

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO

FECAP

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

ANA LUCIA DE SOUZA DIAS

**ESTUDO DA PERCEPÇÃO SOBRE A NOÇÃO DE
COMPETÊNCIAS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
EM UM CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOB
O OLHAR DO COORDENADOR E DOS PROFESSORES**

São Paulo

2016

ANA LUCIA DE SOUZA DIAS

**ESTUDO DA PERCEPÇÃO SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS
NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UM CURSO SUPERIOR
DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOB O OLHAR DO COORDENADOR E
DOS PROFESSORES**

Trabalho de Dissertação apresentado à Fundação
Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP,
como requisito para titulação de Mestre em
Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias

São Paulo

2016

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO – FECAP

Reitor: Prof. Dr. Edison Simoni da Silva

Pró-reitor de Graduação: Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho

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

Diretor da Pós-Graduação Lato Sensu: Prof. Alexandre Garcia

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

Coordenador do Mestrado Profissional em Administração: Prof. Dr. Heber Pessoa da Silveira

FICHA CATALOGRÁFICA

D541e

Dias, Ana Lucia de Souza

Estudo da percepção sobre a noção de competências no projeto político pedagógico em um curso superior de Ciências Contábeis sob o olhar do Coordenador e dos Professores / Ana Lucia de Souza Dias. - - São Paulo, 2016.

90 f.

Orientador: Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias.

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

1. Ensino Superior – Pesquisa. 2. Currículos. 3. Competências.

CDD 657.07

ANA LUCIA DE SOUZA DIAS

**ESTUDO DA PERCEPÇÃO SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS NO
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO EM UM CURSO SUPERIOR DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS SOB O OLHAR DO COORDENADOR E DOS PROFESSORES**

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

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Simone Costa Nunes

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/ PUC-MG

Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP

Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 02 de setembro de 2016.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a consistência entre o Projeto Político Pedagógico, a legislação pertinente ao ensino superior no Brasil e as práticas docentes, por meio do olhar do coordenador e dos docentes de um curso de graduação de Ciências Contábeis da cidade de São Paulo. A pesquisa qualitativa foi o método selecionado. Em uma primeira etapa, foi usado um roteiro de entrevista com o coordenador do curso e, em uma segunda etapa, com os professores. Os resultados da primeira etapa apontam que, na visão do coordenador, a noção de competências é tratada desde o primeiro dia do curso e em todas as disciplinas de formação: básica, profissional e teórico-prática. Os resultados da segunda etapa apontam que, apesar de trabalharem a noção de competências, a maioria dos docentes não conhece o conceito de pedagogia por competências, mas aplicam esse conceito, embora não conheçam a teoria. Também constatou que o projeto político pedagógico contempla as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Palavras chave: Pedagogia por Competência. Projeto pedagógico. Graduação em Ciências Contábeis. Educação Contábil. Currículo Mundial.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze the consistency between the Teaching Project, the legislation relevant to the university education in Brazil, and the teaching practices, in the view of the coordinator and professors from an Accounting Sciences graduation course in the city of São Paulo. It was a qualitative research. Firstly, it was applied an interview scrip. Secondly, with the professors. The results from the first stage show that, according to the coordinator, the competency approach is dealt with since the beginning of the course, and in all disciplines: basic, professional, theoretical and practical. The results from the second stage show that, despite working the competency approach, most professors do not know the concept of competency-based education, but apply this concept, although not knowing the theory. This stage also verified that the Teaching Project is in accordance with the National Curricular Guidelines.

Keywords: Competency-based education. Teaching Project. Accountancy degree. Accounting education. Revised Model Accounting Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Formação Tradicional Versus Formação Por Competências	21
FIGURA 2 - Etapas da Elaboração de um Estudo de Caso	47
FIGURA 3 - Fases da Pesquisa	49

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Conteúdos dos Campos Interligados de Formação	17
QUADRO 2 – Dimensões Organizacionais da Competência	22
QUADRO 3 – Formação Por Competências - Convergência Entre as Correntes Conduativista, Funcionalista e Construtivista	25
QUADRO 4 – Disciplinas do Currículo Mundial.....	26
QUADRO 5 – Integração das Competências - <i>Pathways Commission</i> – 2012	30
QUADRO 6 – Resumo das Pesquisas	37
QUADRO 7 – Distribuição e Perfil dos Docentes por Semestre	40
QUADRO 8 – Avaliação Inicial: Quesitos para Análise do Rigor Metodológico em Estudo de Caso	42
QUADRO 9 – Avaliação Final: Quesitos para Análise do Rigor Metodológico em Estudo de Caso	43
QUADRO 10 – Esquema das Etapas, dos Testes e das Táticas de Validação de um Estudo de Caso	44
QUADRO 11 – Componentes do Projeto de Pesquisa	45
QUADRO 12 – Síntese da Terceira e Quarta Fases da Pesquisa	52
QUADRO 13 – Sistema de Categorias de Análise	53
QUADRO 14 – Resumo da Pesquisa	54
QUADRO 15 – Resumo do Bloco I Processo Ensino-Aprendizagem	68
QUADRO 16 – Resumo do Bloco II Métodos Avaliativos	72
QUADRO 17 – Resumo do Bloco III Percepção do Docente	75
QUADRO 18 – Resumo Do Bloco IV Orientação para Competências	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAA	American Accounting Association
AECC	Accounting Education Change Commission
AICPA	American Institute of Certified Public Accountants
CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CM	Currículo Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPA	Certified Public Accountants
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
CPD	Continuing Professional Development
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DVA	Demonstração do Valor Adicionado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FEBRACE	Feira Brasileira de Ciências e Engenharia
FECAP	Fundação Escola De Comércio Álvares Penteado
IAESB	International Accounting Education Standards Board
IASB	International Accounting Standards Board
IES	Instituição de Ensino Superior
IES	International Education Standards
IFAC	International Federation of Accountants
IFRS	International Financial Reporting Standards
IMA	Institute of Management Accountants
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAR	International Standards of Accounting and Reporting
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAS	Management Accounting Section
MC	Revised Model Accounting Curriculum
MEC	Ministério da Educação
NBC	Normas Brasileiras de Contabilidade
NDE	Núcleo Docente Estruturante

NI1/ NI2	Nota Intermediária 1 e 2
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organizações das Nações Unidas
PEDP	Programa de Educação Dinâmica Progressiva
PIB	Produto Interno Bruto
PO	Prova Oficial
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQD	Programa de Qualificação Docente
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologia da Informação
TOP	Times de Organização Pedagógica
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
UNCTAD	United Nations Conference on Trade and Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 CONTEXTO	10
1.2 QUESTÃO DE PESQUISA.....	12
1.3 OBJETIVOS	13
1.3.1 OBJETIVO GERAL	13
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
1.4 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES	13
2 REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1 CIÊNCIAS CONTÁBEIS – EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO	15
2.2 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS	19
2.3 CORRENTES FRANCESA, INGLESA E AMERICANA	23
2.4 CURRÍCULO MUNDIAL, <i>IESs</i> E <i>PATHWAYS COMMISSION</i>	25
2.5 PESQUISAS RELACIONADAS.....	31
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	37
3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	37
3.2 DEFINIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA.....	39
3.3 O PROTOCOLO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO	44
3.4 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	47
3.4.1 PRIMEIRA FASE – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	48
3.4.2 SEGUNDA FASE – PESQUISA DOCUMENTAL.....	49
3.4.3 TERCEIRA FASE – ENTREVISTA COM O COORDENADOR	49
3.4.4 QUARTA FASE – ENTREVISTAS COM DOCENTES	50
3.4.5 ESTRATÉGIA DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS	51
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1. ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	54
4.2 ENTREVISTAS	56

4.2.1 ENTREVISTA COM O COORDENADOR	56
4.2.2 ENTREVISTA COM OS DOCENTES	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO.....	78
REFERÊNCIAS	82

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTO

A década de 1990 foi o palco de várias mudanças no ensino superior brasileiro, aí incluído o curso de Ciências Contábeis. Naquela ocasião, o governo reestruturou os cursos de graduação. A Resolução nº 03/92 fixou os conteúdos mínimos dos cursos de Ciências Contábeis, com duração estabelecida de 2.700 horas/aula, integralizadas no máximo em sete e, no mínimo, em quatro anos. Fixou também normas para que as IES (Instituições de Ensino Superior) elaborassem os currículos para o curso, definindo o perfil do profissional a ser formado. (BRASIL, 1992)

A Lei nº 9.394/96 tratou das diretrizes da educação nacional. Definiu, em seu artigo 43, que a educação superior tem várias finalidades, dentre as quais:

- a) Formar diplomados nas várias áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e participação no desenvolvimento da sociedade brasileira;
- b) Colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica;
- d) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente.

O Art. 53, inciso II dessa mesma Lei postula que as universidades brasileiras têm autonomia para definir as grades curriculares dos cursos.

Em 1999, o ISAR (*International Standards of Accounting and Reporting*), juntamente com a *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD) e a Organização das Nações Unidas (ONU), elaboraram um modelo mundial de currículo, o *Revised Model Accounting Curriculum* (MC) ou Currículo Mundial (CM). Seu objetivo era a formação e qualificação do Profissional de Contabilidade de nível superior, além de ser um guia de referência para esse profissional.

Apesar de a noção de competências ter sido abordada nesse documento, optou-se por uma forma mais tradicional de abordagem, o currículo detalhado, pois países em desenvolvimento entenderam ser mais fácil de implementar do que a abordagem baseada em competências.

O processo de mudanças continuou para o ensino superior em Contabilidade nas décadas de 2000 e 2010. Em 2004, pela Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de

dezembro de 2004, o governo instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Ciências Contábeis (bacharelado). Esse documento trata da noção de competências em seu Art. 2º, e informa que as IES deverão estabelecer o Projeto Político Pedagógico (PPP), contemplando o perfil profissional esperado para o formando em termos de competências e habilidades.

As DCNs não fazem menção ao CM, apenas citam que os projetos pedagógicos dos cursos de bacharelado de Ciências Contábeis devem proporcionar a harmonização das normas e dos padrões internacionais de contabilidade.

Em 2011, o CM passou por um processo de atualização. No novo documento, foi adicionada uma condição referente à noção de competências. O currículo detalhado foi o ponto de partida para que os países pudessem harmonizar seu sistema educacional e atender às exigências globais. Desse modo, o CM, ou MC, agora pode ser conciliado com a noção de competências durante o processo de implementação. (UNCTAD, 1999; 2011). O objetivo do CM era criar um modelo que pudesse ser seguido pelo mundo todo, de modo que, em qualquer lugar onde o profissional de Contabilidade trabalhasse, utilizaria a mesma linguagem.

Com esse cenário, é perceptível que, desde 1992, a educação superior no Brasil vem se atualizando, por meio de resoluções e diretrizes, de modo a oferecer condições para que o mesmo ocorra com as IES. Isso para que possam estar aptas a entregar à sociedade um egresso do ensino superior em Contabilidade, capaz de se inserir e se manter no mundo do trabalho.

A Contabilidade é uma ciência global. Nesse sentido, organismos mundiais têm se unido para criar e sugerir um modelo padrão de currículo que deve ser ensinado nas universidades, no qual a noção de competências está presente.

Para estudar as resoluções, diretrizes, o PPP e a noção de competências, foi escolhida a cidade de São Paulo como cenário. É a maior cidade da América Latina, com um PIB de R\$ 450 bilhões, principal centro financeiro, corporativo e mercantil, com 12 milhões de habitantes, e é a mais populosa do Brasil. Dentro dessa cidade, destaca-se a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), um centro universitário de inovação e excelência desde 1902.

Segundo Ludícibus (2010, p. 22), a FECAP provavelmente foi a primeira escola especializada no ensino da Contabilidade. Essa IES oferece o curso superior de Ciências Contábeis e engloba o cenário para esta pesquisa.

Por meio deste trabalho, foi estudada a noção de competências do coordenador e dos docentes da IES objeto deste estudo. Para tal, foram trazidas definições de competência de autores como: Barragán e Buzón (2004), Barriga (2004), Catani, Oliveira e Dourado (2001), Isus (2002), Fleury e Fleury (2001; 2004), McClelland (1973), Boyatsis (1982), Campos e Lemes (2011; 2012), Lawson et al. (2014; 2015), Lopes et al. (2008), Peleias (2006), Peleias et al. (2007), Peleias e Nunes (2015), Sharifi et al. (2009).

Neste trabalho, foi utilizada a noção de competências próxima da de Fleury e Fleury (2001), associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Neste estudo, visou-se a preencher uma lacuna existente entre os trabalhos sobre Educação Contábil. A maioria dos estudos localizados compara os currículos de IES nacionais com os modelos propostos por organismos internacionais ou analisam os modelos: Campos e Lemes (2011; 2012), Mulatinho (2007), Ott e Pires (2010) e Segantini et al. (2013); ou abordam a formação por competências, como: Barragán e Buzón (2004), Barriga (2004), Fleury e Fleury (2001; 2004), Jara (2015), Le Boterf (2003), Perrenoud (1999), Ramos (2001), Sharifi et al. (2009) e Zarifian (2001). Entretanto, nenhum deles abordou a formação por competências no curso de Ciências Contábeis. Dos trabalhos analisados, apenas Campos e Lemes (2012) sugeriram pesquisas futuras entrevistando coordenador e professores.

Para preencher essa lacuna, pretendeu-se identificar e analisar o olhar do coordenador e dos professores sobre o curso e a noção de competências. Nesse contexto, destaca-se a questão de pesquisa: **“De que maneira a aderência da noção de competências é percebida durante o curso de Ciências Contábeis, na visão do coordenador e docentes do curso?”**

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral foi analisar a aderência da formação por competências ao curso de graduação em Ciências Contábeis da FECAP, identificando em que medida o coordenador e os professores percebem a noção de competências ao longo do curso.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos foram:

- a) Analisar o PPP do curso em relação à formação por competências;
- b) Avaliar em que medida o PPP do curso exerce influência no corpo docente como instrumento orientador para a formação por competências;
- c) Analisar a percepção do coordenador e dos professores do curso quanto à formação por competências.

1.4 JUSTIFICATIVA E CONTRIBUIÇÕES

A justificativa desta pesquisa é preencher uma lacuna na produção científica de Educação Contábil relacionada com a noção de competências. O processo de formação e qualificação do Profissional de Contabilidade em nível superior tem sido foco de discussões no mundo do trabalho atual. Nos debates, destaca-se a noção de competências, que passou a ser obrigatória nos cursos de Ciências Contábeis, a partir da Resolução nº 10, de 2004 (BRASIL, 2010).

Essa noção passou a fazer parte do currículo do curso de graduação de Ciências Contábeis como uma orientação pedagógica, para que se possa formar um profissional alinhado ao ambiente socioeconômico contemporâneo. Esse tema tem sido abordado em discussões internacionais, por órgãos como ONU, UNCTAD, ISAR, *International Accounting Education Standards Board (IAESB)*, *Pathways Commission*, *Institute of Management Accountants (IMA)* e *Management Accounting Section (MAS)* da *American Accounting Association (AAA)*.

Ademais, está sendo proposta uma formação padronizada mundial dos profissionais de contabilidade de nível superior, de modo que todos possam usar a mesma linguagem e trabalhar em qualquer parte do mundo.

A contribuição deste trabalho é a análise da noção de competências e o conhecimento do estágio atual de implantação da Resolução nº 10, de 2004, no curso superior de Ciências Contábeis da instituição objeto do estudo. Em complemento, se existe alguma influência dos modelos sugeridos por organismos internacionais.

A FECAP foi escolhida por ser a única em São Paulo a obter nota máxima nos dois últimos ENADE de 2009 e de 2012 (a nota do ENADE 2015 não estava disponível até a finalização deste trabalho).

O Conceito ENADE é um indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes. É divulgado anualmente para os cursos que tiveram estudantes concluintes dele participantes. Entretanto, seu cálculo não é necessariamente feito por curso, mas por Unidade de Observação. Essa consiste no conjunto de cursos que compõe uma área de enquadramento específica do ENADE de uma IES, em um determinado município. (INEP, 2016)

Esta autora trabalhou em organizações por 14 anos. Em junho de 2014, esse ciclo foi encerrado e a vida acadêmica iniciada, com o mestrado em Ciências Contábeis. Em um seminário na disciplina de Didática do Ensino da Contabilidade, o artigo “Um olhar sobre o Projeto Político Pedagógico e as Práticas Docentes baseados na Proposta de Formação por Competências” de Siqueira e Nunes (2011) foi citado e inspirou o tema desta dissertação. Ao ler o artigo, chegou-se à dissertação de Siqueira (2011) “A inserção da noção de competências na prática docente: um estudo em curso de graduação em Administração”, aqui replicada para o curso de Ciências Contábeis.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 CIÊNCIAS CONTÁBEIS – EDUCAÇÃO SUPERIOR E TRABALHO

A contabilidade é uma ciência social aplicada, pois é a ação humana que gera e modifica o fenômeno patrimonial (IUDÍCIBUS; MARION; FARIA, 2009, p. 10), e por isso, acaba respondendo às demandas do cenário. Portanto, existe uma relação entre o que a sociedade espera dos profissionais de contabilidade de nível superior e a evolução do ensino dessa ciência.

Sá (2006, p. 42) classifica a Contabilidade como ciência social porque: seu objeto é o patrimônio (conjunto de meios aptos a suprir as necessidades humanas); as necessidades humanas a serem supridas são as aziendas (células sociais); as células sociais formam o todo da sociedade, e a somatória dos patrimônios aziendais é que forma o patrimônio das sociedades humanas.

A sociedade sempre demandou profissionais de contabilidade. Essa demanda foi aumentando ao longo do tempo, aparentemente na mesma proporção da evolução do ensino da Contabilidade. “A evolução da Contabilidade está associada ao progresso da humanidade”. (PELEIAS et al., 2007, p. 20). Para Schmidt (2000), a Contabilidade se manifestou antes do homem desenvolver a civilidade.

O processo de formação e qualificação tem sido foco de discussões em nível mundial e local. A educação superior, além de capacitar o cidadão, tem como requisito preparar o indivíduo para entrar e se manter no mundo do trabalho. De acordo com a Lei nº 9.394, em seu Art. 1º, § 2º (1996), “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

Para que o indivíduo entre e se mantenha no mundo de trabalho, ele precisa ter uma boa base educacional, além das competências requeridas ao profissional contábil. Sob esse aspecto, é perceptível que as leis e resoluções da educação superior nacional vêm se preocupando com a noção de competências, assunto esse discutido desde o final do século passado.

O objetivo da formação por competências é capacitar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos a se inserir em setores profissionais, participar no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua, conforme Lei nº 9.394/96, Art. 43, inciso II.

O desenvolvimento de competências foi incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB N° 9.396/96, que estabeleceu orientações por meio de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares (NUNES; PATRUS-PENA; DANTAS, 2011). A Resolução CNE/CES n° 10, de dezembro de 2004, instituiu as DCN para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado.

Apesar de a Legislação específica sobre o curso superior de Ciências Contábeis ter se iniciado em 1945 (PELEIAS, 2006), a noção de competências só foi mencionada em 1992 (BRASIL, 1992). Em 2004, o Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior, via Resolução n° 10, em seu Art. 2°, resolveu que as IES deveriam estabelecer a organização curricular para os cursos de Ciências Contábeis pelo Projeto Pedagógico, com a descrição do perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades (BRASIL, 2004).

A Resolução CFC n° 560/83 do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), em seu Art. 2°, diz que o contabilista pode exercer suas atividades como: profissional liberal/ autônomo, servidor público, militar, sócio, diretor/conselheiro de qualquer entidade ou empregado regido pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Ou seja, das seis opções de inserção no mundo do trabalho, somente uma é no mercado de trabalho. Esse é mais amplo do que aquele, pois o indivíduo é contratado com carteira assinada. O profissional contábil pode ainda atuar como empregador (ou empreendedor), vinculando o mundo do trabalho e a prática social à educação recebida durante o curso escolhido (BRASIL, 1996).

Para Peleias e Nunes (2015), o perfil do Profissional Contábil que o mundo de trabalho procura precisa ter as seguintes habilidades: capacidade de análise, pensamento crítico, boa comunicação escrita e oral, trabalho em equipe, iniciativa para tomada de decisões, habilidade nas novas tecnologias e ética profissional. As organizações estão interessadas em encontrar empregados com esse perfil.

Em 2004, com a Resolução CNE/CES n° 10 (2004), o governo resolveu que a noção de competências deveria estar no Projeto Pedagógico do curso superior de Ciências Contábeis, conforme Art. 2° caput I, e no Art. 4°, caput I a VIII.

As IESs deverão estabelecer a grade curricular do curso e o perfil profissional esperado. O perfil deverá estar descrito em termos de competências e habilidades: uso da linguagem contábil, visão interdisciplinar, elaboração de relatórios, aplicação da legislação, liderança entre equipe multidisciplinares, domínio de funções contábeis,

implantação de sistemas contábeis e ética. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2004).

A Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, em seu Art. 5º, menciona que os cursos de bacharelado de Ciências Contábeis devem contemplar, nos projetos pedagógicos e na grade curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, proporcionando a harmonização de normas e padrões internacionais de contabilidade. Esse conteúdo está em sintonia com a formação proposta pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas peculiaridades das organizações governamentais. O perfil definido para o formando deve atender aos seguintes campos interligados de formação, detalhados no Quadro1, adiante:

QUADRO 1 - CONTEÚDOS DOS CAMPOS INTERLIGADOS DE FORMAÇÃO

Formação Básica	Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.
Formação Profissional	Teorias da Contabilidade, Ciências Atuariais, Informações Financeiras, Auditorias, Perícias, e Controladoria.
Formação Teórico-Prática	Estágio, Atividades Complementares, Conteúdos Optativos, Laboratório de Informática.

Fonte: Brasil (2004).

As IES estabelecem a organização da grade curricular para cursos de Ciências Contábeis pelo PPP, com a descrição dos seguintes aspectos: perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades; componentes curriculares integrantes; sistemas de avaliação do estudante e do curso; estágio curricular supervisionado; atividades complementares; monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – por exemplo, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição; regime acadêmico de oferta e outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

Veiga (2000, p. 187) corrobora o referido, ao afirmar que:

[...] o projeto pedagógico como instrumento de ação política deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, expressa no paradigma emergente de ciência e de educação, a fim de garantir uma formação global e crítica para os envolvidos nesse processo, como forma de capacitá-los para o exercício da cidadania, formação profissional e pleno desenvolvimento pessoal.

Para Lopes et al. (2008), o processo de construção da grade curricular deverá prever a interdisciplinaridade, próximo de se formar um profissional, capaz de se autogerir, autoinvestigar e dar continuidade à sua formação.

A estrutura da grade curricular é a arte de “construir” um profissional para exercer sua função com competências e habilidades. Ao analisar a evolução dos currículos em Ciências Contábeis, verificou-se que esses estiveram em constante mutação, com legislações preocupadas em formar recursos humanos multidisciplinares, criativos, críticos, flexíveis às mudanças de ambiente, com embasamento técnico-científico. (LOPES, et al. 2008).

Como apontam Campos e Lemes (2011), a abertura dos mercados internacionais e o incremento de empresas transnacionais impulsionou o desenvolvimento do comércio, a troca de informações, negócios e investimentos. Conseqüentemente, impulsionou a harmonização de normas e práticas contábeis. Cada vez mais, está sendo exigido do profissional de contabilidade de nível superior uma formação mais globalizada, principalmente com a chegada dos IFRS (*International Financial Reporting Standards*), que visam a padronizar as normas contábeis do mundo inteiro.

Nesse sentido, tiveram início as discussões a respeito da formação do profissional de contabilidade de nível superior global. Sobre isso, Segantini et al. (2013, p. 89) informam que:

O intuito de criar uma referência para a qualificação do profissional contábil era de fomentar, a qualificação desses profissionais para melhor atuar e servir a economia global, além de promover a harmonização dos requisitos para a formação profissional.

O ensino superior de contabilidade é uma preocupação mundial, vista pela ação de algumas entidades. Isso se deve ao fato de que a oferta de profissionais de contabilidade de nível superior mais bem preparados contribui para o desenvolvimento econômico. Esses profissionais devem estar aptos a atuar em mercados globalizados, preocupados com a correta aplicação e harmonização de normas contábeis. Nesse ínterim, destaca-se no cenário internacional a atuação da *International Federation of Accountants* (IFAC) e do *Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR-UNCTAD-ONU). (LOPES et al., 2008).

Mulatinho (2007, p. 32) defende que as diretrizes educacionais, divulgadas pela ONU/UNCTAD/ISAR, para a formação do profissional de contabilidade de nível superior global, evidenciam que:

[...] a importância de se desenvolver um currículo que aborda disciplinas de conhecimentos gerais e técnicos, bem como desenvolver habilidades e consciência profissional, com base em avaliações de competência e da educação continuada, e se estes estão concatenados com as prerrogativas de um mundo altamente interligado.

Isso corrobora a citação de Carvalho (apud MULATINHO, 2007, p. 33), que afirma que não adianta o esforço da elaboração de normas internacionais de contabilidade e auditoria se não houver um profissional de contabilidade preparado para implantar e auditar sua aplicação.

Com vistas a reforçar a argumentação, Segantini et al. pontuam que:

Para diminuir a disparidade do ensino da Contabilidade do mundo, a ONU/UNCTAD/ISAR desenvolveu uma sugestão de currículo para que os cursos superiores de Ciências Contábeis possam basear a sua grade curricular, na tentativa de que os bacharéis em Contabilidade possuam formação na qual os conhecimentos necessários para a profissão sejam semelhantes, independente do país de origem.

Erfurth e Domingues (2008, apud SEGANTINI et al. 2013, p. 86) complementam que: “quanto maior for a similaridade entre as grades curriculares adotadas por certo país e as grades curriculares internacionais, tanto maior será a evidência de harmonização na educação.”

As competências desejadas nos cursos de contabilidade nos Estados Unidos foram definidas por organizações contábeis, entidades oficiais e educadores, com o condão de obter CPA (*Certified Public Accountant*). Para os outros profissionais de contabilidade, os que não queiram obter o CPA, as noções de competências necessárias a essa carreira profissional, isto é, saber agir, saber fazer, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter conhecimentos, atitudes, habilidades e visão estratégica, eram escassas.

Pode-se concluir, neste capítulo, que o curso de Ciências Contábeis no Brasil é completo, pois se preocupa com a formação de seu profissional como um todo, não só em relação à parte teórica, mas também ao mundo do trabalho. As IES, assim como o governo, desejam formar profissionais completos, que estejam aptos a trabalhar em qualquer tipo de organização, em qualquer parte do mundo.

2.2 FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

No final da Idade Média, o termo competência pertencia essencialmente à linguagem jurídica. Dizia respeito à faculdade atribuída a uma pessoa ou a uma instituição, para apreciar e julgar certas questões. Por extensão, veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de determinado assunto. Mais tarde, passou a ser utilizada também para qualificar o indivíduo capaz de realizar certo trabalho, exercer eficientemente um dado papel (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

A literatura oferece uma grande quantidade de conceitos e enfoques para a noção de competências na educação superior. Há uma heterogeneidade na forma com que o assunto é tratado, tanto na educação quanto no trabalho. Dentre os diferentes conceitos, destacam-se alguns autores: Perrenoud (1999), Siqueira (2011), Nunes e Patrus-Pena (2011), Catani, Oliveira e Dourado (2001). Para Siqueira (2011), a noção de competências tem se apresentado com múltiplos entendimentos e perspectivas. Segundo Le Boterf (2003), é um conceito em construção.

A noção de competências surgiu com a mudança da relação empresa-ambiente e empresa-trabalhador. É um construto multidisciplinar, que perpassa a Administração, em especial a gestão de recursos humanos e a educação. Um novo conceito vem surgindo no mundo do trabalho, em que os trabalhadores precisam lidar com ideias e conceitos novos. (SIQUEIRA, 2011). Pode ser definida também como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (PERRENOUD, 1999).

Como relatam Catani, Oliveira e Dourado (2001), a noção de competências apresenta uma oportunidade de reconfiguração, visando a formar profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as mudanças do mundo do trabalho.

De acordo com Barriga (2004, p. 44), competência é um tipo de habilidade consistente a fazer alguma coisa para produzir algo tangível. Na visão de Le Boterf, 1993 - citado em Barragán y Buzón (2004, p. 104), "Definir competências é uma combinação de conhecimentos com ação profissional." Nas palavras de Isus et al. 2002 - citado em Barragán y Buzón, (2004, p. 104), "Competência é um conjunto de conhecimentos, procedimentos, atitudes e habilidades que são pessoais e complementam um ao outro; para que o indivíduo possa agir de forma eficaz em situações profissionais."

Conforme Fleury e Fleury (2001), a noção de competências está associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos,

saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Para as empresas, as competências devem agregar valor econômico, e para os indivíduos, valor social.

Como apontam Vargas, Casanova e Montanaro (2001), com o condão de integrar a educação e o trabalho, foi apresentada a formação baseada em competências, cuja proposta orienta a formação para o desenvolvimento de competências replicáveis no ambiente de trabalho. A pedagogia das competências sugere que o processo de ensino-aprendizagem desenvolva a capacidade de o aluno aplicar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações profissionais.

A Figura 1, em seguida, retrata as diferenças entre a formação tradicional e a baseada na noção de competências, na visão dos mesmos autores:

FIGURA 1 - FORMAÇÃO TRADICIONAL VERSUS FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

FORMAÇÃO TRADICIONAL	FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS
Longa duração	Formação flexível e personalizada, de acordo com os requisitos do aluno
Currículos desatualizados	Conteúdos e estratégias em ambiente flexível
Estrutura rígida	Resgata o saber do aluno
Baseada no saber do docente	O aluno é ativo: analisa, investiga, aporta seu saber
Aluno passivo, que memoriza e repete, recebe informação	Formação integral
Formação para um posto	
Formação de habilidade e destrezas	
Pedagogia diretiva	Processo ensino-aprendizagem (docente e instrutor ensinam e aprendem no processo)

Fonte: Vargas, Casanova e Montanaro (2001, p. 72).

Não há uma metodologia específica para desenvolvê-la, mas sim condições gerais sobre o que pode ser encontrado na literatura sob a denominação de Formação ou Pedagogia por Competências. A análise dos critérios estabelecidos para o ensino das competências sugere que as estratégias metodológicas sejam sempre revisadas (NUNES; PATRUS-PENA, 2011).

Para Siqueira (2011), apesar das diferentes origens e definições da noção de competências, é possível identificar pontos comuns entre elas:

a) estão relacionadas a um conjunto de atributos citados, tais como: conhecimentos, saberes, aptidões, habilidades, saber-fazer, saber-ser, saber-agir, comportamentos e atitudes;

b) estão associadas ao desempenho pela produção de resultados, ou pela resolução de problemas em situações de trabalho.

Segundo Ruas (2001), a expressão competência tem sido muito usada no mundo empresarial e no ambiente acadêmico, e marcada por diferentes conceitos e dimensões. A dimensão mais abrangente é a noção de competências essenciais, desenvolvida por Prahalad e Hammel (1990), a qual expressa uma dimensão organizacional de competências.

A dimensão das competências funcionais cuida das competências necessárias ao desempenho das áreas vitais da empresa. No campo das competências individuais, destaca-se a gerencial. Sua dimensão exerce função importante na mobilização de outras dimensões das competências organizacionais: essenciais (organização como um todo), funcionais (áreas da empresa) e individuais. O Quadro 2, adiante, apresenta as noções e a abrangência das dimensões organizacionais da competência:

QUADRO 2 - DIMENSÕES ORGANIZACIONAIS DA COMPETÊNCIA

Dimensões Organizacionais da Competência	Noções	Abrangência
Essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
Funcionais	São as competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber, por exemplo).	Estão presentes entre os grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais.	Apesar da dimensão individual, podem exercer importante influência no desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização. É o caso das competências gerenciais.

Fonte: Ruas (2001).

A noção de competências surge como uma forma nova de pensar o papel e a *performance* do trabalho nas empresas: não seria um conjunto de conhecimentos adquiridos, não se reduz ao saber, nem ao saber-fazer, mas à sua capacidade de

aplicar esses conhecimentos e aquela em uma situação particular, na qual se colocam recursos e restrições próprios à situação específica. (RUAS, 2001)

Jara (2015), em sua pesquisa sobre uma proposta de intervenção didática, usando um modelo de aprendizagem por competências, acredita que as competências são mais importantes do que nunca, em razão da enorme quantidade de informações acessadas.

Percebe-se que o mundo está preocupado com a noção de competências no ensino superior. Esse assunto está sendo discutido por autores em diversos países e será detalhado no próximo capítulo. O mundo do trabalho não aceita profissionais que tenham apenas conhecimento técnico; eles precisam ser capazes de agir eficazmente em diversas situações profissionais, ser dinâmicos e adaptáveis a essa nova realidade.

2.3 CORRENTES FRANCESA, INGLESA E AMERICANA

Brandão (2007) identificou três perspectivas ou correntes de pensamento em torno da noção de competências: uma francesa (construtivista), uma americana (condutivista) e uma inglesa (funcionalista).

A corrente francesa com perspectivas construtivistas, formada por grande parte de autores franceses, apresenta a definição de competências de forma dinâmica, flexível e contextualizada. (SIQUEIRA, 2011), como a “capacidade e disposição do indivíduo de integrar e mobilizar conhecimentos diversificados aplicando-os de forma pertinente em um determinado contexto.” (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001).

O principal objetivo era aproximar a formação profissional das exigências do mundo do trabalho. Para Zarifian (2001), a competência é “o tomar iniciativa” e “o assumir responsabilidade” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. Segundo Le Boterf (2003), a competência se revela mais no saber agir do que no “saber-fazer”; ou seja, quando se sabe encarar o imprevisto.

De acordo com a corrente americana, de perspectiva condutivista, a noção de competências está relacionada às capacidades humanas (conhecimentos, habilidades e atitudes); isto é, a um grupo de atributos que justificam o desempenho elevado (RAMOS, 2001).

Nos Estados Unidos, o debate sobre competências começou por volta dos anos 1970. Segundo Fleury e Fleury (2004), o conceito de competência no contexto organizacional começou a ser elaborado sob a perspectiva do indivíduo.

McClelland (1973) e Boyatzis (1982) foram os precursores e se tornaram referência para as discussões sobre a noção de competências nos Estados Unidos. Como aponta McClelland (1973), competências são características diferenciais trazidas ao trabalho pelas pessoas e conduzem a um alto desempenho.

Na visão de Boyatzis (GOUVEIA, 2007), as características dos gestores de sucesso são: motivação, experiência, personalidade, comportamento e habilidade que, em conjunto, geram alto desempenho. As características da noção de competências desses dois autores estão ligadas à natureza humana e, portanto, de perspectiva condutivista.

McClelland publicou, em 1973, o artigo "*Testing for competence rather than intelligence*", dando início ao debate entre Psicólogos e Administradores nos Estados Unidos. Segundo esse autor, competência é uma característica que pode ser relacionada ao desempenho superior na condução de uma tarefa, diferentemente da competência por aptidões, que seria um talento natural da pessoa. Os testes para avaliar as competências devem ser feitos por grupos de trabalhos e não devem misturar diversas áreas.

A partir dessa teoria, Boyatzis (1982 apud GOUVEIA, 2007) identificou que as competências ligadas à natureza humana são características distintivas dos gestores de sucesso: motivação, experiência, traços de personalidade, características de comportamento e habilidade, que, de maneira integrada, influenciam o desempenho. Para o mesmo autor, "A competência é uma característica intrínseca de uma pessoa que resulta em efetiva ou superior performance na realização de uma atividade" (BOYATZIS, 1982, p. 9 apud GOUVEIA, 2007 p. 44).

A corrente inglesa tem perspectiva funcionalista, pois acredita que as competências são tidas como um conjunto de atributos. Sua abordagem é orientada ao trabalho e não ao trabalhador (RAMOS, 2001). Conforme Siqueira (2011), a corrente inglesa define os atributos pessoais relevantes ao bom desempenho, parte da análise das atividades fundamentais para a execução do trabalho. A partir das atividades, são descritos os atributos necessários para realizá-las.

A seguir, o Quadro 3 sumariza a convergência das três correntes anteriormente citadas, com os quesitos: objetivo da formação, programas formativos,

organização curricular, metodologia de ensino, alunos, professores, processo de formação, avaliações e certificação. Esse quadro complementa a Figura 1 - Formação Tradicional Versus Formação Por Competências.

QUADRO 3 - FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS - CONVERGÊNCIA ENTRE AS CORRENTES CONDUTIVISTA, FUNCIONALISTA E CONSTRUTIVISTA

Quesito	Aspectos convergentes
Objetivo da formação	Desenvolver capacidades que resultem em serviços e produtos para as empresas.
Programas formativos	Devem basear-se na identificação das competências e em sua normalização.
Organização curricular	De forma modular, que se dá a partir da divisão das competências em unidades e que visam à agilidade no processo de formação.
Metodologia de ensino	Métodos ativos com procedimentos que reproduzam situações reais de trabalho.
Alunos	Papel ativo. Devem ser responsáveis por sua formação.
Professores	Devem exercer papel estimulador, levando os alunos a “aprender a aprender”.
Processo de formação	Individualizado, contínuo e ajustável às demandas dos processos produtivos.
Avaliações	Devem buscar verificar o resultado também na dimensão do saber fazer.
Certificação	Comprova uma capacidade real para o trabalho.

Fonte: Siqueira (2011).

Conclui-se que, apesar de a formação por competências ter perspectiva de pensamentos diferentes: condutivista (conhecimentos, habilidades e atitudes), funcionalista (orientada ao trabalho e não ao trabalhador) e construtivista (dinâmica, flexível e contextualizada), elas têm similaridades.

O objetivo da formação é voltado ao mundo do trabalho; os programas são baseados na identificação das competências; o currículo é modular; situações reais de trabalho são reproduzidas. Os alunos têm um papel ativo, e os professores, estimulador. O processo de formação é individualizado e contínuo. Além dos resultados, o saber-fazer também é avaliado. A certificação comprova a capacidade real para o trabalho.

2.4 CURRÍCULO MUNDIAL, IESs E PATHWAYS COMMISSION

No cenário internacional, foram criados: o CM (1999 e atualização em 2011), os IESs (*International Education Standards*), pela IAESB (2012), e a *Pathways Commission* (2012), mostrando a preocupação em definir um currículo padrão que pudesse ser seguido pelo mundo inteiro, além de desenvolver a noção de competências. O IAESB é órgão internacional dedicado à elaboração de normas de educação na área de contabilidade.

Em 1999, a ONU, por meio da UNCTAD e do ISAR, ONU/UNCTAD/ISAR, desenvolveu um modelo de currículo para os cursos de Ciências Contábeis, padronizado, que pode ser usado como referência às instituições de ensino para a elaboração de seus programas curriculares.

Esse modelo, chamado CM, apresenta os principais conhecimentos que um profissional de contabilidade de nível superior deve dominar para poder trabalhar no mundo inteiro, desenvolvendo um trabalho de qualidade. O CM foi resultado do processo de globalização que transformou o cenário mundial dos negócios, as relações empresariais e o perfil do profissional de contabilidade de nível superior. Esse profissional deve ser capaz de oferecer seu serviço em diferentes países. Em 2011, esse currículo passou por um processo de atualização (UNCTAD, 1999, 2011).

A seguir, o Quadro 4 descreve as disciplinas sugeridas pelo CM:

QUADRO 4 – DISCIPLINAS DO CURRÍCULO MUNDIAL

Conhecimentos da Organização e Atividade Comercial	Economia, Métodos quantitativos e estatísticos para administração, Políticas gerais das empresas, Estrutura organizacional e comportamento das organizações, Funções e práticas de gestão e administração das atividades, Marketing, Comércio Internacional.
Tecnologia da Informação	TI.
Conhecimentos Básicos de Contabilidade e afins	Básica, Financeira, Financeira Avançada, Gerencial, Tributária, Sistemas de Informação aplicados à Contabilidade, Direito Comercial, Princípios fundamentais da segurança e auditoria, Financiamento comercial e Gestão financeira, Integração dos conhecimentos.
Nível Optativo de Contabilidade, Finanças	Apresentações de relatórios financeiros e Contabilidade, Contabilidade Gerencial avançada, Contabilidade Tributária avançada, Direito comercial avançado, Auditoria avançada, Financiamento Comercial avançado e Gestão financeira, Estágio.

Fonte: Campos e Lemes (2011).

No Quadro 4, anterior, a noção de competências está relacionada ao fato de que o profissional de contabilidade, ao cursar essas disciplinas, terá competências para aplicar no mundo do trabalho o conhecimento que obteve. Isso porque, nas disciplinas de nível optativo, ele vivenciará o mundo profissional, por meio dos relatórios e estágios.

A análise do texto revela que o CM é o resultado do processo de globalização, a transformação do cenário mundial dos negócios, as relações empresariais e, por consequência, o perfil do profissional de contabilidade de nível superior. Esse profissional deve ser capaz de trabalhar em vários países, e para ele existir, é necessário que o ensino esteja alinhado às necessidades do mercado (CAMPOS; LEMES, 2011).

O modelo de CM proporciona a esse profissional a padronização de suas qualificações e seus serviços, pois o aprimoramento da sua profissão se torna indispensável ante as transformações atuais.

O CM tem cinco condições:

- 1- É para a educação superior de profissionais contábeis em todos os países – não apenas para países desenvolvidos;
- 2- O currículo detalhado foi feito para servir de guia do conteúdo técnico para educação/ treinamento do profissional contábil;
- 3- Existe uma série de abordagens para a formação global do profissional contábil; uma delas é específica a contadores generalistas, outra é a abordagem baseada na competência, definida como a capacidade de realizar atividades dentro de uma ocupação ou função para os padrões esperados no emprego. Apesar da abordagem baseada em competências estar progredindo em muitos países, o processo e os resultados ainda estão em seus estágios iniciais. Os especialistas escolheram a abordagem mais tradicional, ou seja, desenvolver um currículo contábil para a educação contábil, ter algo mais concreto e formal, em vez de seguir uma abordagem baseada na competência, algo mais abstrato e genérico;
- 4- Uma vez que o currículo detalhado é só o ponto de partida para os países que pretendem harmonizar o sistema educacional para atender às necessidades globais, a abordagem em que o CM é construído pode ser baseada em competências;
- 5- O CM é um documento vivo e deve ser atualizado.

Em 2003, a Comissão Europeia começou a usar as IFRSs, e já se pensava em uma linguagem contábil unificada. Os profissionais de contabilidade de nível superior precisavam ser formados seguindo um padrão internacional, para poderem usar essa linguagem.

Em 2006, foi criado o IAESB, um órgão normatizador independente, com vistas a servir ao interesse público, pelo fortalecimento da profissão contábil em todo o mundo, por meio do desenvolvimento da educação. Foi criado para substituir a IFAC na função de emitir orientações para a Educação Contábil, mas não eram declarações oficiais. (McPEAK; PINCUS; SUNDEN, 2012).

O IAESB desenvolveu um padrão de educação internacional (IESs – *International Educations Standards*), visando a incentivar a educação e o treinamento contábil mundial para profissionais de contabilidade (McPEAK; PINCUS; SUNDEM, 2012). Uma nova proposta de currículo tem evoluído, baseada em competências: a

ideia de um "corpo comum de conhecimento", isto é, ensinar aos estudantes de contabilidade um conjunto de conhecimentos comuns. No entanto, muitas grades curriculares foram testadas na década de 1990, demonstrando que os estudantes não conseguiriam aprender com um sistema tão complexo de regras, regulamentos e técnicas. (SHARIFI et al., 2009).

Em janeiro de 2012, foi organizado um comitê, e ficou definido que o objetivo do IAESB seria servir o interesse público:

- a) Estabelecendo uma série de padrões de alta qualidade e outras publicações, refletindo boas práticas na educação, no desenvolvimento e na avaliação dos profissionais contábeis;
- b) Promovendo a adoção e implementação das Normas Internacionais de Educação (IES – *International Education Standards*);
- c) Desenvolvendo *benchmarks* de educação, para medir a implementação das Normas Internacionais de Educação (IES – *International Education Standards*);
- d) Avançando o debate internacional sobre questões emergentes relativas a educação, desenvolvimento e avaliação dos profissionais contábeis. (McPEAK; PINCUS; SUNDEN, 2012).

O IAESB pretende melhorar a educação contábil por meio dos oito IES (*International Education Standards*), ou Normas de Educação Internacional:

IES 1 – Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade: estabelece os princípios a serem usados na definição e comunicação aos órgãos membros da IFAC, acerca dos requisitos para o ingresso em programas de educação contábil.

IES 2 – Competências Técnicas: trata resultados de aprendizagem que alunos são obrigados a demonstrar até o final de sua formação. Isso quanto às competências técnicas (capacidade de executar uma função dentro de um padrão estabelecido em uma área de competência técnica específica, como tributação, finanças, controladoria, etc.). Ocorre que os valores centrais das IES, na contemporaneidade, restringem-se cada vez mais à sua viabilidade financeira, participação de mercado e respostas ao cliente; ou seja, estão cada vez mais centrados no preparo dos alunos especificamente para o trabalho. Assim, atendem às necessidades das organizações que apresentam carência na mão de obra de boa qualidade. (BOYCE, 2004).

IES 3 – Habilidades Profissionais: estabelece os resultados de aprendizagem que os estudantes devem demonstrar até a conclusão dos cursos de Ciências Contábeis,

pertinentes às Habilidades Profissionais (capacidade intelectual, crítica, relacionamento interpessoal, comunicação, liderança, etc). O IAESB enfatiza a necessidade do desenvolvimento dessas habilidades para obter os melhores resultados, com as pessoas e os recursos disponíveis.

IES 4 – Valores Profissionais, Ética e Atitudes: aborda questões relativas aos Valores Profissionais, Ética e Atitudes, voltando-se ao comportamento profissional e às características que identificam os profissionais de contabilidade de nível superior como membros de uma profissão. Esses aspectos incluem os princípios éticos geralmente associados e considerados essenciais na conduta dos profissionais contábeis durante o desempenho de suas atividades: integridade, objetividade, competência e diligência profissional, confidencialidade e comportamento profissional. Os profissionais contábeis devem pautar suas atitudes visando sempre ao compromisso da classe contábil com o interesse público. Dessa forma, as ações desses profissionais não devem destinar-se a satisfazer exclusivamente às de seus clientes, mas a valorizar os aspectos da ética profissional, responsabilidade social e boa governança.

IES 5 – Experiência Prática: refere-se à experiência que os estudantes devem comprovar durante o período de desenvolvimento profissional inicial nos programas de educação contábil. O objetivo é fazer com que o graduado tenha experiência prática e esteja apto e habilitado a desempenhar as funções de um profissional de contabilidade de nível superior profissional. A experiência prática suficiente caracteriza-se por uma junção dos conhecimentos adquiridos e a aplicação desses em situações e contextos reais.

IES 6 – Avaliação da Competência Profissional: estabelece os requisitos para avaliação da competência profissional nos programas de educação contábil. Assim, esta norma especifica as condições de avaliação voltadas às quatro anteriores: Competências Técnicas (IES 2), Habilidades Profissionais (IES 3), Valores Profissionais, Ética e Atitudes (IES 4), Experiência Prática (IES 5).

IES 7 – Desenvolvimento Profissional Contínuo: prevê o chamado *Continuing Professional Development* (CPD), ou seja, o desenvolvimento profissional contínuo obrigatório ou educação continuada, de modo que os profissionais de contabilidade de nível superior mantenham a capacitação necessária a fornecer serviços de alta qualidade a seus clientes, empregadores e outras partes interessadas. No Brasil, a educação continuada é obrigatória somente para Auditores Independentes, conforme

resolução CFC nº 1377. A Norma Brasileira de Contabilidade – NBC PG 12 (R1), de 10 de dezembro de 2015, estendeu a educação continuada obrigatória para profissionais da contabilidade responsáveis técnicos pelas demonstrações contábeis, ou que exerçam funções de gerência/chefia no processo de elaboração das demonstrações contábeis. CFC (2016). Existe também uma minuta em discussão para a educação continuada de peritos.

IES 8 - Requisitos de Competência para profissionais de Auditoria: específica para profissionais contábeis que atuam na área de auditoria.

Dos oito IES promulgados, três citam diretamente a noção de competências:

IES 2: Competência Técnica, IES 6: Avaliação da Competência Profissional e IES 8: Requisitos de Competência para profissionais de Auditoria.

Em 2012, a *Pathways Commission* identificou a necessidade de um novo modelo de educação de contabilidade, mais alinhado ao ambiente contemporâneo e envolvendo demandas dos profissionais contábeis. Esse modelo, chamando de Integração das Competências: um esquema para a educação de contabilidade, inclui três componentes interconectados: competências básicas, gerenciais e contábeis. (LAWSON et al., 2014).

O Quadro 5, a seguir, descreve as competências básicas gerenciais e contábeis, de acordo com a *Pathways Commission*.

**QUADRO 5 - INTEGRAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS - PATHWAYS COMMISSION
- 2012**

Competências Básicas	comunicativa, lógica, do pensamento analítico, interpessoal, tecnológica.
Competências Gerenciais	de liderança, de ética e responsabilidade social, de processos gerenciais, de governança, de risco e competências do negócio.
Competências Contábeis	relatórios, planejamento, análise e controle, impostos e taxas, sistema de informações, seguro e controle interno, valores profissionais: ética e atitudes.

Fonte: Lawson et al. (2014).

Percebe-se que organismos internacionais estão preocupados com a formação do profissional de Contabilidade, por meio das propostas de currículos e das competências que esses profissionais têm que desenvolver. Principalmente, pelo fato de que essas vêm sendo atualizadas de tempos em tempos, caracterizando um documento vivo.

2.5 PESQUISAS RELACIONADAS

Vários estudiosos têm oferecido contribuição ao tema “noção de competências” no ensino da Contabilidade: Marshall et al. (2010) Campos e Lemes (2011), Campos e Lemes (2012), Lawson et al. (2014), Lawson et al. (2015), Lopes et al. (2008), McPeak, Pincus e Sundem (2012), Miranda, Casa Nova, Cornacchione Júnior (2012), Mulatinho (2007), Ott e Pires (2010) e Sharifi, McCombs, Fraser e McCabe (2009).

Marshall et al. (2010) fizeram uma pesquisa com 95 professores de contabilidade americanos, com PhD e credencial de CPA, para avaliar as habilidades: 1) de ensinar tópicos de contabilidade; 2) de ensinar vários temas e estilos de ensino; 3) e pesquisa e publicação; 4) de aconselhar alunos e participar no desenvolvimento do currículo; 5) associadas com transmissão de pensamento crítico, comunicação, escrita, trabalho em equipe e outras habilidades não técnicas da contabilidade e 6) de participação em Educação Profissional Continuada. Constataram que a experiência com ensino foi o item mais influente nas habilidades avaliadas, só perdendo para a capacidade de fazer pesquisas.

Campos e Lemes (2011; 2012) publicaram dois artigos comparando o CM desenvolvido pela ONU/UNCTAD/ISAR. O primeiro deles em 2011, comparando com as Universidades Federais da Região Sudeste, e o segundo, em 2012, com as Universidades Federais do Estado de Minas Gerais.

O primeiro objetivou a cotejar o CM desenvolvido pela ONU/UNCTAD/ISAR com o adotado por Universidades Federais do Sudeste, visando a identificar, quantitativamente, o nível de semelhança entre o CM e os currículos analisados.

Foram selecionadas sete universidades para a amostra: Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essas universidades disponibilizaram suas ementas e programas curriculares para serem colacionados com os conteúdos propostos pelo CM.

Para analisar os dados coletados, foi usada a técnica de *disclosure*. Cada conteúdo da amostra recebeu uma pontuação, sendo "1" para conteúdos propostos

pela CM e "0" para os não propostos. Verificou-se uma média de 64,77% de similaridade dos conteúdos obrigatórios das universidades analisadas em relação ao currículo proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR.

Em 2012, Campos e Lemes publicaram outro artigo, com o mesmo objetivo, mas com uma amostra menor, somente universidades federais mineiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). O resultado foi uma média de 66,67% de similaridade dos conteúdos obrigatórios das universidades analisadas, em relação ao currículo proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR.

A sugestão de Campos e Lemes (2012) para próximas pesquisas sobre análise comparativa com o CM é avaliar a percepção dos coordenadores dos cursos e a experiência dos professores em relação à adoção da proposta da ONU/UNCTAD/ISAR, semelhante a esta pesquisa.

Lopes et al. (2008), publicaram um artigo em 2008, com vistas a analisar a percepção dos estudantes quanto aos impactos das diretrizes curriculares propostas pela Resolução CNE/CES n° 10/2004 em cursos de graduação em Contabilidade, em uma universidade pública e uma privada da região metropolitana de Recife. No total, 146 questionários foram aplicados, sendo 87 da IES pública e 59 da privada.

Concluiu-se que a percepção dos estudantes da IES pública em relação às providências existentes na resolução reflete, em sua maioria, impactos negativos no curso da instituição à qual eles se encontram vinculados; enquanto a percepção daqueles vinculados à IES privada sobre esses mesmos aspectos reflete impactos positivos no curso da instituição à qual estão vinculados.

A questão colocada é que ambas as IES, principalmente a pública, devem fazer uma reavaliação sobre os aspectos investigados. Isso tendo em vista a busca de uma formação adequada a uma realidade nacional e internacional do campo de trabalho dos Profissionais de contabilidade de nível superior.

O artigo de Ott e Pires (2010) objetivou a apresentar um estudo comparativo das estruturas curriculares propostas pela IFAC, ISAR/UNCTAD, AICPA e AECC e pela Resolução CNE/CES n° 10/2004, especialmente quanto às competências, habilidades e atitudes a ser desenvolvidas. Para atender ao objetivo, foi feita uma análise comparativa do perfil do profissional contábil definido na Resolução CNE/CES n° 10/2004, com aqueles definidos pelos organismos internacionais estudados,

segregando-se as habilidades e competências propostas pelas estruturas curriculares em categorias de análise, estabelecidas a partir da revisão de literatura.

As quatro categorias foram: formação profissional (contabilidade e áreas a fins); conhecimentos administrativos e organizacionais; conhecimentos de Tecnologia da Informação (TI); outros conhecimentos e habilidades. Os resultados indicam que as diretrizes curriculares que orientam o desenho dos currículos de Ciências Contábeis no Brasil reconhecem a necessidade de desenvolver competências relacionadas à formação profissional.

Essa necessidade é complementada por conhecimentos organizacionais, administrativos, de TI e habilidades como: comunicação, liderança e interpessoais. Assim, alinham-se às propostas de organismos como IFAC, ISAR/UNCTAD, AICPA e AECC.

O trabalho de Miranda, Casa Nova e Cornacchione Jr. (2012) buscou identificar quais são os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de graduação em Ciências Contábeis, de uma universidade pública brasileira. O estudo justificou-se pelas significativas mudanças no contexto da Contabilidade no Brasil. A pesquisa foi feita com 53 estudantes do nono e décimo período, e desses alunos, 70% já trabalhavam na área da Contabilidade.

Foram encontrados os seguintes resultados: as disciplinas responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem, durante o curso, eram as percebidas como base do curso (Contabilidade Básica, Intermediária e Avançada) e que apresentavam maior aplicação prática.

As razões principais para a escolha dos docentes de referência foram: didática ou metodologia de ensino, atitudes e qualidades pessoais do professor. Além disso, verificou-se que os três saberes docentes que subsidiaram essas escolhas foram, nesta ordem: conhecimento didático, domínio do conteúdo e saberes experienciais. Esses resultados apontam para a necessidade de preparação didática sistematizada ao exercício da docência; de formação continuada, notadamente, *stricto sensu*, para melhor domínio do conteúdo que ensina; e a importância de o docente estar conectado com as práticas mercadológicas.

Lawson et al. (2014; 2015), em dois artigos, fizeram um relatório da Força Tarefa (*Task Force*), formada em 2010 pelo *Institute of Management Accountants* (IMA) e *Management Accounting Section* (MAS) da AAA, com o condão de direcionar

as demandas e fazer recomendações a todos os profissionais de contabilidade de nível superior. Isso porque acreditam que exista uma lacuna de entendimento de como desenvolver as competências contábeis dentro do currículo.

A Força Tarefa foi responsável pelo recente apelo para "conectar o corpo de conhecimentos contábeis para um mapa de competências" e criar "modelos curriculares para o futuro" (AICPA 2012, 37, 75). Essa avaliação leva a quatro recomendações:

- 1°) a educação contábil deve ser orientada para carreiras de longo prazo;
- 2°) o foco da educação contábil deve incluir configurações organizacionais além do foco atual: certificado de profissional de contabilidade de nível superior e auditoria;
- 3°) os objetivos educacionais devem refletir como os profissionais de contabilidade de nível superior devem agregar valor organizacional;
- 4°) esses objetivos devem ser desenvolvidos como competências integradas. Essas recomendações levaram a um esquema educacional baseado em três competências: básicas, contábeis e gerenciais.

A competência básica engloba: comunicação, lógica, pensamento analítico, relação interpessoal e tecnologia. A competência contábil engloba: relatórios externos e análise, planejamento, análise e controle, impostos, *compliance* e planejamento, sistema de informações, seguro e controle interno, valores profissionais, ética e atitudes. A competência gerencial engloba: liderança, ética e responsabilidade social, gerenciamento de processos e melhorias, governança, risco e *compliance* e competências adicionais do próprio negócio.

A pesquisa de 2014 foi concluída com uma chamada a todos os profissionais de contabilidade de nível superior, de todas as áreas, para participar do desenvolvimento desse quadro educacional.

O artigo *Thoughts on Competency Integration in Accounting Education*, publicado em 2015 por Lawson et al. é a continuação do primeiro artigo e amplia a discussão, examinando a possibilidade de integração das competências básicas, gerenciais e contábeis.

Esse documento ilustra um exemplo das recomendações e traz dois desafios de implementação do currículo integrado: definir o conjunto de objetivos integrados de aprendizagem e ampliar o escopo de implementação. Esse artigo contém exemplos adicionais e uma lista de referências para professores, como suporte para desenvolver

o currículo integrado de contabilidade, encorajando professores ou grupos desses profissionais a dialogar sobre a integração das competências.

O objetivo do artigo do McPeak, Pincus e Sundem (2012) foi apresentar os IESs ou Padrões de Educação Internacional desenvolvidos pelo IAESB. Esses padrões estão influenciando o treinamento e a educação contábil ao redor do mundo.

Há menos de uma década, eram forçados pelos membros da IFAC e pelas organizações de profissionais contábeis do mundo inteiro. A meta das IESs é garantir que tomadores de decisões econômicas possam depender das competências dos profissionais de contabilidade de nível superior, independentemente do país onde o profissional de contabilidade de nível superior estudar.

Diferentes culturas, línguas, classes sociais, educacionais e jurídicas representam um desafio para aplicar globalmente o conjunto de padrões internacionais de educação contábil. Professores de Contabilidade podem ajudar o IAESB a atingir esse desafio, respondendo às demonstrações da IAESB, desenvolvendo pesquisas relevantes enviadas por esse órgão e tornando direto o envolvimento com o processo de normalização.

Sharifi et al. (2009) descreveram o eixo central da graduação como uma base para a construção de habilidades de comunicação desejadas por profissionais de contabilidade e professores.

Pesquisas evidenciam que profissionais de contabilidade e professores devem ter três habilidades: comunicação escrita, oral e pensamento analítico e crítico. Os currículos de contabilidade em todo o mundo estão sob pressão para desenvolver melhores habilidades na comunicação, e atender às diretrizes e aos critérios de avaliação.

Os autores propuseram uma disciplina chamada comunicação contábil, baseada em competências, que atende a todos os objetivos anteriormente referidos. Essa disciplina já está na grade de dois cursos de graduação de Ciências Contábeis, em duas universidades americanas.

A seguir, no Quadro 6, o resumo dos resultados das pesquisas identificadas nos cenários nacional e internacional:

QUADRO 6 – RESUMO DAS PESQUISAS

AUTORES (ANO)	TÍTULO (PERIÓDICO)	OBJETIVOS
Marshall et al. (2010)	The Accounting Education Gap (The CPA Journal)	Avaliar 6 habilidades de 95 professores de contabilidade americanos, com PhD e credencial de CPA.
Campos e Lemes (2011)	Análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais da Região Sudeste (Anais eletrônico)	Comparar o Currículo Mundial (CM) desenvolvido pela ONU/UNCTAD/ISAR com o adotado por Universidades Federais do Sudeste do Brasil, com o intuito de identificar, quantitativamente, o nível de semelhança entre o CM e os currículos analisados.
Campos e Lemes (2012)	Análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais do Estado de Minas Gerais (Administração: Ensino e Pesquisa)	Comparar o Currículo Mundial (CM) desenvolvido pela ONU/UNCTAD/ISAR com o adotado por Universidades Federais de Minas Gerais, com o intuito de identificar, quantitativamente, o nível de semelhança entre o CM e os currículos analisados.
Lopes et al. (2008)	Uma investigação crítico-avaliativa dos impactos das Diretrizes Curriculares da Resolução n° 10/2004 (Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão)	Analisar a percepção dos estudantes quanto aos impactos das diretrizes curriculares propostas pela Resolução CNE/CES n° 10/2004 em cursos de graduação em Contabilidade, em uma universidade pública e uma privada da região metropolitana de Recife.
Ott e Pires (2010)	Estrutura curricular do curso superior de Ciências Contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa (Revista Universo Contábil)	Apresentar um estudo comparativo das estruturas curriculares propostas pela IFAC, ISAR/UNCTAD, AICPA e AECC e pela Resolução CNE/CES n° 10/2004, especialmente no que tange às competências, habilidades e atitudes que devem ser desenvolvidas.
Miranda, Casa Nova, Comacchione Júnior (2012)	Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade (Revista Contabilidade e Finanças - USP)	Identificar quais são os saberes predominantes nos docentes percebidos como professores-referência pelos alunos de um curso de graduação em Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. O estudo justificou-se pelas significativas mudanças no contexto da Contabilidade no Brasil.
Lawson et al. (2014)	Focusing Accounting Curricula on Students' Long-Run Careers: Recommendations for an Integrated Competency-Based Framework for Accounting Education (Issues in Accounting Education)	Fazer um relatório da Força Tarefa (Task Force). A Força Tarefa foi responsável pelo recente apelo para "conectar o corpo conhecimentos de contábeis para um mapa de competências" e criar "modelos curriculares para o futuro".
Lawson et al. (2015)	Thoughts on Competency Integration in Accounting Education (Issues in Accounting Education)	É a continuação do primeiro artigo e amplia a discussão examinando a possibilidade de integração das competências básicas, gerenciais e contábeis.
McPeak, Pincus e Sundem (2012)	The international accounting education standards board: influencing global accounting education (Issues in Accounting Education)	Apresentar os International Education Standards (IESs) ou Padrões de Educação Internacional, que foram desenvolvidos pelo IAESB - International Accounting Education Standards Board.
Sharifi et al. (2009)	Structuring a competency-based accounting communication course at the graduate level (Business Communication Quarterly)	Descrever o eixo central da graduação como uma base para construção de habilidades de comunicação desejado por profissionais de contabilidade e professores. Os autores propuseram um modelo de curso de comunicação contábil baseado em competências que atende a todos os objetivos acima referidos.

Fonte: Autora.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste tópico, estão descritos os aspectos metodológicos que nortearam a pesquisa. Ao longo deste trabalho, foi feito um diário de bordo, em que foram anotadas e gravadas todas as conversas com o orientador, para posterior uso das ideias e orientações.

O Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual o estudante registra as etapas que realiza no desenvolvimento do projeto. Este registro deve ser detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, entrevistas, testes, resultados e respectivas análises. Como o próprio nome diz, este é um Diário que será preenchido ao longo de todo o trabalho, trazendo as anotações, rascunhos, e qualquer ideia que possa ter surgido no decorrer do desenvolvimento do projeto. O Diário não precisa ser realizado no computador, e as anotações podem ser feitas em um caderno de capa dura. (FEBRACE, 2016)

No decorrer da orientação, as ideias foram evoluindo, desenvolvendo-se, algumas até se modificaram, e outras, excluídas.

Diferentemente da dissertação de Siqueira (2011), que entrevistou professores dos dois últimos semestres do curso de Administração de Empresas, neste trabalho, foram entrevistados professores de disciplinas de formação profissional no Curso de Ciências Contábeis. Essa diferença se dá pois, após a entrevista com o coordenador do curso, constatou-se que, conforme suas falas, a noção de competências estava presente desde o primeiro dia do curso.

3.1 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A investigação foi feita com uma amostra de dez professores das disciplinas de formação profissional de todos os semestres, visando a buscar a percepção dos docentes em diferentes fases do curso, além de seu coordenador. A população seriam todos os professores da IES objeto deste estudo, e a amostra, os professores de Ciências Contábeis dessa mesma IES. Uma população é a totalidade de itens, objetos, ou pessoas, e uma amostra é uma parte da população selecionada para análise. (MARTINS; THEÓPHILO, 2007).

Os professores escolhidos são os que lecionaram disciplinas de formação profissional no primeiro semestre de 2016. Foram escolhidos dessa forma, pois acredita-se que as disciplinas de formação profissional são tipicamente de conteúdo contábil e, portanto, formam o eixo central do curso. Tomou-se o cuidado para que

todos os semestres estivessem presentes na amostra. Isso porque, segundo o coordenador, a noção de competências é desenvolvida desde o início do curso.

Sobre isso, Carvalho (2010, p. 127) relata que:

Considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais, o eixo a ser alterado em função das normas internacionais de contabilidade é aquele que trata da Formação Profissional, no que se refere aos termos da Teoria da Contabilidade e nas formas de quantificações de informação financeiras e patrimoniais.

Comumente, as Instituições de Ensino Superior, na elaboração da matriz curricular do curso de Ciências Contábeis, fazem constar um eixo de Contabilidade Societária, em que as disciplinas mais comuns existentes são: Contabilidade Geral, Contabilidade Intermediária, Contabilidade Societária, Contabilidade Avançada ou outros nomes. O conteúdo dessas disciplinas se refere à Contabilidade baseada em princípios e padrões estabelecidos.

Foram entrevistados o coordenador e dez professores do curso de Ciências Contábeis, do 1º ao 8º semestre, que ministram disciplinas de formação profissional do curso investigado, totalizando 11 entrevistas.

O coordenador entrevistado em agosto de 2015 é Doutor em Educação (PUC-SP - 2010), Mestre em Ciências Contábeis (Centro Universitário FECAP - 2003) e graduado em Ciências Contábeis (Centro Universitário FECAP - 1999). Desde 2014, é Pró-Reitor de Graduação, e desde 2001, Coordenador e Professor de Ciências Contábeis (FECAP e outras instituições).

Para caracterizar o perfil dos dez docentes entrevistados, foram coletados os seguintes dados pessoais: sexo, formação, maior titulação acadêmica, disciplina que leciona, tempo de docência na instituição e se executa atividades profissionais fora da academia que tenham relação com a disciplina ministrada. Quanto ao gênero, apenas uma entrevistada era do sexo feminino. Todos os professores atuam ou atuaram em atividades que têm relação com a disciplina que ministram, sendo sete consultores e dois funcionários públicos. O menor tempo de docência é de quatro anos, e o maior, de 23.

Dos dez entrevistados, dois são doutores, (um em Ciências Contábeis e um em Comunicação) e oito mestres (sete em Ciências Contábeis e um em Administração). A formação acadêmica também é concentrada: oito são graduados em Ciências Contábeis e dois em Administração. A justificativa desse perfil é porque são professores de disciplinas profissionais, que exigem que o docente tenha

formação e/ou experiência profissional na área. Os docentes foram entrevistados em maio de 2016.

O Quadro 7, adiante, mostra a distribuição dos professores por semestre. Todos os semestres foram cobertos:

QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO E PERFIL DOS DOCENTES POR SEMESTRE

PROFESSORES	SEMESTRE	MAIOR TÍTULO	TEMPO DE DOCÊNCIA
P1	6°	Mestre	até 10 anos
P2	7°	Doutor	até 10 anos
P3	2° e 3°	Mestre	entre 21 e 30 anos
P4	7°	Mestre	até 10 anos
P5	4° e 5°	Mestre	até 10 anos
P6	2° e 5°	Mestre	até 10 anos
P7	8°	Doutor	entre 11 e 20 anos
P8	7°	Mestre	até 10 anos
P9	1°, 5°, 6°, 7°	Mestre	até 10 anos
P10	6°	Mestre	entre 11 e 20 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

3.2 DEFINIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é um estudo de caso, uma vez que não alcança todos os elementos do universo, que são todos os centros universitários, universidades e faculdades que oferecem o curso de graduação de Ciências Contábeis sediadas na cidade de São Paulo. A amostra foi escolhida por ter tido nota 5 nos dois últimos ENADE (2009 e 2012) e por acessibilidade, já que a autora é estudante da instituição.

Para Goldenberg (2009, p. 33), o estudo de caso foi adaptado da tradição médica e tornou-se umas das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais. Reúne o maior número de informações detalhadas por meio de diferentes técnicas de pesquisa, visando a aprender a totalidade de uma situação.

Conta com várias técnicas utilizadas nas pesquisas históricas e acrescenta duas fontes de evidências: observação direta e entrevistas. Embora estudos de casos e pesquisas históricas possam se sobrepôr, a diferença é que o primeiro tem a capacidade de lidar com uma variedade de evidências: documentos, artefatos, entrevistas e observações. Trata-se de uma investigação empírica, que investiga um

fenômeno dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2005, p. 32)

Optou-se pelo estudo de um caso único, para ter uma caracterização profunda do processo no curso da pesquisa. Segundo Goode e Hatt (1968), essa não é uma técnica específica, mas sim um meio de organizar os dados sociais, preservando o caráter unitário do objeto social estudado.

Segundo Marques, Camacho e Alcântara (2015), o estudo de caso deve contemplar 15 quesitos, conforme Quadro 8, em seguida, que apresenta a avaliação inicial dos quesitos. Essa avaliação foi feita em março de 2016, um momento antes da aplicação do roteiro de entrevista. Como resultados, foram encontradas duas lacunas: não há evidências de medidas operacionais para as variáveis analisadas e não há alerta para pontos que ainda precisam de continuação da investigação. A correção dessas lacunas foi feita após a aplicação do roteiro de entrevistas em maio de 2016. Seguem no Quadro 9, mais adiante.

QUADRO 8: AVALIAÇÃO INICIAL: QUESITOS PARA ANÁLISE DO RIGOR METODOLÓGICO EM ESTUDO DE CASO

Categories	Quesitos	Comprovação	Autores	
Quanto ao objeto de estudo	1	O estudo busca entender um fenômeno em seu contexto real? (explicação da necessidade de se proceder ao estudo de caso para investigar o fenômeno proposto, não sendo possível através de outras estratégias)	Sim, o estudo será feito com o coordenador e os professores do curso de graduação de Ciências Contábeis que lecionam no primeiro semestre de 2016.	Yin (2010); Eisenhardt (1989), Cepeda e Martin (2005)
	2	Foi explicado o por quê da escolha por esta estratégia? (testar teorias, construir teorias, descrever fenômeno, explorar fenômeno etc.)	Sim, a escolha por esta estratégia foi resultado da entrevista com o coordenador do curso.	Yin (2010); Eisenhardt (1989); Scapens (1990); Cesar et al. (2010)
	3	Existe ligação entre o fenômeno e o contexto em alguma etapa da pesquisa? (necessidade de entendimento do fenômeno naquele contexto)	Sim, o fenômeno estudado é a noção de competência e está ligado a todas as etapas da pesquisa.	Yin (2010)
	4	Qual o tipo de questão levantada na pesquisa? (como, por quê, o quê)	O tipo de questão é "Como". Como é percebida a noção de competências pelos docentes.	Yin (2010); Godoy (2006), Cepeda e Martin (2005)
	5	Qual o tipo de estudo de caso? (exploratórios, descritivos, explanatórios etc.)	O tipo de estudo de caso é exploratório.	Yin (2010); Scapens (1990); Eisenhardt (1989)
	6	O caso analisado é representativo para o objetivo do trabalho? (apresenta justificativas para a escolha do caso único ou dos casos múltiplos)	O caso é representativo para o objetivo do trabalho pois é uma das maiores e mais antigas instituições de ensino da Contabilidade.	Godoy (2006); Yin (2010)
Quanto à coleta de dados	7	Existem múltiplas fontes de evidência? (entrevistas, observação, exame de documentos, dentre outras, com objetivo de possibilitar a triangulação)	As fontes de evidências são: análise (das Resoluções, Leis, Pareces e Projeto Político Pedagógico), entrevista com o coordenador e entrevista que será feita com os docentes.	Eisenhardt (1989), Yin (1981), Godoy (2006), Cesar et al. (2010)
	8	Existe a triangulação entre as fontes de evidências? (características de confiabilidade)	Sim, triangulação entre a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas.	Yin (2010); Martins (2008); Lima et al. (2012), Cesar et al. (2010)
	9	Foram evidenciadas, quando necessário, medidas operacionais para as variáveis analisadas?	Não	Yin (2010)
	10	Existe explicação sobre a forma de coleta de dados como: as etapas seguidas, quando aconteceram, onde aconteceram, com quem e de que forma? (características de confiabilidade)	Sim, existe explicação sobre a forma de coleta de dados: as fases da pesquisa, quando, onde, como quem e de que forma aconteceram.	Yin (2010), Cesar et al. (2010)
	11	Existe algum relato ou indício a respeito do protocolo de pesquisa? (possibilidade de replicação de coleta de dados)	Sim, existe um protocolo de pesquisa.	Yin (2010)
Quanto à análise dos dados	12	Existe explicação sobre como as análises foram feitas? (validade interna) (os resultados refletem os dados? Ou os resultados das análises estão amparados por modelos lógicos de desenvolvimento dos argumentos?)	Sim, será feita análise de conteúdo após a realização das entrevistas.	Godoy (2006); Yin (2010)
	13	Houve uso de teoria (caso único) ou de replicação (casos múltiplos) para embasar as análises, quando de estudo dedutivo? (características de validade externa)	Sim, foi adaptado o trabalho de Siqueira (2011).	Yin (2010), Otley e Berry (1994)
Quanto aos resultados	14	Foram relatadas contribuições na geração do conhecimento em relação aos estudos anteriores?	Sim, as contribuições foram relatadas.	Cesar et al. (2010), Otley e Berry (1994)
	15	O estudo alerta para pontos que ainda precisam de continuação na investigação?	Não	Cesar et al. (2010)

Fonte: Adaptado de Marques, Camacho e Alcantara (2015).

QUADRO 9: AVALIAÇÃO FINAL: QUESITOS PARA ANÁLISE DO RIGOR METODOLÓGICO EM ESTUDO DE CASO

Categories	Quesitos	Comprovação	Autores	
Quanto ao objeto de estudo	1	O estudo busca entender um fenômeno em seu contexto real? (explicação da necessidade de se proceder ao estudo de caso para investigar o fenômeno proposto, não sendo possível através de outras estratégias)	Sim, o estudo foi feito com o coordenador e os professores do curso de graduação de Ciências Contábeis que lecionavam no primeiro semestre de 2016.	Yin (2010); Eisenhardt (1989), Cepeda e Martin (2005)
	2	Foi explicado o por quê da escolha por esta estratégia? (testar teorias, construir teorias, descrever fenômeno, explorar fenômeno etc.)	Sim, a escolha por esta estratégia foi resultado da entrevista com o coordenador do curso.	Yin (2010); Eisenhardt (1989); Scapens (1990); Cesar et al. (2010)
	3	Existe ligação entre o fenômeno e o contexto em alguma etapa da pesquisa? (necessidade de entendimento do fenômeno naquele contexto)	Sim, o fenômeno estudado é a noção de competência e está ligado a todas as etapas da pesquisa.	Yin (2010)
	4	Qual o tipo de questão levantada na pesquisa? (como, por quê, o quê)	O tipo de questão é "Como". Como é percebida a noção de competências pelos docentes.	Yin (2010); Godoy (2006), Cepeda e Martin (2005)
	5	Qual o tipo de estudo de caso? (exploratórios, descritivos, explanatórios etc.)	O tipo de estudo de caso é exploratório.	Yin (2010); Scapens (1990); Eisenhardt (1989)
	6	O caso analisado é representativo para o objetivo do trabalho? (apresenta justificativas para a escolha do caso único ou dos casos múltiplos)	O caso é representativo para o objetivo do trabalho pois é uma das maiores e mais antigas instituições de ensino da Contabilidade.	Godoy (2006); Yin (2010)
Quanto à coleta de dados	7	Existem múltiplas fontes de evidência? (entrevistas, observação, exame de documentos, dentre outras, com objetivo de possibilitar a triangulação)	As fontes de evidências são: análise (das Resoluções, Leis, Pareces e Projeto Político Pedagógico), entrevista com o coordenador e entrevista que será feita com os docentes.	Eisenhardt (1989), Yin (1981), Godoy (2006), Cesar et al. (2010)
	8	Existe a triangulação entre as fontes de evidências? (características de confiabilidade)	Sim, triangulação entre a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas.	Yin (2010); Martins (2008); Lima et al. (2012), Cesar et al. (2010)
	9	Foram evidenciadas, quando necessário, medidas operacionais para as variáveis analisadas?	As variáveis analisadas foram evidenciadas.	Yin (2010)
	10	Existe explicação sobre a forma de coleta de dados como: as etapas seguidas, quando aconteceram, onde aconteceram, com quem e de que forma? (características de confiabilidade)	Sim, existe explicação sobre a forma de coleta de dados: as fases da pesquisa, quando, onde, como quem e de que forma aconteceram.	Yin (2010), Cesar et al. (2010)
	11	Existe algum relato ou indício a respeito do protocolo de pesquisa? (possibilidade de replicação de coleta de dados)	Sim, existe um protocolo de pesquisa.	Yin (2010)
Quanto à análise dos dados	12	Existe explicação sobre como as análises foram feitas? (validade interna) (os resultados refletem os dados? Ou os resultados das análises estão amparados por modelos lógicos de desenvolvimento dos argumentos?)	Sim, foi feita análise de conteúdo após a aplicação do roteiro de entrevistas.	Godoy (2006); Yin (2010)
	13	Houve uso de teoria (caso único) ou de replicação (casos múltiplos) para embasar as análises, quando de estudo dedutivo? (características de validade externa)	Sim, foi adaptado o trabalho de Siqueira (2011).	Yin (2010), Otley e Berry (1994)
Quanto aos resultados	14	Foram relatadas contribuições na geração do conhecimento em relação aos estudos anteriores?	Sim, as contribuições foram relatadas.	Cesar et al. (2010), Otley e Berry (1994)
	15	O estudo alerta para pontos que ainda precisam de continuação na investigação?	Pode ser feito um estudo com os alunos para medir a percepção da noção de competências sob o olhar do discente.	Cesar et al. (2010)

Fonte: Adaptado de Marques, Camacho e Alcantara (2015).

Como afirmam Lima et al. (2012), o estudo de caso precisa passar pelas seguintes etapas, conforme Quadro 10, a seguir:

QUADRO 10: ESQUEMA DAS ETAPAS, DOS TESTES E DAS TÁTICAS DE VALIDAÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO

Etapas	Descrição
Formulação do Problema	Como é percebida a noção de competência, na visão do coordenador e docentes
Definição da Unidade de Caso	FECAP
Determinação do Número de Caso	1 Centro Universitário com 1 coordenador e 10 professores
Elaboração do Protocolo	feito
Coleta de Dados	Os dados foram coletados nas unidades do centro universitário pesquisado e no local de trabalho de um dos professores.
Avaliação, Análise e Triangulação dos Dados	feito
Preparação do Relatório	feito

Fonte: Informações de Lima et al. (2012).

Com vistas a elaborar o projeto do estudo de caso, o ponto de partida foi a aprovação do pró-reitor e coordenador do curso. Com isso, a pesquisadora conseguiu replicar a pesquisa de Siqueira (2011), levantando a mesma questão do estudo, porém, com outro enfoque, visto que o curso é diferente. Na visão de Yin (2005, p. 41), “um projeto de pesquisa é *um plano lógico para se sair daqui e chegar lá*, onde *aqui* pode ser definido como conjunto inicial de questões a serem respondidas, e *lá* é um conjunto de conclusões (respostas) sobre essas questões.”

Os estudos de caso precisam ter os componentes de um projeto de pesquisa (YIN 2005, p. 42). Segundo o Quadro 11, adiante:

QUADRO 11: COMPONENTES DO PROJETO DE PESQUISA

Componentes	Significado
Questões do Estudo	De que maneira a aderência da noção de competências é percebida durante o curso de Ciências Contábeis, na visão do coordenador e docentes do curso?
Proposições	A proposição foi entrevistar primeiro o coordenador e depois os docentes para saber se a percepção era a mesma.
Unidade de Análise	Curso de Graduação de Ciências Contábeis
Lógica de união dos dados às proposições	Como a proposição era entrevistar primeiro o coordenador do curso, e este afirmou que a noção de competências era percebida desde o primeiro dia de aula, a lógica foi entrevistar professores de todos os semestres das disciplinas de formação profissional, pois acredita ser o eixo central do curso.
Crítérios de interpretação das constatações	Cotejamento dos dados com a literatura.

Fonte: Autora.

3.3 O PROTOCOLO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO DE CASO

O protocolo de realização do estudo de caso é um documento que orienta o pesquisador no desenvolvimento do trabalho, conduzindo detalhadamente a coleta de dados. Contempla os instrumentos de coleta de dados e toda a conduta a ser seguida pelo pesquisador durante a verificação. Segundo Yin (2005, p. 94), deve apresentar as seguintes seções:

- a) Uma visão geral do projeto do estudo de caso (objetivos e patrocínios do projeto, questões de estudo de caso e leituras importantes sobre o tópico sendo investigado);
- b) Procedimentos de campo (apresentação de credenciais, acesso aos “locais” do estudo de caso, fontes gerais de informações e advertências de procedimentos);
- c) Questões de estudo de caso (questões específicas que o pesquisador do estudo de caso deve manter em mente ao coletar os dados, planilha para disposição específica de dados e as fontes em potencial de informações, ao responder cada questão);
- d) Guia para o relatório de estudo de caso (esboço, formato para os dados, uso e apresentação de outras documentações e informações bibliográficas).

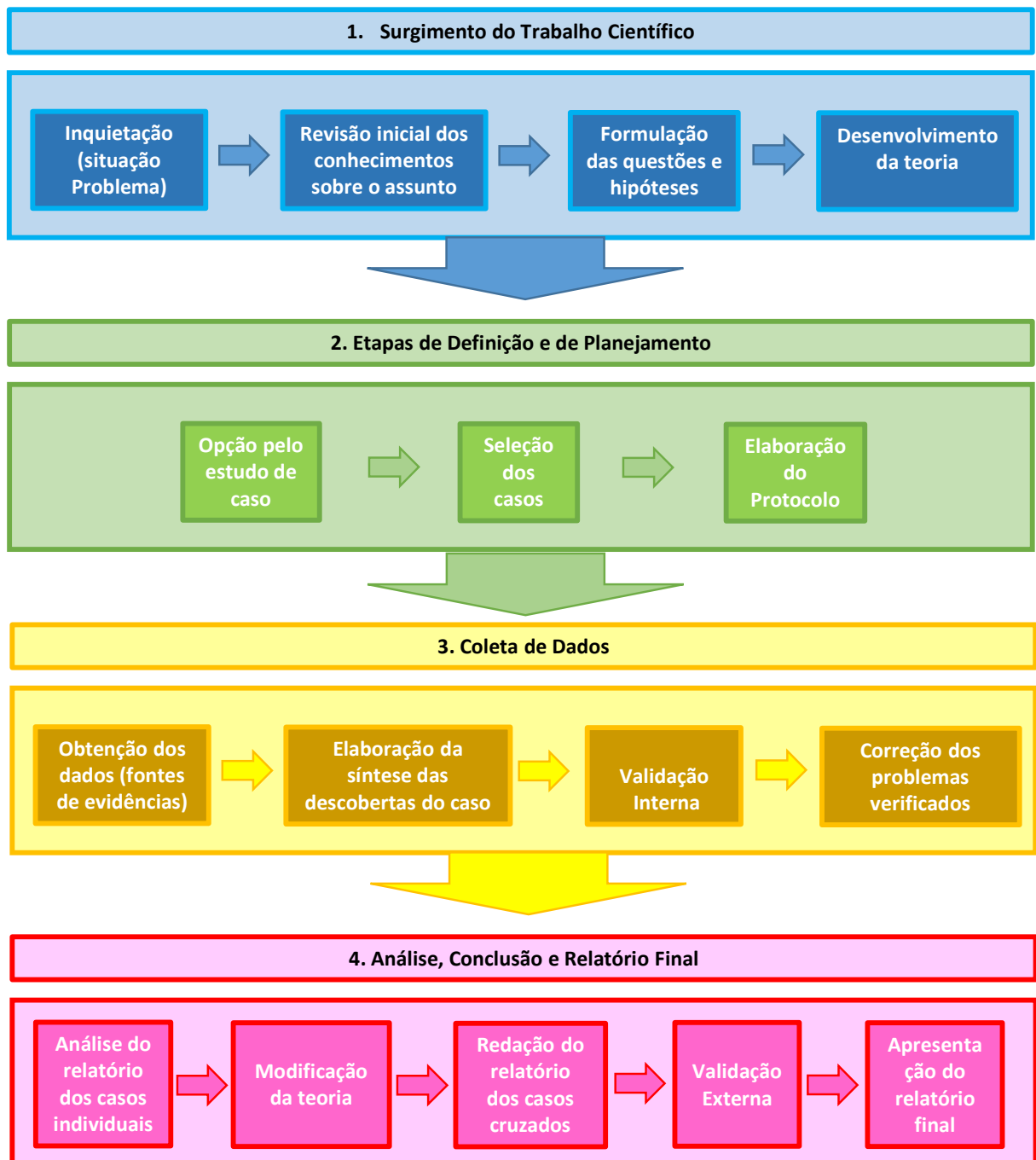
O protocolo do estudo de caso é um documento que atua como roteiro facilitador para a coleta de dados. Além do instrumento de coleta de dados, o protocolo contempla toda a conduta a ser seguida pelo pesquisador durante a verificação. (PENHA, 2005)

Conforme Penha (2005), o objetivo do protocolo de estudo de caso é obter um roteiro de atividades e procedimentos que visam a auxiliar todo o processo de coleta e análise de dados e a elaboração do relatório final:

- a) definição dos temas que serão abordados na revisão de literatura;
- b) identificação do público-alvo da pesquisa;
- c) estabelecimento do instrumento de pesquisa a ser adotado;
- d) delineamento e formatação das questões propostas;
- e) construção de um banco de dados para tabular as respostas;
- f) investigação sobre as técnicas de análise de dados apropriadas;
- g) interpretação dos resultados e elaboração do relatório final.

A seguir, a representação gráfica na Figura 2 das etapas de elaboração do estudo de caso:

FIGURA 2 - ETAPAS DA ELABORAÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO



Fonte: Penha (2005).

O desenvolvimento desta pesquisa passou pelas fases de elaboração do problema, revisão inicial dos conceitos e desenvolvimento da teoria. Em seguida, foi feito o planejamento do estudo de caso, em que se definiu a seleção do caso a ser estudado e o protocolo a ser seguido: a fase de coleta de dados forneceu dados

relevantes para a pesquisa. Ao final, foi feita a análise dos dados e a apresentação das conclusões.

3.4 MÉTODOS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A abordagem da pesquisa é qualitativa, descritiva e exploratória. É um estudo de caso único, justificado pelo fato de a instituição objeto desta pesquisa ser a escola de contabilidade mais antiga do Brasil. É um dos maiores centros universitários de São Paulo, que ministra a graduação de Ciências Contábeis desde os anos de 1940. É reconhecidamente forte no ensino de contabilidade, tem um programa de mestrado, um projeto de doutorado autorizado pelo seu conselho curador, e é uma escola preocupada com a formação e capacitação dos seus professores.

Teve nota 5 no conceito ENADE em 2012 e em 2009 (INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2012), está na 13^o posição de melhor curso superior de Ciências Contábeis no país em 2015 e em 5^o para os avaliadores do MEC. (FOLHA UOL, 2016)

O ENADE é uma prova que avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. É obrigatório para os alunos selecionados e indispensável para a obtenção do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004, e a periodicidade máxima da avaliação é trienal, para cada área do conhecimento. (MEC, 2016) A área de Ciências Contábeis é avaliada juntamente com a de Ciências Sociais Aplicadas, de três em três anos. Os alunos selecionados são os concluintes, ou seja, os que estão no 7^o e 8^o semestres.

Os resultados do Enade, aliados às respostas do Questionário do Estudante, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), normatizados pela Portaria nº 40 de 2007, republicada em 2010. Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas da educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade. (INEP, 2016)

A pesquisa do tipo qualitativa foi escolhida por se mostrar adequada aos propósitos deste estudo, e por permitir ao pesquisador captar a percepção do sujeito pesquisado e sua visão do contexto em seu ambiente natural. O sujeito é visto de forma integral, não estratificada, e é observado como um todo (GODOY, 1995).

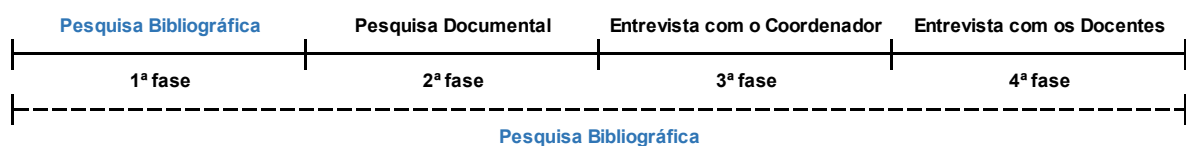
Neste trabalho, buscou-se uma visão geral do processo, com a percepção dos professores e do coordenador de curso. As entrevistas e as pesquisas bibliográfica e documental mostraram uma visão dos dados para dar profundidade e amplitude ao estudo.

Para o tratamento e a análise dos dados, foi utilizada a técnica descritiva, no caso da coleta documental, e a análise de conteúdo, para analisar os dados obtidos nas entrevistas. Foram seguidas as diferentes fases de análise de conteúdo, organizadas em torno de três polos: pré-análise; exploração do material e descrição analítica; tratamento dos resultados e interpretação. (BARDIN, 2011).

Por ter uma questão de pesquisa a ser investigada, optou-se pela abordagem qualitativa, a partir de pesquisa documental da legislação brasileira na Educação, pesquisa bibliográfica, entrevista com o coordenador e docentes do curso de graduação de Ciências Contábeis de uma IES, com tradição e reconhecimento na cidade de São Paulo.

Essa pesquisa foi operacionalizada em quatro fases. A estratégia adotada para este trabalho foi iniciar com a pesquisa bibliográfica, e em seguida, partir para a documental. Após a análise das duas primeiras, foi feita a entrevista com o coordenador, e no final, com os docentes. A pesquisa bibliográfica nunca parou, pois sempre é feito um melhoramento do trabalho ao longo das fases. A Figura 3, adiante, ilustra esse detalhamento:

FIGURA 3 - FASES DA PESQUISA



Fonte: Autora.

3.4.1 PRIMEIRA FASE – PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Como base teórica, foi utilizada a abordagem de formação por competências. De acordo com Martins e Theóphilo (2007), para compor uma base teórica, são feitas pesquisas bibliográficas: levantamento de meios escritos ou outros. A diferença da pesquisa documental para a bibliográfica é que a primeira não levanta material editado

como livros e periódicos. Nessa fase, foram levantados os trabalhos nacionais e internacionais sobre noção de competências, educação contábil, CM, ONU/UNCTAD/ISAR, IAESB, *Pathways Commission*, PPP e pedagogia por competências.

3.4.2 SEGUNDA FASE – PESQUISA DOCUMENTAL

A segunda fase da pesquisa baseou-se em fontes documentais nacionais: PPP da instituição objeto desta pesquisa, da Resolução n° 03/92, da Lei 9.394/96, Resolução CNE/CES n° 10/04, NDE e fontes documentais internacionais: CM (ONU/UNCTAD/ISAR), *Pathways Commission* (AICPA) e IAESB (IFAC).

Foi feita uma pré-análise de todos os documentos nacionais e internacionais. Essa pré-análise englobou a organização, embora ela própria seja composta por atividade não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos (BARDIN, 2011, p. 125). Após a pré-análise, foi feita a exploração dos materiais, e finalmente, a interpretação dos documentos (BARDIN, 2011).

3.4.3 TERCEIRA FASE – ENTREVISTA COM O COORDENADOR

Na terceira fase, foi feito contato pessoal com o coordenador do curso para a entrevista semiestruturada. O roteiro com 17 questões foi o mesmo da pesquisa base, de Siqueira (2011). Foi feito um pré-teste com o coordenador de outra instituição, visando a identificar a necessidade de ajustes, os quais não foram necessários, já que foi aplicado o roteiro original. Buscou-se captar o entendimento do coordenador sobre em que momento a noção de competências passou a ocorrer no curso.

A meta da terceira fase do trabalho foi analisar a aderência da Formação por Competências ao curso de graduação em Ciências Contábeis, sob a visão do coordenador do curso. A questão de pesquisa foi respondida: segundo o coordenador, a partir do primeiro dia de aula, o currículo já tem a noção de competências em todas as disciplinas. A partir desse resultado, definiu-se que a pesquisa com os docentes seria aplicada em professores de disciplinas de formação profissional de todos os semestres do curso.

Segundo Hair Jr. et al. (2005), as entrevistas pessoais (*survey* em profundidade), estruturadas ou não, são tradicionalmente usadas para obter

informações qualitativas detalhadas, a partir de um número relativamente pequeno de indivíduos.

Para uma entrevista qualitativa, é preciso compreender os mundos da vida dos entrevistados; trata-se de uma condição *sine qua non* desse tipo de entrevista. Além dos objetivos amplos da descrição, do desenvolvimento conceitual e do teste de conceitos, a entrevista qualitativa pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos. (GASKELL, 2005, p.65). Foi utilizado um roteiro de entrevistas com perguntas abertas, que requerem uma resposta construída pelo respondente; isto é, ele responde com suas próprias palavras. (HILL; HILL, 2002).

A pesquisa qualitativa tem como preocupação o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Valoriza o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação sendo estudada. (GODOY, 1995). Após a entrevista, essa foi transcrita e seu conteúdo analisado, por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Como resultados dessa fase, foi identificado que a IES está sempre atualizando sua estrutura curricular, sem depender da legislação. Seu curso é, tradicionalmente, bem estruturado, e não precisou passar por muitas mudanças, apenas atualizações. Apresenta uma forte estrutura em termos de salas de aula, laboratórios e bibliotecas, o que tornou fácil sua adaptação frente às DCN.

Como limites deste estudo, ressaltam-se a opção pela metodologia do estudo de caso único, o qual não permite fazer generalizações para outros cursos de Ciências Contábeis. Para validar esta pesquisa, sugeriu-se uma quarta fase, que contempla um roteiro de entrevistas com dez docentes dos oito semestres de disciplinas de formação profissional. Isso para verificar se eles têm a mesma visão do coordenador, de que a noção de competências é tratada desde o início do curso.

3.4.4 QUARTA FASE – ENTREVISTAS COM DOCENTES

Siqueira (2011), em sua pesquisa, entrevistou o coordenador e 14 professores dos dois últimos semestres do curso de Administração de uma universidade mineira. Diferentemente da pesquisa base, foram entrevistados dez docentes de disciplinas de formação profissional dos oito semestres. Isso porque, a partir da visão do coordenador obtida na terceira fase, identificou-se que a noção de competências está presente desde o primeiro dia de aula.

Como relata Luna (1996), quanto mais claramente um problema estiver formulado, mais fácil e adequado será o processo de decisões futuras; ou seja, como na terceira fase foi identificado que, na visão do coordenador, a noção de competências é abordada desde o primeiro ano do curso, a decisão tomada para a quarta fase foi entrevistar professores de todos os semestres, de disciplinas de formação profissional.

A seguir, o Quadro 12 sumariza as etapas da pesquisa e o que foi feito em cada uma delas:

QUADRO 12 – SÍNTESE DA TERCEIRA E QUARTA FASES DA PESQUISA

	3ª fase	4ª fase
Instrumento de pesquisa:	roteiro de entrevista	roteiro de entrevista
Período:	agosto de 2015	maio de 2016
Local da pesquisa:	IES - objeto deste estudo	IES - objeto deste estudo
Sujeitos da pesquisa:	Coordenador do curso de graduação de Ciências Contábeis da instituição objeto desta pesquisa.	10 professores de disciplinas profissionais do curso de graduação de Ciências Contábeis da instituição objeto desta pesquisa.

Fonte: Adaptado de Nunes (2014).

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, o que permitiu manter detalhes das falas dos respondentes no momento do tratamento e da análise dos dados. O tempo médio de duração das entrevistas foi de 30 minutos.

3.4.5 ESTRATÉGIA DE TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

A estratégia de tratamento dos dados foi a análise de conteúdo, codificando o texto para buscar informações a partir de inferências. Conforme Siqueira (2011), a análise de conteúdo possibilita reconstruir visão, valores, atitudes, preconceitos, etc. da comunidade em estudo. Foi criado um sistema de categorias para análise dos dados, como recomenda Bauer (2005, p.199).

Os dados foram tabulados segundo o sistema de categorias, previamente criado com base na revisão de literatura e nos objetivos da pesquisa. A análise dos dados considerou divergências e convergências na fala dos respondentes, temas relevantes por eles abordados, além de outros aspectos que tenham chamado a atenção da pesquisadora, relacionados ao objeto da pesquisa e de acordo com a revisão de literatura.

O Quadro 13, em seguida, apresenta as categorias e subcategorias de análise:

QUADRO 13 – SISTEMA DE CATEGORIAS DE ANÁLISE

Sistema de categorias de análise		
Objetivos específicos	Categorias	Subcategorias
Estudar o projeto pedagógico do curso	Projeto pedagógico	Compatibilidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Princípios norteadores Diretrizes Organização curricular Inserção da noção de competências Perfil do egresso Competências a serem formadas
Analisar o uso da noção de competências no processo ensino-aprendizagem.	Processo ensino-aprendizagem	Apropriação do conhecimento do aluno nas aulas Interdisciplinaridade Aproximação entre teoria e prática Estímulo ao trabalho em equipe Estímulo à autonomia Recursos utilizados Procedimentos didático-pedagógicos Uso do Estudo de Casos
	Métodos avaliativos	Avaliação processual e formativa O que é avaliado Como é avaliado Feedback das avaliações
Analisar a percepção do docente quanto à formação por competências.	Percepção do docente	Expectativa quanto à aprendizagem Conhecimento da formação por competências Conceito de formação baseada em competências Capacitação para a formação por competências Conceito de competências O que pode ser feito para possibilitar mudanças Condições de trabalho
Avaliar se o projeto pedagógico exerce influência no corpo docente como instrumento orientador para a formação	Orientação para formação por competências	Orientação do projeto pedagógico para a formação por competências Compatibilidade entre conteúdos e formação por competências Compatibilidade entre práticas docentes e o projeto pedagógico

Fonte: Siqueira (2011).

Foi utilizada a triangulação das fontes de dados pesquisadas (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas), partindo da comparação dos dados, visando a conclusões alcançadas. Seu objetivo foi acrescentar rigor e profundidade, como forma de obter completude e visão do todo.

Segundo Siqueira (2011, apud ADAMI; KIGER, 2005), o pressuposto básico foi que a triangulação de dados minimiza as fraquezas de cada método, a partir de uma complementaridade entre eles. Isso porque, ao perceber alguma divergência a partir da triangulação, é possível proceder a uma averiguação, de forma a conciliar os dados e buscar explicação para a divergência constatada.

A seguir, o Quadro 14 apresenta um resumo da pesquisa, detalhada por etapa (coleta de dados e análise de dados) e tipo de pesquisa (pesquisa documental e pesquisa de campo):

QUADRO 14 - RESUMO DA PESQUISA

Etapas	Procedimentos Metodológicos	Pesquisa documental	Pesquisa de campo
Coleta de Dados	Técnica	Pesquisa documental e bibliográfica	Entrevista semiestruturada
	Unidade de Observação	Projeto pedagógico	10 docentes e o coordenador do curso
Análise dos Dados	Estratégia	Análise descritiva	Análise de conteúdo Triangulação dos dados

Fonte: Adaptado de Siqueira (2011).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O resultado das análises dos dados obtidos na pesquisa documental, bibliográfica e nas entrevistas é apresentado a seguir.

4.1. ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A partir da publicação do Parecer nº 146/2002 (revogado pelo Parecer CNE/CES 67, de 11 de março de 2003), a instituição objeto deste estudo iniciou um processo de transformação e adaptação de seu curso superior de Ciências Contábeis. Tal parecer expressa, em linhas gerais: ampla liberdade na composição da carga horária, sólida formação geral, contribuição para inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

O curso de graduação de Ciências Contábeis da instituição tem 50 disciplinas divididas em oito semestres, sendo 21 de formação básica, 25 de formação profissional e quatro teórico-prática. Essa classificação está de acordo com a Resolução nº 10, de 2004.

O PPP do curso foi reformulado em 2004, com a participação do corpo docente, e é atualizado regularmente. Contudo, apresenta poucas mudanças no currículo, pois, segundo o coordenador entrevistado, trata-se de um curso tradicional, muito bem estruturado e com um corpo docente forte.

As mudanças propostas exigiram o engajamento de todos: professores, alunos, técnico-administrativo e dirigentes, de forma ampla, aberta e participativa. Uma das atualizações foi a compra de softwares de Contabilidade Didática. Entretanto, isso não mudou as bases do conteúdo curricular do curso, visto que já existiam as disciplinas de Laboratório Contábil, mas com outro software de contabilidade. O software é uma ferramenta dentro de uma disciplina.

Segundo o coordenador do curso, depois dessa transformação, o PPP vem sendo atualizado regularmente. Por ser o curso bem estruturado, as alterações não mudam a essência da estrutura curricular. A maior parte das atualizações é feita com a participação dos docentes, mas não é necessariamente obrigatória.

Quando é uma situação um pouco mais geral, por exemplo, mudança na matriz curricular, os docentes têm participação. Em 2007, a gente mudou o perfil do egresso, os docentes tiveram participação ativa. Quando é alguma

questão mais pontual, daí é a coordenação do curso que faz a alteração. Mas as questões mais importantes envolvem a participação de professores, seja o colegiado dos professores ou o Núcleo Docente Estruturante (NDE). (CARVALHO, 2015)

Para Masetto (2003), construir o PPP coletivo reforça a função da equipe diretiva, no sentido de administrar a elaboração e a consecução em sintonia com o grupo de professores, alunos, funcionários e sociedade. Essa transformação sinalizou que o PPP do curso passaria por uma melhoria contínua. Isso aconteceu em 2004, com a Resolução nº 10/2004. A instituição objeto deste estudo passou a exercer formação por competências desde 2004, e apresenta novo perfil do egresso desde 2007: ética, senso crítico, competências, empreendedorismo e orgulho.

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é uma determinação do MEC criado em 2007, visando a qualificar o envolvimento docente no processo de concepção e consolidação de um curso de graduação. Sua atuação é bastante relevante para a instituição objeto deste estudo.

Esse grupo envolve docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuantes no processo de concepção, consolidação, contínua atualização do projeto pedagógico do curso e que exerçam liderança acadêmica. É algo que não está no papel, mas na prática, inserido dentro do sistema integrado e que faz parte da cultura dos professores. No mínimo uma vez por semestre, é feita uma reunião com seus integrantes.

A instituição objeto desta pesquisa criou o seu NDE em 2007. O NDE é responsável pela criação, implantação, consolidação e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC); por acompanhar as avaliações do curso; analisar os resultados de avaliação do processo acadêmico e auxiliar na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O regulamento disciplina as atribuições e o funcionamento do NDE. É composto pelo coordenador do curso e cinco professores.

O corpo docente desse curso é constituído, em sua maioria, por mestres e doutores, com comprovada experiência. A instituição tem laboratórios com computadores, biblioteca, instalações físicas modernas e salas de aula equipadas com projetor. Ao comparar o PPP dessa instituição com o CM, foi possível observar que a grade curricular da instituição contempla grande parte do conteúdo das disciplinas do CM.

4.2 ENTREVISTAS

4.2.1 ENTREVISTA COM O COORDENADOR

A entrevista com o coordenador do curso foi primordial, tanto no entendimento do PPP quanto na definição da amostra da quarta fase desta pesquisa. A técnica aplicada para analisar a entrevista foi a análise de conteúdo, também usada nas entrevistas com os docentes. Segundo Bauer (2005, p. 190 e 191), é um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas, uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social, de forma objetivada.

Optou-se por separar os resultados das entrevistas com o coordenador e os docentes, para melhor entendimento das fases da pesquisa. Em seguida, foi feita a análise da entrevista com o coordenador. Essa buscou entender como foi desenvolvido o PPP, se teve participação dos docentes e influência das resoluções e dos projetos internacionais de modelo de CM.

O PPP incorpora a participação e a prática docente. Isso porque, conforme o entrevistado, a concepção do PPP do curso teve participação total dos docentes, pois é um curso bem prático. Assim, de nada adianta pensar em projeto pedagógico se os docentes não estiverem aptos a colocá-lo em prática.

Para ele, é um círculo virtuoso; o projeto pedagógico é pensado em função do corpo docente (com experiência acadêmica, profissional e pedagógica); ao passo que se surge a necessidade de contratar um novo docente, é procurado quem se encaixar no perfil do PPC. Isso corrobora a pesquisa de Marshall et al. (2010), que identificaram que a experiência com ensino foi o item mais influente na aquisição das habilidades de condução de pesquisa.

O currículo do curso foi atualizado como proposto pelo MEC, após a aprovação das DCN (Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004) dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Na época, o entrevistado era professor e acompanhou o processo, e a escola passava por uma mudança do regime anual para o semestral.

A coordenação do curso à época ajustou o projeto pedagógico de acordo com as novas [DCN] a partir de 2004. Os aspectos mais importantes [...] é a matriz curricular [...] e o corpo docente que vão colocar em prática efetivamente aquilo que está pensado, está demonstrado lá no projeto pedagógico. [...] De

2004 para cá, nós tivemos três alterações na matriz curricular, todas com participação dos professores. [...] A última alteração foi em 2011.

Segundo Nunes e Siqueira (2012), o processo de mudanças nos currículos deveria servir ao propósito de adequá-los aos perfis profissionais. Essa configuração visava a formar profissionais aptos a acompanhar as mudanças no mundo do trabalho (CATANI, OLIVEIRA, DOURADO, 2001).

Os princípios que norteiam a construção do PPP são: o perfil do egresso, a missão institucional da escola (formar profissionais com perfil para atuação nas grandes empresas, que tenha grande responsabilidade sócio empresarial) e a qualidade do ensino.

Para Veiga (2000), o PPP, por ser uma construção coletiva, tem efeito mobilizador da atividade dos protagonistas. Quando é concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva, gera uma forte identidade.

Não há avaliações periódicas para verificar o cumprimento e a eficiência das propostas do PPP. Contudo, há outras avaliações, como por exemplo: a cada semestre, para todas as turmas, é aplicada a CPA (Comissão Própria de Avaliação); entre várias perguntas, os alunos respondem sobre o curso, as disciplinas, os professores e a coordenação. Ainda segundo o entrevistado, a coordenação faz reuniões semestrais com oito alunos de cada turma em média. Outro aspecto importante são as avaliações externas; a cada três anos, a IES é submetida ao ENADE, momento em que os alunos fazem a prova e respondem questões relacionadas ao curso.

As disciplinas e os conteúdos foram definidos a partir da estrutura preexistente. Por se tratar de um curso tradicional e bastante estruturado, pequenos ajustes são feitos.

Na prática, a IES continua um jogo que já vinha sendo jogado, na essência, o que está subliminarmente é isso. Tem diretriz curricular, tem as demandas do mercado de trabalho e tem o conhecimento prático do coordenador e dos professores do curso.

Nas palavras do entrevistado, o PPC tem aderência com a Resolução nº 10, de 2004. Adota a noção de competências, tem um capítulo inteiro sobre habilidades e competências, em que estão listados os mínimos desses últimos que o aluno deverá desenvolver: ética, senso crítico, competências, empreendedorismo e orgulho.

De acordo com o entrevistado, a FECAP adota a noção de competências desde 2004, e o novo perfil do egresso desde 2007. O motivo para tal foi que, em primeiro lugar, o profissional de hoje precisa desenvolver habilidades e competências para atuar em qualquer empresa, em qualquer atividade profissional. Em segundo lugar, porque as diretrizes curriculares assim exigem.

Segundo o coordenador, a noção de competências não alterou o PPP, apenas do ponto de vista da formalidade: foi criado um capítulo para habilidades e competências no PPP. Contudo, em sua essência, não houve alterações. A noção de competências não modificou o currículo do curso, que já era trabalhado dessa forma, com essa concepção.

Os professores não receberam nenhum tipo de capacitação para trabalhar a função de competências em suas disciplinas, visto que a contabilidade é bastante dinâmica e, nos últimos anos, mudou bastante. O professor, na sua prática docente, deve alterar e, eventualmente, acrescentar alguma habilidade, alguma competência, algum conhecimento. Por exemplo, o IFRS exige do profissional de contabilidade um maior raciocínio lógico e analítico; então, foram incluídas duas disciplinas: raciocínio lógico e raciocínio analítico. Todavia, isso não muda a concepção do projeto pedagógico, apenas ajusta o conteúdo.

A noção de competências adotada pela IES não teve mudanças reais no curso de ciências contábeis; foi percebida pelo coordenador apenas uma evolução natural do curso. “Em 2007 teve um ajuste com o IFRS, em seguida mais um ajuste em finanças. Ao longo de 14 anos de experiência como coordenador e professor a visão é de pequenas mudanças.”

Para ele, a formação baseada em competências é vista de maneira bem tradicional desse negócio. Ele não acredita em pirotecnia; acredita em professor bom, estrutura e sala de aula. Portanto, o bom professor, na concepção da FECAP, é aquele que consegue alinhar três pontos principais:

- a) Boa formação acadêmica;
- b) Boa formação profissional (formação profissional pode ser tanto no mercado de trabalho quanto na própria academia);
- c) Boa habilidade didática pedagógica.

A FECAP tem excelentes professores e dá condições para que eles trabalhem as competências necessárias.

Como relata Siqueira (2011), “a formação por competências é um processo de ensino-aprendizagem no qual se busca desenvolver a capacidade do aluno de mobilizar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los em diferentes contextos e situações contingentes.”

Foi perguntado ao coordenador: *“em que momento você acha que a noção de competências começa a se consolidar no curso?”*

Acho que é desde o 1º semestre, desde o 1º dia de aula. Quando o aluno entra na FECAP até por pesquisas anteriores e também quando ele entra e toma o primeiro baque, ele sabe que ele vai ser um cara que vai ser massacrado no bom sentido da palavra, com aula, aulas com bons professores e professores que vão em última medida ensinar para eles quais são os conteúdos cognitivos e quais habilidades ele precisa desenvolver, competências que ele precisa desenvolver para poder atuar naquele campo. Claro, você tem o aspecto do tempo. O tempo você não consegue pular daqui lá para frente. Então o aluno quando entra, de 17 anos, ele tem a maturidade de um aluno de 17 anos. O que ele vai conseguir captar, absorver de habilidades, competências e conhecimento técnico é de alguém da maturidade de 17 anos. Quando, por exemplo, eu dou aula de contabilidade internacional no 8º semestre e esse aluno já tem no mínimo 21 anos, em geral no mínimo 4 anos de experiência na área contábil, ele tem uma outra maturidade, ele está mais preparado para absorver as competências e habilidades que você está colocando para ele lá na frente. Acho que a noção está espalhada por todo o curso, o aluno é massacrado no bom sentido da palavra, com isso desde o 1º dia de aula, mas por uma questão natural do tempo, da experiência da maturidade, o aluno consegue absorver isso mais fortemente nos semestres finais do curso.

Nessa direção, procurou-se saber como é a noção de competências nas disciplinas de contabilidade e nas outras. Nas palavras do entrevistado, a noção de competências existe nas disciplinas de contabilidade e nas outras, inclusive nas de humanidades, lógica e língua portuguesa. O aluno tem que desenvolver habilidades e competências em todas elas; a especificidade vai ser colocada no plano de ensino de cada uma.

Foi perguntado ao coordenador o que é tratado no laboratório contábil. De acordo com ele, Laboratório contábil são duas disciplinas, ministradas no 3º e 4º semestres, bem práticas. Nela, o professor utiliza softwares de obrigações acessórias e outros contábeis: folha de pagamento, imposto de renda, entre outros.

Essa pergunta foi feita pois, conforme Campos e Lemes (2011), o conteúdo sugerido para o módulo de TI do CM incluía: gestão da aquisição, desenvolvimento e aplicação de sistemas; comércio eletrônico e controle financeiro da tecnologia da

informação. Na proposta do CM, o contador precisa entender o ambiente de TI, composto por servidor, rede e equipamentos. Entretanto, os relatos colhidos evidenciam que, na disciplina de Informática, há uma distância em relação à proposta do CM.

O PPP do curso de Ciências Contábeis tem aderência com o CM proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. Para o entrevistado, o PPP da IES de Ciências Contábeis tem aderência com o CM proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e o CRC. A IES faz uma conciliação com o conteúdo do currículo, com algumas diferenças, mas, em essência, está totalmente aderente. Por exemplo, a IES não tem a disciplina de Marketing de maneira nominal, mas tem esse conteúdo em outras disciplinas: Teoria Geral da Administração e Comunicação Estratégica; porém, isso não é uma prioridade.

Como pontuam Campos e Lemes (2012), diante de todas as mudanças da globalização que afetaram a carreira dos contadores, é preciso fazer a harmonização não apenas das normas contábeis, mas também do ensino. As propostas do CM para os cursos de Ciências Contábeis, aprovadas pela ONU/UNCTAD/ISAR, e de seus impactos nas universidades brasileiras, mostram-se relevantes para o desenvolvimento do ensino contábil.

4.2.2 ENTREVISTA COM OS DOCENTES

O roteiro de entrevista dos docentes foi dividido em quatro blocos: I – Processo ensino-aprendizagem; II – Métodos avaliativos; III – Percepção do docente e IV – Orientação para competências. A seguir, a apresentação do resultado da entrevista, também separada por blocos.

Os professores foram selecionados segundo a disciplina lecionada. Optou-se por escolher aqueles de disciplinas de formação profissional em todos os semestres dos cursos. As entrevistas ocorreram em maio de 2016, com exceção de uma, no campus do centro universitário. Apenas um professor, por motivo de agenda, foi entrevistado em seu escritório.

Bloco I – Processo ensino-aprendizagem

Conforme Vargas, Casanova e Montanaro (2001), a formação baseada em competências faz com que o aluno seja o sujeito da aprendizagem e tenha participação ativa no processo ensino-aprendizagem. A experiência de vida é considerada para a construção significativa do conhecimento (RAMOS, 2001). Portanto, os conteúdos têm que ser trabalhados de forma contextualizada, associados à vida pessoal e profissional dos alunos.

Em consonância com essa premissa, percebeu-se que a maioria dos professores (oito entre os dez) aproveita o conhecimento do aluno em suas aulas, das mais variadas formas:

- a) trabalhos em grupo, em que cada um compartilha sua especialidade;
- b) perguntas acerca de situações vividas por eles no trabalho, as quais contribuam com o conteúdo abordado em sala de aula;
- c) história de vida: casa, trabalho, família;
- d) problemas do dia a dia;
- e) mapeamento profissional e de conhecimentos contábeis.

A seguir, algumas citações dos professores sobre essa questão:

Tento sempre fazer trabalhos em grupo, para que compartilhem os conhecimentos deles, mas cada um na sua especialidade (P1).

[...] antes de começar a lecionar qualquer tipo de disciplina assim, acho que é necessário fazer um diagnóstico, uma espécie de balanceamento, um mapeamento da classe para a gente ter uma ideia do que a gente está falando, de quais são as deficiências para poder conduzir o semestre. [...] tento na medida do possível provocá-los, seja individualmente, seja em grupo, pequenos grupos a resolver problemas (P5).

Então a gente tenta mesclar a parte do novo com aquilo que ele traz de história de vida, trago exemplos assim de família, de trabalho, de casa e uma parte desses alunos [...] a gente tenta fazer a junção entre aquilo que ele tem de conhecimento com o que vem de novo [...] (P6).

Eu procuro solicitar que eles tragam problemas do dia a dia deles, situações para tentar trazer para dentro da sala de aula, pegar aquele contexto da matéria que está sendo ministrado "alguém teve algum problema parecido com esse? (P9)

Dos dez pesquisados, apenas dois (P3 e P4) disseram não aproveitar o conhecimento dos alunos: por estarem no início do curso ou pelo fato de ser uma disciplina específica da contabilidade (Perícia Contábil).

Os alunos não vêm com uma experiência ligada a área pericial. Fica difícil de você aproveitar o conhecimento deles especificamente da disciplina, mas tem outros conhecimentos que são úteis na área de finanças, conhecimento de

juros, cálculos, algum conceito de fundamentação do direito ajuda bastante.
(P4)

Foi perguntado sobre a ligação entre as disciplinas do curso. Para Lopes et al. (2008), o plano pedagógico deve ser dinâmico, reflexivo, buscando na produção do conhecimento a interdisciplinaridade, fundamentada na preparação para formação do contador. Segundo Mulatinho (2007, p. 44) “a gestão organizacional contemporânea requer do Contador, cultura geral, criatividade, habilidade no relacionamento interpessoal, abertura ao novo, busca do aprendizado contínuo e visão interdisciplinar”.

Todos os professores fazem ligação de sua disciplina com outras anteriores ou posteriores. Existem muitas trocas de informações sobre o conteúdo entre os professores, e eles asseguram para que o conteúdo não seja repetido e as lacunas eventuais sejam preenchidas. As disciplinas têm um encadeamento lógico. Alguns respondentes exemplificam como fazem:

[...] eu linko a matéria de controladoria operacional com a matéria de controladoria estratégica e também com a parte de contabilidade gerencial [...] A parte de ética também [...] sempre falo para eles que um dos principais controles é você trabalhar com a ética na empresa. Então não adianta você ter norma estipulada, você ter as coisas todas certinhas, toda descrita como você vai fazer e na hora, o principal empresário ou diretor vai lá e toma uma atitude antiética, por exemplo, pagar uma propina para um fiscal (P1).

Eu sempre falo o porquê das coisas, [...] por exemplo, [...] dou um tópico de imposto de renda e contribuição social. Tecnicamente deveria ser: pega lá o valor do lucro e calcula o imposto. Não, você vai calcular o imposto só que você tem 3 formas de calcular, lucro presumido, lucro arbitrário e lucro real. Vamos falar só do lucro real. Lucro presumido é com a receita bruta, não é o nosso caso aqui porque vocês vão aprender isso lá na frente (P3).

Dou aula para o 7º semestre: estou partindo do pressuposto de que vocês têm o conhecimento de contabilidade porque a minha disciplina é necessário ter bons conhecimentos de contabilidade (P8).

O professor [...] e eu temos discutido, mas pensando em colocar um estudo de caso de contabilidade societária chamado Safari. É um caso gigantesco, mas aborda muita coisa. Mas a gente tem que estudar muito bem antes para conseguir aplicar. A gente tem que aprender muita coisa de como abordar aquele negócio para aquilo se transformar numa coisa útil e não num monstro que a gente não controle mais (P2).

Foi perguntado aos professores se buscam fazer conexões entre a teoria e a prática, no processo ensino-aprendizagem. Todos foram unânimes em afirmar que sim, e expõem a forma como o fazem:

- a) fazendo pesquisas;
- b) simulação de empresas, dividindo a classe em departamentos;
- c) notícias da mídia;

- d) balanços publicados;
- e) trazendo laudos de perícia contábil para leitura em sala;
- f) aplicando normas em situações reais;
- g) trazendo situações de sua vivência profissional.

Os professores comentam que a ligação da teoria com a prática em Contabilidade pode ser feita por meio de notícias ou demonstrações contábeis que saem na mídia. Algumas argumentações ilustram seu modo de pensar:

[...] em contabilidade [...] algo muito vantajoso que é [...] ter disponível demonstrações contábeis. Então, por exemplo, dou aula de matérias que tem ligação com contabilidade societária. Então tenho a sorte grande de ter sempre conteúdo para explorar (P2).

Uma das técnicas de tentar ligar o aluno ao caso real é trazer um processo onde você atuou como perito ou naquele momento está atuando como perito e eles folheiam os autos (P4).

Foi perguntado aos professores como eles estimulam o trabalho em equipe. A grande maioria o faz. Contudo, o que diverge são os tamanhos dos grupos e a maneira de formação (por sorteio ou afinidade); porém, sempre tem que ter algo motivador, por exemplo, valer ponto para compor uma das notas intermediárias. Alguns professores avaliam até a forma de divisão do trabalho, que é responsabilidade do grupo. Para Masetto (2003, p. 55), o papel do professor é de mediação pedagógica; os alunos podem aprender de diversas formas, inclusive com a explicação de seus colegas.

Normalmente os trabalhos em grupo eu faço em trio ou quarteto no máximo e aí normalmente é um trabalho que não dá para fazer sozinho. Se um só sobrecarregar não termina. Dentro da carga horária. É obrigado a distribuição. Então isso eu faço na sala de aula e no caso de [...], por exemplo, eu utilizo isso como forma de avaliação deles (P6).

O trabalho em equipe, tenho utilizado muito a resolução de casos em grupo, não uso individual, para mostrar assim, que haverá divergência entre eles e mostrar para eles como expor a opinião deles. Então como fundamentar a posição que eles têm sobre determinado assunto. Eu brinco muito com eles, já está tendo briga entre o grupo? Se não tiver é que o caso ainda não funcionou (P9).

Eu sou um pouco estranho em relação a isso. Na verdade, eu já tentei diversas formas de formar grupos, seja deixando livremente a escolha, o que para mim é um caso de insucesso, seja escolhendo aleatoriamente, seja aplicando uma prova psicotécnica, pegando melhor e pior, melhor e pior para ver se eles alavancavam em grupo, mas eu acho que aleatoriamente é o melhor dos caminhos e mais fácil. Então a minha escolha é por número, vou escolher 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4, se juntem agora. Por que isso? Se você deixar um grupo se formar de forma voluntária eles vão buscar as panelas. Normalmente tem 2 ou 3 num grupo de 5 que entram na zona de conforto, não trabalham, conversam, colocam a conversa em dia, etc. Quando você coloca um aluno com um aluno que ele não conhece, ele quer trabalhar (P5).

[...] grupos de 3 ou 4 alunos desenvolver algum exercício ou para entregar escrito ou para mostrar o resultado e comentar, mas não numa forma de seminário porque fica uma forma muito engessada para eles, meio que assusta até um pouco (P4).

A única abordagem que eu uso de trabalho em equipe e é uma abordagem muito fraca, é de às vezes, em exercícios falar "pode se comunicar à vontade, pode trocar ideia entre vocês para resolver, pode falar comigo também, fica à vontade para tirar dúvidas [...]" (P2).

Apenas um professor disse não estimular o trabalho em grupo, por ter uma disciplina teórica e pouco tempo de aula. "A minha disciplina é muito teórica, então em função da carga horária de 40 horas, eu não faço trabalho em grupo" (P8).

Foi perguntado aos docentes como eles motivam a autonomia entre os alunos. A maioria afirma que o faz, e apenas um diz falhar neste ponto. As principais estratégias usadas pelos professores para estimular a autonomia são:

- a) exercícios;
- b) trabalhos em grupo;
- c) buscar diferenças entre o CPC (Comitê de Pronunciamentos Contábeis) e o IASB (*International Accounting Standards Board*);

Mas eu sempre procuro provocá-los no sentido de busque as diferenças do CPC com a legislação, busque as diferenças do CPC com o (IASB), a norma internacional, para que depois você não saia no mercado achando que o CPC é normal internacional. [...]. No nosso caso é muito simples porque a gente tem uma DVA (Demonstração do Valor Adicionado) que é obrigatória por lei, não é prevista nem no CPC e nem na normal internacional, por quê? Isso eu faço com que eles busquem logo nas primeiras semanas, para que eles entendam e que foi por força de Lei mesmo, por algum interesse político ou algum autor de livro [...] mas eu procuro provocá-los assim como fui provocado na faculdade, de ser um autodidata. Obviamente com o apoio do professor, com direcionamento (P5).

- d) pesquisa em livros de temas expostos;
- e) pensar na aplicação de temas expostos.

O próprio exercício, trabalho em grupo, eu peço publicações em jornais, peço leitura de balanços publicados... (P6).

O professor que acredita não estar realmente estimulando a autonomia nos alunos disse:

Aí eu acho que eu falho um pouquinho. Assim, evidentemente eles trabalham em grupo, mas eu sempre peço para o grupo expor para a classe o que foi discutido, o objetivo da atividade. Aí acaba sempre aparecendo em cada grupo as lideranças naturais. Essas lideranças naturais elas têm bastante espaço, mas acho que o professor ali poderia estimular que outros do grupo que não fossem tão líderes assim se colocassem (P7).

A educação é, então, desafiada a estabelecer modelos que desenvolvam a autonomia dos alunos na busca de soluções, criando ambientes estimuladores para tal desenvolvimento (RAMOS, 2001). Para cumprir o propósito de criação de ambientes e as condições propícias à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno em detrimento da formação centrada na reprodução do conhecimento, Vargas, Casanova e Montanaro (2001) ressaltam a necessidade da diversificação no uso de didáticas.

No tocante aos recursos e procedimentos didático-pedagógicos, houve uma predominância da aula expositiva (algumas disponíveis na intranet), com a utilização de projetor ou quadro, seguido do tripé: conceito, exemplo e exercício, filmes, aula participativa, casos simulados, estudos de casos, aplicação das normas na vida prática e *learning by doing* (aprender fazendo).

A instituição proporciona computadores e projetores em salas de aula. Quanto a isso, a maioria dos entrevistados disse ser a melhor instituição para se trabalhar em termos de tecnologia, espaço físico e contato com os professores. A maioria dos professores não dá seminários, pois relata que apenas o grupo que apresenta e o debatedor é que realmente estuda; os outros grupos até faltam.

Siqueira (2011) acredita que a predominância das aulas expositivas demonstra que ainda há uma ênfase na transmissão do conhecimento (saber) em detrimento do desenvolvimento de habilidades (saber-fazer) e atitude (saber-ser). Assim como na pesquisa de Siqueira (2011), apesar da busca em diversificar recursos e procedimentos, cujo efeito é maior no desenvolvimento de competências relacionadas ao saber-fazer e saber-ser, tais como visita técnica, trabalho de campo, dramatização e jogos, não foram citados. Para Perrenoud (1999), o treinamento poderia ser associado a um “aprendizado no campo”.

Aula expositiva, dialogada, com exemplificação real. (P4)

70% aula expositiva e 30% resolução de cases. (P9)

Todos os anos uso aqueles filminhos de fraude que explica sobre crise, como a gente fala de processo e controle, é importante ele entender como é possível fraudar, esses aspectos das crises financeiras que têm, que geralmente ocorrem por conta de erros em controles e processos (P1).

Não uso seminário, não uso filme, uso basicamente uma aula expositiva que toma de 15 a 20% do tempo e o resto do tempo é discussão de exemplos, discussão de estudo de caso, apresentação do caso e o trabalho deles. O recurso pedagógico é até bastante pouco dependente de tecnologia. Se não tivesse Power point não precisaria de Power point, porque a ideia é colocá-los para fazer. Acredito em *learning by doing*, aprender fazendo. A minha

metodologia é ok, vocês vão trabalhar, vão analisar, vão pegar casos concretos. Acho que como essa turma chega muito cansada... (P10)

Buscou-se verificar especificamente o método “casos de ensino”, questionando a frequência e a finalidade. A maioria confunde “casos de ensino” com “estudo de caso”. Apenas um professor disse não usar. A maioria usa estudos de casos mais simples em quase todas as aulas, e os mais complexos são dados de duas a quatro vezes por semestre. Alguns professores estão pesquisando um estudo de caso que englobe o semestre inteiro e mais de uma disciplina. O objetivo da ênfase nesse método é sua aproximação com situações-problema, fundamental para o desenvolvimento de competências.

Como pontua Perrenoud (1999, p. 57), “um treinador não dá muitas aulas. Coloca o aprendiz em situações que o obrigam a alcançar uma determinada meta, a resolver problemas, a tomar decisões”.

Sempre pego reportagem de jornal, casos que ocorreram na mídia, dificilmente invento algum exercício, eu trago coisas que saíram e a gente discute (P1).

Praticamente em quase tudo, porque a gente sempre pega publicações de empresas para mostrar (P6).

Posso dizer que 90% dos meus exercícios é baseado em casos, com a finalidade de replicar.... Replicar a realidade eu não digo, mas demonstrar o mais próximo possível o problema que eles teriam no dia a dia (P9).

Praticamente o tempo todo, puxando exemplos ou discussões, às vezes no improviso mesmo, às vezes tem algum evento na semana, na mídia, na imprensa que permite a gente fazer alguma coisa no improviso, de surpresa, porque praticamente eles têm todo o referencial, todo mundo sabe o que é uma empresa, como ela funciona, lado financeiro, o aluno de [...] tem uma base para isso (P10).

Para finalizar, o Quadro 15, adiante, resume o conteúdo do Bloco I.

QUADRO 15 - RESUMO DO BLOCO I PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Subcategorias de análise	Síntese
Aproveitamento do conhecimento do aluno	A maioria dos professores aproveita o conhecimento do aluno: - trabalhos em grupo, cada um compartilha sua especialidade; - através de perguntas feitas em sala de aula; - através de história de vida: casa, trabalho, família; - trazendo problemas do dia a dia; - fazendo mapeamento profissional e de conhecimentos contábeis. A minoria não usa o conhecimento dos alunos: - por estarem no início do curso; - por ser uma área específica da contabilidade.
Interdisciplinaridade	Todos os professores fazem ligação de sua disciplina com outras anteriores ou posteriores. Existem muita troca informações sobre o conteúdo entre os professores e eles asseguram para que o conteúdo não seja repetido e as lacunas eventuais sejam preenchidas. As disciplinas tem um encadeamento lógico.
Aproximação entre teoria e prática	É muito usado por todos os professores: - através de pesquisas; - simulação de empresas, dividindo a classe em departamentos: - notícias sobre contadores que sai na mídia; - balanços publicados; - dividindo a classe em departamento e fazendo simulações; - trazendo laudos de perícia para leitura em sala; - aplicando normas em situações reais.
Estímulo ao trabalho em equipe	A grande maioria dos professores estimula o trabalho em grupo, o que diverge são os tamanhos do grupo e a forma de formação (por sorteio ou por afinidade).
Estratégias para estimular à autonomia	As estratégias para estimular à autonomia são: - exercícios; - trabalhos em grupo; - busca de diferenças entre o CPC e o IASB; - pesquisa em livros de temas expostos; - pensar na aplicação de temas expostos.
Recursos e procedimentos didático-pedagógicos	Recursos citados: - aula expositiva (algumas disponíveis na intranet); - conceito e exercício; - filmes; - aula participativa (trazer Balanços para discussão em sala); - casos simulados; - estudos de casos; - exemplos das normas na vida prática; - learning by doing (aprender fazendo).
Uso de casos de ensino	Muitos confundem o casos de ensino com estudo de caso. A maioria usa estudos de casos mais simples em quase todas as aulas. Os estudos mais complexos são dados de 2 a 4 vezes por semestre. Alguns professores estão pesquisando um estudo de caso que engloba o semestre inteiro e mais de uma disciplina.

Fonte: Dados da pesquisa.

Feitas as considerações quanto ao processo de ensino-aprendizagem no curso, finaliza-se o Bloco I, passando-se à análise da categoria de métodos avaliativos.

Bloco II – Métodos avaliativos

Para investigar os entrevistados quanto aos métodos avaliativos, verificou-se a convergência da prática docente para a avaliação formativa e processual, que considere a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento e a combinação teoria e prática. Com vistas a aprofundar essa questão, foi perguntado aos professores em que momento eles aplicam as avaliações, o que querem verificar em termos das aquisições dos alunos e se têm alguma estratégia para fazer as devoluções aos alunos.

Há um padrão institucionalizado: as avaliações são feitas ao longo do semestre e são compostas por duas notas intermediárias: NI1 e NI2 (que devem ser feitas a cada um mês e meio de aula), e a Prova Oficial (PO) é feita pela instituição. As notas intermediárias podem ser substituídas ou compostas por trabalhos. As intermediárias e a prova oficial têm pesos diferentes ao longo dos semestres. Todos os professores obedecem a esse critério. A maioria deles, além das avaliações institucionalizadas, busca outras atividades variadas, boa parte delas de forma coletiva, fechando temas e correlacionando teoria e prática.

Para essa turma eu apliquei uma prova formal mesmo, numa determinada noite e a NI2 eles fizeram um trabalho em grupo e entregaram em grupo. Você pode flexibilizar isso. A questão do trabalho é aquele problema, em casa.... Alguns grupos tentando terminar no início da aula. Você vê que não é tão produtivo (P4).

Primeira prova, eu procuro pelo menos cobrar 4 estudos de caso, antes da 1ª prova como complemento da nota. Então esses estudos de caso valem 30% da nota da NI1 (P5).

[...] só prova individual. Na realidade para não dizer para você que não componho com trabalho, na realidade a nota da prova é de 0 a 10, só que nessa 1ª etapa aí, tem dois desses estudos de casos que eles fazem que na realidade eu dou até 0,5 ponto de bônus em cada um. Então a nota da prova é de 0 a 10, mas vamos supor, o camarada tirou 10 na prova, tirou 0,5 nos dois trabalhos, ele ficaria com 11. É um bônus que eu uso como uma forma de estimular porque assim, último semestre, se você não der algum tipo de benefício nos estudos de caso, não faz. O que acontece? A NI2 é esse exercício de orçamento que eu te falei, que também vale de 0 a 10 e aí tem mais duas atividades de estudos de caso que eu bonifico. Aí a PO é uma avaliação individual, que é uma que a escola recomenda. Uso duas provas, a NI1 e a PO, NI2 é essa dinâmica de grupo (P7).

[...] nenhuma composição de trabalho. Eu opto por dar a prova de 0 a 10 e divido. Então são 14 assuntos. Eu procuro dividir os 14 assuntos em 3 blocos. Por exemplo, o 1º bloco são 5 assuntos, o 2º bloco são 4 assuntos e o 3º bloco 4 assuntos, só que no 3º bloco que é a PO, tudo, é acumulativo (P8).

A NI2 é composta pela participação e resolução de cases, eu não aplico prova. É um incentivo a eles estarem na sala de aula. Infelizmente aquela teoria do coelho não falha, mas se você não der uma cenourinha [...] (P9).

[...] os trabalhos são para eles, é uma avaliação que não tem nota, é uma auto avaliação [...] vai compor uma nota de participação. Eu brinco que é uma nota de sobrevivência, você tem que sobreviver a 1 hora e 40 de aula, porque você vai ter que chegar aqui no horário, vai ter que fazer a leitura do exercício, vai ter que discutir com seus colegas, vai ter que fazer cálculo e interpretar, dizer para mim qual é a solução daquela empresa quebrada, o que você faria, aquela proposta de tomada de financiamento, qual seria o efeito na demonstração financeira, como um analista externo observaria isso. Então eles vão ter que fazer isso e no final da aula eu vou perguntando: grupo tal, qual é a solução que vocês propuseram? Grupo Y, vocês acham que a solução deles é viável, é a melhor solução? Não é? Por quê? A gente vai debatendo. Mas isso é uma nota de participação, já deixo claro no começo, o objetivo aqui não é vocês acertarem, o objetivo é vocês tentarem. O objetivo é vocês praticarem, discutirem. O prêmio não é pelo acerto, o prêmio é por chegar ao final tentando e cumprindo todas as etapas (P10).

Quanto aos que buscam verificar em termos das aquisições dos alunos, foram obtidas as seguintes respostas:

- a) aplicação da teoria aprendida;
- b) exercícios dados em aula são exigidos em provas;
- c) resolução de casos reais;
- d) conteúdo e raciocínio estratégico;
- e) interpretação do conteúdo com questões discursivas, cálculos e explicação dos cálculos.

As respostas mostram a transposição da teoria, contextualizada na aplicação prática nas empresas, verificação da capacidade de síntese e aplicação do conteúdo, conforme exemplos:

Busco verificar se ele consegue aplicar aquilo que a gente acabou de ver. Tem uma teoria, a gente viu uma teoria, eu consigo aplicar essa teoria nesse assunto determinado? Consigo discutir esse assunto? Entendi o mínimo necessário para seguir daqui pra frente? Aí se você percebe muita dúvida, você dá um passinho para trás (P1).

Todo exercício que dou em sala de aula e todo exercício que eu corrijo eu vou exigir na prova (P3).

Eu gosto de fazer questionamentos para a prova que exercitem a interpretação do conhecimento que eles adquiriram, aí com questões discursivas ou cálculos e explicação do cálculo eu penso que eles conseguem comprovar melhor isso (P4).

Tudo. Na verdade, no processo da avaliação a compreensão do problema e a execução, a solução daquele problema e a lógica. De certa forma cada exercício eu aplico lógica de mercado: nessa empresa eles realizam dessa forma, nessa eles realizam dessa forma. Se o aluno entende qual é a lógica envolvida em cada modelo de execução. O processo de interpretação enunciado, a execução e a lógica aplicada (P6).

Quanto à estratégia de devolução das avaliações, cada professor tem uma particularidade. Algumas considerações são destacadas: um professor comenta a prova e dá oportunidade de o aluno que discordar da correção refazer determinada questão, ou a prova toda, caso desejar; outro deixa o gabarito disponível na internet; outro corrige pessoalmente cada erro, e outro corrige na lousa os erros mais crassos.

Tiro 50 minutos da aula, entrego e dou esses 50 minutos para discutir as questões. Primeiro falo quais seriam as respostas e daí eu dou 50 minutos para individualmente aqueles que tiverem algum problema vir discutir a resposta dele, por que está errado ou por que está certo. Alguns vêm entender por que tirou 50% da questão, mas com a ideia de fundamentar e principalmente por ser disciplinas em que eu adoto questões dissertativas tem uma subjetividade na correção muito grande. Por isso eu dou esse retorno para eles. Acabo consumindo tempo, mas é uma forma que a gente denomina de vista de prova literalmente. Individualmente, aqueles que entendam que existe algum problema, individualmente discuto questão a questão (P9).

A minha estratégia é um pouco diferente das dos demais professores. Eu faço obviamente uma vista de prova, mas minhas vistas de prova não é resolver a prova na lousa, é chamar um por um e resolver todas as questões que eles erraram, um a um. Então eu chamo cada aluno e falo "você errou essa questão, vamos fazer junto. Por que você errou?", "errei porque achei que era essa, tenho certeza que era essa", "vamos fazer juntos? Pega uma folha de papel", eu gasto uma aula com isso. Em dois momentos só, NI1 e NI2, nesse caso (P5).

A questão de corrigir a prova em classe, eu avalio, se eu vejo que tem um erro muito crasso, comum, se repetindo, eu corrijo. Esse semestre eu corriji duas provas, porque o aluno não presta atenção em coisa de prova, a menos que eles tenham realmente muita dúvida no assunto eles prestam atenção, caso contrário eles não vão prestar atenção, vão ignorar você (P2).

A maioria dos entrevistados acredita que a avaliação é uma oportunidade de aprendizado. Cabe mencionar também as dificuldades encontradas para conduzirem a devolução das avaliações de uma forma diferenciada, para que esse momento seja efetivamente produtivo.

Sobre isso, Masetto (2003, p. 53) relata que:

Definir claramente objetivos e metas, bem como recursos adequados e eficientes, e criar um sistema de feedback contínuo são aspectos importantes e fundamentais que precisam ser combinados entre o professor e o aluno e que pavimentam uma relação forte de compromisso entre parceiros adultos num processo de aprendizagem, assumindo ambos as consequências quando não realizado o combinado, abrindo-se novas chances de acertos.

A seguir, no Quadro 16, um resumo da análise dos dados relativos aos métodos avaliativos:

QUADRO 16 - RESUMO DO BLOCO II MÉTODOS AVALIATIVOS

Subcategorias de análise	Síntese
Avaliação processual	Os períodos das provas são pré determinados pela instituição. São 3 provas ao longo do semestre. As duas primeiras podem ser substituídas por trabalhos ou os trabalhos podem ter participação na nota. As provas tem pesos diferentes dependendo do semestre. Além das provas oficiais, os professores dão trabalhos valendo nota, a maioria em quase todas as aulas.
Elaboração das avaliações	As aquisições que os professores buscam verificar são: - aplicação da teoria aprendida; - exercícios dados em aula, são exigidos em provas; - resolução de casos reais; - conteúdo e raciocínio estratégico; - interpretação do conteúdo com questões discursivas, cálculos e explicação dos cálculos.
Feedback das avaliações	A maioria dos professores faz correção na lousa, vista de prova ou entrega o gabarito e tira dúvidas. Um dos professores discute as questões pois são todas discursivas. Outro professor só corrige na lousa se tiver um erro muito crasso, caso contrário entrega o gabarito e tira dúvidas. E um professor faz correção individual, chama o aluno e refaz o exercício junto com ele.

Fonte: Dados da pesquisa.

Intencionalmente, até o Bloco II, as perguntas não questionavam explicitamente a formação por competências. Isso foi feito somente a partir do Bloco III - Percepção do docente.

Bloco III – Percepção do docente

A partir deste bloco, procurou-se identificar o nível de conhecimento dos docentes em relação à teoria da formação por competências. Foi perguntado ao professor o que ele espera que o aluno aprenda ao final da sua disciplina; se conhece e o que entende por formação por competências; se já recebeu capacitação para atuar dentro dos fundamentos desse modelo; qual o conceito de competências; o que pode ser feito para que a noção de competências possibilitasse mudanças em sua prática docente e se as condições de trabalho tinham alguma interferência em sua atuação.

Sobre suas expectativas quanto ao aprendizado do aluno ao final do curso, foram obtidas as seguintes respostas:

- a) que o aluno aprenda além do conteúdo, tenha uma visão gerencial;
- b) mais do que aprender em sala, que busque literatura complementar, suas aulas possam despertar interesse nos alunos para que queiram continuar se desenvolvendo e aprimorando;
- c) visualize demonstrações contábeis em qualquer tipo e tamanho de empresa;

- d) que o aluno saia com noções básicas da disciplina;
- e) que o aluno consiga usar os conhecimentos aprendidos;
- f) tenha método e não trabalhe com todas as variáveis possíveis.

Três dos dez professores esperam que o aluno saia com noções básicas da disciplina. Em um curso de graduação, não será formado um perito, um auditor ou um *controller*, mas eles precisam saber que existem essas áreas dentro da Contabilidade.

Três professores esperam que ele consiga usar os conhecimentos. Os quatro outros esperam que: o aluno, além do conteúdo, tenha uma visão gerencial; mais do que aprendeu em sala, busque literatura complementar; visualize demonstrações contábeis em qualquer tipo e tamanho de empresa; tenha método e não trabalhe com todas as variáveis possíveis. Para corroborar essa afirmação, Perrenoud (1999, p.7), define que “competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

Perguntados se já ouviram falar sobre formação baseada em competências, apenas um professor (P6) disse conhecer, mas acredita que esse processo leva mais tempo do que o aprendizado tradicional; principalmente, no período noturno, devido à quantidade de alunos, e que isso não seria viável. A maioria dos entrevistados tinha uma ideia superficial sobre o tema; três nunca tinham discutido este assunto. Afirmam que por culpa deles próprios, pois disseram que a instituição tem um programa de qualificação do docente e que, por falta de tempo, não participam.

Alguns temem que desenvolver competências na escola levaria a renunciar as disciplinas de ensino e apostar tudo em competências transversais e em uma formação pluri, inter ou transdisciplinar. Esse temor é infundado: a questão é saber qual concepção das disciplinas escolares adotar. (PERRENOUD, 1999, p. 40)

Foi perguntado se receberam alguma capacitação para trabalhar o desenvolvimento de competência nos alunos. Do total, quatro (P1, P3, P6 e P9) disseram ter sido capacitados a trabalhar o desenvolvimento de competências com os alunos no PQD (Programa de Qualificação Docente), dois não foram capacitados, mas conhecem o PQD e, em razão de atividades profissionais, não conseguem se dedicar ao programa. Um professor disse ter sido capacitado por meio de autoaprendizado, e três não receberam capacitação.

Sobre o conceito de competências, a minoria de professores demonstrou ter conhecimento de teorias relacionadas ao tema; a maior parte tem noções parciais, mas vagas e intuitivas.

Professores que declararam conhecer o tema noção por competências:

Habilidade do aluno executar, entender, compreender e interpretar o que está acontecendo no meio ambiente com a empresa, com o que ele está vendo, eu acho que isso forma a competência dele (P6).

Competência pra mim é de alguma forma o aluno ter determinados conhecimentos que o permitam realizar de forma adequada determinadas atividades dentro de alguma organização. Deveria ser dividida entre a competência técnica e a competência comportamental. Acho que o aluno, pela formação técnica que ele tem, ele poderia ter um pouco mais de ambição profissional, se enxergar gerencial (P7).

Professores que declararam não conhecer o tema noção por competências:

Aquilo que você é bom, que você sabe fazer, o que você entende bem. Ele é competente naquilo, ele entende daquele assunto (P1).

Consideraria competência como desenvolver capacidades ou habilidades, fazer a estratégia de ensino com vistas a desenvolver uma certa habilidade ou capacidade (P2).

São habilidades que o profissional tem que desenvolver, mesmo algumas já meio que inatas, mas tem que aprimorar, tem que desenvolver para a atuação em determinada área. Na contabilidade as competências podem ser alcançadas desde que exista o oferecimento desse conteúdo e dessas práticas e pela recepção pelo aluno e a vontade de aprender (P4).

Acho que são habilidades ou características positivas que talvez tragam algum benefício para o aluno ou professor em sala de aula (P5).

Procuro colocar para o aluno, a questão da disciplina, chego e termino as aulas no horário. Falta é um outro problema e eles tem que se organizar para cumprir os 75% de presença e isso foi assinado em contrato. Não tem quebra galho porque na vida profissional não tem isso. No 1º dia de aula, as regras do jogo são dadas e aí você faz o aluno cumprir o combinado (P8).

Habilidades, capacidade de resolução (P9).

Estão mais no nível das habilidades e atitudes e menos no nível do conhecimento e do conteúdo. Então competências para mim é como eu buscaria uma definição para isso, eu não conseguiria talvez fazer uma definição formal elaborada e se eu fizer vou fazer bobagem (P10).

Apesar do conceito de competência ter várias definições, a maioria dos docentes demonstrou não ter conhecimento de teorias relacionadas ao tema, ou apenas noções parciais, vagas ou intuitivas.

Buscou-se a opinião dos professores acerca do que precisaria ser feito para que a noção de competências possibilitasse mudanças efetivas em sua prática docente. Com relação a essa questão, dois disseram que precisariam ter treinamento sobre o tema. Os demais acreditam já estar fazendo algo: reuniões com o coordenador, autoavaliação dos exercícios dados no semestre, investimento na competência comportamental, mais sintonia entre teoria e prática,

interdisciplinaridade (conceito fácil, mas de difícil implementação) e mais tempo de aula. Apenas um não soube responder.

Finaliza-se este bloco, com uma síntese da percepção dos professores quanto ao processo de formação por competências no curso. No que concerne ao conhecimento da proposta de formação por competências, a maioria dos professores entrevistados já tinha ouvido falar a respeito.

Esse resumo é apresentado no Quadro 17, adiante.

QUADRO 17 - RESUMO DO BLOCO III PERCEPÇÃO DO DOCENTE

Subcategorias de análise	Síntese
Expectativa quanto à aprendizagem	3 professores esperam que o aluno saia com noções básicas da disciplina. Num curso de graduação, não será formado um perito, um auditor ou um controller, mas eles precisam saber que existem essas áreas dentro da Contabilidade. 3 professores esperam que ele consiga usar os conhecimentos. Os 4 outros esperam: - que o aluno aprenda além do conteúdo, tenha uma visão gerencial; - mais do que aprendeu em sala, busque literatura complementar; - visualizar demonstrações contábeis em qualquer tipo e tamanho de empresa; - ter método e não trabalhar com todas as variáveis possíveis.
Conhecimento da formação por competências	Apenas 1 professor demonstrou conhecer o modelo, mas disse ser inviável por demandar mais tempo do que a formação tradicional. A maioria disse conhecer de maneira bem superficial e 3 nunca discutiram esse assunto.
Capacitação para a formação por competências	4 professores disseram ter sido capacitados a trabalharem o desenvolvimento de competências com os alunos no PQD (Programa de Qualificação Docente), 2 não foram capacitados, mas conhecem o PQD e por atividades profissionais não conseguem se dedicar. Um professor disse ter sido capacitado através do auto aprendizado e 3 disseram que não receberam capacitação.
Conceito de competências	A minoria de professores demonstrou ter conhecimento de teorias relacionadas ao tema; a maior parte tem noções parciais, vagas e intuitivas.
O que pode ser feito para possibilitar mudanças	Dois professores disseram que precisariam ter treinamento sobre o tema. Os demais acreditam já estar fazendo algo: reuniões com o coordenador, auto avaliação dos exercícios dados no semestre, investir na competência comportamental, ter mais sintonia entre teoria e prática, interdisciplinaridade (conceito fácil, mas de difícil implementação), mais tempo de aula. Apenas um professor não soube responder.
Condições de trabalho	Todos disseram que a instituição tem a melhor estrutura tecnológica, de material, computadores, salas especiais. Além disso, o ambiente é propício para troca de experiência entre os professores. Ao mesmo tempo que temos muita liberdade, temos muita responsabilidade e cobrança.

Fonte: Dados da pesquisa.

Apresentados os dados obtidos no projeto pedagógico do curso e os relativos ao processo ensino-aprendizagem, aos métodos avaliativos e à percepção do docente, analisou-se no bloco IV se havia orientação para formação por competências no curso.

Bloco IV – Orientação para competências

Com o intuito de analisar se o projeto pedagógico exerce influência sobre o corpo docente como instrumento orientador para a formação por competências, perguntou-se aos entrevistados se eles enxergavam a noção de competências no projeto pedagógico. Ademais, se quando planejam o conteúdo das disciplinas que lecionam, consideram as competências a serem desenvolvidas e como isso é feito.

Quanto à clareza da noção de competências no projeto pedagógico, oito professores entendem que há essa clareza, e apenas dois não souberam responder essa questão.

[...] tem alguns requisitos que até no manual que eles entregam para a gente no começo do semestre tem lá o que se espera do aluno [...] A gente tenta desenvolver do aluno, a questão de liderança, pensamento crítico, etc. (P2).

De forma boa e positiva, não tenho muito o que agregar. Eles colocam o que é bom, que agrega bastante, e a gente acha que não é bom, temos a liberdade de opinar. O PPP está sempre em mutação, sempre mudando, se melhorando (P3).

Pela tentativa do desenvolvimento da proposta pedagógica, toda voltada para a capacitação e desenvolvimento das competências (P4).

Partindo do meu conhecimento de competências imagino que o projeto pedagógico utilize de uma prerrogativa lógica de observar cada uma das disciplinas para que não haja conflito ou o encavalamento de disciplinas, ou até mesmo a ausência de temas importantes dentro das disciplinas (P5).

Enxergo que o projeto tenta desenvolver as competências necessárias que os alunos precisam para o mercado (P6).

Tecnicamente acho que está bem estruturada, há um tempo atrás, fizeram uma mudança no intuito de melhorar a questão da competência comportamental, introduzindo algumas disciplinas como comunicação organizacional, para forçar o aluno a escrever relatórios (P7).

O curso é bem direcionado para contabilidade societária, por que a demanda de mercado de profissional contábil gerencial é grande (P9).

Discutimos nas reuniões de coordenação, de começo de semestre, mas me aparece que há muitos professores que ainda não tem uma clareza de como transpor essa realidade para o seu ambiente de sala de aula. Quais são as competências que ele quer trabalhar? Talvez falte uma leitura para ajudar os professores que não estão conseguindo transpor isso (P10).

De acordo com as respostas, é possível concluir que o PPC, enquanto instrumento formal, contempla diretrizes gerais em consonância com a formação por competências, o que não garante sua aplicação integral no cotidiano da instituição. Cabe mencionar que nem todos os docentes conhecem o PPP; mesmo entre os que o leram, é consenso a necessidade de um aprofundamento no tema, resgatando conceitos e disseminando métodos e práticas que, em um conjunto de ações articuladas, facilitem o desenvolvimento de competências.

Com vistas a entender o planejamento do conteúdo das disciplinas, perguntou-se como era feito o planejamento e se considerava as competências a serem desenvolvidas nos alunos. Todos foram unânimes em dizer que consideram as competências a serem desenvolvidas nos alunos quando planejam o conteúdo das disciplinas.

Sim, considero. Quando eu monto o plano de aula eu vejo o conteúdo que eu tenho que dar e quais exercícios. Um dos casos é a conciliação eles têm muita dificuldade para fazer, não conseguem compreender como devem fazer, eles têm que saber como ela deve ser documentada, qual é a importância dela. Misturo os colegas que tem mais facilidade com os que tem dificuldade de aprender (P1).

A competência que estou tentando desenvolver é a questão de aplicar conhecimento (P2).

Competência de classificar uma conta, de conciliar uma conta, de contabilizar corretamente, de ter o conceito bem claro do que é ativo e passivo, despesa, receita, PL, de saber a natureza das contas, de saber a diferença entre uma conta de natureza devedora, uma conta de natureza credora e ter o raciocínio lógico para poder trabalhar essas conciliações. Além disso, não adianta só o conceito contábil, tem que saber inglês, Excel avançado (P3).

Considero até porque não tem como não considerar. A ideia é que ele tenha, não se iludindo que vai sair um perito pronto, mas que ele tenha conhecimento do que é essa atividade pericial, o que é esse mundo aí onde ele pode atuar (P4).

Procuro observar bem o projeto piloto, o conteúdo programático e depois discorrer comigo mesmo obviamente o que eu posso fazer em relação à aquela sala. As salas são muito diferentes, tem níveis de acompanhamento diferentes. Acredito no método Kumon, algo individual (P5).

É feito através do dia a dia, avaliação, trabalho, conversa com o aluno para saber se está entendendo, que ele desenvolva, está sendo feito (P6).

Sim, o planejamento da disciplina pede que atitudes a sua disciplina vai motivar no aluno do ponto de vista cognitivo, do ponto de vista prático, então assim, na pior das hipóteses te obriga a uma reflexão porque está lá (P7).

Considero. Avalio os alunos vão trabalhar com auditoria e os que não vão. Coloco o conhecimento mínimo que tem que ter e o que pode desenvolver. E para o que não quer ser auditor, coloco que o auditor vai pegar essa norma e você tem que conhecer bem essa norma aqui porque lá na frente, se você for contador de uma empresa e essa empresa tiver o parecer com ressalva, isso vai ser negativo para você (P8).

Sim, quando desenho, penso em casos que eles terão, problemas que eles terão no dia a dia e tenta trazer aquele conteúdo. Dentro do conteúdo que vou ministrar, como demonstrar a aplicação daquilo no dia a dia, é uma forma de desenvolver essa competência deles, de prepará-los para as questões do mercado de trabalho (P9).

Sem dúvida, porque é uma matéria que tem direta correlação com a minha vida profissional. Se querem trabalhar com esse mercado não adianta se encantar com a disciplina do ponto de vista teórico. Desenvolvo um método de trabalho, de trabalhar em equipe, de você enxergar rápido o que é

importante e o que não é relevante, ter essa capacidade de selecionar a informação. A própria montagem da estrutura do curso trabalha muito essas competências, o grupo e a capacidade de análise, a capacidade analítica e a curiosidade de aprofundamento (P10).

Finaliza-se com um resumo deste bloco, apresentado no Quadro 18, adiante:

QUADRO 18 - RESUMO DO BLOCO IV ORIENTAÇÃO PARA COMPETÊNCIAS

Subcategorias de análise	Síntese
Orientação do projeto pedagógico para a formação por competências	8 professores concordam que a noção de competências é clara no projeto político pedagógico, apenas 2 não souberam responder. O PPP está sempre em mutação, sempre mudando, se melhorando e os professores tem a liberdade de opinar.
Compatibilidade entre conteúdo das disciplinas e competências a serem desenvolvidas nos alunos	Sim, todos os professores disseram considerar as competências a serem desenvolvidas quando planejam o conteúdo das disciplinas. Principalmente por estes professores lecionarem disciplinas de formação profissional.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao comparar as respostas dos docentes com a fala do coordenador, é possível entender que eles percebem a noção de competências, apesar de não conhecer o conceito de Pedagogia por competências. Os docentes aplicam a noção de competências intuitivamente, talvez pelo fato de que a instituição fornece a eles muitos treinamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, verificou-se o processo de ensino-aprendizagem em um curso de graduação em Ciências Contábeis, objetivando a responder como a noção de competências está inserida nas práticas docentes. Para atingir esse objetivo, buscou-se:

- a) Analisar o PPP do curso em relação à formação por competências;
- b) Avaliar em que medida o PPP do curso exerce influência no corpo docente como instrumento orientador para a formação por competências;
- c) Analisar a percepção do coordenador e dos professores do curso quanto à formação por competências.

Com esses objetivos, a pesquisa aprofundou o entendimento da consistência existente entre projeto pedagógico e legislação atinente ao ensino superior no Brasil, projeto pedagógico e práticas docentes, práticas docentes e processo de formação baseado nas competências. Ademais, identificou fatores intervenientes nesses processos. Foi estudado também o que está sendo feito no cenário internacional: Currículo Mundial, IESs e a *Pathways Commission*.

Foram identificados alguns elementos convergentes com a formação baseada em competências nas práticas docentes:

- a) a maioria dos professores busca aproveitar o conhecimento do aluno;
- b) a ligação entre sua disciplina e os conteúdos trabalhados em outras disciplinas é relatada pela maioria dos professores;
- c) todos buscam correlacionar a teoria com a prática;
- d) a maioria busca estimular o trabalho em equipe e a autonomia nos alunos;
- e) o estudo de caso é valorizado pela maioria dos professores, que se utilizam bastante dessa metodologia.

Apesar de os professores não terem um conhecimento profundo do modelo de formação por competências, eles procuram fazer de forma intuitiva e costumam trocar experiências entre eles. A instituição tem um programa que ajuda os docentes a desenvolverem práticas didáticas. O impacto disto é, provavelmente, maior foco no conhecimento e menor em habilidades e atitudes.

No caso em estudo, não havendo o direcionamento formal e o suporte da instituição para a implementação da pedagogia das competências - e ao considerar a complexidade envolvida - conclui-se que a colocação (ou não) em prática de

procedimentos congruentes com tal pedagogia varia pouco de professor para professor, pois a instituição desenvolve programas para qualificá-los.

Constatou-se poucas dificuldades; por exemplo, grande número de alunos em sala, baixa carga horária das disciplinas e alunos cansados do período noturno. Consequentemente, o que se observa é um predomínio de aulas expositivas, em detrimento de uma maior diversificação na metodologia de ensino. Além disso, o desestímulo ao uso de métodos avaliativos diferenciados, em face do tempo que dispõem para elaboração e correção.

O projeto pedagógico da instituição pesquisada contempla as orientações contidas nas DCN em termos do perfil do egresso, das competências a serem formadas e dos conteúdos formativos, assim como contempla as disciplinas referenciadas no CM. No projeto, está descrito como um de seus objetivos desenvolver competências e habilidades nos estudantes. A metodologia de ensino e os métodos avaliativos descritos são compatíveis com a pedagogia das competências. Como resultado desta pesquisa, nota-se que a maioria dos docentes reconhece a noção de competências no projeto pedagógico.

Ao considerar as respostas dos professores, o ambiente, a entrevista com o coordenador e os resultados no ENADE, cujo propósito é avaliar competências, conclui-se que o curso em questão trabalha por competência. Uma das formas objetivas de se avaliar a competência, ainda que com críticas, é o ENADE. E o curso de contábeis da IES do caso estudado foi o único a obter nota máxima nas duas últimas avaliações do ENADE.

Com base nessas considerações, é possível afirmar que as práticas docentes formam um conjunto de ações coletivas orientadas e desenvolvidas para a formação das competências. Em complemento, está configurado no curso estudado um processo formativo baseado em competências; o projeto pedagógico espelha a inserção da noção de competências, e é congruente com as diretrizes do MEC.

Conclui-se que, o projeto pedagógico, como instrumento norteador das ações político-pedagógicas da instituição de ensino, assim como o PQD, são suficientes para perceber a formação por competências.

Por fim, as limitações deste estudo. Destaque vai para a opção pela metodologia do estudo de caso único, o qual não permite fazer generalizações para outros cursos de Ciências Contábeis; e para o universo de professores entrevistados,

que se restringiu a professores de disciplinas de formação profissional. Assim, não se pode afirmar que, necessariamente, retrata a visão de todos os docentes do curso.

REFERÊNCIAS

AICPA. PATHWAYS COMMISSION. **Charting a national strategy for the next generation of accountants**. Estados Unidos: Pathways Commission, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRAGÁN, R., Y BUZÓN, O. Desarrollo de competencias específicas en la materia tecnología educativa bajo el marco de espacio europeo de Educación superior. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa**, Sevilla, v. 3 n. 1, p. 101-114, 2004.

BARRIGA, C. H. En torno al concepto de competencia. **Revista: Educación Superior de la Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM**, Peru, v. 1, n. 1. p. 43-57, 2004.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 189-217.

BOYCE, G. Critical accounting education: teaching and learning outside the circle. **Critical perspectives on Accounting**, Sydney, v. 15, n. 4, p. 565-586, 2004.

BRANDÃO, H. P. Competências no trabalho: uma análise da produção científica brasileira. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 149-158, 2007.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, SP, v.41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.

BRASIL. Conselho Federal da Educação. **Resolução CFE nº 3, de 5 de outubro de 1992**. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Ministério da Educação, **ENADE** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enade>>. Acesso em: 30 maio 2016.

CAMPOS, L. C.; LEMES, S. Análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais da Região Sudeste. In: III ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 2011, João Pessoa. **Anais eletrônico...** João Pessoa: EnEPQ. p. 1-17. Disponível

em: <

http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2011/ENEPQ419.pdf >.

Acesso em: 30 mar. 2015.

CAMPOS, L. C.; LEMES, S. Análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais do Estado de Minas Gerais.

Administração: Ensino e Pesquisa, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 155-194, jan./mar. 2012.

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

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil.

Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 22, n. 75, p. 67-83, ago. 2001.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC). **Resolução CFC nº 560**, de 28 de outubro de 1983. Dispõe sobre prerrogativas profissionais de que trata o artigo 25 do Decreto-lei nº 9.295, de 27 de maio de 1.946.

_____. **Resolução CFC nº 1.377**, de 8 de dezembro de 2011. Aprova a nova redação da NBC PA 12 – Educação Profissional Continuada no exercício de suas atribuições legais e regimentais e com fundamento no disposto na alínea “f” do Art. 6º do Decreto-Lei n.º 9.295/46, alterado pela Lei n.º 12.249/10.

FEBRACE (FEIRA BRASILEIRA DE CIÊNCIA E ENGENHARIA) – **Definição de Diário de Bordo**. Disponível em: < <http://febrace.org.br/projetos/diario-de-bordo/#.VzXxHJErLIU> >. Acesso em: 29 maio 2016.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. Construindo o conceito de competências. **RAC**, Rio de Janeiro, RJ, Edição Especial 2001, p. 183-196, 2001.

_____; _____. **Estratégias empresariais e formação por competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FOLHA UOL. **Ranking de cursos: Ciências Contábeis 2015**. Disponível em < <http://ruf.folha.uol.com.br/2015/ranking-de-cursos/ciencias-contabeis/> >. Acesso em: 23 mar. 2016.

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO (FECAP). **Projeto Político Pedagógico curso Ciências Contábeis Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho**. São Paulo: Fecap, 2013.

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO (FECAP). **História da Fecap**. Disponível em: < http://www.fecap.br/novoportal/historia_fecap.php?p=5#.VvGxeDF-ZqE >. Acesso em: 23 mar. 2016.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 64-89.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Método em pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

GOUVEIA, J. Competências: moda ou inevitabilidade? **Saber (e) Educar**, Porto, n. 12, p. 31-58, dez. 2007.

HAIR JR., F. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HILL, M. M.; HILL, A. **Investigação por questionário**. 2. ed. Lisboa: Sílabo, 2002.

INEP. **Conceito ENADE 2012**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-superior/indicadores/conceito-enade> >. Acesso em: 23 mar. 2016.

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da Contabilidade**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IUDÍCIBUS, S.; MARION, J. C.; FARIA, A. C. **Introdução à teoria da Contabilidade**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

JARA, N. P. Propuesta de intervención didáctica utilizando um modelo educativo de aprendizaje por competencias. **Revista de Estudios Y Experiencias em Educación**, Santiago de Chile, v. 14, n. 27, p. 63-83, dic. 2015.

LAWSON, R. A. et al. Focusing Accounting Curricula on Students' Long-Run Careers: Recommendations for an Integrated Competency-Based Framework for Accounting Education. **Issues in Accounting Education**. [S.l.], v. 29, n. 2, p. 295-317, May 2014.

_____. Thoughts on Competency Integration in Accounting Education. **Issues in Accounting Education**. [S. l.], v. 30, n. 3, p. 149-171, Aug. 2015.

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

LIMA, J. P. C. et al. Estudos de caso e sua aplicação: proposta de um esquema teórico para pesquisas no campo da contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 6, n. 14, p. 127-144, 2012.

LOPES, J.; RIBEIRO FILHO, J. F.; PEDERNEIRAS, M. M. M. **Educação contábil: tópicos de ensino e pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, J. E. G., et al. Uma investigação crítico-avaliativa dos impactos das diretrizes curriculares da Resolução nº 10/2004. **Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, CE, v. 6, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2008.

LUNA, S. V. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução, elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 1996.

MARQUES, K. C. M.; CAMACHO, R. R.; ALCANTARA, C. C. V. Avaliação do rigor metodológico de estudos de caso em Contabilidade Gerencial publicados em periódicos no Brasil. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, SP, v. 26, n. 67, p. 27-42, jan./abr. 2015.

MARSHALL, P. D. et al. The Accounting Education Gap. **CPA Journal**. [S.l.] v. 80, n. 6, p. 6-10, June 2010.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

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

McCLELLAND, D. C. Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". **American Psychologist**, Cambridge, p. 1-14, Jan. 1973.

McPEAK, D.; PINCUS, K. V.; SUNDEM, G. L. The international accounting education standards board: influencing global accounting education. **Issues in Accounting Education**, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 743-750, 2012.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIOME Jr, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, SP, v. 23, n. 59, p. 142-153, maio/ago. 2012.

MULATINHO, C. E. S. **Educação contábil**: um estudo comparativo das grades curriculares e da percepção dos docentes dos cursos de graduação das universidades federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, referentes ao Programa Mundial de Estudos em Contabilidade Proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU. 2007. 254f. Dissertação (Mestrado em Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2007.

NUNES, C. A. **Fatores determinantes na escolha pelo curso superior de Ciências Contábeis em instituições de ensino superior particulares da cidade de São Paulo**. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - FECAP, São Paulo, SP, 2014.

NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R. A pedagogia das competências em um curso de Administração: o desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. **RBGN**

- **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, SP, v. 13, n. 40, p. 281-299, jul./set. 2011.

NUNES, S. C.; PATRUS-PENA, R.; DANTAS, D. C. Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências no curso superior de administração: o processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do aluno. In: XXXV Encontro da ANPAD, 2011, Rio de Janeiro, p. 1-17. **Anais...** Rio de Janeiro, ANPAD, 2011, p. 1-17.

NUNES, S. C.; SIQUEIRA, L. O projeto pedagógico e a orientação para a formação por competências: um estudo em curso superior de uma universidade brasileira. **Revista Interamericana de Educación/ Revista Ibero – americana de Educação**, [S.l.], v. 2, n. 60, p. 1-11, out. 2012.

OTT, E.; PIRES, C. B. Estrutura curricular do curso superior de Ciências Contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, SC, v. 6, n. 1, p. 28-45, jan./mar. 2010.

PELEIAS, I. R.; NUNES, C. A. Fatores que influenciam a decisão de escolha pelo Curso superior de Ciências Contábeis por alunos de IES na cidade de São Paulo. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, Florianópolis, SC, v. 8, n. 3, p. 184-203, set. 2015.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade e Finanças - USP**, São Paulo, SP, v. 18, n. spe, p. 19-32, jun. 2007.

PELEIAS, I. R., (Org.). **Didática do ensino da contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

PENHA, J. C. **Estudo de caso sobre a percepção do corpo diretivo de uma multinacional oriental quanto à implementação dos requisitos da lei Sarbanes-Oxley**. 2005. 192 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade Estratégica) – UniFecap, São Paulo, 2005.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RUAS, R. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, M. T. L. e OLIVEIRA JÚNIOR, M. M. (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001. p. 242-269.

SÁ, A. L. **Teoria da Contabilidade**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

SCHMIDT, P. **História do pensamento contábil**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

SEGANTINI, G. T. et al. Uma análise crítica entre os currículos dos cursos de ciências contábeis nos países do Mercosul e o proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**. João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 85-98, jan./jun. 2013.

SHARIFI, M. et al. Structuring a competency-based accounting communication course at the graduate level. **Business Communication Quarterly**. [S.l.], v. 72, n. 2, p. 177-199, June 2009.

SIQUEIRA, L. **A inserção da noção de competências na prática docente**: um estudo em curso de graduação em Administração. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG, Belo Horizonte, 2011.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT – UNCTAD. **Global Curriculum for the Professional Education of Professional Accountants**. Geneva, 1999.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT – UNCTAD. **Model Accounting Curriculum (Revised)**. Geneva, 2011.

VARGAS, F; CASANOVA, F; MONTANARO, L. **El Enfoque de Competência Laboral**: manual de formación. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.) **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformada. Campinas: Papyrus, 2000. cap. 7, p.183-193.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: planejamento e método. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR DE CURSO

- 1) Em que medida a concepção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso superior de Ciências Contábeis da FECAP incorpora a participação e prática docente?
- 2) O currículo do curso foi elaborado e/ou reformulado conforme proposto pelo MEC após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004) dos cursos de graduação em Ciências Contábeis. Eu gostaria de ouvir um pouco a respeito.
- 3) Quais são os princípios que orientaram a construção do projeto pedagógico?
- 4) São realizadas avaliações periódicas para verificar o cumprimento e a eficiência das propostas do projeto pedagógico? De que tipo?
- 5) Como foram definidos as disciplinas e os conteúdos?
- 6) A IES adota noção de competências?
- 7) Desde quando a instituição adota a noção de competências?
- 8) O que levou a instituição a adotar a noção de competências?
- 9) A noção de competências alterou o projeto pedagógico? Explique.
- 10) A noção de competências alterou o currículo do curso? Explique.
- 11) Os professores receberam algum tipo de capacitação para trabalharem a noção de competências em suas disciplinas?
- 12) A adoção da noção de competências possibilitou reais mudanças no curso de graduação de Ciências Contábeis? Justifique.
- 13) O que representa para você a formação baseada em competências?
- 14) A partir de que momento o currículo do curso superior de Ciências Contábeis, a noção de competências começa a se consolidar no curso?
- 15) Como é a noção de competências nas disciplinas de contabilidade e nas outras disciplinas?
- 16) O que é tratado no Laboratório Contábil?
- 17) O PPP do curso superior de Ciências Contábeis tem aderência com o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES

BLOCO I – Processo ensino-aprendizagem

- 1) Como você aproveita o conhecimento dos alunos em suas aulas?
- 2) Como você busca a ligação das suas disciplinas e outras do curso? Pode citar exemplos e disciplinas?
- 3) Como você faz conexões entre a teoria e a prática?
- 4) Como você estimula o trabalho em equipe?
- 5) Quais as principais estratégias usadas por você para motivar autonomia nos alunos?
- 6) Quais recursos/procedimentos didático-pedagógicos você usa em sala de aula (seminários, filmes, aula expositiva, etc)?
- 7) Com qual finalidade e frequência você utiliza “Casos de ensino”?

BLOCO II – Métodos avaliativos

- 8) Em que momento do curso você aplica as avaliações?
- 9) Ao elaborar as questões das avaliações, explique quais aquisições dos alunos você busca verificar.
- 10) Qual tipo de estratégia você utiliza para fazer a devolução das avaliações aos alunos?

BLOCO III – Percepção do docente

- 11) O que você espera que o aluno aprenda ao final da sua disciplina?
- 12) O que você ouviu falar sobre formação por competências? O que isso representa para você?
- 13) Você recebeu alguma capacitação para trabalhar o desenvolvimento de competências com os alunos? Explique.
- 14) Como você conceitua competências?
- 15) Diga o que pode ser feito para que a noção de competências permita mudanças efetivas em sua prática docente?
- 16) As condições de trabalho na FECAP contribuem, negativa ou positivamente, para trabalhar a formação de competências nos alunos?

BLOCO IV – Orientação para competências

- 17) Como você enxerga a noção de competências no projeto pedagógico do curso?
- 18) Ao planejar o conteúdo de suas disciplinas, você considera competências a serem desenvolvidas nos alunos? Explique como é feito.

Dados do entrevistado:

- 19) Há quanto tempo você leciona em curso superior?
- 20) Há quanto tempo você leciona na FECAP?
- 21) Você atua profissionalmente em atividades não acadêmicas? (Consultoria, empregado de empresa etc.). Se sim, estas atividades têm relação com a sua disciplina no curso.

ANEXO A – MATRIZ CURRICULAR

Matriz Curricular 2016			
Ciências Contábeis Ingressantes (2016-1)			
Semestre	Disciplina	Semestre	Disciplina
1º Sem	Sociologia I	5º Sem	Contabilidade Avançada I
	Contabilidade Básica I		Contabilidade de Custos
	Lógica I		Estatística II
	Matemática I		Ética e Legislação Profissional
	Redação Empresarial I		Finanças Corporativas II
	Teoria Geral da Administração		Introdução à Teoria da Contabilidade
2º Sem	Sociologia II	6º Sem	Análise das Demonstrações Contábeis
	Contabilidade Básica II		Contabilidade Avançadas II
	Direito Empresarial		Controladoria Operacional
	Lógica II		Introdução às Ciências Atuarias
	Matemática II		Metodologia Científica
	Redação Empresarial II		Teoria da Contabilidade
3º Sem	Comunicação Estratégica I	7º Sem	Auditoria Contábil
	Contabilidade Intermediária		Avaliação de Empresas
	Direito do Trabalho		Contabilidade e Orçamento Público
	Economia I		Contabilidade Gerencial
	Laboratório Contábil I		Contabilidade Tributaria
	Matemática Financeira		Perícia Contábil
	Tópicos de Pesquisa em Contabilidade I		
4º Sem	Comunicação Estratégica II	8º Sem	Contabilidade e Planejamento Tributário
	Direito Tributário		Contabilidade Internacional
	Economia II		Controladoria Estratégica
	Estatística I		Governança Corporativa
	Estrutura das Demonstrações Contábeis		Mercado Financeiro e de Derivativos
	Finanças Corporativas I		Tópicos de Pesquisa em Contabilidade II
	Laboratório Contábil II		

Fonte: Atualizado FECAP 2016