relação a suas falas na realização desta pesquisa.

Quando questionado **se envolve alunos de graduação em seus projetos de pesquisa? Como? Se orienta ou orientou trabalhos de conclusão de curso (TCC)?** Tem-se que o coordenador investigado atua mais na parte operacional do que científica, não se envolve nem com projetos de pesquisa e nem com a orientação de alunos segundo ele isso fica a cargo de uma equipe de professores “que desenvolvem esta parte com os alunos na orientação do TCC e o que eu faço é servir como consultor/orientador”. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Os dados revelam como um ponto a ser destacado o fato da pouca vivência em pesquisa do coordenador entrevistado. Entretanto, sabe-se da importância da formação em pesquisa do professor e de seus reflexos na formação acadêmica e intelectual do aluno. Esta realidade precisa ser tomada como referência para analisar as práticas científicas, incluindo a prática docente e a epistemologia subjacente a ela. Estes fatores precisam ser considerados pelas políticas de formação dos professores e gestão universitária, que, em tese, estão articulados como dimensões intrínsecas ao ensino e à gestão acadêmica de modo geral.

A presença da pesquisa na formação dos acadêmicos precisa ser estimulada, sabe-se que é a função da Universidade oportunizar a participação destes em pesquisas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996, o art. 43, IV) propõe que entre as finalidades do ensino superior, esta a de “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]”, bem como “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”.

Neste sentido, a IES possui programa de iniciação científica, o curso institui a disciplina TPC (TCC) que são tópicos de pesquisa em contabilidade onde o aluno ao final do semestre desenvolve um artigo científico. Este dado encontra-se no Projeto Político Pedagógico - PPP² do curso que prevê no **Art.1º**:

Atentando para os objetivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Graduação em Ciências Contábeis e visando proporcionar a proficiência acadêmica e a competência profissional do corpo discente, as Disciplinas Tópicos de Pesquisa em Contabilidade I e II, constituem atividade curricular das 7ª e 8ª Séries do Curso de Ciências Contábeis. (PPP, 2012, p. 70).

² O PPP citado refere-se ao Projeto Político Pedagógico do curso investigado nesta pesquisa que, por questões éticas e compromisso assumido sua identidade será preservada.

Neste sentido o **Art. 2º** propõe:

As disciplinas Tópicos de Pesquisa em Contabilidade I e II têm a finalidade de proporcionar ao aluno matriculado nestes períodos a aplicação de metodologia para resolução de problemas relativos a temas da área contábil, por meio da elaboração de artigos acadêmicos com o objetivo de ampliar os conhecimentos adquiridos até o presente momento do curso, por meio do compartilhamento da experiência de profissionais e acadêmicos, estimulando o interesse de aprofundamento nos temas apresentados em aula. Sendo assim, esta disciplina é composta de orientação e elaboração de artigo acadêmico (PPP, 2012, p.5).

Conforme se vê o curso incentiva os alunos a pesquisarem, enviarem e apresentarem seus artigos científicos em congressos. Apesar de a pesquisa ser incentivada de o aluno se filiar a um projeto de pesquisa do professor e dos programas oficiais, ainda assim a presença da pesquisa no curso parece tímida, não está declarada a existência de **projetos integrados de pesquisa, de linhas e grupos de pesquisa** que envolva os professores, a coordenação e os alunos, neste sentido, a articulação entre pesquisa e ensino parece ser ainda um grande desafio para o saber e a prática docente, bem como para o próprio processo de formação de professores e alunos.

Mesmo com a constatação do incentivo do estudante participar em projetos de pesquisa por meio de Programas de Iniciação Científica (princípio científico) indaga-se se a pesquisa tem sido princípio educativo (metodologia de sala de aula) no curso tanto no âmbito da formação do professor quanto do aluno, considerando a importância da educação pela pesquisa no tocante ao desenvolvimento da aprendizagem significativa e da autonomia do aluno que esta atividade pode promover tanto no discente como no aluno em formação.

4.3 SABERES, CRENÇAS E ATITUDES QUE ORIENTAM O DESEMPENHO DO COORDENADOR DIANTE DO PROCESSO DE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO

Neste tópico serão discutidos os dados que revelam o perfil de gestão (características e atitudes do gestor) que permeia a construção do PPP do curso. Tal perfil será discutido e analisado a partir das diferentes formas de direcionar as tomadas de decisões, individuais ou coletivas, as quais originaram maneiras também diferentes de administrar as instituições educacionais. Como decorrência desse processo e dos avanços culturais, sociais e econômicos

uma nova concepção de gestão toma vulto, a gestão democrática. (BORDIGNON; GRACINDO, 2004). Nesta direção, acenam os marcos legais vigentes como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Base (1996).

Quanto aos saberes, posturas e mudanças a serem implementadas no curso foram feitas perguntas ao conhecimento do coordenador tais como: **Você conhece as diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação? Que mudanças são trazidas? Como isso afeta/ou a coordenação do curso?**

Sobre a institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Contábeis os dados indicam que o coordenador vivenciou estas mudanças da política nacional, entretanto, diante da coordenação do curso em uma IES onde não possuía **autonomia institucional**, ficou limitado quanto a promover adequações curriculares, pois segundo ele “com as DCN especialmente em Contábeis em 2002 e depois em 2004, que proporcionou as mudanças, eu estava ingressando na carreira de coordenador na outra instituição, como era um pouco restrita e engessada a autonomia então, não houve grandes mudanças” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Os currículos engessados e a gestão autocrática precisa ceder lugar à democracia e à participação, a LDB/1996 consubstanciou a necessidade de inovação pedagógica face às mudanças na sociedade e, particularmente, no mundo do trabalho. Este é um dos grandes desafios da gestão acadêmica.

Para Silva (2007, p. 317) as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação tornaram os currículos mais flexíveis, possibilitando inserir o ensino superior nas discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais. Lück (2000) acrescenta que a mudança mais significativa trazida pela nova LDB é quanto ao modo como se percebe a realidade e como dela se participa, estabelecendo sua construção. Em toda sociedade, geralmente se pode observar uma conscientização maior:

[...] de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, estão ultrapassados, por conduzirem ao desperdício, ao imobilismo, ao ativismo inseqüente, à desresponsabilização por atos e seus resultados e, em última instância, à estagnação social e ao fracasso de suas instituições. (LÜCK, 2000, p. 12).

Percebe-se a importância do princípio da **autonomia** para que de fato a gestão democrática aconteça, pois centraliza - se na dimensão política da coordenação do curso e reflete nas tomadas de decisões compartilhadas e comprometidas com a sociedade em vista do fortalecimento da unidade institucional e da identidade do curso. Isso pode ser comprovado pelo relato do coordenador, que no mesmo momento em que atuava na gestão, também exercia a função de professor na IES onde hoje é coordenador. Como professor desta IES, pode sentir e participar das mudanças, pois ali existia **autonomia** e as mudanças puderam ser implementadas, conforme se pode constatar: “nessa mesma época 2002 já trabalhava nesta instituição e pude perceber e participar como professor das mudanças mais significativas e quando ingressei em 2007 o curso estava muito bem estruturado.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Conforme se pode perceber o princípio da autonomia é uma questão complexa, expressa em múltiplos desdobramentos e em articulações consistentes e coerentes, fundadas em posturas democráticas claras, adequadas e partilhadas com todos os segmentos envolvidos no processo, do contrário ela limita e não permite as mudanças.

Outro ponto destacado pelo coordenador é quanto à eliminação dos currículos mínimos para ele “os currículos mínimos engessavam os currículos dos cursos de Ciências Contábeis” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012). Este dado indica que um dos desafios da coordenação é a construção de um PPP como instrumento de concretização do currículo e, neste sentido, sua flexibilização. A construção de um currículo aberto e interdisciplinar exige ruptura epistemológica e pedagógica e adoção da postura coletiva e visão crítica. (VEIGA, 2003).

Uma das competências gerenciais do gestor é o trabalho em equipe, a colaboração, a flexibilidade, a abertura para a mudança e para a caminhada em direção da flexibilização na organização curricular. Estas competências ainda precisam ser incorporadas na formação do contador. De acordo com Araújo et al. (2008) a área contábil precisa se abrir para a interdisciplinaridade, pois assim como as outras áreas, seus problemas sofrem influência dos mais diversos elementos sociais, políticos, científicos e culturais e deve então ‘beber’ em outras fontes. Nesta mesma linha de pensamento Slomski et al. (2010, p. 47) ressalta que dentre as características de uma matriz curricular aberta está à interdisciplinaridade. Falar de

propostas integradoras (interdisciplinares) é um desafio que precisa fazer parte da gestão democrática, uma vez que:

O movimento histórico que vem marcando a presença do enfoque interdisciplinar na Educação é um dos pressupostos diretamente relacionados a um contexto amplo e complexo de mudanças, pois abrange a área da educação e outros setores da vida social como a economia, a política e a tecnologia. (SLOMSKI et al., 2010, p. 47).

A visão ampla de mundo e a interdisciplinaridade, exigidas do gestor educacional, diante da sociedade do conhecimento e da informação parece permearem a coordenação do curso, que para adequar o ensino às reais necessidades dos alunos deve ser capaz de problematizar a educação a partir de contextos sociais mais amplos e pensar o curso não apenas a partir da realidade local, mas nacional e mundial. Esta postura pode ser percebida no relato do coordenador a seguir:

Esta instituição esteve sempre na vanguarda, vou advogar em causa própria, só para dar um exemplo, estou lecionando aqui desde 2002, e desde então sou professor de contabilidade internacional, antes de o Brasil adotar as normas internacionais esta instituição já tinha em sua matriz curricular esta disciplina, quando vieram as alterações, fizemos mais ajustes nas disciplinas do que propriamente uma alteração estrutural no PPP, porque este já está direcionando do que estava por vir. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Esta declaração evidencia que uma gestão que se orienta pela busca de resultados, esta comprometida com o fim maior da educação: a aprendizagem de todos os discentes, e, assim, com níveis elevados de qualidade da educação superior. Para Libâneo et al. (2003) a organização e a gestão da IES correspondem, à necessidade de a instituição dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos dentre os quais esta a garantia da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Percebe-se então uma mudança de postura e de atitudes da coordenação do curso que ultrapassa os muros da IES, é uma consciência social que se relaciona com a eficácia das práticas de gestão, neste sentido Lück (2000) corrobora quando ressalta que nas IES eficazes, os gestores agem como **líderes** pedagógicos, focam as prioridades e necessidades emergentes, avaliam as propostas pedagógicas, reorganizando-as no sentido de responder aos anseios da comunidade escolar que ali se faz presente. Para Lück:

Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais, para determinar as características de produtos e serviços, interagem dirigentes, funcionários e clientes ou usuários,

estabelecendo alianças, redes e parcerias, na busca de soluções de problemas e alargamento de horizontes. (LÜCK, 2000, p. 12).

Estas colocações indicam novas ideias e estabelecem uma orientação transformadora “a partir da dinamização de redes de relações que ocorrem dialeticamente, no seu contexto interno e externo das instituições de educação”. (LÜCK, 2000, p. 12). Ou seja:

Os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico cultural marcado não só pela pluralidade (...). Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder. (LÜCK, 2000, p. 12).

Em decorrência da situação exposta, faz-se necessária uma mudança na fundamentação teórico-metodológica, para a orientação e compreensão do trabalho da direção na instituição, “que passa a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação”. (LÜCK, 2000, p. 14).

Essa mudança de paradigma aparece marcada por uma consciência maior a respeito do dinamismo social. Como implicações dessa transição, têm-se de um lado, as certezas e verdades incontestáveis, o conhecimento passível de mensuração e previsibilidade, o dualismo de ideias (certo/errado; bem/mal.); por outro as dúvidas e incertezas, imprevisibilidade e complexidade. (SANTOS, 2006).

Cabe ainda ressaltar que não se trata de simples mudança do conceito de administração, pelo de gestão, e, sim de uma fundamental alteração de atitude e orientação conceitual, “Portanto, sua prática é promotora de transformações de relações de poder, de práticas e da organização escolar em si, e não de inovações, como costumava acontecer com a administração científica.” (LÜCK, 2000, p. 14). Esse é o grande desafio das instituições de educação, e, particularmente dos seus gestores.

4.3.1 UM PERFIL DAS COMPETÊNCIAS GERENCIAIS QUE PERMEIAM A COORDENAÇÃO DO CURSO PESQUISADO

A nova legislação estabelece que o processo de organização e de gestão do trabalho pedagógico nas instituições de educação devem se orientar pela gestão democrática, voltando-se para a busca da qualidade social da educação e do ensino em cada curso de graduação.

Neste sentido, a qualidade social significa a adoção do modelo de gestão educacional como uma prática social capaz de atualizar, cultural e historicamente, os aprendizes e os educadores. Esta noção de democracia social, em oposição ao modelo de gestão autocrática e de controle, traduz-se tanto no direito de **participar** das decisões quanto na necessidade da IES formar para o exercício da cidadania (CABRAL NETO; SOUSA, 2008).

O coordenador entrevistado foi questionado sobre **seu entendimento acerca da educação**, ele definiu como aquela comprometida com a aprendizagem significativa, com a educação de qualidade. Pelo que se pode observar nas suas falas a educação tem a ver com o desenvolvimento e aprimoramento de competências profissionais, aquela que se compromete com o perfil do discente desejado:

É uma pergunta bem aberta, estou nesta instituição desde a graduação, o perfil de aluno mudou. Esta instituição é considerada uma porta aberta, uma porta de mudanças, quando os alunos entram aqui pensam da seguinte maneira, eu quero um profissão e quero ser reconhecido, então o lugar é aqui. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Este relato indica que educar é trabalhar com competências que evidenciem nível elevado de qualidade da educação oferecida. Este pensamento esta em acordo com Masetto (2003) quando diz que o papel da educação superior é a formação de profissionais – cidadãos, ou seja, contadores alinhados com a contemporaneidade, capazes de enfrentar os desafios e exigências da profissão, são competências que vão além das capacidades técnicas, conhecimentos e valores que possibilitem a inserção individual e social e qualidade social da educação que se oferece.

Nesta perspectiva, a função social da educação é formar indivíduos preparados, autônomos e críticos que contribuam para o desenvolvimento e transformação social. Isto implica entender que preparar para cidadania exige o desenvolvimento de habilidades, hábitos, valores e convicções que incluem a qualidade **formal** e a qualidade **política** que Demo (1994) define como sendo:

a) a qualidade formal, significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento.

b) a qualidade política, quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica **da participação**. Dirige-se a fins, valores e conteúdo. A qualidade dos meios esta em função da **ética dos fins**. A qualidade dos fins depende da competência dos meios (DEMO, 1994, p. 14-15).

Estas colocações evidenciam a indissociabilidade destas duas dimensões, embora com perspectivas próprias, a qualidade formal ou técnica refere-se a **instrumentos e métodos** e a política refere-se à **participação**. Neste sentido, a qualidade da educação precisa ser vista deste ponto de vista, sendo estes princípios os mais importantes da elaboração e execução do PPP do curso de graduação.

Em acordo com esta posição estão as DCNs que determinam no Art. 1º § 2º que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social, e no Art.43 prevê como objetivo estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo e a formação assim de um profissional capaz de buscar as informações, encontrá-las, filtrá-las, recriá-las e inová-las. Assim, desfrutar da consciência e dos valores emancipatórios (VEIGA, 2003). Estas competências e pilares do conhecimento (saber; saber-fazer; saber ser) deverão fazer parte dos fins da educação superior.

Quando o coordenador foi questionado sobre **o que seria necessário para oferecer uma educação de qualidade?** Ele remete a questão ao modelo democrático e ao trabalho coletivo, ao comprometimento de todos os envolvidos (gestão, alunos, professores, diretores). Entende que a qualidade do corpo docente faz a diferença e que isso deve ser ponto inicial e final no curso. Acredita o foco é a formação pedagógica do professor, pois ter professores com formação em sala de aula, comprometidos com as metas educacionais estabelecidas é o caminho, conforme se pode ver no relato abaixo:

Eu acho que educação de qualidade é ter um comprometimento de todas as partes da gestão, coordenadores, dos professores e dos alunos. Sempre partindo do seguinte pressuposto que você tenha bons professores. Infelizmente se você não tiver bons professores não vai conseguir muita coisa, agora se tem bons professores, você consegue o comprometimento com a educação de qualidade aí acho que dá uma liga bastante boa. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Ou seja, a educação como direito de todos deve ser pensada na coletividade, sendo o processo democrático que inclui o princípio da participação e a formação do professor os principais fatores de sucesso nesta caminhada. Este pensamento esta em acordo do Libâneo (2001) que reforça a ideia de que o centro da educação é o desenvolvimento e a aprendizagem significativa quando observa que:

O caráter pedagógico da prática educacional se realiza por meio da ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana. São os objetivos (fins) e os meios estabelecidos por critérios socialmente determinados é que indicam o tipo de homem se quer formar, para qual sociedade, com que propósitos? Vincula-se,

pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. A partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo. (LIBÂNEO, 2001, p. 24).

Ou seja, a qualidade da educação precisa considerar as duas dimensões acima discutidas (formal e política). Questionado sobre o conceito de **gestão acadêmica** o coordenador cita a importância do planejamento participativo, sendo o PPP um instrumento de direção e de gestão do curso, deve oferecer orientação e direcionamento para o alcance de metas e objetivos educacionais, conforme seu relato:

Então se você se mostrar como coordenador organizado e sua equipe de professores se mostram organizados eu digo organizado no sentido de ter o PPP direcionado, perfeito, ter uma matriz curricular que todos conhecem e participam, que todo mundo fala, ter professores que se dedicam que participam das reuniões, colocam sua opiniões, que estejam em sala de aula, que sejam comprometidos então se você tem esta organização bem feita eu acho que a gestão se torna tranquila. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Este relato indica uma visão de gestão que caminha para a inovação pedagógica. Isso vem de encontro com Veiga (2003, p. 267) quando diz que:

A **inovação metodológica** e a **ruptura epistemológica** diante do processo de reformulação curricular se dão por meio de ações emancipatórias e edificantes orientadas pelo paradigma crítico-dialético que conduz a um projeto político pedagógico, “**construído, executado e avaliado coletivamente**”. (VEIGA, 2003, p.267).

Este resultado esta em acordo com Lück (2000, p. 12) que assevera que “os sistemas educacionais, como um todo, e os estabelecimentos de ensino, como unidades sociais especiais, são organismos vivos e dinâmicos, fazendo parte de um contexto socioeconômico cultural marcado não só pela pluralidade [...]” Ao serem vistas como organizações vivas, caracterizadas por uma rede de relações entre todos os elementos que nelas atuam ou interferem direta ou indiretamente, a sua direção demanda um novo enfoque de organização e é a esta necessidade que a gestão escolar procura responder.

Entretanto, Veiga (2003, p. 269) ressalta que as ações emancipatórias e a inovação pedagógica se instituem, a partir da ruptura epistemológica, “assentadas no caráter regulador e normativo da ciência conservadora, com lógicas preexistentes e quadros de referência reguladores” do contrário, há fortes riscos de que a mudança aconteça apenas no âmbito operacional e os resultados da inovação são transformados em normas e prescrições e, conseqüentemente, sua aplicação é também técnica. Isso significa dizer que é uma mudança

de concepções, de referências, de modelos instituídos e não apenas de métodos e técnicas, esta transformação se dá primeiro no plano das ideias, da cultura e depois das ações.

Outros pontos importantes destacados pelo coordenador diante da gestão pedagógica e da construção do PPP foram às condições de ensino e as metas das ações emancipatórias, o gestor deve saber mediar conflitos, saber trabalhar com as diferenças e com a pluralidade de ideias. Neste sentido, o coordenador diz que questões de infra-estrutura não é problema, pois diz que:

Não estou colocando as questões de fundo, uma questão importante que aqui nesta instituição não temos esses problemas, seria da remuneração, professores bem remunerados, pagamento em dia, boas condições de trabalho, boa sala de aula, boa estrutura, então tudo isso já estou colocando como pressuposto, eu não preciso me preocupar com este tipo da gestão, não é a oitava maravilha do mundo, mas são condições absolutamente boas pra poder fazer isso, então esses problemas de infra-estrutura eu não me preocupo. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Com vistas aos processos democráticos, o gestor precisa saber **administrar conflitos**, mais do que se preocupar com questões burocráticas, pois é preciso que estas condições estejam resolvidas, pois segundo o coordenador:

Os problemas de infra-estrutura eu não me preocupo, a minha gestão fica mais voltada mesmo mais com conteúdo, questões de organização curricular e obviamente que fica a cargo do coordenador de resolver as questões do dia a dia, reclamações de aluno, reclamações de professor, a gente fica mais ou menos como uma central de atendimento. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Estes dados vêm de encontro com o que defende Veiga (2001) quando diz que o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em:

Instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior das instituições, diminuindo os efeitos fragmentários da visão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2001, p. 13).

Estas ideias e ações evidenciam atitudes e comportamentos do coordenador investigado, entretanto, mais especificamente no que se referem a percepções do coordenador investigado sobre quem deve ser o gestor acadêmico.

Foi perguntado ao coordenador como define o **Projeto Político Pedagógico de um curso**? O coordenador respondeu a partir dos seus referências de base, suas experiências em

empresas permitiram que uma definição de PPP como um instrumento de gestão, entretanto, sua experiência na área específica (gestão dos negócios) parece ter influenciado suas percepções “fazendo uma analogia com uma empresa, é o guia de procedimento que você deve cumprir, o PPP ele é o guia, é aquele instrumento que vai guiar todas as ações da coordenação, dos professores, dos alunos, PPP tem que ter ali dentro quais são as pedras fundamentais que norteiam aquele.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Vale a pena ressaltar que os princípios da gestão democrática têm como objetivo produzir pessoas autônomas, e neste sentido, o ético – político esta no que se refere à organização e à gestão de sistemas educacionais de modo geral. Para Veiga (2007) o que se espera na elaboração de um projeto político pedagógico é que ele seja um instrumento de democratização das oportunidades de acesso ao conhecimento e as informações é que possibilite assim, a íntima coerência entre o refletir e o agir, buscando-se os resultados desta relação.

Foi perguntado ao entrevistado **qual é o perfil ideal do coordenador do curso na área de Ciências Contábeis?** Diante deste questionamento o coordenador destacou questões relacionadas com a formação pedagógica e administrativa do gestor e, neste sentido, destaca que ele deve ser um educador, precisa saber gerir a sala de aula, estar em contato com o aluno e saber lidar com as diferenças, ter a experiência da sala de aula e tudo o que se relaciona com esta dimensão pedagógica da gestão e ele então diz:

Perfil do coordenador em minha opinião tem que ser primeiramente **um professor**, tem que **estar em sala de aula**, não pode perder esse contato **com o aluno** e com a sala de aula, antes de tudo ele é um professor. [...] infelizmente muitos professores de nossa área de ciências contábeis eles não se consideram como educadores, consideram – se só como técnicos que repassam conteúdos, só que quando a gente entra em sala de aula é outra coisa. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Outra característica que o coordenador destaca tem a ver com a questão de valores e do comportamento ético e político, questões ligadas ao ser professor - coordenador, que implica valorização do ser mais do que do ter e, neste sentido, o foco no humano, no conhecimento com foco em interesses coletivos e nos objetivos institucionais, ou seja, na coletividade, na cooperação e na intersubjetividade que deve permear as ações da coordenação. Estas ideias podem ser percebidas no relato do coordenador investigado quando diz:

Modéstia a parte eu antes mesmo de fazer o doutorado em educação, sempre tive esta noção, porque quando eu me transformei em professor muito rapidamente, terminei a graduação em um ano, no ano seguinte já estava em sala de aula, estava com a memória muito recente de aluno de graduação, então assim eu sentia, que meus professores não eram só os meus professores eles eram os meus **EXEMPLOS**, então de novo esta parte burocrática, do professor chegar no horário, eu acho isso legal, se o professor se veste bem eu acho isso legal, se o professor é um cara agradável eu acho isso legal, se o professor é grosso eu não gosto disso, então veja, não são questões técnicas são exemplos, então o professor em sala de aula ele não vai passar somente o conteúdo ,vai passar conteúdo, dar exemplos, o coordenador **tem que ter uma visão de educação**, não vou dizer qual linha que deveria seguir, mas minimamente ele tem que entender que educação é muito mais do que **ir lá e simplesmente passar conteúdo**.

[...]

Ele tem que saber **sobre gestão, tem que gerenciar conflitos** você tem muitos professores, têm muitos alunos, professores com egos diferentes personalidade, então você precisa **saber lidar com pessoas**, gestão como um todo, gestor com perfil de liderança, resumindo professor tem que ter a questão técnica, conhecimento de educação, visão de gestão. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Veiga (2003, p.268) contribui para melhor entender as questões em destaque no relato do coordenador quando diz que quando se fala em inovação, construção de projeto político-pedagógico e relação emancipatória falam - se de melhoria da qualidade da educação para que todos aprendam mais e em melhores condições e que:

Essa preocupação se expressa muito bem na tríplice finalidade da educação em função da pessoa, da cidadania e do trabalho. Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significa a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente. (VEIGA, 2003, p. 268).

Estas ideias evidenciam que os princípios e valores que norteiam a gestão acadêmica democrática diferenciam da gestão empresarial. Neste ponto a gestão acadêmica possui critérios em relação à ética, a política e ao pedagógico que o qualificam e o diferenciam, pois lida-se com a formação humana e não com mercadorias. Neste contexto deve-se guiar pelo paradigma emergente, crítico-dialético citado por Bordignon e Gracindo (2004) que possibilita a implementação de processos de gestão fundamentados numa perspectiva democrática e emancipatória, contribuindo para a qualidade social da educação (VEIGA, 2003). Neste sentido, Gadotti (1992, p.9-10) corrobora quando diz que “educar significa, capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia”.

Com a intenção de apresentar uma síntese geral sobre qual seria o perfil desejado para a coordenação do curso, organizou-se um quadro que melhor explica suas percepções saberes, crenças e atitudes a partir do estudo de Pereira (2012).

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS IDENTIFICADAS	DADOS DA ENTREVISTA
O trabalho coletivo	<p>“Eu acho que educação de qualidade é ter um comprometimento de todas as partes da gestão, coordenadores, dos professores e dos alunos. Sempre partindo do seguinte pressuposto que você tenha bons professores. Infelizmente se você não tiver bons professores não vai conseguir muita coisa, agora se tem bons professores, você consegue o comprometimento com a educação de qualidade aí acho que dá uma liga bastante boa.” [...].</p> <p>“Então se você se mostrar como coordenador organizado e sua equipe de professores se mostram organizados eu digo organizado no sentido de ter o PPP direcionado, perfeito, ter uma matriz curricular que todos conhecem e participam, que todo mundo fala, ter professores que se dedicam que participam das reuniões, colocam sua opiniões, que estejam em sala de aula, que sejam comprometidos então se você tem esta organização bem feita eu acho que a gestão se torna tranquila.”</p>
Visão ampla de mundo	<p>“Esta instituição esteve sempre na vanguarda, vou advogar em causa própria, só para dar um exemplo, estou lecionando aqui desde 2002, e desde então sou professor de contabilidade internacional, antes de o Brasil adotar as normas internacionais esta instituição já tinha em sua matriz curricular esta disciplina, quando vieram as alterações , fizemos mais ajustes nas disciplinas do que propriamente uma alteração estrutural no PPP, porque este já esta direcionando do que estava por vir.” [...]</p> <p>“É uma pergunta bem aberta, estou nesta instituição desde a graduação, o perfil de aluno mudou. Esta instituição é considerada uma porta aberta, uma porta de mudanças, quando os alunos entram aqui pensam da seguinte maneira, eu quero um profissão e quero ser reconhecido, então o lugar é aqui.”</p>
Saber administrar conflitos	<p>Os problemas de infra- estrutura eu não me preocupo, a minha gestão fica mais voltada mesmo mais com conteúdo, questões de organização curricular e obviamente que fica a cargo do coordenador de resolver as questões do dia a dia, reclamações de aluno, reclamações de professor, a gente fica mais ou menos como uma central de atendimento”.</p> <p>[...]</p> <p>Ele tem que saber sobre gestão, tem que gerenciar conflitos você tem muitos professores, tem muitos alunos, professores com egos diferentes personalidade, então você precisa saber lidar com pessoas , gestão como um todo, gestor com perfil de liderança, resumindo professor tem que ter a questão técnica, conhecimento de educação , visão de gestão.</p>
Gestão de pessoas	<p>Ele tem que saber sobre gestão, tem que gerenciar conflitos você tem muitos professores, têm muitos alunos, professores com egos diferentes personalidade, então você precisa saber lidar com pessoas, gestão como um todo, gestor com perfil de liderança, resumindo professor tem que ter a questão técnica, conhecimento de educação e visão de gestão.</p>
Competências	<p>“Pela própria história que tinha com a instituição e, também pela experiência. Ao</p>

<p>técnicas- profissionais</p>	<p>- todo são nove anos de coordenação, só aqui são cinco anos”.</p> <p>[...]</p> <p>Ele tem que saber sobre gestão, tem que gerenciar conflitos você tem muitos professores, têm muitos alunos, professores com egos diferentes personalidade, então você precisa saber lidar com pessoas, gestão como um todo, gestor com perfil de liderança, resumindo professor tem que ter a questão técnica, conhecimento de educação, visão de gestão.</p> <p>[...]</p> <p>“Nenhuma formação clássica específica em administração escolar, mas trabalhei em indústria em cargos de gestão e fiz alguns cursos rápidos de gestão.”</p> <p>[...]</p> <p>“Eu nunca pensei em ser coordenador, mas sim professor, não foi uma coisa que tenha me preparado, trabalhei em empresa e exercia cargos de gestão como é comum na área de contabilidade. E isto também colaborou para que em 2003 eu assumisse pela primeira vez em outra instituição a coordenação”. (...) “Em 2007 surgiu a oportunidade nesta instituição, aqui foi um conjunto de fatores, pela própria história que tinha com a instituição e, também pela experiência, ao todo são nove anos de coordenação, só aqui são cinco anos”.</p>
<p>Competências didáticas- pedagógicas</p>	<p>[...] o coordenador tem que ter uma visão de educação, não vou dizer qual linha que deveria seguir, mas minimamente ele tem que entender que educação é muito maior do que ir lá e simplesmente passar conteúdo.</p> <p>“Fiz o doutorado em Educação principalmente com o objetivo de entender melhor o Projeto Político Pedagógico.”</p> <p>[...]</p> <p>“Com as DCN especialmente em Contábeis em 2002 e depois em 2004, que proporcionou as mudanças, eu estava ingressando na carreira de coordenador na outra instituição, como era um pouco restrita e engessada a autonomia então, não houve grandes mudanças” .</p> <p>[...]</p> <p>“os currículos mínimos engessavam os currículos dos cursos de Ciências Contábeis”.</p> <p>[...]</p> <p>“Perfil do coordenador em minha opinião, tem que ser primeiramente um professor, tem que estar em sala de aula, não pode perder esse contato com o aluno e com a sala de aula, antes de tudo ele é um professor” [...] “infelizmente muitos professores de nossa área de ciências contábeis eles não se consideram como educadores, consideram – se só como técnicos que repassam conteúdos, só que quando a gente entra em sala de aula é outra coisa”.</p> <p>[...]</p> <p>“o coordenador tem que ter uma visão de educação, não vou dizer qual linha que deveria seguir, mas minimamente ele tem que entender que educação é muito mais do que ir lá e simplesmente passar conteúdo.”</p> <p>[...]</p> <p>Ele tem que saber sobre gestão, tem que gerenciar conflitos você tem muitos professores, tem muitos alunos, professores com egos diferentes personalidade, então você precisa saber lidar com pessoas, gestão como um todo, gestor com perfil de liderança, resumindo professor tem que ter a questão técnica, conhecimento de educação , visão de gestão.</p>
<p>Relacionamento interpessoal</p>	<p>“Eu acho que educação de qualidade é ter um comprometimento de todas as partes da gestão, coordenadores, dos professores e dos alunos. Sempre partindo do seguinte pressuposto que você tenha bons professores. Infelizmente se você não tiver bons professores não vai conseguir muita coisa, agora se tem bons professores, você consegue o comprometimento com a educação de qualidade aí acho que dá uma liga bastante boa.”</p> <p>[...]</p> <p>“Os problemas de infraestrutura eu não me preocupo, a minha gestão fica mais</p>

	<p>voltada mesmo mais com conteúdo, questões de organização curricular e obviamente que fica a cargo do coordenador de resolver questões do dia a dia, reclamações de aluno, reclamações de professor, a gente fica mais ou menos como uma central de atendimento”.</p> <p>[...]</p> <p>“Então se você se mostrar como coordenador organizado e sua equipe de professores se mostram organizados eu digo organizado no sentido de ter o PPP direcionado, perfeito, ter uma matriz curricular que todos conhecem e participam, que todo mundo fala, ter professores que se dedicam que participam das reuniões, colocam sua opiniões, que estejam em sala de aula, que sejam comprometidos então se você tem esta organização bem feita eu acho que a gestão se torna tranquila.”</p>
Comportamento ético	<p>[...] terminei a graduação em um ano, no ano seguinte já estava em sala de aula, estava com a memória muito recente de aluno de graduação, então assim eu sentia, que meus professores não eram só os meus professores eles eram os meus EXEMPLOS, então de novo esta parte burocrática, do professor chegar no horário, eu acho isso legal, se o professor se veste bem eu acho isso legal, se o professor é um cara agradável eu acho isso legal, se o professor é grosso eu não gosto disso, então veja, não são questões técnicas são exemplos, então o professor em sala de aula ele não vai passar somente o conteúdo ,vai passar conteúdo, dar exemplos [...]</p>
Planejamento	<p>Então se você se mostrar como coordenador organizado e sua equipe de professores se mostram organizados eu digo organizado no sentido de ter o PPP direcionado, perfeito, ter uma matriz curricular que todos conhecem e participam, que todo mundo fala, ter professores que se dedicam que participam das reuniões, colocam sua opiniões, que estejam em sala de aula, que sejam comprometidos então se você tem esta organização bem feita eu acho que a gestão se torna tranquila.” [...]</p> <p>“È uma pergunta bem aberta, estou nesta instituição desde a graduação, o perfil de aluno mudou. Esta instituição é considerada uma porta aberta, uma porta de mudanças, quando os alunos entram aqui pensam da seguinte maneira, eu quero um profissão e quero ser reconhecido, então o lugar é aqui.”</p>
Comprometimento	<p>“È uma pergunta bem aberta, estou nesta instituição desde a graduação, o perfil de aluno mudou. Esta instituição é considerada uma porta aberta, uma porta de mudanças, quando os alunos entram aqui pensam da seguinte maneira, eu quero um profissão e quero ser reconhecido, então o lugar é aqui.”</p> <p>[...]</p> <p>“Eu acho que educação de qualidade é ter um comprometimento de todas as partes da gestão, coordenadores, dos professores e dos alunos. Sempre partindo do seguinte pressuposto que você tenha bons professores. Infelizmente se você não tiver bons professores não vai conseguir muita coisa, agora se tem bons professores, você consegue o comprometimento com a educação de qualidade aí acho que dá uma liga bastante boa.”</p>
Credibilidade e confiança	<p>[...] porque quando eu me transformei em professor muito rapidamente, terminei a graduação em um ano, no ano seguinte já estava em sala de aula, estava com a memória muito recente de aluno de graduação, então assim eu sentia, que meus professores não eram só os meus professores eles eram os meus EXEMPLOS, então de novo esta parte burocrática, do professor chegar no horário, eu acho isso legal , se o professor se veste bem eu acho isso legal, se o professor é um cara agradável eu acho isso legal, se o professor é grosso eu não gosto disso, então veja, não são questões técnicas são exemplos, então o professor em sala de aula ele não vai passar somente o conteúdo ,vai passar conteúdo, dar exemplos, o coordenador tem que ter uma visão de educação, não vou dizer qual linha que deveria seguir, mas minimamente ele tem que entender que educação é muito mais do que ir lá e simplesmente passar conteúdo.</p>

<p>Orientação para resultados</p>	<p>“Esta instituição esteve sempre na vanguarda, vou advogar em causa própria, só para dar um exemplo, estou lecionando aqui desde 2002, e desde então sou professor de contabilidade internacional, antes de o Brasil adotar as normas internacionais esta instituição já tinha em sua matriz curricular esta disciplina, quando vieram as alterações , fizemos mais ajustes nas disciplinas do que propriamente uma alteração estrutural no PPP, porque este já esta direcionando do que estava por vir.”</p> <p>[...]</p> <p>“É uma pergunta bem aberta, estou nesta instituição desde a graduação, o perfil de aluno mudou. Esta instituição é considerada uma porta aberta, uma porta de mudanças, quando os alunos entram aqui pensam da seguinte maneira, eu quero um profissão e quero ser reconhecido, então o lugar é aqui.”</p> <p>[...]</p> <p>“Eu acho que educação de qualidade é ter um comprometimento de todas as partes da gestão, coordenadores, dos professores e dos alunos. Sempre partindo do seguinte pressuposto que você tenha bons professores. Infelizmente se você não tiver bons professores não vai conseguir muita coisa, agora se tem bons professores, você consegue o comprometimento com a educação de qualidade aí acho que dá uma liga bastante boa.”</p>
<p>Flexibilidade</p>	<p>“Esta instituição esteve sempre na vanguarda, vou advogar em causa própria, só para dar um exemplo, estou lecionando aqui desde 2002, e desde então sou professor de contabilidade internacional, antes de o Brasil adotar as normas internacionais esta instituição já tinha em sua matriz curricular esta disciplina, quando vieram as alterações , fizemos mais ajustes nas disciplinas do que propriamente uma alteração estrutural no PPP, porque este já esta direcionando do que estava por vir.”</p> <p>[...]</p> <p>Ele tem que saber sobre gestão, tem que gerenciar conflitos você tem muitos professores, tem muitos alunos, professores com egos diferentes personalidade, então você precisa saber lidar com pessoas, gestão como um todo, gestor com perfil de liderança, resumindo professor tem que ter a questão técnica, conhecimento de educação , visão de gestão.</p>
<p>Resolução de problemas</p>	<p>“Esta instituição esteve sempre na vanguarda, vou advogar em causa própria, só para dar um exemplo, estou lecionando aqui desde 2002, e desde então sou professor de contabilidade internacional, antes de o Brasil adotar as normas internacionais esta instituição já tinha em sua matriz curricular esta disciplina, quando vieram as alterações , fizemos mais ajustes nas disciplinas do que propriamente uma alteração estrutural no PPP, porque este já esta direcionando do que estava por vir.”</p> <p>[...]</p> <p>Os problemas de infraestrutura eu não me preocupo, a minha gestão fica mais voltada mesmo mais com conteúdo, questões de organização curricular e obviamente que fica a cargo do coordenador de resolver as questões do dia a dia, reclamações de aluno, reclamações de professor, a gente fica mais ou menos como uma central de atendimento”.</p>
<p>Capacitação e auto desenvolvimento profissional</p>	<p>Mestrado em ciências contábeis.</p> <p>“Fiz o doutorado em Educação principalmente com o objetivo de entender melhor o Projeto Político Pedagógico.”</p>
<p>Criação e inovação</p>	<p>“Esta instituição esteve sempre na vanguarda, vou advogar em causa própria, só para dar um exemplo, estou lecionando aqui desde 2002, e desde então sou professor de contabilidade internacional, antes de o Brasil adotar as normas internacionais esta instituição já tinha em sua matriz curricular esta disciplina, quando vieram as alterações , fizemos mais ajustes nas disciplinas do que propriamente uma alteração</p>

	estrutural no PPP, porque este já está direcionando do que estava por vir.”
Liderança	Ele tem que saber sobre gestão, tem que gerenciar conflitos você tem muitos professores, têm muitos alunos, professores com egos diferentes personalidade, então você precisa saber lidar com pessoa , gestão como um todo, gestor com perfil de liderança, resumindo professor tem que ter a questão técnica, conhecimento de educação, visão de gestão.

QUADRO 6 - Características da gestão do curso investigado e perfil de competências gerenciais do coordenador pesquisado.

Fonte: Adaptado de Pereira (2012) com os dados da pesquisa.

Diante das características principais do gestor entrevistado no quadro acima, destaca-se a formação didática, a experiência na área contábil e a formação em educação como pontos fundamentais para o exercício da sua função. As falas também evidenciam uma preocupação com o profissional que se deseja formar e neste sentido, a orientação pelas metas e objetivos educacionais. Para tanto, um trabalho conjunto, o comprometimento, a ética e olhar para o futuro de modo que o curso esteja alinhado com as mudanças ocorridas, com a contemporaneidade e com as perspectivas da ciência e da profissão contábil. Fica evidente também que o gestor deve estar atento às necessidades dos discentes, deve ser dinâmico, participativo, realizar um trabalho avaliativo e preventivo para o alcance das metas educacionais.

Em síntese, a prática da gestão democrática em uma instituição de educação, segundo Bordignon e Gracindo (2004) descentralizam poderes, integra ações, dinamiza a organização dos setores e, sobretudo, incentiva a participação ativa dos demais membros da gestão acadêmica. Neste sentido, os resultados da inovação pedagógica vão além das normas e prescrições vigentes. (VEIGA, 2003).

4.4 O MODO DE ATUAÇÃO DO COORDENADOR DIANTE DO PROCESSO DE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO INVESTIGADO

Conforme já se discutiu, o Projeto político Pedagógico (PPP) para os cursos de graduação surge como uma forma de superação de um paradigma técnico (ou tecnicista) em que tudo o que a coordenação, os professores e os alunos e demais envolvidos precisam fazer já está estabelecido “de cima” (LIBÂNEO, 2001). Numa visão democrática e emancipatória, o PPP torna-se um meio pelo qual os agentes diretamente envolvidos tornam-se capazes de

intervir de forma consciente e coletiva nos objetivos, nas práticas educacionais e no futuro da educação.

Sobre esta forma de gestão, particularmente da autonomia institucional e do curso, Cabral Neto e Sousa (2008, p. 78) ressaltam que ela “começa a ser edificado no próprio momento em que, coletivamente a comunidade acadêmica desencadeia a estruturação do projeto político pedagógico, o que pressupõe que a instituição seja entendida como uma unidade organizacional de decisão”. Pode – se dizer então que o PPP, como norteador da vida acadêmica, representa uma oportunidade de a coordenação, professores, direção, alunos e equipe escolar discutirem e definirem objetivos, conteúdos, abordagens metodológicas e critérios de avaliação para o curso, e, deste modo, seu papel estratégico na formação do profissional desejado, organizando suas ações de modo a atingir os objetivos que se propõem.

Assim sendo, o PPP concretiza o **processo de planejamento**, de tal forma que planejar as ações em busca de resultados, é ir percorrendo as várias fases de elaboração do PPP. Por isso não há uma maneira única de elaborar o PPP, cada IES e curso são singulares e, assim sendo, traça seu próprio caminho. Nesta parte da pesquisa buscou-se analisar e evidenciar **o modo de atuação do coordenador diante do processo de planejamento, organização, implementação e avaliação do projeto político pedagógico diante das mudanças curriculares nacionais**.

Para atingir tal objetivo, entendeu-se que alguns elementos poderiam auxiliar, e assim, estabeleceu-se proposições que envolvem o processo de planejamento, implementação e avaliação do PPP, que tomam como **referência central a participação efetiva** de toda a comunidade escolar, ou seja, a gestão democrática. Cabe aqui ressaltar que o fato de se apresentar separadamente as dimensões constituintes da construção do Projeto Político-Pedagógico do curso não significa que estas devam ser pensadas e desenvolvidas em momentos diferentes, pois elas se interconectam mutuamente. Ou seja, nenhuma dessas dimensões são estáticas, imutáveis; ao contrário, são dinâmicas, sofrendo modificações, reestruturações ao longo do processo. Esse caráter dialético se expressa, pela concepção que acompanha toda a discussão do PPP, ou seja, seu caráter processual.

Antes, porém, de apresentar os dados desta fase de pesquisa procurou-se entender o modo de ação do coordenador quanto à delegação de funções, nível de autonomia para a tomada de decisões, dificuldades e desafios diante de suas funções. Para num segundo

momento apresentar o modo de atuação do coordenador interligando cada fase e destacando-se em cada uma destas, **estratégias** e **atividades** que facilitam segundo sua compreensão o processo de construção do PPP do curso.

Neste sentido, foi perguntado **como é feita a divisão do trabalho da coordenação? Que funções delegam diante da coordenação?** O coordenador diz que não há como dividir o trabalho, pois faltam mais pessoas para auxiliá-lo junto ao trabalho pedagógico. Menciona a ausência de apoio de um profissional da área da educação para ajudá-lo nas questões ligadas ao ensino, diz que "na estrutura da coordenação eu sou coordenador, não tenho assistente pedagógico, sou eu comigo mesmo, tenho apenas uma assistente, uma secretária, mas não no aspecto pedagógico." (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Conforme se vê a delegação de poder é uma das questões problemáticas nas IES, em específico na gestão dos cursos que atuam com equipe reduzida. Esta é uma questão importante, pois a delegação de funções deve ser feita para pessoas capacitadas para não correr o risco de prejudicar o processo de gestão. Neste sentido, diz o coordenador que possui "Um grupo de professores que é o Núcleo Docente Estruturante (NDE) que me auxiliam nas questões relacionadas quanto ao PPP". (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

O ideal é que sejam incorporados mais profissionais ao grupo gestor para que o trabalho seja dinamizado. A mobilização não ocorre de forma espontânea, é preciso que alguém tome a iniciativa de convidar para o debate, de propor ações coordenadas por uma equipe dirigente. Esta equipe deve ser composta por profissionais com formação tanto na área específica, como em outras, em especial educação. Conforme se vê, a construção do PPP pode constituir-se num dos mais importantes instrumentos da gestão democrática do curso, nesse sentido, segundo Gadotti (2006), estabelece a ruptura com aquilo que já está instituído — tornando-se por isso, instituinte de uma nova direção para as ações político-educativas do curso.

Foi perguntado ao coordenador se ele **tem autonomia para criar, implementar os projetos que entende necessários para que a mudança ocorra? Bem como em que medida a autonomia de que dispõe é suficiente para o bom desempenho das suas funções?** Ele respondeu que sim, tem liberdade para agir, propor e modificar seus projetos e ações. Isso pode ser percebido no relato abaixo do coordenador

Temos bastante **autonomia**. Existe um regimento da instituição flexível e temos juntamente com os professores bastante autonomia para propor mudanças, de matriz curricular, de perfil profissional desejado pelo curso, para modificar mesmo individualmente ou em conjunto com a equipe de professores do NDE, fazer alterações. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Ficou claro o quanto este valoriza a conquista da autonomia institucional, que norteada por processos democráticos e ações emancipatórias possibilita que se estabeleçam canais de comunicação com a comunidade acadêmica de modo que tanto as tomadas de decisões quanto os planejamentos ocorram em espaços deliberativos, nos quais todos os segmentos possam opinar e decidir sobre as políticas e as ações institucionais. (VEIGA, 2003). Percebe-se, então, que a **autonomia** é importante para o bom desenvolvimento das funções do gestor.

Quando a ser questionado sobre as **dificuldades e desafios enfrentados diante da coordenação pedagógica do curso**, o coordenador diz que "Eu digo tranquilamente que esta instituição sempre esteve na vanguarda e qualquer modificação necessária sempre tivemos autonomia." (DADOS DA ENTREVISTA, 2012). Neste âmbito, o significado do princípio democrático da participação, que por meio da descentralização permite que as decisões sejam coletivas e não individuais. Por descentralização entenda-se o fortalecimento da organização acadêmica e sua maior autonomia. Não se trata da simples transferência de encargos sem os recursos necessários, nem a extinção da oferta de serviços, nem a delegação de funções que mantém no nível central o poder de decisão. (SANTOS, 2004).

Assim sendo, parece que a questão da autonomia institucional liberta na medida em que apóia e permite que em todos os seus espaços (particularmente, em sala de aula), não se torne uma redoma, mas a conquista do status de uma comunidade educativa que interage com os seus pares, bem como com o entorno sociopolítico, histórico e cultural, contemplando três dimensões imprescindíveis à autonomia institucional: a administrativa, a pedagógica e a financeira. (LIBÂNIO et al., 2003).

4.4.1 O PROCESSO DE PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO MEDIANTE AS REFORMAS CURRICULARES NACIONAIS

Diferentes estudos (GANDIN, 2000; VEIGA, 2003; 2007; LIBÂNEO, 2001, GADOTTI, 2006; CABRAL NETO, 2004; CABRAL NETO; SOUSA, 2008) têm discutido a problemática da construção do PPP nos cursos de graduação oferecidos por IES brasileiras apontando também uma diversidade de caminhos a seguir diante desta construção. Contudo, encontraram-se alguns pontos de convergência em torno de algumas fases que são apontadas como importantes na elaboração do projeto tais como: a) planejamento; b) execução; c) avaliação.

Neste sentido, este tópico tem como objetivo revelar as percepções do coordenador sobre a gestão democrática que se realiza por meio de ações coletivas como um mecanismo para consolidar a **descentralização** de poderes, a **autonomia** institucional, a promoção da **participação** e do engajamento dos profissionais envolvidos na elaboração do PPP de modo que a noção de **gestão democrática** seja capaz de envolver ativamente o grupo de educadores na IES, no **processo de tomada decisão** e de execução das políticas e das ações educativas.

4.4.1.1 QUANTO AO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO PPP DO CURSO

O Projeto político pedagógico do curso em questão teve sua transformação mais significativa a partir da publicação do Parecer nº 146/2002, em 03.04.2002, a partir desta data:

Iniciou-se um processo de transformação e adaptação do CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS do (...). Por meio de pesquisas efetuadas junto ao mercado de trabalho e, considerando a flexibilidade na organização curricular dos cursos, incentivada pelo Parecer 146/2002, o projeto pedagógico sofreu transformações que resultou no **aperfeiçoamento dos instrumentos educacionais** em vigor e na introdução de **ferramentas originais e inovadoras que atendam a dinâmica do novo contexto tecnológico e social**, como por exemplo, o convênio assinado com a maior empresa nacional de desenvolvimento de softwares de gestão empresarial, Microsiga e do software Account – Contabilidade Didática. As mudanças propostas exigiram o engajamento de toda a comunidade universitária - professores, estudantes, técnicos administrativos, dirigentes etc. – de forma aberta, ampla, participativa e democrática. Muito tem sido realizado nesta direção, visando o desenvolvimento do CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS desta IES, mas tem-se a consciência de que o aprimoramento tornou-se, no atual contexto social, uma constante e, portanto, devemos estar permanentemente preparados para implementar a melhoria contínua da qualidade do Curso. (PPP, 2012, p. 5).

Conforme se pode perceber o processo aconteceu em função do atendimento a norma legal, entretanto, as modificações ocorreram a partir de resultados de pesquisas que consideraram as necessidades trabalho e do mundo tecnológico global que exige profissionais com visão sistêmica, orientação por resultados, conhecimento das novas tecnologias, comprometidos, com domínio da comunicação e expressão, criatividade e inovação. Estes são pontos que só podem ser alcançados por meio da reestruturação curricular e inovações pedagógicas.

A missão do curso apresenta-se alinhada à missão da IES, a elaboração do PPP inclui os fundamentos Filosóficos e Políticos do Curso (missão, objetivos e/ou diretrizes) articulados com os da IES, neste sentido, no PPP do curso esta determinado que:

Atualmente, as atividades acadêmicas do CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS visam baseadas na missão institucional, que é “excelência na formação de profissionais eficazes, com elevado senso de cidadania e visão sócio-empresarial”, formarem profissionais competentes para o setor terciário da economia nacional, e especialmente da paulista, contribuindo assim para o desenvolvimento da sociedade. (PPP, 2012, p. 5).

O Curso de CIÊNCIAS CONTÁBEIS, desta instituição, foi reconhecido pelo Decreto nº 26.775 de 13 de junho de 1949. A mais recente Renovação do Reconhecimento do curso foi expressa na Portaria nº 316 de 02/08/2011.

O Título concedido ao concluinte deste Curso é o de bacharel em Ciências Contábeis, e o exercício da profissão é reconhecido pelo Decreto-Lei nº 9.295/46, de 27 de maio de 1946. Ressalta-se que diversas legislações nortearam a organização curricular do curso, por meio do Parecer 287/00, homologado pelo Ministro e publicado na DOU de 13 de abril de 2000, permitiu que as IES ofertassem cursos de Ciências Contábeis no período noturno, em 4 anos, desde que mantida a qualidade acadêmica e a carga horária. Desta maneira, a partir de 2002, o aluno conclui a graduação em 4 anos.

O projeto pedagógico atual do curso foi elaborado tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE 776/97, de 3/12/97, e 583/2001, de 4/4/2001, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Contabilidade, propostas ao CNE pela SESu/ MEC, considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES 67/2003 de 11/3/2003, e 195/2003 de 5/8/2003 e 10/2004, homologados pelo Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2 de junho de 2003, 12 de fevereiro de 2004 e 16 de dezembro de 2004. (PPP, 2012, p. 17-18).

Foi também perguntado ao coordenador **quando e como foi elaborado o PPP do curso?** Diante desta questão ele destacou o fato do PPP do curso já estar instituído quando assumiu a coordenação. Entretanto, destacou que implementa mudanças em vista de que a realidade é dinâmica e o curso precisa estar alinhado com a contemporaneidade pois “ tem-se a consciência de que o aprimoramento tornou-se, no atual contexto social, uma constante e,

portanto, devemos estar permanentemente preparados para implementar a melhoria contínua da qualidade do Curso.” (PPP, 2012, p. 5).

Conforme se vê, o gestor precisa de visão ampla de mundo, precisa estar atento às mudanças para alinhar o curso com o mundo do trabalho, fato que exige planejamento e estratégias que inclui discussões coletivas e de participação por meio de atividades como **reuniões pedagógicas, reuniões com os professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE), reuniões por áreas**, conforme se pode perceber a seguir no relato do coordenador:

Quanto ao planejamento do PPP, sou bastante privilegiado neste sentido **já herdei** um curso bastante organizado, é um curso bem visto pelos alunos em geral, bem visto no mercado em geral, não tem muitas mudanças drásticas, tem algumas **mudanças pontuais** nada traumático e na verdade estamos mais num período de **manutenção**, sob o meu ponto de vista, considero um elogio, o que se faz são as **reuniões pedagógicas semestrais**, não a quantidade ideal, mas como o curso esta rodando normal, nós achamos que é o suficiente e existe nesse **meio tempo reuniões com os professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE)**, com uma frequência um pouco maior, mas para poder verificar necessidades e perceber o que estão sentindo. O que eu fiz na última mudança, **reuniões com o NDE**, e depois dessas reuniões, **eu fiz reuniões por área num total de cinco reuniões, e ai coletando ideias discutindo, acatando sugestões**, vendo o que era melhor, rejeitando sugestões, o pessoal disse que eu fui muito corajoso, pois com tantos professores haveria muito divergências, a última vez que fiz 2010/2011. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Estas evidências do processo de gestão democrática da educação, e neste âmbito a construção participativa do PPP do curso de graduação, esta registrado também no PPP que diz:

As mudanças propostas exigiram o engajamento de toda a comunidade universitária - professores, estudantes, técnico administrativos, dirigentes etc. – de forma aberta, ampla, participativa e democrática. Muito tem sido realizado nesta direção, visando o desenvolvimento do CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS desta IES, mas tem-se a consciência de que o aprimoramento tornou-se, no atual contexto social, uma constante e, portanto, devemos estar permanentemente preparados para implementar a melhoria contínua da qualidade do Curso. (PPP, 2012 , p. 4-5).

Estes dados estão em acordo com Paro, (2002, p. 7) que diz que o PPP apresenta-se como a possibilidade de aplicação do princípio **ético** e político da educação como a “apropriação da cultura humana produzida historicamente” e que é “a escola como instituição que provê a educação sistematizada”. Por outro lado, os objetivos do curso devem estar relacionados com o perfil do egresso desejado, conforme prevê o PPP do curso analisado:

O Curso de Ciências Contábeis tem por objetivo central a formação do contador de excelência, para que ele colabore na elevação das condições de vida em sociedade, pois a realidade dos negócios públicos e privados vem exigindo bacharéis que

consigam dominar assuntos ecléticos, desde aqueles puramente técnicos até as questões macroeconômicas, inclusive quanto aos reflexos de internacionalização dos negócios empresariais, que traz implicações contábeis muito mais complexas. Considerando o perfil institucional do Centro Universitário, o curso objetiva também garantir boa formação técnica coadunada com boa formação humanística. Entendemos que não existe possibilidade de existir um profissional competente sem esses dois conjuntos de conhecimentos. Em síntese, queremos oferecer à região de influência da nossa instituição, profissionais competentes e socialmente responsáveis.(p.26). (PPP, 2012, p. 26).

Estes referenciais refletem o perfil de formação do aluno/egresso do curso. Este perfil deve ser considerado pela organização curricular, refletir e descrever também as características necessárias ao profissional formado, conforme o PPP analisado propõe:

A organização curricular do Curso de Ciências Contábeis propicia a formação de profissionais socialmente responsáveis, competentes, adaptáveis e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento na aplicação e gerenciamento dos sistemas de informações contábeis, que dão suporte às decisões administrativas nas organizações públicas e privadas, inclusive quanto aos reflexos da internacionalização dos negócios.

Para isso, o curso enseja ao egresso o uso de raciocínio lógico, a capacidade crítica analítica para a solução de problemas, a elaboração de relatórios empresariais de natureza econômico-financeira que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários e a articulação, motivação e liderança de equipes multidisciplinares para a captação de dados, geração e disseminação de informações contábeis. (PPP, 2012, p. 28).

Estes são alguns pontos que indicam um referencial teórico de base do PPP, são aspectos políticos, filosóficos que orientarão o trabalho acadêmico. Trata-se da evidenciação de ideias, concepções e teorias que orientarão a prática educacional como um todo. Dessa relação entre o global, o nacional e o local, pode-se então compreender a “realidade” da IES e do curso.

Quanto às **peçoas envolvidas no processo de elaboração e o papel que cada um teve neste processo** têm-se evidências do avanço da qualidade da participação cidadã nos processos eletivos (antes, durante e depois) da elaboração do PPP, segundo o coordenador “todos os professores foram convidados a participar, e depois das cinco reuniões e eu fiz duas reuniões para a apresentação do projeto, depois das cinco foi feito mais duas para a apresentação do projeto”. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Nesse sentido, a nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1.996 (Brasil/96) defende a colaboração, o trabalho em equipe e a construção de um PPP, originado no seio da coletividade acadêmica, dando identidade à IES e ao curso. "É a configuração da

singularidade e da particularidade da instituição educativa". (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 187).

Quanto às **estratégias e atividades utilizadas** na construção do PPP? **Que outras estratégias poderiam ter sido também utilizadas?** Têm-se evidências do comprometimento do coordenador com a gestão democrática, de **comportamento ético** com publicitação das informações e transparência nos atos da gestão conforme se pode observar no seu relato a seguir:

Todos os professores foram convidados a **participar**, e depois das cinco reuniões e **eu fiz duas reuniões para a apresentação do projeto**. A minha estratégia na construção do PPP, é solicitar a **participação de todos**, é o meu modo de conduzir, eu quis **que todos opinassem**, pois é uma coisa delicada, porque é o seguinte, se houver necessidade da **exclusão de uma disciplina**, estou falando especificamente da matriz curricular, vai significar a redução de carga horária para este professor, você pode incorrer na tentação de não convidá-lo para a reunião, mas eu não fiz isto e tentei **justificar da importância das mudanças**, dei a opção de todos opinarem. (DADOS da ENTREVISTA, 2012).

[...]

Sempre **ouvindo todos** dando sugestões, olha se a gente fizesse isso, ao invés daquilo, poderia ser algo de repente que eu não estava enxergando por isso que é bom **trabalhar com um grupo comprometido**. O próprio professor às vezes fala que a disciplina que está fazendo nesta carga horária daria para fazer pela metade, pra você ver que o professor não teve vaidade, enxergou que daria para fazer em menos, tivemos brigas também. Foi bastante importante, o que eu acho é o seguinte, todos os professores sentiram parte daquilo, e viu que não era uma coisa de **cima para baixo** e sentiram **parte da construção** daquilo (DADOS da ENTREVISTA, 2012).

Estes dados corroboram com Paro (2002, p. 7) quando diz que a gestão democrática apresenta-se como a possibilidade de aplicação do princípio **ético** e **político** da educação como a “apropriação da cultura humana produzida historicamente” e que é “a escola como instituição que provê a educação sistematizada”. Já para Veiga e Fonseca (2001, p. 187) "é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa". Neste sentido, LDB se diferencia dos currículos mínimos e se destaca quando propõe que a construção do PPP seja um instrumento propício para implementar a gestão democrática, participativa nas IES. (VEIGA; FONSECA, 2001).

4.4.1.2 QUANTO AO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO

Na gestão democrática o princípio da autonomia apresenta-se como condição para a implementação das ações. A administrativa refere-se à possibilidade de realizar de fato o planejamento participativo das políticas, dos projetos e dos programas, a partir do envolvimento dos sujeitos no processo decisório e na implementação das ações. (CABRAL NETO; SOUSA, 2008). No âmbito pedagógico a autonomia se materializa quando da elaboração do PPP, pois permite que cada IES, de forma coletiva, defina, planeje, desenvolva e avalie o ensino, a pesquisa e a extensão, em consonância, de um lado, com as diretrizes nacionais e locais e, do outro, com o contexto do curso, com a função social, com os princípios institucionais e com as modalidades pedagógico-curriculares instituídas. (CABRAL NETO; SOUSA, 2008).

Foi perguntado ao coordenador se **utiliza o PPP no exercício de suas funções? De que modo? Poderia contar de que forma ele orienta suas ações?** Os dados indicam a familiarização do coordenador com o PPP, indica ser um norte para as ações, uma vez que todos construíram saberão suas diretrizes, ele afirma que: “Ele não é consultado diariamente, pois conhecemos as ações a serem realizadas, como o dia a dia é normal vai tocando normalmente”(DADOS da ENTREVISTA, 2012).

Este dado esta em acordo com Slomski et al. (2010, p. 39) que afirmam que “o projeto pedagógico é um instrumento de construção da qualidade da educação superior, porém ele precisa ser pensado e utilizado pelo seu gestor principal - o Coordenador do Curso”.

O projeto político-pedagógico assim entendido é um instrumento formativo e auxilia a desenvolver uma ação coletiva, porque não se constroem projetos por decretos ou intervenções externas à escola. O projeto edifica-se com o próprio grupo de professores, alunos, representantes da comunidade no âmbito da prática pedagógica (VEIGA, 2003). A nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1.996 (Brasil/96) defende a colaboração, o trabalho em equipe e a construção de um PPP, originado no seio da coletividade acadêmica, dando identidade à IES e ao curso. "É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa". (VEIGA; FONSECA, 2001, p. 187).

Neste sentido, fica evidenciado no PPP do curso analisado as condições de ensino favoráveis à implementação das mudanças no curso conforme o PPP do curso:

A estrutura do Centro Universitário: (a) corpo docente, constituído, em sua maioria, por mestres e doutores de comprovada experiência profissional; (b) biblioteca e

laboratórios, atualizados e de ótima qualidade; (c) instalações físicas, formadas por um conjunto arquitetônico de concepção arrojada, moderna e de fino acabamento; (d) pelo padrão de qualidade mantido pelo Centro Universitário, que se pauta pelo processo de auto-avaliação como um recurso coletivo eficiente de análise da prática educativa e das decisões pedagógicas e administrativas, adotadas em favor da missão e dos objetivos institucionais, apontando para as necessárias intervenções e re-direções para a concretização do projeto político-pedagógico. (PPP, 2012, p. 5).

Os dados apontam condições físicas e processos avaliativos que favorecem a construção coletiva, a motivação e a construção do conhecimento no contexto universitário. Foi solicitado ao coordenador que enumerasse os **projetos que vem sendo implementados (extensão, pesquisa, ensino)**.

Dentre os que existem foi mencionado o projeto de monitoria; de extensão; de iniciação científica; disciplinas que são ofertadas e que não estão na matriz curricular, mas são disponibilizada para o aluno, como exemplo é a disciplina de contabilidade de construção civil; o PEDP (Programa de Educação Dinâmica Progressiva) é um projeto de revisão sobre conteúdos anteriores realizado aos sábados, conforme seu relato:

A gente tem bastantes projetos e todos eles inclusos nos projetos pedagógicos, vou citar alguns: **Projetos de monitoria**, projeto de iniciação científica, também esta dentro do projeto pedagógico, nos temos cursos de extensão, por exemplo uma disciplina que não esta na matriz curricular , vou te dar um exemplo bem pontual, contabilidade de construção civil, ela não esta na nossa matriz curricular por ser muito especifica a gente não conseguiu encaixar, mas a gente oferece como extensão aos alunos que queiram participar fica a disposição dos alunos.

Nós temos um projeto que é dentro do PPP que é de toda a instituição que é o **Programa de Educação Dinâmica Progressiva (PEDP)**, o que esse programa faz que ele nos ajuda demais, nos fazemos a partir do 5º semestre aula de revisão aos sábados e provas sobre conteúdos anteriores. E ai então é uma oportunidade dos alunos reverem assuntos esse programa serve para gente avaliar e fazer alterações, é uma resposta para reverem esse programa serve para gente fazer uma avaliação e saber o por que o aluno vai indo bem em uma disciplina, o que acontece que esta havendo essa deficiência, então a gente retro alimenta o PPP dando uma ênfase maior nessa disciplina, a gente elabora essas provas e temos analise por questão, verificando em quais os alunos foram melhor e em quais os alunos foram pior, então temos vários programas que nos auxiliam com os objetivos de melhorar o ensino.

A **iniciação científica** é diferente do TCC ela em qualquer momento em o aluno queira desenvolver uma pesquisa com algum professor ele submetem os projetos e se os projetos forem aprovados a própria instituição da uma bolsa de iniciação científica para o aluno e uma remuneração para o professor para tocarem o projeto de iniciação durante um ano. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

Dentre os projetos em execução, diz o coordenador que o PEDP é a “menina dos olhos” da instituição, funciona em todos os cursos e em contábeis obtém ótimos resultados com ele. Complementa que o PEDP é desenvolvido não necessariamente com os professores da graduação, ele esta fora da matriz curricular é na verdade uma porta aberta

para novos professores, diz que ele próprio iniciou nessa instituição através desse programa, em 2001, é um programa muito antigo. Outros programas são desenvolvidos segundo PPP do curso (2012) tais como:

A Empresa Júnior é uma associação civil sem fins lucrativos, é formada e gerida por alunos. Conta com a supervisão e orientação de professores da IES. Os projetos desenvolvidos pela Empresa Júnior consubstanciam-se em atividades de extensão por excelência, traduzindo-se na oferta de serviços de consultoria empresarial e implementação de projetos sociais, realizados com alta qualidade técnica e baixos custos, atendendo a comunidade ao entorno da IES.

[...]

As disciplinas Tópicos de Pesquisa em Contabilidade I e II têm a finalidade de proporcionar ao aluno matriculado nestes períodos a aplicação de metodologia para resolução de problemas relativos a temas da área contábil, por meio da elaboração de artigos acadêmicos com o objetivo de ampliar os conhecimentos adquiridos até o presente momento do curso, por meio do compartilhamento da experiência de profissionais e acadêmicos, estimulando o interesse de aprofundamento nos temas apresentados em aula. Sendo assim, esta disciplina é composta de orientação e elaboração de artigo acadêmico. (p.70)

[...]

O Programa de Educação Dinâmica Progressiva – PEDP foi idealizado com a finalidade de:

- contribuir para o aprimoramento da formação do egresso, como cidadão e profissional, para que colabore na elevação das condições de vida em sociedade;
- integrar um processo de avaliação mais amplo e continuado dos Cursos da Instituição, incentivando ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino;
- subsidiar o estabelecimento de novos parâmetros e o redirecionamento contínuo do processo ensino – aprendizagem. (PPP, 2012, p. 49).

Os projetos precisam que sejam executados a curto, médio ou longo prazo, tem como objetivo dinamizar o cotidiano do aluno, por isso deve estar previstos no PPP. Neste sentido devem emergir das reais necessidades dos alunos, resgatando o prazer em aprender. (OLIVEIRA, 2007). Portanto, tem a função de atuar sobre as problemáticas do curso, neste sentido, devem ser realizadas pesquisas, avaliações e outras atividades que motivem os discentes a buscar informações novas, a participar dos projetos a fim de fazer novas descobertas, desenvolver e aprimorar seus conhecimentos. Para Libâneo o caráter pedagógico da prática educacional se realiza:

Por meio da ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, são os objetivos (fins) e os meios estabelecidos por critérios socialmente determinados é que indicam o tipo de homem se quer formar, para qual sociedade, com que propósitos? Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. A partir daí a Pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo. (LIBÂNEO, 2001, p. 24).

A pedagogia do projeto em oposição à do programa oportuniza o aluno a participar da definição de temas; a fortalecer a sua autonomia, seu comprometimento, sua responsabilidade no coletivo, confrontar ideias, experiências e resultados de pesquisas, produzir conhecimentos e significados, aprimorar habilidades, valores e conhecimentos científicos por meio da pesquisa e ter uma visão global da realidade, das disciplinas, do currículo e da sua formação profissional (OLIVEIRA, 2007). Gadotti (1992, p. 32) acrescenta que “os conhecimentos devem ser próximos à realidade dos alunos e a educação deve ajudar a construir um cidadão pleno, consciente dos seus deveres e direitos”.

Quanto às dificuldades e a implementação dos projetos traçados no PPP, o coordenador diz que não dá para reclamar, e reforça que o comprometimento e engajamento de todos é que faz a diferença “mas é fazer com que exista o compromisso de todos, conseguir o comprometimento de todos os professores é difícil, mas não posso reclamar, pois eu tenho uma equipe ótima, o mais difícil é conseguir o comprometimento dos alunos, dos alunos entenderem a importância desse programa.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012)

Quanto ao processo de avaliação, controle, atualização e aperfeiçoamento do projeto político pedagógico no âmbito acadêmico, informa que a última avaliação foi realizada em 2010 para aplicar em 2011, 2012, 2013, 2014, ele acha não ter nada muito emblemático, pois o PPP sempre caminhou muito redondo, acontecem as reuniões para alguns poucos ajustes, por hora em sua opinião não tem nada que precise ser modificado, até porque com esse PPP a primeira turma se forma em 2014, então não está totalmente integralizado.

Perguntou-se ao coordenador **em que momento é realizado o trabalho coletivo de avaliação da gestão pedagógica, especificamente ligadas ao PPP do curso**, ele respondeu “além das conversas informais com cada professor temos as reuniões pedagógicas semestrais no início de cada semestre a gente faz uma reunião avaliando o semestre anterior, por exemplo, janeiro de 2013, faremos a avaliação de segundo semestre de 2012. E assim sucessivamente em julho faremos a avaliação do 1º semestre de 2013, inclusive o currículo do curso” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012). No que tange a interferência por parte da alta gestão, no trabalho da gestão do PPP, o coordenador responde que existe autonomia. Quanto à necessidade de modificação da maneira como a gestão está sendo conduzida, ele responde:

Eu não, porque estarei advogando em causa própria é uma resposta bastante enviesada, porque é como se eu estivesse falando do meu trabalho, eu tenho que fazer uma auto - crítica com o trabalho realizado, mas eu tenho estado contente com o trabalho vem sendo conduzido, que venho realizando, eu entendo que pelo menos na minha gestão não existe problema com o PPP, ele esta bem com a nossa cara, também

não sou utópico achando que é o melhor do mundo, longe disso, mas pelo que a nossa escola se propõe ele esta muito **bem fundamentado** e esta sendo colocado em prática inteiramente, e eu te digo mais, não é mérito meu, é a historia da instituição ate porque eu conheço eu acompanhei fica muito fácil de conduzir. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

O coordenador se mostra descontente com o fato de não poder contar com a participação de outros profissionais na elaboração do PPP, que não seja a equipe de professores do próprio curso, diz que a comunidade interna são todos os que fazem parte da IES, os problemas da contabilidade são gerais, envolvem outras áreas, o comprometimento de todos, uma área administrativa pode ajudar mais ou vice-versa.

Quais estratégias foi perguntado ao coordenador seriam importantes utilizar para motivar a participação da comunidade interna e envolvidos diretamente no curso? Ele destaca a capacidade de gestão de pessoas, a função política do coordenador, a sua capacidade administrativa, o saber cativar pela importância do envolvimento e o apoio das lideranças acadêmicas. Segundo o coordenador falhas existem e conflitos também ai mais uma vez entra o papel do coordenador em ter que resolver e diz: “Ai entra o papel do coordenador com a inteligência emocional, conversar com gestores de áreas pelo convencimento e vai ter um pouco ai também jogo de cintura do coordenador e um jeitinho brasileiro.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

De fato a participação de todos nas decisões referentes às atividades desenvolvidas é muito importante, e, provavelmente o instrumento mais eficaz para vincular os interesses do grupo aos objetivos da instituição ao mesmo tempo em que possibilita a troca de experiências e a construção do conhecimento.

Para Gandin (2001) um dos espaços ricos para a aprendizagem acontece quando da elaboração do diagnóstico do curso de forma participativa e da reflexão conjunta sobre os problemas que precisam ser resolvidos. Na medida em que se desencadeia a reflexão conjunta sobre que educação temos e aonde se quer chegar, identificando os problemas, os efeitos e as conseqüências destes, possibilita também que se identifique o que o curso e a IES tem feito de positivo, seus pontos fortes e suas necessidades de atenção e, deste modo se elabore o **Plano de Ação** fundamentado nestas necessidades.

Foi perguntado para o coordenador sobre a presença do reitor da IES se é ou não participativo, ele respondeu que em relação aos gestores tem a seguinte situação, existe o superintendente administrativo que cuida de toda instituição de ensino e tem o reitor do centro

universitário, este é muito presente trabalha junto, tem livre acesso a sala dele, dá opiniões, critica e faz elogios. Para Veiga e Fonseca (2001) o projeto político-pedagógico é um instrumento formativo, auxilia a desenvolver uma ação coletiva, porque não se constroem projetos por decretos ou intervenções externas à academia. O projeto edifica-se com o próprio grupo de professores, alunos, funcionários, gestores e equipe acadêmica no âmbito da prática pedagógica.

Quanto ao **processo de avaliação da aprendizagem dos alunos** questionou-se como vem sendo realizada a aprendizagem dos alunos e o coordenador respondeu que o PEDP Programa de Educação Dinâmica Progressiva é uma revisão e prova que, se os alunos forem muito mal nas provas é uma avaliação de que aquilo que estamos fazendo lá atrás não está sendo bem feito e se esses alunos forem muito bem é uma prova de que aquilo que estamos desenvolvendo está dando certo, então ele funciona pra gente como instrumento de avaliação.

Outra questão genérica de processo de avaliação e aprendizagem segundo o coordenador é que a avaliação dos professores os alunos fazem de maneira presencial e também pela intranet, de todos os professores em todos os semestres e também tem as avaliações das disciplinas, os alunos precisam obter notas para passar e isso gera para nos da coordenação fazer as análises porque tal disciplinas houve um índice muito alto de reprovação e por outro lado aquela disciplina houve um índice muito alto de aprovação, faz-se uma análise com o parâmetro, um indicador com aquilo que é esperado, vamos conversar com os professores, verificar se existe uma falha anterior, se tem uma situação que precisaria melhorar, se aquele professor não é o mais indicado para aquela disciplina, . Então resumindo as avaliações seria o PEDP, o CPA a avaliação institucional e essas avaliações realizadas das disciplinas aos alunos. E também aquela tradicional, trabalho, prova, tirou nota acima de 6,0 esta aprovado, menos que isso está reprovado, é a questão burocrática de aprovação do aluno. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

O coordenador diz que esta também avaliando o PPP no qual esta sendo executado e complementa dizendo, “para a avaliação do PPP existe esses três instrumentos o PEDP é uma ferramenta, a CPA é outra, a análise do gestor coordenador em verificar os resultados com as provas dos alunos.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012). Outro ponto citado foi quanto o baixo rendimento dos alunos que melhorado com o PEDP, diz que quando uma turma vai muito mal num certo conteúdo, as aulas de sábado será retomado este conteúdo, “ontem mesmo tive a informação que uma turma tem dificuldades com ficha de estoque, já é uma informação que teremos que por em prática com o PEDP”.

Com relação às condições de acesso, de divulgação, de funcionamento e estrutura do curso, o Coordenador diz que por serem poucos cursos, a divulgação sempre foi de boca a boca, o acesso, é tranquilo tem apenas seis cursos então a divulgação e mais restrita não da

para ir as grandes mídias. Quanto ao ambiente acadêmico o coordenador responde que este é ótimo e complementa dizendo que:

Tenho 35 anos e estou na instituição desde os 17 anos, tenho mais tempo de vida na instituição do que fora dela, então uma pessoa não ficaria tanto tempo em uma instituição se não gostasse do ambiente, como aluno, como aluno de mestrado, como professor e como coordenador, minha resposta é enviesada, mas eu preciso colocar tenho ótimas condições de trabalho, ótimos professores, os funcionários nos respeitamos, existe coleguismo, trabalhar em um lugar onde você é respeitado, é bem querido é muito bom. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).

É fato, que o projeto pedagógico e a prática da sala de aula constituem o núcleo de base da gestão democrática. O sucesso ou o fracasso vão depender principalmente das decisões que forem formuladas e das competências que forem desenvolvidas e aprimoradas nesse âmbito (CABRAL NETO, SOUSA 2008). A busca por um padrão de excelência das ações cotidianas deve concretizar-se mediante a elaboração e a vivência do PPP, que deve refletir o pensamento e a identidade de toda a equipe de professores, alunos, gestores e funcionários. Todos devem participar de sua elaboração. (VEIGA, 2003).

É neste quesito que a LDB se diferencia e se destaca quando propõe que a construção do PPP seja um instrumento propício para implementar a gestão democrática, participativa nas IES. (VEIGA; FONSECA, 2001).

Somente se a instituição de educação tiver autonomia, terá sentido a tão almejada participação. Sem instrumentos e metodologias para executar as decisões e suas avaliações, a participação tende a ser somente intenção. Se a presença das pessoas em instâncias decisórias como reuniões, assembleias, colegiados e outros não conduzir para a implementação das decisões tomadas, por falta de poder real em âmbito local as instâncias colegiadas tendem a ter um caráter apenas formal, desmotivando a participação. (GADOTTI, 2006).

Sendo o PPP guia para as ações e delineamento da matriz curricular de um curso, é preciso considerar na organização curricular, que o currículo não é um instrumento neutro, reflete ideologia, crenças, valores, cultura e poder, neste sentido as mudanças curriculares não podem girar em torno de alterações da ordem ou da inclusão de novas disciplinas que respondam ao aumento de informações produzidas na sociedade (CUNHA, 1996) e sim prever valores, conhecimentos e habilidades.

O projeto político-pedagógico é também entendido como um instrumento formativo que auxilia a desenvolver uma ação coletiva, isso que dizer que projetos não se constroem por

decretos ou intervenções externas à escola, mas edificam-se com o próprio grupo de professores, alunos, gestores, funcionários e envolvidos. (VEIGA; FONSECA, 2001).

4.5 DIFICULDADES, AVANÇOS E DESAFIOS DA COORDENAÇÃO DIANTE DA GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO

Este tópico tem como objetivo evidenciar desafios, dificuldades e avanços da coordenação diante do processo de planejamento, organização, implementação e avaliação do projeto político pedagógico como resposta às mudanças curriculares nacionais.

Quando se fala de educação superior e de política de reformulação curricular fala-se da maneira como o **conhecimento** é visto e tratado na universidade, neste contexto, insere-se o **perfil de profissionais desejados**. Entende-se que tal problemática é complexa, envolvem contextos culturais e realidades específicas, cada IES precisa encontrar sua maneira própria de agir, seus caminhos alternativos que conduzam para a formação do profissional que as DCNs indicam. Isso significa dizer que o currículo define **identidades** e as reformas curriculares estão relacionadas com esta questão, ou seja, com a sociedade almejada. (SLOMSKI; GOMES; GUIMARÃES, 2010).

A educação enquanto terreno da práxis formativa, Freire (1979), vem reexaminando-se e requalificando-se, fixando novas fronteiras, elaborando novos procedimentos e tornando-se cada vez mais central nos processos socioeconômicos, políticos e culturais. Esta visão de formação profissional esta em acordo com as DCNs, o Ministério da Educação, através do parecer CES/CNE 146 de 03 de abril de 2002, destaca que, os currículos mínimos profissionalizantes, rigidamente concebidos, para serem observados nas instituições, não mais permitiam o alcance da **qualidade** desejada segundo sua **contextualização**.

Nesta lógica, a gestão curricular precisa ser vista e tratada com base no conceito de **ensino superior** e de **qualidade** de ensino que as IES oferecem. A atual sociedade do conhecimento e da informação é caracterizada pela globalização de mercados, pelas novas tecnologias, por mudanças culturais e sociais como um todo. Para a UFRN:

O individualismo, a competitividade, a hiperatividade e a volatilidade nas relações interpessoais acabam por se tornar paradigmas de um estilo de vida pautado em valores que estimulam a produção e o consumo. O tempo, a qualidade e a qualificação ganham destaque como indicadores de produtividade no mundo do

trabalho, significando uma nova maneira de se conceberem os sujeitos como profissionais inseridos no mercado. (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFECTRG, 2012, p. 52).

Neste contexto, a universidade precisa estar consciente do seu papel e decidir com que projeto de sociedade e conceito de ensino superior estará alinhado neste novo século. Se atendem aos preceitos do mercado e insere-se em uma lógica cujo alvo é reduzir o sujeito à categoria de força de trabalho ou de recurso humano a ser apropriado em função das demandas econômicas apenas. Ou, se atende aos preceitos da formação para a autonomia e para a cidadania ativa. Deste modo, buscará a formação de profissionais-cidadãos a conscientização e a transformação social (MASETTO, 2003).

Neste contexto, a ideia de **qualidade** da educação superior prevê uma perspectiva emancipatória e crítica da educação superior cuja função social é a formação de pessoas autônomas, criativas, dotadas de subjetividades e de pluralidade onde os processos educacionais devem viabilizar a relação com o trabalho. Desse modo, a educação deve assegurar o desenvolvimento integral (omnilateralidade) dos sujeitos. “A noção de politecnia (e não de tecnicismo) se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. (SAVIANI, 2003, p. 136). Assim sendo, as competências profissionais podem ser desveladas, desenvolvidas e aprimoradas.

As DCNs para os cursos de graduação estabelecem uma relação entre a matriz curricular do curso e a formação profissional desejada. Para Ramos (2002, p. 126) a ideia principal BRASIL (1996) foi a busca de adequação dos currículos às mudanças dos perfis profissionais para um maior alinhamento com as mudanças sociais, econômicas e culturais em voga, por meio de conceitos como:

- a) flexibilização da matriz curricular
- b) dinamicidade do currículo;
- c) adaptação às demandas do mundo do trabalho;
- d) integração entre graduação e pós-graduação;
- e) ênfase na formação geral;
- f) definição e desenvolvimento de competências gerais. (RAMOS, 2002, p.126).

Estes conceitos e objetivos educacionais encontram viabilidade a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição de Ensino Superior (IES), que possibilitam o alinhamento com o mundo do trabalho, tornando-se realidade por meio de um currículo

interdisciplinar. (PELEIAS et al., 2011). Cabe aqui, esclarecer conforme já se destacou que os currículos são definidores de identidades e, portanto, não são instrumentos neutros, mas arenas por onde transitam saber e poder. (GADOTTI, 2006; VEIGA, 2003).

A IES, e em específico os cursos de graduação, precisam identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento acadêmico com que defendem e trabalham. Tais princípios visam a adequação dos cursos às exigências das reformas curriculares nacionais que buscam **deslocar** o foco do **currículo da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências** por meio de um currículo interdisciplinar. (RAMOS, 2002). Para Slomski et al. (2010), nesta lógica é que se inserem os desafios da coordenação, isto é, a construção do currículo por competências (conhecimentos, valores, habilidades) conforme sinalizam as diretrizes curriculares nacionais (DCNs,) em oposição ao currículo mínimo, técnico e disciplinar. Esta possibilidade de inovação das práticas pedagógicas se dá por meio da ruptura epistemológica e de ações interdisciplinares.

Nesta direção caminham os estudos de Slomski et al. (2010) e Slomski, Gomes e Guimarães (2010), os autores advertem para as possibilidades de mudanças da educação superior e para os **desafio da coordenação** dos cursos de graduação diante da aplicação das DCNs. Um **currículo por competências** requer a adoção da **gestão participativa** em vista da construção do projeto político pedagógico da IES, conforme prevê as DCNs. Requer também a **ruptura paradigmática** conforme prevê Veiga (2003) e neste âmbito a **visão integrada do conhecimento** e a adoção da postura interdisciplinar e do currículo globalizado como forma de concretizar o PPP.

Estes princípios epistemológicos, pedagógicos e desafios requerem a construção coletiva do PPP, a organização de **currículos globalizados** e a adoção de **práticas pedagógicas coletivas**, comuns e esclarecedoras da própria vivência docente (SLOMSKI et al., 2010). Em suma, a adoção da **gestão democrática exige a relação dialógica dos envolvidos** e o uso de metodologias integradoras, o ensino com pesquisa como estratégia metodológica, a criação e fortalecimento de mecanismos de **gestão participativa**, conhecimentos, valores e habilidades humanas eficazes e adequadas aos objetivos a que se propõe a Educação Superior, em especial os cursos de graduação.

Dentre os desafios acima colocados a vivência e a prática da gestão democrática, a participação se apresenta como um dos principais mecanismos para assegurar este princípio

fundamental na construção do PPP. A participação possibilita o envolvimento de todos na tomadas de decisões. Entretanto, esta participação deve ser ativa no sentido de tomar parte **em** ou ter parte **com**, de modo que a **participação** não seja **passiva** no sentido de fazer parte **de**, ou ser informado, apenas, sobre os fatos, por exemplo. A **participação ativa** exige lealdade, responsabilidade compromisso, deve ser estratégia para se caminhar em direção aos resultados desejados. (LIBÂNEO, 2001).

O processo de construção do PPP é resultante da expressão de um trabalho coletivo, por excelência, um exercício para se implementar as políticas e as ações colegiadas, bem como se consolidarem as práticas democráticas na organização e na gestão do PPP. Os tópicos abaixo foram extraídos da versão para consulta da comunidade do PPP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFECTRGN (2012, p. 67) e tem como objetivo evidenciar a pré-disposição do coordenador para desenvolver um trabalho participativo por meio da descentralização do poder na gestão pedagógica do PPP, e deste modo confirmar o pressuposto conceitual desta pesquisa.

DESAFIOS E DIFICULDADES DA PRÁTICA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA QUANTO A PARTICIPAÇÃO	MANIFESTAÇÃO NA PRÁTICA DA GESTÃO
<p>➤ Fortalecimento dos mecanismos e instâncias decisórias e de deliberação coletiva envolvendo gestores, diretores-acadêmicos, coordenadores (de cursos, pesquisa, extensão etc.).</p>	<p>“As dificuldades é fazer com que exista o compromisso de todos, conseguir o comprometimento de todos os professores é difícil mas, não posso reclamar, pois eu tenho uma equipe ótima, o mais difícil é conseguir o comprometimento dos alunos, dos alunos entenderem a importância desse programa” [...]</p> <p>“Temos nossas reuniões com os ajustes, é mais o dia-dia mesmo que a gente conversa.”</p> <p>“Quando você diz comunidade interna é todo mundo, ai é como se fosse o problema de uma empresa, a instituição também é uma empresa você não consegue o comprometimento de todo mundo, alguma área administrativa pode te ajudar mais outra pode te ajudar menos, não por maldade, não por escolha todo empresa existe falha administrativa e ai mais uma vez entra o papel do coordenador em ter que resolver.”</p> <p>“Aqui nos temos a seguinte situação nos temos o superintendente administrativo que cuida de toda instituição de ensino e temos o reitor do centro universitário, este é muito presente trabalha junto com agente tenho livre acesso a sala dele, dá opiniões, critica, faz elogios, então reitor do centro universitário juntamente com o pró- reitor de graduação.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>

<p>➤ Avanço da qualidade da participação ativa dos membros nos processos de elaboração, planejamento e avaliação do PPP.</p>	<p>“Quanto ao planejamento do PPP, [...] já herdei um curso bastante organizado, é um curso bem visto pelos alunos em geral, bem visto no mercado [...] estamos mais num período de manutenção e avaliação”.</p> <p>“Todos os professores foram convidados a participar, e depois das cinco reuniões e eu fiz duas reuniões para a apresentação do projeto, depois das cinco foi feito mais duas para a apresentação do projeto.”</p> <p>“Temos nossas reuniões com os ajustes, é mais o dia-dia mesmo que a gente conversa.”. [...] “As avaliações e discussões acerca do currículo do curso também nas reuniões semestrais”.</p> <p>“Aí a gente está avaliando também a avaliação do PPP está sendo executado. Para a avaliação do PPP existem esses três instrumentos o PEDP é uma ferramenta, a CPA é outra, a análise do gestor coordenador em verificar os resultados com as provas dos alunos.”</p> <p>“PPP foi modificado em 2010 foi colocado em pratica em 2011, as mudanças, agora praticamente estão sendo o inicio de sua aplicabilidade e, que será 2011, 2012, 2013, 2014, então a primeira turma que vai se forma com esse PPP nesse formato será em 2014”.</p> <p>“Por hora nada e as modificações são sempre em conjunto”.</p> <p>“Além das conversas informais com cada professor temos as reuniões pedagógicas semestrais no inicio de cada semestre. A gente faz uma reunião avaliando o semestre anterior, por exemplo, janeiro de2013 faremos a avaliação de segundo semestre de 2012. E assim sucessivamente em julho faremos a avaliação do 1º semestre de 2013.”(DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Comprometimento com a gestão democrática</p>	<p>“Todos os professores foram convidados a participar, e depois das cinco reuniões e eu fiz duas reuniões para a apresentação do projeto, depois das cinco foi feito mais duas para a apresentação do projeto.”</p> <p>“[...] Sempre ouvindo a todos dando sugestões, olha se a gente fizesse isso, ao invés daquilo, poderia ser algo de repente que eu não estava enxergando por isso que é bom trabalhar com um grupo comprometido”.</p> <p>“[...] Tivemos brigas também, mas foi bastante importante”.</p> <p>“[...] O que eu acho é o seguinte, todos os professores sentiram parte [...] e viram que não era uma coisa de cima para baixo e sentiram parte da construção do PPP.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Transparência nos atos da gestão</p>	<p>“Temos a nossas reuniões com os ajustes, é mais o dia-dia mesmo que a gente conversa.”.</p> <p>“O PPP foi modificado em 2010 foi colocado em pratica em 2011, as mudanças, agora praticamente estão sendo o inicio de sua aplicabilidade e, que será 2011, 2012, 2013, 2014, então a primeira turma que vai se forma com esse PPP nesse formato será em 2014”. “Por hora as modificações são sempre em conjunto”. (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Mecanismos para a abertura e manutenção de canais de comunicação</p>	<p>“Sempre ouvindo todos dando sugestões, olha se a gente fizesse isso, ao invés daquilo, poderia ser algo de repente que eu não estava enxergando por isso que é bom trabalhar com um grupo comprometido.”</p>

	<p>“O próprio professor às vezes fala que a disciplina que está fazendo nesta carga horária” [...] “Daria para fazer pela metade, pra você ver que o professor não teve vaidade, enxergou que daria para fazer em menos, tivemos brigas também , foi bastante importante, o que eu acho é o seguinte, todos os professores sentiram parte daquilo , e viu que não era uma coisa de cima para baixo e sentiram parte da construção”.</p> <p>“Temos a nossas reuniões com os ajustes, é mais o dia-dia mesmo que a gente conversa.”.</p> <p>“Ordinariamente uma vez por semestre, duas vezes ao ano.” ((DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Respeito à diversidade em suas diferentes dimensões.</p>	<p>“Sempre ouvindo todos dando sugestões, olha se a gente fizesse isso, ao invés daquilo, poderia ser algo de repente que eu não estava enxergando por isso que é bom trabalhar com um grupo comprometido.”</p> <p>“O próprio professor as vezes fala que a disciplina que está fazendo nesta carga horária”[...].</p> <p>“Daria para fazer pela metade, pra você ver que o professor não teve vaidade, enxergou que daria para fazer em menos, tivemos brigas também , foi bastante importante, o que eu acho é o seguinte, todos os professores sentiram parte daquilo , e viu que não era uma coisa de cima para baixo e sentiram parte da construção”.</p> <p>“A gente tem bastantes projetos e todos eles inclusos nos projetos pedagógicos, vou citar alguns. Projetos de monitoria, projeto de iniciação científica, também esta dentro do projeto pedagógico, nos temos cursos de extensão”. [...] (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Formulação e execução de políticas de formação continuada para gestores, docentes e técnico-administrativos</p>	<p>“Aqui nos temos a seguinte situação o superintende administrativo que ele cuida de toda instituição de ensino e temos o reitor do centro universitário, este é muito presente trabalha junto com agente tenho livre acesso a sala dele, dá opiniões, critica, faz elogios, então reitor do centro universitário juntamente com o pró- reitor de graduação.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Formalização e fortalecimento dos conselhos previstos e dos não existentes.</p>	<p>“As dificuldades não dão para reclamar, mas é fazer com que exista o compromisso de todos, conseguir o comprometimento de todos os professores é difícil mas não posso reclamar, pois eu tenho uma equipe ótima, o mais difícil é conseguir o comprometimento dos alunos, dos alunos entenderem a importância desse programa.” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Acompanhamento e avaliação permanentes das políticas e das práticas, a fim de revisar e redefinir as ações, quando necessário.</p>	<p>“Por hora as modificações são sempre em conjunto”.</p> <p>“Além das conversas informais com cada professor temos as reuniões pedagógica semestrais no inicio de cada semestre. A gente faz uma reunião avaliando o semestre anterior por exemplo, jan2013 faremos a avaliação de segundo semestre de 2012. E assim sucessivamente em julho faremos a avaliação do 1º semestre de 2013.”</p> <p>(DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Descentralização do poder decisório na elaboração, na execução,</p>	<p>“Sempre ouvindo todos dando sugestões, olha se a gente fizesse isso, ao invés daquilo, poderia ser algo de repente que eu não estava enxergando por isso que é bom trabalhar com um grupo comprometido.”</p>

<p>no acompanhamento e na avaliação das ações da organização e da gestão do PPP, garantindo a consulta e a deliberação coletiva por meio dos órgãos colegiados e de outros espaços coletivos.</p>	<p>“O próprio professor às vezes fala que a disciplina que está fazendo nesta carga horária”[...].</p> <p>“A gente tem bastantes projetos e todos eles inclusos nos projetos pedagógicos, vou citar alguns. Projetos de monitoria, projeto de iniciação científica, também esta dentro do projeto pedagógico, nos temos cursos de extensão”. [...].</p> <p>“Temos a nossas reuniões com os ajustes, é mais o dia-dia mesmo que a gente conversa.”</p> <p>(DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>
<p>➤ Implementação e fortalecimento de práticas de planejamento participativo das ações, contemplando as dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras, etc.</p>	<p>“Todos os professores foram convidados a participar, e depois das cinco reuniões e eu fiz duas reuniões para a apresentação do projeto, depois das cinco foi feito mais duas para a apresentação do projeto.”</p> <p>“Além das conversas informais com cada professor temos as reuniões pedagógica semestrais no início de cada semestre. A gente faz uma reunião avaliando o semestre anterior por exemplo, jan2013 faremos a avaliação de segundo semestre de 2012. E assim sucessivamente em julho faremos a avaliação do 1º semestre de 2013.”</p> <p>“A avaliação e discussão acerca do currículo do curso também nas reuniões semestrais”.</p> <p>(DADOS DA ENTREVISTA, 2012).</p>

QUADRO 7 - O modo de atuação do coordenador diante do processo construção do projeto político pedagógico como resposta às reformas curriculares nacionais instituídas.

Fonte: IFECTRGN (2012)

Os dados do quadro 07 revelam um perfil de liderança participativa do coordenador do curso investigado, confirmam sua pré-disposição para criar espaços de discussões e fortalecimento dos mecanismos e instâncias decisórias e de deliberações coletivas envolvendo professores, alunos, gestores e toda a equipe no processo de tomada de decisões.

Entretanto, os dados revelados pela entrevista, bem como pela análise do PPP do curso não deixam evidentes nas intenções e ações participativas que buscam a construção do PPP, a criação de mecanismos que propiciem a interação entre os educadores e a prática da interdisciplinaridade, que se realiza pela adoção dos princípios metodológicos do ensino pela pesquisa, e, neste sentido, a interação dos educadores, o trabalho conjunto pela interação entre as disciplinas, pelos projetos **integrados de ensino**, pela presença de **projetos de pesquisa, pela existência de núcleos, linhas e grupos de pesquisa** ficando clara a participação ativa dos participantes quando das discussões que podem continuar isolados em suas disciplinas, áreas e ideias, mesmo em ambiente de discussões, em espaços deliberativos e de tomada de decisões. A **participação ativa** dos envolvidos se dá quando quem participa exerce o direito

de opinar sobre o assunto e isso requer conhecimento deste, neste caso, a participação varia em termos de quantidade (um ou mais grupos) e de qualidade (competência em graus variados).

Este é o desafio da coordenação diante da aplicação das DCNs em vista do perfil do contador desejado na contemporaneidade. A gestão curricular orientada pelo paradigma da complexidade e do pensamento sistêmico exige ruptura epistemológica orientada pelo pensamento cartesiano e tecnicista, requer uma nova postura da IES e dos cursos de graduação que devem rever a teoria do currículo e a metodologia adotada para fomentar a aprendizagem significativa do aluno. A formação crítica e reflexiva requer o envolvimento de docentes e estudantes com a pesquisa e a extensão, além do processo de ensino.

Não se pode aceitar o ensino seccionado, departamentalizado em que professores se isolam em suas disciplinas não interagem, não se conhecem e por isso não estão engajados em projetos integrados de ensino pela pesquisa e, neste âmbito, visualizam possibilidades da extensão universitária como exercício da práxis, isto é, da articulação entre teoria e prática. É desse ponto de vista que se discute a interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis como a possibilidade de formar contadores capazes de enfrentar os desafios que o mundo do trabalho que lhes apresenta.

Isso significa dizer que a adequação da educação superior às exigências e desafios contemporâneos clama por reformas curriculares nacionais (regionais e locais) capazes de **deslocar o foco do currículo da transmissão de conteúdos e da formação técnica do aluno (saber fazer) para a construção de conhecimento e do desenvolvimento de competências por meio de** currículo globalizado e interdisciplinar. Um currículo por competências busca desenvolver além da formação técnica (saber fazer), a formação científica, crítica e reflexiva do aluno. Este perfil profissional e identitário do aluno requerem princípios metodológicos adequados, ações e intenções que precisam ser reforçadas, aprimoradas e adotadas pela coordenação em vista da adoção da gestão democrática e da aplicação das DCNs.

4.5.1 UMA BREVE ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO INVESTIGADO: AVANÇOS E DESAFIOS

Segundo as DCNs cada IES deverá elaborar seu PPP, em acordo com as reais necessidades de formação dos alunos. Sabe-se que o processo de elaboração do planejamento pode iniciar-se com um plano geral, esquemático, elaborado por uma equipe de professores, gestores, alunos e outros profissionais que possam contribuir com seus conhecimentos específicos. Este esboço prévio tem a finalidade de desencadear o processo e mobilizar as pessoas para a discussão coletiva e elaboração do projeto. A partir desses tópicos gerais (introdução/contexto, justificativa, marco teórico, objetivos, perfil profissional, competências, campo de atuação, matriz curricular, dinâmica de sua operacionalização, etc), são distribuídas as responsabilidades das sub-comissões para a coleta de dados, análise, identificação de problemas e prioridades, estabelecimento de metas e atividades.

A fase seguinte pode ser a elaboração de um documento gerador, mais detalhado a ser estudado e validado por todos. O recomendado é que este se torne um instrumento balizador de todo o trabalho pedagógico, que deve ser acompanhado e avaliado, por uma comissão que deve se reunir periodicamente para avaliar o cumprimento das metas, a correspondência entre os resultados e os objetivos previstos, identificarem necessidades e problemas e sugerir soluções.

Sobre a elaboração do **Projeto Político Pedagógico** o coordenador pedagógico entrevistado informou que já encontrou um documento gerador pronto e este, está detalhado e conectado com as necessidades do curso. Foi elaborado pela a equipe que lhe antecedeu e validado pela comunidade, entretanto, entende que precisa ser aprimorado, inovado e adequado aos desafios da contemporaneidade. Segundo o coordenador, o processo de elaboração do PPP ocorreu em diferentes etapas e instâncias e que estas vêm ocorrendo antes mesmo da institucionalização das DCNs: “Eu sempre faço a referencia em 1992 os currículos mínimos e aquilo de certa maneira engessados nos currículos dos cursos de CC na virada do século isso foi mudado com as DCN especialmente em Contábeis em 2002 e depois em 2004 , ai proporcionou as mudanças de fato” (DADOS DA ENTREVISTA, 2012) e que em sua gestão cabe o aprimoramento e a adequação em vista das mudanças sociais e culturais em voga e deste modo ao alinhamento entre o que o curso valoriza e o mundo do trabalho valoriza.

Ao analisar-se o PPP do curso em questão, procurou-se destacar pontos positivos e os aspectos a serem melhorados conforme a seguir.

4.5.1.1 QUANTO AOS REFERENCIAS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Quanto aos aspectos positivos pode-se destacar:

- a) Evidencia o alinhamento entre Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o curso de Ciências Contábeis, os fundamentos filosóficos e políticos do curso (missão objetivos e/ou diretrizes) articulados com os da IES;
- b) Evidencia a descrição das características necessárias ao profissional formado;
- c) Evidencia a menção sobre a inserção do curso no contexto atual do mercado de trabalho e da profissão (mercado emergente);
- d) Evidencia conhecimentos, habilidades e valores estabelecidos pelas DCNs e articulados com PPP do curso;

Quanto aos aspectos a serem melhorados pode-se destacar:

A primeira fase do planejamento é a escolha dos fundamentos que devem nortear as decisões sobre a construção do currículo de cada escola, ou seja, os fundamentos teórico-metodológicos e neste contexto a postura política pedagógica assumida. Como pontos a serem melhorados destacam - se:

a) a ausência de textos, citações de diferentes autores, bibliografias e referencial teórico que informem sobre conceitos fundamentais e temas que subsidiam a elaboração do PPP tais como: educação superior, conhecimento, currículo globalizado, interdisciplinaridade, aprendizagem, qualidade de ensino, gestão democrática, avaliação da aprendizagem, teorias sobre formação de professores; pesquisas e método científicos, etc.;

b) outra questão fundamental é a ausência de uma fundamentação teórica declarada sobre fundamentos Metodológicos do Curso, e, neste sentido, a concepção didática – pedagógica que o orienta devidamente discutida na organização do texto; abordagem de uma concepção de ensino e de aprendizagem que orienta os projetos e planos das disciplinas; bem como uma metodologia que indique a concepção/teoria de currículo vigente e a sistemática de sua operacionalização.

4.5.1.2 QUANTO AO CONTEXTO DO CURSO

Quanto aos aspectos positivos pode-se destacar:

- a) Apresenta um histórico do curso e do Mercado de trabalho (menção sobre a oferta do curso e sua relação com o mercado esta devidamente considerada e analisada; sobre a proposta curricular corresponde às necessidades do contexto local/regional/nacional e à atualização da área do conhecimento profissional).
- b) Perfil discente (sobre formação autônoma, crítica, reflexiva e ética, possibilitando ao cidadão-profissional maiores níveis de aprofundamento em áreas do conhecimento do Curso);
- c) Situação de infra-estrutura do Curso (os elementos da estrutura de apoio apresentam condições de operacionalização das metas traçadas no projeto);
- d) Estudos e diagnóstico do curso (os diagnósticos realizados em relação a oferta do curso justificam sua oferta e as habilitações proporcionadas.

Quanto aos aspectos a serem melhorados pode-se destacar:

- a) Necessidade de uma explicitação mais detalhada do Perfil do corpo Docente desejado que trate, além da formação necessária, da política de formação de professores instituída pela IES (curso) na contemporaneidade e seu alinhamento com o Projeto Político Pedagógico.

4.5.1.3 QUANTO A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Quanto aos aspectos positivos pode-se destacar:

- a) Evidencia de que existe a Matriz Curricular que possibilita a concretização do PPP;
- b) Evidenciada a articulação com os objetivos do curso;
- c) Evidencia relação entre teoria - prática na organização dos núcleos de disciplinas e/ou ementas das disciplinas;

d) Evidencia e estabelece os eixos norteadores de conteúdos e disciplinas do trabalho coletivo e interdisciplinar;

e) Evidencia o desenvolvimento de atividades programadas para a revisão dos conteúdos dos planos de ensino;

f) Evidencia a existência de projetos de extensão (evidenciam o envolvimento dos alunos com situações problemas do contexto profissional e social);

g) Evidencia como acontece o Estágio supervisionado (TCC) e trabalho de conclusão do curso evidenciando a existência de estrutura de acompanhamento e avaliação eficaz; contemplam o desenvolvimento das habilidades e competências para o exercício profissional e estão devidamente regulamentados;

h) Evidencia os procedimentos e as atividades complementares que vem sendo instituídas e de enriquecimento do currículo;

i) Evidencia sobre os processos de avaliação do curso (evidenciam conhecimentos, habilidades, competências e valores em consonância com as diretrizes do curso; evidenciam a realização de análises, críticas e sínteses coerentes com as diretrizes do curso);

j) Evidencia formas de divulgação do curso (existem condições e meios de comunicação que traduzam a atualidade do curso e atividades em desenvolvimento dão sustentação e evidenciam o diferencial do curso);

Quanto aos aspectos a serem melhorados pode-se destacar:

O PPP do curso deve estabelecer os projetos multi e interdisciplinares, que podem ser executados ao longo do ano letivo, o objetivo é implementar e incrementar o trabalho pedagógico, a prática de ensino, a motivação e o desempenho dos alunos e professores que pelo prazer de ensinar e aprender, podem viabilizar momentos avaliativos, e, deste modo, podem avaliar o percurso das ações empreendidas, corrigir os caminhos traçados, tirar proveito dos resultados e ampliar as metas e objetivos educacionais. Assim, como pontos essenciais de melhorias citam - se:

a) A evidenciação da implementação de projetos integrados de ensino, a fundamentação teórica e prática sobre a relação entre disciplinas básicas (conteúdos gerais de formação) com as demais disciplinas (conteúdos da área profissional do curso); Favorecem a

flexibilidade curricular pela oferta de atividades transdisciplinares para o enriquecimento e atualidade da formação (Seminários, eventos científicos, intercâmbios, convênios)

b) A evidenciação de Projetos de Pesquisa (Linhas, núcleos e Grupos de pesquisa) integrados às disciplinas e/ou áreas de conhecimento e que evidenciam o envolvimento de alunos e professores; evidências de que os projetos integram o ensino em situações reais.

c) A evidenciação de que as atividades complementares proporcionam a interação entre as diferentes áreas do conhecimento visando à superação da visão fragmentada e da fragmentação do currículo;

d) A evidenciação de aspectos que tratam do processo de formação continuada dos docentes do curso, as estratégias adotadas e procedimentos que contemplem cursos, seminários, grupos de estudos, para o aperfeiçoamento constante dos professores; que indiquem o número de docentes em processo de atualização pedagógica; que evidenciem a prática de sala de aula como instrumento de formação do docente, etc.

Esta melhoria é indicada destes aspectos o curso caminhará para a aplicação das DCNs. A melhoria dos aspectos mencionados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da Resolução nº 10/2004; artigo 2º, com a preocupação em atribuir autonomia e flexibilidade ao ensino e apresenta a proposta de alteração dos currículos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. As IES devem estabelecer a organização curricular por meio de PPP, descrevendo os seguintes aspectos: a) I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; b) II – componentes curriculares integrantes; c) III – sistema de avaliação do estudante e do curso; d) IV – estágio curricular supervisionado; e) V – atividades complementares; f) VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição; g) VII – regime acadêmico de oferta; h) VIII – outros aspectos que tornem consistente o referido projeto.

A descrição dos aspectos do PPP que as IES devem seguir revela a intenção de formar profissionais qualificados. Todavia, sabe-se dos problemas que persistem e impedem que a alteração curricular cumpra a proposta de “atribuir uma autonomia e flexibilidade” sugerida pelas DCN. Marion (1996) em estudos anteriores abordou as limitações e

dificuldades dos alunos quanto à aprendizagem das denominadas “Contabilidades Aplicadas”, causadas pela concentração de disciplinas técnicas, restringindo a visão do futuro profissional apenas à escrituração Contábil.

A educação na condição de terreno da práxis formativa, da transmissão cultural e das instituições educativas – vem reexaminando-se e requalificando-se. Fixa novas fronteiras, elaborando novos procedimentos e tornando-se cada vez mais central nos processos socioeconômicos, políticos e culturais. Esta visão de formação profissional esta em acordo com as DCNs, o Ministério da Educação, através do parecer CES/CNE 146 de 03 de abril de 2002, destaca que, os currículos mínimos profissionalizantes, rigidamente concebidos, para serem observados nas instituições, não mais permitiam o alcance da **qualidade** desejada segundo sua **contextualização**.

Conforme se observa as DCNs tem como foco de preocupação a qualidade da educação e sua busca por meio da contextualização dos conteúdos de ensino. Fato que deixa subentendido que os currículos mínimos não permitiam o alcance desta meta educacional. Por meio do parecer CES/CNE 776/97, o Ministério da Educação aprovou o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais que devem se constituir em orientações para a elaboração dos currículos, ser respeitada por todas as Instituições de Ensino Superior e assegurar a **flexibilidade** e a **qualidade da formação** oferecida aos estudantes.

A ideia de qualidade da educação superior prevê uma perspectiva emancipatória e crítica da educação, cuja função social é a formação de profissionais - cidadãos, pessoas autônomas e criativas, dotadas de riqueza subjetiva e de pluralidade onde os processos educacionais viabilizam a relação com o trabalho. Desse modo, a educação deve assegurar o desenvolvimento integral (omnilateralidade) dos sujeitos. “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. (SAVIANI, 2003, p. 136).

Assim sendo, as potencialidades humanas podem ser desveladas e desenvolvidas em meio a um universo de necessidades e de possibilidades. Pode ativar o indivíduo em todas as esferas da vida social, como a participação política e cultural, a interação com os outros seres humanos e a autorrealização (autocriação).

5 CONCLUSÕES

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar o modo de atuação do coordenador de um curso de Ciências Contábeis diante do processo de elaboração, implementação e avaliação do projeto político pedagógico como resposta às mudanças curriculares nacionais, buscando evidenciar desafios, dificuldades e avanços na aplicação das DCNs instituídas.

Quanto ao estilo de gestão adotada pelo coordenador do curso constatou-se o esforço pela descentralização da gestão pedagógica e a utilização de estratégias que permitem o envolvimento dos professores, alunos e demais profissionais nas tomadas de decisões curriculares. Percebeu-se a valorização da autonomia institucional, fato que permite o exercício da gestão descentralizada, das relações de poder e a troca de experiências nos processos decisórios. Entretanto, apesar da aparente autonomia e da competência da coordenação diante da gestão do PPP, percebeu-se que nem todos os envolvidos tem participação ativa na construção do PPP. Esta limitação pode estar atrelada aos mecanismos e instrumentos instituídos em vista da motivação e envolvimento de todos na realização de um trabalho compartilhado quanto ao planejamento, operacionalização e avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

As ações da coordenação diante da gestão do PPP tem sido a criação de instâncias participativas e de ambientes de discussão como reuniões pedagógicas, encontros e outros espaços para a deliberação de assuntos referentes à gestão curricular, sendo esta uma condição básica para o alcance de bons resultados e sucesso na construção do PPP. Esta forma de gestão assumida pelo coordenador implica no desenvolvimento de competências gerenciais e a mobilização de conhecimentos, habilidades e valores revelados nos relatos do coordenador tais como:

- a) Adotar o trabalho coletivo;
- b) ter visão ampla de mundo;
- c) ser capaz de administrar conflitos;
- d) ter capacidade para a gestão de pessoas;
- e) ter competências técnico-profissionais;

- f) ter competências didáticas- pedagógicas;
- g) ser capaz de lidar com relacionamentos interpessoais;
- h) ter comportamento ético;
- i) ter capacidade de planejamento;
- j) ter comprometimento, credibilidade e confiança;
- l) ser capaz de orientar-se por resultados;
- m) ter flexibilidade;
- n) ter capacidade para a criação e a inovação;
- o) ter liderança.

Diante destas características principais do gestor entrevistado, destaca-se a formação didática, a experiência na área contábil e a formação em educação como pontos fundamentais para o exercício da sua função.

Neste sentido, este estudo confirmou o pressuposto de que existe uma pré-disposição do coordenador para realizar uma gestão descentralizada e participativa envolvendo a comunidade acadêmica como um todo na gestão do curso. O coordenador desenvolve sua gestão por meio do trabalho em equipe, da colaboração, da participação, a abertura para que cada um opine e contribua com sugestões e críticas. Ressalta-se também que a transferência da autoridade e responsabilidade diante da tomada de decisões caracteriza o modelo democrático de educação para a cidadania e a autonomia intelectual do acadêmico, entretanto, torna-se necessária a existência de uma liderança forte, comprometida e cooperativa, tanto do gestor como da comunidade interna e externa ao curso.

As DCNs apesar de flexibilizar o currículo, dar mais autonomia para as instituições de ensino e a coordenação de curso em estabelecer uma proposta para o PPP ainda enfatizam o mercado de trabalho por meio de competências. Se as competências vêm de cima para baixo a IES perde a autonomia para definir suas competências, ligadas aos interesses das instituições, ao interesse dos alunos, as possibilidades do corpo docente e principalmente ligada ao mundo do trabalho que supera a empregabilidade.

Deste modo, cada IES deve buscar a adequação curricular por caminhos como: melhorar a utilização e distribuição do tempo e do espaço físico bem como a alocação e profissionalização dos educadores; melhorar a gestão considerando diferentes níveis de participação para a consolidação das experiências e do aprendizado coletivo; aperfeiçoamento da liderança, autoridade e legitimidade da gestão; a profissionalização do grupo de educadores e a criação de espaços que consolidem e qualifiquem o trabalho em equipe.

Isso significa dizer que a adequação da educação superior às exigências e desafios contemporâneos clama por reformas curriculares (globais, nacionais regionais e locais) capazes de **deslocar** o foco do currículo da transmissão de conteúdos que conduzem para uma formação tecnicista do aluno (saber fazer) para o desenvolvimento de competências por meio de currículo globalizado e interdisciplinar. Um currículo por competências busca desenvolver além da formação técnica (saber fazer), a formação científica, crítica e reflexiva do aluno. Este perfil profissional e identitário do aluno requerem princípios metodológicos adequados, ações e intenções que precisam ser reforçadas, aprimoradas e adotadas pela coordenação em vista da adoção da gestão democrática e da aplicação das DCNs.

Este é o desafio da coordenação diante da aplicação das DCNs em vista do perfil do contador desejado na contemporaneidade. A gestão curricular orientada pelo paradigma da complexidade e do pensamento sistêmico exige a ruptura com a epistemologia orientada pelo pensamento cartesiano e tecnicista. Requer uma nova postura da IES e dos cursos de graduação que devem rever a teoria do currículo e a metodologia adotada para fomentar a aprendizagem do aluno.

Constatou-se a falta de núcleos e grupos de pesquisas fato que evidencia a presença ainda limitada das pesquisas no contexto do curso, exceto os trabalhos de conclusão de curso; se contrapondo a uma das finalidades da educação que é o ensino pela pesquisa e pela investigação científica. Neste âmbito, a formação em pesquisa do coordenador e dos professores reflete na formação do aluno, que será capaz de identificar, assimilar e interpretar com maior desenvoltura as informações, tornando assim, seu processo de construção do conhecimento e de aprendizagem mais significativa.

Como outras limitações e dificuldades da coordenação diante da gestão do PPP do curso investigado apontam-se lacunas quanto à criação de mecanismos e projetos que propiciem a **interação entre os educadores** e a prática da **interdisciplinaridade** no curso. A

adoção dos princípios metodológicos do ensino pela pesquisa permite a interação dos educadores, a interação entre as disciplinas, a criação de projetos **integrados de ensino, projetos de pesquisa e a existência de núcleos, linhas e grupos de pesquisa**, ficando clara a participação ativa da comunidade. Esta é uma maneira de fazer com que haja troca de saberes, espaços deliberativos, de tomada de decisões coletivas e de construção do conhecimento no contexto universitário.

As discussões e trocas de experiências evitam o isolamento do grupo em suas disciplinas, áreas e ideias. A **participação ativa** dos envolvidos se dá quando quem participa exerce o direito de opinar sobre o assunto e isso requer conhecimento deste, neste caso, a participação varia em termos de quantidade (um ou mais grupos) e de qualidade (competência em graus variados).

Conclui-se que o perfil de gestão compartilhada e a adoção de um estilo de liderança participativa onde o coordenador mobiliza seus saberes, sua experiência profissional e sua competência interpessoal para promover o envolvimento de todos nas atividades acadêmicas e nos resultados motivando-os a aceitar os desafios da caminhada rumo à formação científica e tecnológica dos alunos e uma educação de qualidade. Os primeiros passos a serem dados é a mobilização para a construção projeto político pedagógico do curso em vista da mudança de um espaço estático e conservador para um espaço dinâmico, democrático e transformador.

Entende-se que uma das limitações deste estudo foram a ausência da opinião de outros integrantes da comunidade acadêmica, professores que participam do núcleo estruturante, reitor, vice-reitor, acadêmicos líderes de turma e outras vozes que possam imprimir maior sentido ao pensamento e às ações da coordenação. Neste sentido, como pesquisas futuras sugerem-se questionamentos como:

- a) Que outras vozes podem imprimir sentido ao pensamento e às ações da coordenação e do PPP do curso investigado?
- b) Que competências são constituintes do ideário pedagógico do professor coordenador de curso de Ciências Contábeis?
- c) Quais são os indicadores de qualidade permeiam o trabalho da Coordenação e a gestão acadêmica do curso de ciências Contábeis?
- d) Que estratégias as IES brasileiras, que oferecem o curso de ciências contábeis, utilizam para a construção coletiva de um projeto pedagógico e na mediação de conteúdos que

de fato atendam as reais necessidades dos acadêmicos mediante os desafios e exigências da contemporaneidade?

e) Que princípios metodológicos são contemplados no PPP essenciais à formação científica, tecnológica e analítica do contador?

f) Até que ponto o PPP contempla os discentes e os educadores como o centro do processo educativo?

g) Que papel o coordenador do curso exerce na construção do PPP?

h) Que relação existe entre a concepção filosófica do PPP, a matriz curricular, a formação dos professores, os planos de ensino e a formação do profissional da área contábil?

Espera-se que este estudo contribua para aprofundar os conhecimentos sobre os desafios da coordenação diante das DCNs instituídas e auxiliem na implementação das mudanças necessárias em vista da flexibilização curricular, da adequação entre conteúdos acadêmicos e necessidades do mundo do trabalho, da articulação teoria-prática presente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS - AICPA. 2012. Disponível em: <www.aicpa.org>. Acesso em: 20 out. 2012.

ALTHOFF, N. S.; DOMINGUES, M. J. C. S. Práticas interdisciplinares nos cursos de graduação em ciências contábeis. In: CONGRESSO ANPCONT, 3., 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPCONT, 2009. Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoII/03/EPC101.pdf>>. Acesso em: 27 jul.2011.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo, Moderna, 2006.

ARAÚJO, M. P. et al. Uma contribuição à avaliação do ativo intangível 36 anos depois: uma reflexão em torno do pensamento do professor Eliseu Martins. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 95-100, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.repec.org.br/index.php/repec/article/viewPDFInterstitial/30/32>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa. Edição 70, 2004.

BASTOS, C.; CORREIA, C.B. Reconfiguração curricular da educação superior: um olhar para os projetos pedagógicos. **Revista de Educação Educere et Educere**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan./jun. 2006.

BERNARDO, D. C. R.; NASCIMENTO, J. P. B.; NAZARETH, L. G. C. Representações do ensino, pesquisa e interdisciplinaridade dos cursos de ciências contábeis no estado de Minas Gerais. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 111-133, jul./set. 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. Â. S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.

BORITZ, J. E.; CARNAGHAN, C. A. Competency-based education and assessment for the accounting profession: a critical review. **Canadian Accounting Perspectives**, Toronto, v.2, n.1, p.7- 42, 2003.

BOTS, J. M.; GROENLAND, E. A. G.; SWAGERMAN, D. M. An empirical test of birkett's competency model for management accountants: survey evidence from dutch practitioners. **Journal of Accounting Education**, Harrisonburg, v. 1, n. 27, p. 1- 13, 2009. Disponível em: <<http://search.proquest.com/docview/211260299?accountid=34586>> Acesso em: 14 jul. 2012.

BUI, B.; PORTER, B. The expectation-performance gap in accounting education: an exploratory study. **Accounting Education: An International Journal**, London, v.19, n. 1/2, p. 23-50, Abr. 2010.

BRASIL. **Decreto n. 5.773**, de 09 de maio de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/codigocivil_03/>. Acesso em 12 set. 2012.

_____. **Decreto-Lei 7.988**, de 22 de setembro de 1945. Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=27880>>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. **Decreto-Lei 9.295**, de 27 de maio de 1946. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do contador e do guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.portaldecontabilidade.com.br/legislacao/decretolei9295.htm>>. Acesso em 8 ago. 2012.

_____. Lei n.4.024, de 20 de dezembro de 1.961. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1961.

_____.Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nov. 1968.

_____. Lei n. 6.404, de 15 de dezembro de 1976. A lei das sociedades por ações rege contabilmente as sociedades anônimas. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1976.

_____.Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES 067, de 04 de dezembro de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, dez. 2002a.

_____. _____. Parecer CNE/CES 146, de 03 de abril de 2002. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, mai. 2002b.

_____. _____. **Parecer CNE/CES n. 583**, de 04 de abril de 2001. Institui orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2012.

_____. _____. **Resolução CNE/CES n. 10**, de dezembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em ciências contábeis, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2011.

CABRAL NETO, A; ALMEIDA, M. D. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político pedagógico. **Revista em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35–45, jun. 2000.

_____; SOUSA, L. C. Autonomia da escola no cenário educacional brasileiro. In: ROSÁRIO, M. J. A.; ARAÚJO, R. M. L. (Orgs.). **Políticas públicas educacionais**. Campinas: Alínea, 2008. p. 55-87.

_____. (Org.). **Flexibilização curricular: cenários e desafios**. Natal: EDUFRRN, 2004.

CANTÍDIO, W. M. **As coordenações de curso e os departamentos na administração setorial escolar**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1986 (Coleção documentos universitários).

CARVALHO, A. M. R. NAKAGAWA, M. Uma proposta de mudança na formação acadêmica do profissional de custos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CUSTOS, 9., 2005, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: [S.n.], 2005. Disponível em: <http://www.intercostos.org/documentos/custos_530.pdf>. Acesso em: 18 dez.2012.

CARVALHO, R. F. **Currículo de ciências contábeis: desafios para a adoção ao novo modelo contábil brasileiro**. 2010. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2010.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 4-15, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2013.

CHAVES, A. **O ciclo de formação geral e a reforma do ensino superior**. 2005. Disponível em: <<http://www.educacao.gov.br/reforma/Documentos/ARTIGOS/2005.3.7.17.4.56.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2007.

CUNHA, M. I. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, maio 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-5741996000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2011.

CZESNAT, A. O. ; CUNHA, J. V. A.; DOMINGUES, M. J. C. S. Análise comparativa entre os currículos dos cursos de ciências contábeis das universidades do Estado de Santa Catarina listadas pelo MEC e o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. **Gestão & Regionalidade**, Blumenau, v.25, n.75, set./dez. 2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação democrática: por uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DOMINGUES, M. J. C. et al. Identificação e análise do perfil dos gestores de cursos de ciências contábeis nos estados de São Paulo e Santa Catarina. **Base – Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, Blumenau. v. 8, n. 2, p. 189 – 201, abr./jun. 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FARINELLI, C. A; MELO, A. P. D.; LOPES, M. C. O. Gerência intermediária da IES: a coordenação de curso e o coordenador como gestor. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. 9, 2009, Florianópolis: [S.n.], **Anais eletrônicos...** 2009. Disponível em:

<<http://repositório.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/36813>>. Acesso em: 7 jul. 2012. CD-ROM.

FERREIRA, R. C. N. A. **Competências do coordenador de curso evolução recente e perspectivas futuras**. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo - FIPEL, Pedro Leopoldo, 2009.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS – FORGRAD. **Implantando a política nacional de graduação**. Manaus: FORGRAD, 2004.

FRANCO, E. Funções do coordenador de curso ou como “construir” o coordenador ideal. Belém, 2000. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, Brasília. **Resumo dos trabalhos...** Brasília: ABMES, 2000. Disponível em: <http://www.abmes.org.br/_download/Associados/Seminarios/2000>. Acesso em 12 out. 2012.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade: atitude e método**. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 2006. Disponível em: <www.paulofreire.org>. Acesso em: 26 dez. 2006.

GANDIN, D. Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteira**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 81-95 jan./jun., 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 17 mar. 2013.

_____. **A prática do planejamento participativo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 6. ed. Petrópolis,: Vozes,1999.

GIL. A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GUADILLA, C. Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. In: MOLLIS, M. (Org.). **Las universidades en América Latina: reformadas o alteradas la cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003, p.17-19.

GUIMARÃES, I. P. **Gestão acadêmica do projeto-político dos cursos de ciências contábeis**: entre as recomendações legais e as vivências nos bastidores da coordenação de curso. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia – Salvador, 2011.

GRILLO, A. N. **Desenvolvimento de pessoal nas universidades**: em busca da qualidade do ensino superior. Florianópolis: Insular, 1996.

GRUNOW, A. et al. Análise do perfil dos gestores do curso de ciências contábeis das IES - instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 5., 2005. **Anais eletrônicos...**, São Paulo: FIPECAFI, 2005. CD-ROM.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Art Med, 1998.

INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS - IFAC. **International accounting standards board education – IAESB**. New York, 2010. Disponível em: <<http://www.ifac.org>>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. **Handbook of international education pronouncements** New York, 2012. Disponível em: <<http://www.ifac.org>>. Acesso em: 20 out. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE – IFECTRGN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN**: uma construção coletiva. versão para consulta pública à comunidade acadêmica.2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ppi/lib/exe/fetch.php?media=documentos:ppp_ifrn_2012_versao_para_consulta_publica_05mar2012.pdf> Acesso em: 23-07-2013.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

_____; MARTINS, M.; CARVALHO, L. N. Contabilidade: aspectos relevantes da epopeia de sua evolução. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, v. 16, n. 38, maio/ago. 2005.

JAPIASSU, H. Prefácio. In: FAZENDA, I C. A. (Org.). **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

KRAEMER, M. E. P. **Competências e habilidades no ensino da contabilidade**. 2008. Disponível em: <http://www.crcsc.org.br/admin/inc/download_documento.php?arquivo>. Acesso em: 27 mai. 2012.

KURATKO, D. et al. Implement entrepreneurial thinking in established organizations. **SAM Advanced Management Journal**, Texas, v. 58, n. 1, p. 28-39, 1993.

LAFFIN, M. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LEAL, E. A.; OLIVEIRA, C. R. M.; MIRANDA, J. G. Interdisciplinaridade no curso de ciências contábeis: os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar a partir de uma experiência. In: CONGRESSO ANPCONT, 3. 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPCONT, 2009. Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/site/docs/congressoII/03/EPC101.pdf>>. Acesso em 27 jul. 2011.

LEMES, D. F.; MIRANDA, G. J. Habilidades profissionais do contador preconizadas pela IFAC: um estudo com profissionais da região do triângulo mineiro. In: CONGRESSO USP, 13. 2013, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: FEA-USP, 2013. Disponível em: <http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos132013an_indiceautor.asp?letra=a&con=1>. Acesso em 22 ago. 2013.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOBOSCO, I. F. **Caso-problema no ensino de contabilidade introdutória: um estudo da percepção dos alunos do curso de graduação quanto à sua aplicabilidade no desenvolvimento de competências e habilidades**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, 2007.

LÜCK, H. **O papel do gestor escolar na implantação de políticas educacionais**. Curitiba: [S.n.], 1997.

_____. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores, **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. L. **Gestão educacional tendências e perspectivas**: referencias básicas para a formação dos gestores educacionais. São Paulo, Cenpec, 1999.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamentos e coordenadores em uma universidade federal. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 2003, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.

MARION, J. C. **O ensino da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. Preparando-se para a profissão do futuro. **Contabilidade Vista & Revista**. Belo Horizonte, v. 9, p. 14-21, 1998.

MARQUISIN, D. F. B.; PENTEADO, A. F.; BAPTISTA, D. C. O coordenador de curso da instituição de ensino superior: as atribuições e expectativas. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 11, n.12. p. 7-21, 2008.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MEGLIORINI, E.; WEFFORT, E.F.J.; HOLANDA, V.B. Amostragem. In: CORRAR, L. J.; THEÓPHILO, C. R. (coord.). **Pesquisa operacional**: para decisão em contabilidade e administração. São Paulo: Atlas, 2004. cap. 1, p. 19-66.

MENDONÇA, J. F. **Pesquisa sobre a percepção da interdisciplinaridade por professores de controladoria em cursos de ciências contábeis no município de São Paulo**. São Paulo, 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado- Fecap. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://200.169.97.105/biblioteca/imagens/000004/000004D7.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MEYER JUNIOR, V. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MURPHY, P. (Org.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 173-192.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAES, W. B. Efetividade organizacional na perspectiva de coordenadores de curso de graduação da PUC Minas: contribuições para a gestão de instituições de ensino superior. **Revista E & G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 58-89, dez. 2003
Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/96/89>.
Acesso em: 20 set. 2012.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NIYAMA, J. K. **Contabilidade internacional**. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVEIRA, G. G. **Gestão pedagógica: desafios e impasses**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.btdt.ucb.br/tede/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=660 btdt.ucb.br/tede/tede_arquivos/4/TDE-2007-10-10T153043Z-pdf >. Acesso em: 10 out. 2012.

OTT, E. et al. Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Cont. Fin.**, São Paulo, v. 22, n. 57, p. 338-356, set./out./nov./dez. 2011.

_____. Contabilidade gerencial estratégica: inter-relacionamento da contabilidade financeira com a contabilidade gerencial. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**. São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 35-46, maio/ago. 2004.

PACO, J. A.; ORTEGA, M. J. N.; NUÑEZ, J. V. The continuous education as a process of academic studies for graduate students at high educational levels in Sonora, Mexico. **Revista Contabilidad y Negocios**, Sonora, v. 4, n. 8, p. 57-62, 2009.

PAIVA, S. B. O ensino da contabilidade: em busca da interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 28, n. 120, p. 89-93, 1999.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo, Ática, 2002.

PASSOS, I. C. **A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil**: um estudo no município de São Paulo. 2004. 169 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade), Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PELEIAS, I. R. et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 16, p. 499-532, 2011.

_____ et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, p. 19-32, jun. 2007.

PEREIRA, M. S. A. **Percepções de alunos concluintes sobre competências gerenciais adquiridas no curso de ciências contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Fundação Escola de Comercio Álvares Penteado- FECAP, São Paulo, 2012.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).

RAMOS, C. **O despertar do gênio**: aprendendo com o cérebro inteiro. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

RICCIO, E.L; SAKATA, M. C. G. Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. **Revista Contabilidade e Finanças**, São Paulo, n. 35, p. 35-44, maio/ago. 2004.

ROCHA, R. C.; MELO, M. C. O. L.; LUZ, T. R. Os coordenadores dos cursos de graduação em administração e o desafio para a adequação dos currículos às diretrizes curriculares nacionais. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 206-228, jul./dez. 2009.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia prático para a eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1979.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, A. L. F. **Gestão democrática da escola**: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. 2004. Disponível em:
<<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2114--Int.pdf>>
Acesso em: 23 jul. 2013.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: _____; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-59.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 19. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2003.

SILVA, E. F. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e que queremos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 2007. p. 131-152.

SILVA, F. S. A noção de competência no ensino superior: o curso de pedagogia da UFPB. **RBPAE**, João Pessoa. v.23, n.2, p. 315-326, maio./ago. 2007.

SILVA, P. R. O coordenador de curso: atribuições e desafios atuais. **Revista Gestão Universitária**, São Paulo, n.89, abr. 2006.

SILVA, S. M.; BORGES NETTO, M. Reforma do estado e do ensino superior: flexibilização curricular e mundo do trabalho. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 193-226, jul./dez. 2007.

SILVA, T. M.; GRÄBNER, S.; BANDEIRA, A. M. Perspectiva atual para a formação do contador. **Revista eletrônica de contabilidade**, Cascavel, v.1, n.1, p. 19-31, set/nov. 2004.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. Como os professores aprendem a dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. Atibaia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. Disponível em:
<http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2002/COR/2002_COR948.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013.

SIQUEIRA, H. S. G. Formação interdisciplinar: exigência sócio-política para um mundo em rede. In: SIMPÓSIO ESTADUAL DE ECONOMIA DOMÉSTICA, 7., 2003, Francisco Beltrão. **Anais eletrônicos...** Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2003. Disponível em:
<<http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/mundorede.html>>. Acesso em 25 nov. 2006.

SCHIMIDT, P. **Contabilidade internacional avançada**. São Paulo: Atlas, 2004.

SLOMSKI, V. G. et al. Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. **RCO – Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 160-188, jan./abr. 2010.

_____; GOMES, S. M. S.; GUIMARÃES, I. P. Gestão do projeto político-pedagógico do curso de ciências contábeis e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista de Contabilidade UFBA**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 36-55, jan./abr. 2010.

STEARNS, T. M; VOZIKIS, G.S. Interdisciplinary "creative destruction": a pedagogical approach, **R. P. North American Business Press**, Thunder Bay, v. 13, n. 1, p. 11–25. 2012.

TRINDADE, H. Reforma universitária no Brasil: o desafio do governo Lula. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 819-844, out. 2004. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2012.

TÜNNERMANN, C. **Transformação da Educação Superior**: desafios e perspectivas. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2001.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n.61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em:
<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 out. 2012.

_____(Org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

_____; ALBUQUERQUE, M. G. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. rev. e mod. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

YÜCEL, E; SARAC, M.; CABUK, A. Accounting education in turkey and professional accountant candidates expectations from accounting education: Uludag University application. **Business and Economics Research Journal**, Bursa, , v 3. p. 91-108, 2012.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESCLARECIMENTOS AO COLABORADOR DA PESQUISA

Título da Pesquisa: “Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de Ciências Contábeis diante da gestão do projeto político pedagógico”.

Objetivo da pesquisa: Investigar os desafios, limites e possibilidades da coordenação diante gestão do projeto político pedagógico como resposta às mudanças curriculares nacionais.

Responsável pelo projeto: Edmeia Soares Pinto Scatola

Registro no CRC: 1SP 143905

Instituição: Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado – FECAP/SP

Prezado Coordenador

Solicitamos a sua colaboração para responder o questionário em anexo. O instrumento esta composto de 06 partes, todas igualmente importantes para o sucesso da nossa pesquisa. Possui caráter estritamente acadêmico, os dados coletados serão analisados em termos globais. Não possui identificação, não sendo necessário escrever seu nome por extenso, basta assinar.

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e de ter entendido o que me foi explicado, aceito participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Assinatura

Agradecemos sua colaboração e colocamo-nos à disposição para as informações que se fizerem necessárias.

Cordialmente,

Profª. Dra. **Vilma Geni Slomski**

Orientadora

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

PARTE I - PERFIL DEMOGRÁFICO DO COORDENADOR DO CURSO

Esta parte do instrumento teve como objetivo levantar um perfil do coordenador em relação a questões como: sexo, idade, tempo de experiência, modo de atuação, modelo de gestão, fatores que contribuíram para assumir a coordenação do curso, a sua formação acadêmica, formação na área da educação e da gestão escolar

1. Formação acadêmica:
 - a. Graduação em: _____
 - b. Especialização em: _____
 - c. Mestrado em: _____
 - d. Doutorado em: _____
2. Possui formação na área da didática e prática do ensino Superior? Se sim, qual (is)?
3. Possui algum tipo de formação na área da administração escolar?
4. Que fatores contribuíram para assumir a coordenação do curso?
5. Quantas horas por semana se dedica à coordenação do curso?
6. Há quanto tempo exerce a função de coordenador do curso?
7. Trabalha em outra(s) Instituições de Ensino Superior?
8. Como é feita a divisão do trabalho da coordenação? Que função delega diante da coordenação?
9. Você tem autonomia para desenvolver, implementar os projetos? Em que medida a autonomia de que dispõe é suficiente para o bom desempenho das suas funções?
10. Que dificuldades e desafios enfrentam diante da coordenação pedagógica do curso?

PARTE II - PRÁTICA DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE

Esta parte do roteiro teve como objetivo conhecer qual é a produção científica e o envolvimento do coordenador com a prática da pesquisa na universidade.

11. Possui grupo de pesquisa? Se sim, quais são as linhas de pesquisa?
12. Participa como pesquisador em projetos de pesquisa de outros pesquisadores? Quais?
13. Envolve alunos de graduação em seus projetos de pesquisa? Como? Orienta/orientou trabalhos de conclusão de curso (TCC)?
14. Possui artigos publicados, livro ou capítulo de livro?

PARTE III – NOVAS COMPÊNCIAS DIANTE DAS MUDANÇAS CURRICULARES NACIONAIS

Esta parte teve como identificar o novo perfil de competências exigidos do coordenador diante das mudanças curriculares nacionais do curso de graduação e suas implicações práticas

15. Você conhece as diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação? Que mudanças são trazidas?
16. E quanto ao curso de Ciências Contábeis? Quais são as mudanças?
17. Como isso afeta/ou a coordenação do curso?

PARTE IV CONCEPÇÕES DE GESTÃO E DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Esta parte do instrumento teve como objetivo identificar qual é o conceito de gestão e de projeto político pedagógico que permeia a coordenação do curso.

18. O que você entende por educação?
19. O que é uma educação de educação? O que você considera necessário para oferecer uma educação de qualidade?
20. O que significa para você gestão da educação? Qual é o tipo de gestão adotada pela IES e pela coordenação?
21. Para você, qual é o perfil ideal do coordenador do curso na área de Ciências Contábeis?
22. O que significa para você Projeto Político Pedagógico?

PARTE V - PROCESSO DE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Esta parte do instrumento teve como objetivo identificar de que modo o projeto político pedagógico vem sendo planejado, executado e avaliado.

23. Poderia falar sobre o processo de gestão do projeto político pedagógico do curso quanto ao modo como acontece o planejamento considerando questões como:

- i. Quando e como foi elaborado o PPP na IES?
 - ii. Quem participou desta elaboração? Qual foi o papel de cada um?
 - iii. Quais estratégias e ou atividades foram utilizadas na construção do PPP? Que outras estratégias poderiam ter sido também utilizadas?
- 24. Quanto ao processo de implementação do projeto político pedagógico no âmbito acadêmico:**
- i. Você utiliza o PPP no exercício de suas funções? De que modo? Poderia contar de que forma ele orienta suas ações?
 - ii. Você faz seus projetos de trabalho com base no PPP?
 - iii. Como o PPP orienta o planejamento das funções de coordenador do curso?
 - iv. Com que frequência são realizados as discussões sobre a execução (concepções, prioridades, objetivos) do projeto pedagógico?
 - v. Quem é o principal responsável pela execução do PPP?
 - vi. Quais são os projetos que vem sendo implementados (extensão, pesquisa, ensino)?
 - vii. Dentre os projetos em execução, qual destes vem se destacando pelo resultado alcançado? Quem é o responsável pela execução?
 - viii. Enumere aspectos que tem dificultado a implementação dos projetos traçados no PPP.
- 25. Quanto ao processo de avaliação e atualização do projeto político pedagógico no âmbito escolar?**
- i. Quando foi feita a última avaliação e atualização PPP? Por quem?
 - ii. O que de fato vem sendo modificado no PPP para melhor atender o processo de gestão pedagógica do curso? Suas necessidades de trabalho, suas funções e atribuições? E o que você acha que ainda deve ser modificado? E por quem?
 - iii. Quais são os momentos que são realizados o trabalho coletivo de avaliação da gestão pedagógica, especificamente ligadas ao PPP do curso?
- 26. Quanto ao processo de aperfeiçoamento da gestão do PPP**
- i. Há interferência (por parte de quem) no trabalho realizado diante da gestão do PPP? Como esta interferência é feita?
 - ii. Sente necessidade de modificação da maneira (estilo adotado) em que a gestão pedagógica esta sendo efetivada?
 - iii. Quais são os maiores problemas em discussão diante da elaboração do PPP?
 - iv. Você percebe o envolvimento e participação da comunidade interna para a resolução dos problemas em discussão?
 - v. Quais são as estratégias utilizadas para motivar a participação dos envolvidos diretamente no curso?
 - vi. O diretor da IES é um ator presente no acompanhamento do pedagógico do curso?
- 27. Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem e do currículo do curso**
- i. Como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos?
 - ii. Como é realizada (e se é) a discussão acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos?
 - iii. Como a IES lida com o baixo rendimento dos alunos?
 - iv. Como é realizada (e se é) a discussão acerca da avaliação do currículo do curso?
- 28. Quanto ao às condições de oferta do curso**
- i. Como você define as condições de acesso, de divulgação, de funcionamento e de estrutura do curso?
 - ii. Como você define o ambiente acadêmico (social e físico)?

APÊNDICE C – QUESTÕES E RESPOSTAS DA ENTREVISTA

PARTE I – PERFIL ACADÊMICO DO COORDENADOR PESQUISADO (Questões de 01 a 10)	
Objetivo: Levantar um perfil do coordenador investigado	
1. Formação Acadêmica	<p>Graduação Ciências contábeis;</p> <p>Lato Sensu Não fez</p> <p>Stricto Sensu Ciências Contábeis</p> <p>Doutorado Educação principalmente com o objetivo de entender melhor o Projeto Político Pedagógico.</p>
2. Possui formação na área da didática e prática do ensino Superior? Se sim, qual (is)?	Formação clássica não tem, não especificamente, mas tive algumas disciplinas de didática no doutorado que fizeram a diferença.
3. Possui algum tipo de formação na área da administração escolar?	Nenhuma formação clássica específica em administração escolar, mas trabalhei em indústria em cargos de gestão e fiz alguns cursos rápidos de gestão.
4. Que fatores contribuíram para assumir a coordenação do curso?	Eu nunca pensei em ser coordenador, mas sim professor, não foi uma coisa que tenha me preparado, trabalhei em empresa exercia cargos de gestão como é comum na área de contabilidade, e isto também colaborou para que em 2003 assumisse pela primeira vez em outra instituição a coordenação, naquela época não existia gente no mercado com o mestrado e foi um dos fatores muito importante para que assumisse a coordenação.
5. Quantas horas por semana são dedicadas à coordenação do curso?	Dedicação Total.
6. Há quanto tempo exerce a função de coordenador do curso?	Em 2007 surgiu a oportunidade nesta instituição, aqui foi um conjunto de fatores, pela própria história que tinha com a instituição e, também pela experiência. Ao todo são nove anos de coordenação, só aqui são cinco anos.
7. Trabalha em outra(s) Instituições de Ensino Superior?	Não, somente aqui.
8. Como é feita a divisão do trabalho da coordenação? Que função delega?	A divisão do trabalho é feita da seguinte forma, na estrutura da coordenação eu sou coordenador, não tenho assistente pedagógico, sou eu comigo mesmo, tenho apenas uma assistente, uma secretária, mas não no aspecto pedagógico. Mas na verdade tenho um grupo de professores que é o Núcleo Docente Estruturante (NDE) que me auxiliam nas questões relacionadas quanto ao PPP.
9. Você tem autonomia para desenvolver, programar os projetos? Em que medida a autonomia de que dispõe é suficiente para o bom desempenho das suas funções?	Temos bastante autonomia, Existe um regimento da instituição flexível e temos juntamente com os professores bastante autonomia para propor mudanças, de matriz curricular, de perfil profissional desejado pelo curso, para modificar mesmo individualmente ou em conjunto com a equipe de professores do NDE, fazer alterações.
10. Que dificuldades e desafios enfrentam diante da coordenação pedagógica do curso?	Eu digo tranquilamente que esta instituição sempre esteve na vanguarda e qualquer modificação necessária sempre tivemos autonomia.

PARTE II – PRÁTICA DA PESQUISA NA UNIVERSIDADE - (Questões 11 a 14) <i>Objetivo: Conhecer qual é a produção científica e o envolvimento do coordenador com a prática da pesquisa na universidade.</i>	
11. Possui grupo de pesquisa? Se sim, quais são as linhas de pesquisa?	Não.
12. Participa como pesquisador em projetos de pesquisa de outros pesquisadores? Quais?	Experiências em pesquisas funcionam timidamente, por estar nesta instituição com professores do mestrado que trabalham com pesquisa, os alunos da graduação sempre aparece alguma coisa, mas não é muito pujante, acontece raramente, tem essa abertura se os alunos quiserem apresentam um projeto para a apreciação de uma comissão, eles tem total abertura.
13. Envolve alunos de graduação em seus projetos de pesquisa? Como? Orienta ou orientou trabalhos de conclusão de curso (TCC)?	Não, eu trabalho mais na questão operacional na orientação de alunos, para isso tem um grupo de professores que desenvolve esta parte com os alunos na orientação do TCC e o que eu faço é servir como consultor/ orientador.
14. Possui artigos publicados?	Tenho artigos publicados.
PARTE III - NOVAS COMPÊTÊNCIAS DIANTE DAS MUDANÇAS CURRICULARES - (Questão 15 A 17) Objetivo: Identificar o novo perfil de competências exigidos do coordenador sobre diante das mudanças curriculares nacionais do curso de graduação e suas implicações práticas.	
15. Você conhece as diretrizes Curriculares nacionais para os cursos de graduação? Que mudanças são trazidas?	Mudanças Curriculares, eu sempre faço a referencia em 1992 os currículos mínimos e aquilo de certa maneira engessados nos currículos dos cursos de CC na virada do século isso foi mudado com as DCN especialmente em Contábeis em 2002 e depois em 2004 , ai proporcionou as mudanças e eu estava ingressando na carreira de coordenação na outra instituição como era um pouco restrita e engessada a autonomia então, não houve grandes mudanças , mas nessa mesma época 2002 já trabalhava nesta instituição e pude perceber e participar como professor das mudanças mais significativas e quando ingressei em 2007 o curso estava muito bem estruturado. Dela pra cá foi promovida três mudanças significativa, duas mais especifica do curso e uma mais geral.
16. E quanto ao curso de Ciências Contábeis? Quais são as mudanças?	Foi a definição do perfil do egresso, que a instituição quer no PPP (2008). A primeira sobre as Normas Internacionais Contábeis, tão logo a lei mudou foi feito adaptações das disciplinas, as disciplinas continuaram as mesma. Em 2011, agora recente, outras alterações não foram alterações drásticas, foram pequenos alterações, mas depois de três anos com as normas internacionais a gente entendeu quais os conhecimentos e as necessidade dos alunos, estavam com maiores dificuldades e foram feitos alguns ajustes genericamente foram estas modificações ocorridas desde então.
17. Como isso afeta/ou a coordenação do curso?	Esta instituição esteve sempre na vanguarda, vou advogar em causa própria, só para dar um exemplo, estou lecionando aqui desde 2002, e desde então sou professor de contabilidade internacional, antes de o Brasil adotar as normas internacionais esta instituição já tinha em sua matriz curricular esta disciplina, quando vieram as alterações , fizemos mais ajustes nas disciplinas do que propriamente uma alteração estrutural no PPP, porque este já esta direcionando do que estava por vir.
PARTE IV - CONCEPÇÕES DE GESTÃO E DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - (Questões 18 A 22) Objetivo: Identificar qual é o conceito de gestão e de projeto político pedagógico que permeia a coordenação do curso.	
18. O que você entende por educação?	È uma pergunta bem aberta, mas estou na instituição desde a graduação, o tempo mudou um pouco o aluno. Esta instituição é considerada uma porta aberta, uma porta de mudanças, quando os alunos entram aqui pensam da seguinte maneira, eu quero um profissão e quero ser reconhecido, então o lugar é aqui.
19. O que você considera necessário para oferecer uma educação de qualidade?	O que eu acredito meio filosófico e pontual, acredito que ter professores bem informados em sala de aula, comprometidos e comprometidos nas ações mais burocráticas, em chegar no horário, em atender o aluno, estar atualizados, estar com vontade de compartilhar e transmitir conhecimento, isso faz com que o aluno reconheça e faz com que o aluno também se comprometa. Eu acho que educação de qualidade é ter um comprometimento de todas as partes da gestão, coordenadores, dos professores e dos alunos. Sempre partindo do seguinte pressuposto que você tenha bons professores. Infelizmente se

	<p>Se você não tiver bons professores não vai conseguir muita coisa, agora se tem bons professores, você consegue o comprometimento com a educação de qualidade aí acho que dá uma liga bastante boa.</p>
<p>20. O que significa para você a gestão da educação?</p> <p>Qual é o tipo de gestão adotada pela IES e pela coordenação?</p>	<p>Faz parte da minha formação. Ser bem organizado e passar essa ideia de organização para os professores e para o aluno é um ótimo primeiro passo para conseguir uma boa gestão. Então se você se mostrar como coordenador organizado e sua equipe de professores se mostram organizados eu digo organizado no sentido de ter o PPP direcionado, perfeito, ter uma matriz curricular que todos conhecem que todo mundo fala, ter professores que se dedicam que participam das reuniões que estejam em sala de aula, que sejam comprometidos então se você tem esta organização bem feita eu acho que a gestão se torna tranquila, não estou colocando as questões de fundo que é uma questão importante que aqui nesta instituição não temos esses problemas, questão de remuneração, professores bem remunerados, pagamento em dia, boas condições de trabalho, boa sala de aula, boa estrutura, então tudo isso já estou colocando como pressuposto, eu não preciso me preocupar com este tipo de gestão, não é a oitava maravilha do mundo, mas são condições absolutamente boas pra poder fazer isso, então esses problemas de infra-estrutura eu não me preocupo, a minha gestão fica mais voltada mesmo mais com conteúdo, questões de organização curricular e obviamente que fica a cargo do coordenador de resolver as questões do dia a dia, reclamações de aluno, reclamações de professor, a gente fica mais ou menos como uma central de atendimento.</p>
<p>21. Para você, qual é o perfil ideal do coordenador do curso na área de Ciências Contábeis?</p>	<p>Perfil do coordenador em minha opinião tem que ser primeiramente um professor, tem que estar em sala de aula, não pode perder esse contato com o aluno com a sala de aula, antes de tudo ele é um professor, o segundo entender de educação, infelizmente muitos professores de nossa área de ciências contábeis eles não se consideram como educadores, consideram –se só como técnicos que repassam conteúdos, só que quando a gente entra em sala de aula é outra questão, modéstia a parte eu antes mesmo de fazer o doutorado em educação, eu sempre tive esta noção, porque quando do eu me transformei em professor muito rapidamente, terminei a graduação em um ano, no ano seguinte já estava em sala de aula, estava com a memória muito recente de aluno de graduação, então assim eu sentia, que meus professores não eram só os meus professores eles eram os meus exemplos, então de novo esta parte burocrática se o professor chega no horário, eu acho isso legal, se o professor se veste bem eu acho isso legal, se o professor é um cara agradável eu acho isso legal, se o professor é grosso eu não gosto disso, então veja, não são questões técnicas são exemplos, então o professor em sala de aula ele não vai passar somente o conteúdo, vai passar conteúdo, dar exemplos, o coordenador tem que ter uma visão de educação, não vou dizer qual linha que deveria seguir, mas minimamente ele tem que entender que educação é muito maior do que ir lá e simplesmente passar conteúdo. Outra questão ele tem que saber sobre gestão, tem que gerenciar conflitos você tem muitos professores, tem muitos alunos, professores com egos diferentes personalidade, então você precisa saber lidar com pessoas, questões com pessoas do administrativo, questões com pessoas relacionadas com o MEC, gestão como um todo, gestor com perfil de liderança, resumindo professor tem que ter a questão técnica, conhecimento de educação, visão de gestão.</p>
<p>22. O que significa para você o Projeto Político Pedagógico? Como você o define?</p>	<p>O PPP fazendo uma analogia com uma empresa é o guia de procedimento que você deve cumprir (empresa, fazendo uma analogia), PPP ele é o guia aquele instrumento que vai guiar todas as ações da coordenação, dos professores, dos alunos, PPP tem que ter ali dentro quais são as pedras fundamentais que norteiam aquele curso.</p>
<p>PARTE V – PROCESSO DE GESTÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - (Questões 23 a 28)</p> <p>Objetivo: Identificar de que modo o projeto político pedagógico vem sendo planejado, executado e avaliado.</p>	
<p>23. Quanto ao modo como acontece o planejamento do PPP?</p>	
<p>i. Quando e como foi elaborado o PPP na IES?</p>	<p>Quanto ao planejamento do PPP, sou bastante privilegiado neste sentido já herdei um curso bastante organizado, é um curso bem visto pelos alunos em geral, bem visto no mercado em geral, não tem muitas mudanças drásticas, tem algumas mudanças pontuais, nada traumáticas e na verdade estamos mais num período de manutenção, sob o meu ponto de vista, considero um elogio, o que se faz são as reuniões pedagógicas semestrais, não a quantidade ideal, mas como o curso está rodando normal, nós achamos que é o suficiente e existe nesse meio tempo reuniões com os professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com uma frequência um pouco maior, mas para poder verificar necessidades e perceber o que estão sentindo. O que eu fiz na última mudança, reuniões com o NDE, e depois dessas reuniões, eu fiz reuniões por área num total de cinco reuniões, e aí coletando ideias discutindo, acatando sugestões, vendo o que era melhor, rejeitando sugestões, o pessoal disse que eu fui muito</p>

	corajoso, pois com tantos professores haveria muito divergências, a última vez que fiz 2010/2011.
ii. Quem participou desta elaboração? Qual foi o papel de cada um? O que fez?	Quem participou desta elaboração? Qual foi o papel de cada um? O que fez? Todos os professores foram convidados a participar, e depois das cinco reuniões e eu fiz duas reuniões para a apresentação do projeto, depois das cinco foi feita mais duas para a apresentação do projeto.
iii. Quais estratégias e ou atividades foram utilizadas na construção do PPP?	Todos participaram, é o meu modo de conduzir, eu quis que todos opinassem, pois é uma coisa delicada, porque é o seguinte, se houver necessidade da exclusão de uma disciplina, estou falando especificamente da matriz curricular, vai significar a redução de carga horária para este professor, você pode incorrer na tentação de não convidá-lo para a reunião, mas eu não fiz isto e tentei justificar da importância das mudanças, dei a opção de todos opinarem.
iv. Que outras estratégias poderiam ter sido também utilizadas?	Sempre ouvindo todos dando sugestões, olha se a gente fizesse isso, ao invés daquilo, poderia ser algo de repente que eu não estava enxergando por isso que é bom trabalhar com um grupo comprometido, o próprio professor as vezes fala que a disciplina que está fazendo nesta carga horária daria para fazer pela metade, pra você ver que o professor não teve vaidade, enxergou que daria para fazer em menos, tivemos brigas também, foi bastante importante, o que eu acho é o seguinte, todos os professores sentiram parte daquilo, e viu que não era uma coisa de cima para baixo e sentiram parte da construção daquilo.
24. Quanto ao processo implementação do projeto político pedagógico no âmbito acadêmico	
i. Você utiliza o PPP no exercício de suas funções? De que modo ele orienta suas ações?	Não é uma coisa assim. Não é consultado dia-dia, como já está no sangue a gestão dia-dia ele entra no ritmo normal, ele não é consultado diariamente, pois conhecemos as ações a serem realizadas, como o dia a dia é normal vai tocando normalmente.
ii. Com que frequência são realizadas as discussões sobre a execução (concepções, prioridades, objetivos) do projeto pedagógico?	Ordinariamente uma vez por semestre, duas vezes ao ano.
iii. Quem é o principal responsável pela execução do PPP?	O principal responsável pela execução do PPP é o coordenador, ou melhor, então é seguinte, vou refazer minha resposta. O PPP ele é construído pelo conjunto, tem várias ramificações, o responsável pela execução não é o coordenador estou refazendo minha resposta, mas é o responsável por coordenar e verificar se está sendo realizado tudo que se propôs, a execução é por todas as partes professores, alunos.
iv. Quais são os projetos que vem sendo implementados (extensão, pesquisa, ensino)?	A gente tem bastantes projetos e todos eles inclusos nos projetos pedagógicos, vou citar alguns. Projetos de monitoria, projeto de iniciação científica, também está dentro do projeto pedagógico, nos temos cursos de extensão, por exemplo uma disciplina que não está na matriz curricular, vou te dar um exemplo bem pontual, contabilidade de construção civil, ela não está na nossa matriz curricular por ser muito específica a gente não conseguiu encaixar, mas a gente oferece como extensão aos alunos que queiram participar fica a disposição dos alunos. Nós temos um projeto que é dentro do PPP que é de toda a instituição que é o Programa de Educação Dinâmica Progressiva (PEDP), o que esse programa faz que ele nos ajuda demais, nos fazemos a partir do 5º semestre, aulas de revisão aos sábados e provas sobre conteúdos anteriores. E aí então é uma oportunidade dos alunos reverem assuntos esse programa serve para gente avaliar e fazer alterações, é uma resposta para reverem esse programa serve para gente fazer uma avaliação e saber o porquê o aluno vai indo bem em uma disciplina, o que acontece que está havendo essa deficiência, então a gente retro alimenta o PPP dando uma ênfase maior nessa disciplina, a gente elabora essas provas e temos análise por questão, verificando em quais os alunos foram melhor e em quais os alunos foram pior, então temos vários programas que nos auxiliam com os objetivos de melhorar o ensino. A iniciação científica é diferente do TCC ela em qualquer momento em o aluno queira desenvolver uma pesquisa com algum professor ele submetem os projetos e se os projetos forem aprovados a própria instituição dá uma bolsa de iniciação científica para o aluno e uma remuneração para o professor para tocarem o projeto de iniciação durante um ano.
v. Dentre os projetos em execução, qual destes vem se destacando pelo resultado alcançado? Quem é o responsável pela execução?	Sem dúvida é PEDP é a menina dos olhos da instituição, ele funciona em todos os cursos e em contábeis obtém ótimos resultados com ele. PEDP é desenvolvido não necessariamente com os professores da graduação ele está fora da matriz curricular é na verdade uma porta aberta para novos professores, professores jovens, posso te dizer, por exemplo, que eu iniciei nessa instituição através desse programa, em 2001, é um programa muito antigo.

vi. Enumere aspectos que tem dificuldade a implementação dos projetos traçados no PPP.	As dificuldades não têm do que reclamar, mas é fazer com que exista o compromisso de todos mesmo, conseguir o comprometimento de todos professores é difícil mas não posso reclamar, pois eu tenho uma equipe ótima, o mais difícil é conseguir o comprometimento dos alunos, dos alunos entenderem a importância desse programa.
25. O processo de avaliação (controle), atualização e aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico no âmbito acadêmico?	
i. Quando foi feita a última avaliação e atualização PPP? Por quem?	A última avaliação foi feita em 2010 para aplicar em 2011. Não tem nada muito emblemático eu acho que o nosso PPP sempre caminha muito redondo, temos a nossas reuniões com os ajustes, é mais o dia-dia mesmo que a gente conversa com um professor ou com outro professor. O PPP foi modificado em 2010, foi colocado em prática em 2011, as mudanças, agora praticamente esta sendo o início de sua aplicabilidade e, que será 2011, 2012, 2013, 2014, então a primeira turma que vai se formar com esse PPP nesse formato será em 2014, então por hora nos não detectamos nada que precise ser ajustado.
ii. O que de fato vem sendo modificado no PPP para melhor atender o processo de gestão pedagógica do curso? Suas necessidades de trabalho, suas funções e atribuições?	Não, não tem, ele não foi totalmente integralizado, a turma que irá se formar dentro deste projeto, neste formato será somente em 2014, por hora não foi nada detectado.
iii. O que você acha que ainda deve ser modificado? E por quem?	Por hora nada e as modificações são sempre em conjunto.
iv. Quais são os momentos que são realizados o trabalho coletivo de avaliação da gestão pedagógica, especificamente ligadas ao PPP do curso?	Além das conversas informais com cada professor temos as reuniões pedagógicas semestrais no início de cada semestre a gente faz uma reunião avaliando o semestre anterior por exemplo, jan/2013 faremos a avaliação de segundo semestre de 2012. E assim sucessivamente em julho faremos a avaliação do 1º semestre de 2013.
26. Quanto ao processo de aperfeiçoamento da gestão do PPP	
i. Como é realizada (e se é) a discussão acerca da avaliação do currículo do curso?	Ela também é avaliada nessas reuniões
ii. Há interferência (por parte de quem) no trabalho realizado diante da gestão do PPP? Como esta interferência é feita?	Interferência da alta gestão? O que eu posso dizer que nós temos autonomia.
iii. Sente necessidade de modificação da maneira (estilo adotado) em que a gestão pedagógica esta sendo efetivada?	Eu não, porque estarei advogando em causa própria é uma resposta bastante enviesada, porque é como se eu estivesse falando do meu trabalho, eu tenho que fazer uma auto crítica com o trabalho realizado, mas eu tenho estado contente com o trabalho vem sendo conduzido, que venho realizando, eu entendo que pelo menos na minha gestão não existe problema com PPP, ele esta bem com a nossa cara, também não sou utópico achando que é o melhor do mundo, longe disso, mas pelo que a nossa escola se propõe ele esta muito bem fundamentado e esta sendo colocado em prática inteiramente e eu te digo mais, não é mérito meu, é a história da instituição ate porque eu conheço eu acompanhei fica muito fácil de conduzir.
iv. Quais são os maiores problemas em discussão diante da elaboração do PPP? Você percebe o envolvimento e participação da comunidade interna para a resolução dos problemas em discussão?	Quando você diz comunidade interna é todo mundo, ai é como se fosse o problema de uma empresa, a instituição também é uma empresa você não consegue o comprometimento de todo mundo, alguma área administrativa pode te ajudar mais outra pode te ajudar menos não por maldade, não por escolha todo empresa existe falha administrativa e ai mais uma vez entra o papel do coordenador em ter que resolver.
v. Quais são as estratégias utilizadas para motivar a participação dos envolvidos	Ai entra o papel do coordenador com a inteligência emocional, conversar com gestores de área e pelo convencimento e vai ter um pouco ai também jogo de cintura do coordenador e um jeitinho brasileiro.

diretamente no curso?	
vi. O gestor da IES é um ator presente no acompanhamento pedagógico do curso?	Aqui nos temos a seguinte situação nos temos o superintendente administrativo que ele cuida de toda instituição de ensino e temos o reitor do centro universitário, este é muito presente trabalha junto com agente tenho livre acesso a sala dele, dá opiniões, critica, faz elogios, então reitor do centro universitário juntamente com o pró-reitor de graduação.
27. Quanto ao processo de avaliação da aprendizagem acadêmica e do currículo do curso?	
i. Como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem dos alunos?	O PEDP é um processo como ele é uma revisão e prova se os alunos forem muito mal nessas provas é uma avaliação de que aquilo que estamos fazendo lá atrás não esta sendo bem feito e se esses alunos forem muito bem é uma prova de que aquilo que estamos desenvolvendo esta dando certo, então ele funciona pra gente como instrumento de avaliação. Outra questão genérica que é avaliação dos professores os alunos fazem a avaliação dos professores de maneira presencial e também pela intranet todos os professores em todos os semestres e também tem as avaliações das disciplinas, os alunos precisam obter notas para passar e isso gera para nos da coordenação fazer as análises porque tal disciplina houve um índice muito alto de reprovação e por outro lado, aquela disciplina houve um índice muito alto de aprovação, faz-se uma análise com o parâmetro, um indicador com aquilo que é esperado vai conversar com os professores, verificar se existe uma falha anterior, se tem uma situação que precisaria melhorar, se aquele professor não é o mais indicado para aquela disciplina. Então resumindo as avaliações seria o PEDP, a CPA é a avaliação institucional e essas avaliações realizadas das disciplinas aos alunos. E também aquela tradicional, trabalho, prova, tirou nota acima de 6,0 esta aprovado, menos que isso está reprovado, é a questão burocrática de aprovação do aluno.
ii. Como é realizada (e se é) a discussão acerca da avaliação da aprendizagem dos alunos?	Aí a gente está avaliando também a avaliação do PPP está sendo executado. Para a avaliação do PPP existem esses três instrumentos o PEDP é uma ferramenta, a CPA é outra, a análise do gestor coordenador em verificar os resultados com as provas dos alunos.
iii. Como a IES lida com o baixo rendimento dos alunos?	Com o PEDP, o professor fala, esta turma foi muito mal neste conteúdo, então nas aulas de sábado será retomado este conteúdo. Ontem mesmo tive a informação que uma turma tem dificuldades com ficha de estoque, já é uma informação que terá que por em prática com o PEDP.
28. Quanto às condições de oferta do curso	
i. Como você define as condições de acesso, de divulgação, de funcionamento e estrutura do curso.	A instituição não tem muitos cursos, então a divulgação é e sempre foi de boca a boca, o acesso, é tranquilo tem apenas seis cursos então a divulgação e mais restrita não da para ir as grandes mídias. Por exemplo, a UNIP vai fazer propaganda no globo esporte, certamente haverá alguém interessada em algum dos mais de 30 cursos que ela tem curso, aqui é diferente.
ii. Como você define o ambiente acadêmico (social e físico)?	Aqui é ótimo eu sou suspeito para falar. Tenho 35 anos e estou na instituição desde os 17 anos, tenho mais tempo de vida na instituição do que fora dela, então uma pessoa não ficaria tanto tempo em uma instituição se não gostasse do ambiente, como aluno, como aluno de mestrado, como professor e como coordenador, minha resposta é enviesada, mas eu preciso colocar tenho ótimas condições de trabalho, ótimos professores, os funcionários nos respeitam, existem coleguismo, trabalhar em um lugar onde você é respeitado, é bem querido é muito bom.

APÊNDICE D – INSTRUMENTO PARA ANÁLISE GERAL DOS DADOS DA ENTREVISTA

CATEGORIAS DE ANALISE	OBJETIVO	QUESTÕES	RESPOSTAS	REFERENCIAL TEÓRICO	UNIDADE DE SENTIDO	DISCUSSÃO COM A TEORIA	TRIANGULAÇÃO COM O PPP DO CURSO
PARTE I Um perfil do coordenador	Delinear um perfil demográfico do coordenador pesquisado.	1.					
		2					
		3					
		4					
		5					
		6					
		7					
		8					
		9					
		10					
CATEGORIAS DE ANALISE	OBJETIVO	QUESTÕES	RESPOSTAS	REFERENCIAL TEÓRICO	UNIDADE DE SENTIDO	DISCUSSÃO COM A TEORIA	TRIANGULAÇÃO COM O PPP DO CURSO
PARTE II Prática da pesquisa na universidade	Conhecer a produção científica e o envolvimento do coordenador com a prática da pesquisa na universidade.	11					
		12					
		13					
		14					
CATEGORIAS DE ANALISE	OBJETIVO	QUESTÕES	RESPOSTAS	REFERENCIAL TEÓRICO	UNIDADE DE SENTIDO	DISCUSSÃO COM A TEORIA	TRIANGULAÇÃO COM O PPP DO CURSO
PARTE III Novas competências diante das mudanças curriculares nacionais.	Identificar o novo perfil de competências exigidos do coordenador diante das mudanças curriculares nacionais do curso de graduação e suas implicações práticas.	15					
		16					
		17					
CATEGORIAS DE ANALISE	OBJETIVO	QUESTÕES	RESPOSTAS	REFERENCIAL TEÓRICO	UNIDADE DE SENTIDO	DISCUSSÃO COM A TEORIA	TRIANGULAÇÃO COM O PPP DO CURSO
PARTE IV Concepções de gestão e de projeto político pedagógico.	Identificar qual é o conceito de gestão e de projeto político pedagógico que permeia a coordenação do curso.	18					
		19					
		20					
		21					
		22					
CATEGORIAS DE ANALISE	OBJETIVO	QUESTÕES	RESPOSTAS	REFERENCIAL TEÓRICO	UNIDADE DE SENTIDO	DISCUSSÃO COM A TEORIA	TRIANGULAÇÃO COM O PPP DO CURSO
PARTE V Processo de gestão do projeto	Identificar de que modo o projeto político pedagógico	23					
		24					
		25					
		26					

político pedagógico	vem sendo planejado, executado e avaliado.	27					
		28					

APÊNDICE E – INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

CATEGORIAS DE ANÁLISE				
1. REFERÊNCIAS DO PROJETO PEDAGÓGICO	OBJETIVO	QUESTÕES A INVESTIGAR	RESPOSTAS	REFERENCIAL TEÓRICO
1.1 Fundamentos Filosófico - políticos e diretrizes da IES	Identificar, analisar e apontar os referenciais que sustentam o PPP do curso e guia para as ações, deixando claro qual a função social da educação superior (que cidadão se deseja? Para viver em que sociedade?).	O projeto contempla e coloca em prática os PCNs para o curso de Ciências Contábeis aliados aos fundamentos filosóficos e às diretrizes da IES?		
1.2 Fundamentos Filosóficos e Políticos do Curso (missão objetivos e/ou diretrizes) articulados com os da IES		A missão do curso está alinhada à missão da IES?		
		A história do curso esta alinhada à história da IES?		
		O curso contém um diagnóstico fundamentado nos resultados de avaliações institucionais e nas inovações sugeridas?		
		Os objetivos do curso estão relacionados com o perfil do egresso desejado?		
1.3 Perfil de Formação do aluno/egresso		As diretrizes do curso dão sustentação interna ao currículo?		
		Descreve as características necessárias ao profissional formado?		
		Reflete a inserção do curso no contexto atual do mercado de trabalho e da profissão (mercado emergente)?		
1.4 Conhecimentos, Habilidades e valores estabelecidos pelos DCNs		Estão em articulados com o perfil do curso?		
		Estão coerentes com o campo de atuação do profissional e representa um meio de viabilizar a articulação entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico?		
		Estão coerentes com os objetivos do Curso.		
1.5 Fundamentos Metodológicos do Curso		Estão integrados ao currículo por meio dos projetos em desenvolvimento no curso e das ementas das disciplinas.		
		A concepção didática – pedagógica que orienta o curso esta clara e seja evidenciada logicamente na organização do texto?		
		A concepção de ensino e de aprendizagem do curso orienta os projetos e planos das disciplinas		
		As atividades programadas estão sustentadas/orientadas pelos princípios e fundamentos do curso?		
		A metodologia indica a concepção/teoria de currículo vigente e a sistemática de sua operacionalização?		
2. CONTEXTO DO CURSO	OBJETIVO	QUESTÕES A INVESTIGAR	RESPOSTAS	REFERENCIAL TEÓRICO
2.1 Histórico do curso e Mercado de trabalho	Identificar e analisar as relações da educação, inserção histórica, e suas relações com contextos sociais mais amplos. não apenas local, mas também nacional e mundial (onde estamos? como vemos a realidade?).	A oferta do curso e sua relação com o mercado esta devidamente considerada e analisada		
2.2 Perfil Discente		A proposta curricular corresponde às necessidades do contexto local/regional/nacional e à atualização da área do conhecimento profissional?		
		Esta devidamente explicitada pelo curso?		
2.3 Perfil do corpo Docente		Esta devidamente explicitada pelo curso?		
		Assegura uma formação autônoma, crítica, reflexiva e ética, possibilitando ao cidadão-profissional maiores níveis de aprofundamento em áreas do conhecimento do Curso e formação continuada?		
2.4 Situação de infra-estrutura do Curso		Esteja alinhado e favorece a efetivação do projeto Político pedagógico?		
2.5 Estudos e diagnostico do		Os elementos da estrutura de apoio apresentam condições de operacionalização das metas traçadas no projeto?		

curso				
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (PROCESSOS)	OBJETIVO	QUESTÕES A INVESTIGAR	RESPOSTAS	REFERENCIAL TEÓRICO
3.1 A Matriz Curricular	Identificar, analisar e caracterizar o PPP do curso investigado em termos de identidade e necessidade de adequação em vista das mudanças a serem implantadas para o alcance do perfil de egresso desejado (que posturas e conhecimentos são necessários para a edificação de competências e da cidadania ativa?).	É um instrumento de concretização do PPP?		
		Concretiza os objetivos do curso?		
		Estabelece a relação teoria - prática na organização dos núcleos de disciplinas e/ou ementas das disciplinas?		
		Estabelece e evidencia os eixos norteadores de conteúdos e disciplinas do trabalho coletivo e interdisciplinar?		
		Serve para o desenvolvimento de atividades programadas para a revisão dos conteúdos dos planos de ensino?		
3.2 Projetos integrados de Ensino		Evidenciam a relação entre disciplinas básicas (conteúdos gerais e de formação) com as demais disciplinas (conteúdos da área profissional do curso)?		
		Favorecem a flexibilidade curricular pela oferta de atividades transdisciplinares para o enriquecimento e atualidade da formação (Seminários, eventos científicos, intercâmbios, convênios)?		
3.3 Projetos de Pesquisa (Linhas, núcleos e Grupos de pesquisa)		Apresentam-se integrados às disciplinas e/ou áreas de conhecimento.		
		Evidenciam o envolvimento de alunos e professores.		
		Evidenciam processos de retroalimentação do ensino e/ou extensão?		
3.4 Projetos de extensão		Evidenciam as parcerias com a comunidade?		
		Evidenciam o envolvimento dos alunos com situações problemas do contexto profissional e social?		
		Evidenciam processos de retroalimentação do ensino e/ou pesquisa.		
3.5 Estágio Supervisionado (TCC) e Monografia		Comprovam a existência de estrutura de acompanhamento e avaliação eficaz?		
		Contemplam o desenvolvimento das habilidades e competências para o exercício profissional?		
		Estão devidamente regulamentados?		
3.6 Atividades complementares		Indicam o enriquecimento do currículo?		
		Evidenciam a interação de áreas do conhecimento, visando a superação da visão fragmentada?		
		Integram o ensino em situações reais?		
3.7 Processo de Avaliação		Evidenciam conhecimentos, habilidades, competências e valores em consonância com as diretrizes do curso?		
		Evidenciam a realização de análises, críticas e sínteses coerentes com as diretrizes do curso?		
3.8 A formação Continuada dos docentes do curso		Contemplam cursos, seminários, grupos de estudos, para o aperfeiçoamento constante dos professores?		
		Indicam o número de docentes em processo de atualização pedagógica?		
3.9 Formas de Divulgação do Curso		Evidenciam a prática de sala de aula como instrumento de formação do docente?		
		Existem formas e atividades diferenciadas de divulgação do curso?		
	Existem condições e meios de comunicação que traduzam a atualidade do curso?			
		As atividades em desenvolvimento dão sustentação e evidenciam o diferencial do curso?		