

Formação de Competências Profissionais e Interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis: percepções dos discentes

Autoria: Michelle Cristina de Souza Mendes de Oliveira, Kely César Martins de Paiva, Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

Resumo

O objetivo deste artigo foi descrever e analisar as contribuições do curso de Ciências Contábeis, de uma maneira geral, e de uma prática pedagógica interdisciplinar, em particular, na formação e no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos de uma IES particular mineira, na percepção dos próprios discentes. No referencial teórico, discutiram-se as temáticas *competência profissional*, *interdisciplinaridade* e *ensino em Ciências Contábeis*. Na pesquisa de campo, descritiva e de natureza quantitativa e qualitativa, os dados foram coletados, prioritariamente, por meio de um questionário. Após a caracterização da IES, do seu projeto interdisciplinar e da apresentação dos dados coletados, incluindo comentários e sugestões dos alunos, percebeu-se que a interdisciplinaridade é, antes de tudo, uma questão de atitude, tanto individual como coletiva, que naturalmente tem enfrentado dificuldades. Na percepção dos alunos, o curso de uma maneira geral vem contribuindo mais que o projeto interdisciplinar na formação e no desenvolvimento de suas competências profissionais, apesar deste último tratar-se de uma atividade que exige esforços variados. Assim, as questões culturais e de poder relativas aos docentes ainda carecem de atenção institucional, já que afetam diretamente os resultados na percepção dos alunos.

1. Introdução

O tema “competência profissional” tem instigado diversos autores em função de vários fatores. O número considerável de perspectivas em que tal assunto pode ser trabalhado constitui-se ponto de enriquecimento, por um lado, e de discussão, por outro. O atual estágio da globalização impõe problemáticas complexas que, por sua vez, exigem respostas qualitativa e quantitativamente diferenciadas em termos de tempo e espaço. Tanto pessoas como organizações fazem parte deste turbulento e impreciso cenário de relações onde uma gama de competências se faz necessária face às mudanças. Neste contexto, a discussão acerca das competências individuais e organizacionais ganha escopo tanto na área acadêmica como no âmbito empresarial devido, principalmente, às suas relações com a produtividade. O conhecimento manifesto em ações, comportamentos, potenciais e, fundamentalmente, resultados, assume valor diferenciado no mercado e constitui-se, dessa forma, objeto digno de investigação. (PAIVA, ESTHER e MELO, 2004:64)

A coordenadoria de registro do Conselho Federal de Contabilidade (CFC, 2008) afirma que existem no Brasil mais de duzentos e três mil profissionais contadores registrados, sendo que a região sudeste compreende pouco mais de 50% desses profissionais. O estado de Minas Gerais aparece em 3º lugar no ranking nacional quanto ao número de profissionais contadores registrados, possuindo mais de cem instituições de ensino superior que ofertam o curso de Ciências Contábeis (INEP, 2008). Esses números comprovam uma certa competitividade nessa área de atuação profissional.

Segundo Cosenza (2001), o contador ainda é um profissional carente de competências. Mesmo avançando em termos comportamentais, o profissional contábil ainda apresenta características restritas quanto às atividades de apuração contábil, limitando-se a trabalhar somente com os aspectos ligados a questões tributárias, fiscais e jurídicas. Segundo o autor, tal profissional omite-se em intervir na área de consultoria de gestão empresarial para médias e pequenas empresas e são mais esforçados em moldar o cliente a atender às necessidades e determinações das orientações do poder público. De acordo com Ferretti *et al* (1998), as expectativas dos empresários quanto à formação de mão-de-obra inclui uma perspectiva educacional que relaciona atitudes e habilidades necessárias ao “moderno” trabalho produtivo.

Nesse sentido, Hirata (1998) afirma que após um período que polarizou as qualificações dos trabalhadores e acabou separando a sociedade produtiva em desqualificados e

superqualificados, o novo paradigma produtivo passou a exigir um modelo de competência pós-taylorista. Tal modelo é baseado em participação na gestão produtiva, ao trabalho em equipe, a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, desvinculado da obrigatoriedade da remuneração como forma de compensação. Assim, o sujeito, a subjetividade e as relações intersubjetivas (condições subjetivas da produção) seriam condicionantes para o novo modelo paradigmático da produção (HIRATA, 1998), cujos componentes em termos de competências profissionais ainda não estão claros e, daí, formados e desenvolvidos. Tendo em vista as mudanças que o cenário produtivo brasileiro vêm sofrendo há décadas face aos imperativos tecnológicos e à centralidade das organizações na vida das pessoas, torna-se relevante aprofundar na questão do ensino e da aprendizagem e suas conseqüências sobre as competências e a prática do contador.

Fahl e Manhani (2006) apontam novos desafios para a profissão contábil, estando entre eles: o avanço tecnológico, a globalização da economia mundial, o capital intelectual, a contabilidade ambiental e a preocupação social. As histórias do passado não são mais referenciais para o cotidiano do contador. Esse profissional deve voltar-se para as decisões e as previsões futuras, já que a nova realidade em sua área de atuação tende a trazer modificações na forma como esses profissionais são treinados e preparados (FAHL e MANHANI, 2006).

Tendo como objetivo desse artigo descrever e analisar a contribuição do curso de Ciências Contábeis, de uma maneira geral e de uma prática pedagógica interdisciplinar, em especial, na formação e no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos em uma instituição de ensino particular mineira, na percepção dos próprios discentes, inicia-se a reflexão a partir do tema *competência profissional*, passando pela questão da *interdisciplinaridade* e do *ensino em Ciências Contábeis*. Após explicitada a metodologia utilizada, os dados coletados são apresentados e analisados, permitindo que considerações sejam sublinhadas. Ao final, são apontadas questões relacionadas à prática interdisciplinar, além de possibilidades de pesquisas posteriores, tendo em vista aspectos centrais e operacionais acerca da interdisciplinaridade no ensino superior.

2. Sobre Competência Profissional

O conceito de competência, segundo Boterf (1994), é um conceito em construção, um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas de forma processual pela aprendizagem, pela formação e pelo sistema de avaliações e construídas através: da variedade de recursos e experiências; da confrontação com práticas e estruturas diferenciadas; da reflexão para formalizar e evoluir esquemas operatórios; de situações de direcionamento à combinação (estudos de casos, problemas, simulações); da educação inicial; de práticas de improvisação (artes cênicas, musical, oratória); e da cultura geral e compreensão intercultural (raciocínio por analogia e pensamento metafórico).

No mundo do trabalho, a palavra competência tem assumido diversos significados normalmente alinhados a características dos indivíduos ou das suas atividades produtivas e resultados decorrentes, conforme afirma McLagan (1997). Numa perspectiva semelhante, Woodruffe (1991) diferencia, na língua inglesa, *competency* de *competence*. A primeira palavra refere-se a dimensões de comportamento por trás do desempenho percebido como competente e relaciona-se a características do indivíduo; já a segunda palavra – *competence* - designa áreas de trabalho em que a pessoa é vista como competente, dizendo respeito ao desempenho no cargo e aos resultados alcançados. Bortef (1994), vinculando-se à percepção de *competence*, define competência como a prática do que se sabe em um certo contexto, geralmente marcado pelas relações de trabalho, pela cultura organizacional, pelas contingências, pelas diversas limitações etc. Assim, competência se traduz em ação, em saber ser e mobilizar conhecimentos em diferentes situações com vistas a resultados.

Assim sendo, o conceito de competência vai além da simples qualificação¹. Zarifian (1994) afirma que ele relaciona-se com capacidade do indivíduo de assumir iniciativas, estar além do prescrito, compreender e dominar situações em constante mutação, ser responsável e reconhecido por outros. Três pontos são substanciais para compreender o posicionamento do autor: a natureza contingencial do mundo moderno, o teor participativo da comunicação intra-organizacional e seus impactos na visão de serviços dentro e fora das organizações.

A questão da aprendizagem parece ser central na percepção de Boterf (1994), já que o autor situa a competência num ponto convergente entre a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional. Segundo ele, a competência é um saber agir responsável que inclui saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades, em certo contexto profissional. Decorre daí que tal saber gera uma inevitável consequência: seu reconhecimento por terceiros. Do mesmo modo, Sparrow e Bognanno (1994) conectam o conceito de competência ao de um conjunto de atitudes que não apenas permitam, mas, também, promovam agilidade na adaptação do sujeito a um ambiente cada vez menos estável, uso produtivo do conhecimento, inovação e aprendizagem permanentes. Ruas (2005) compartilha dessas perspectivas em suas pesquisas e, a exemplo de Boterf (2003), reúne os aspectos discutidos em três eixos clássicos: o conhecimento / saber, as habilidades / o saber fazer, e as atitudes / o saber ser e agir..

Com intuito de sintetizar a discussão, Fleury e Fleury (2001) propõem um conceito que, segundo eles, é ao mesmo tempo abrangente e preciso e que torna perceptível o elo entre indivíduo e organização por meio da agregação de valor. Desse modo, os autores definem Competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização, e valor social ao indivíduo” (FLEURY e FLEURY, 2001:21). O Quadro 1 esclarece o conteúdo de tais “saberes”.

QUADRO 1 – Competências profissionais segundo Fleury e Fleury (2001)

Competência	Significados
Saber agir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber o que e por que faz. ▪ Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar o conhecimento e a experiência. ▪ Rever modelos mentais. ▪ Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2001:22).

Dessa maneira, delinea-se a relação entre o contexto, o processo de aprendizagem e a geração e manutenção de competências e reconhece-se, por outro lado, a dependência entre as entidades envolvidas – indivíduo e organização. Segundo Durand (1998), competência é a alquimia necessária às organizações a qual diz de pessoas e empresas procurando transformar recursos e ativos em lucros. Nesse sentido, o conceito de competência passa a ser a contribuição do trabalho para a estratégia da empresa, evidenciando sua associação à “entrega” do profissional, conforme discute Dutra (2004), implicando na dinamicidade e na mobilidade de foco do conceito de competência profissional. Assim, Zarifian (2001) sublinha que, devido às situações imprevisíveis no atual contexto organizacional, o indivíduo deve

ultrapassar as funções pré-definidas ao cargo e procurar através da comunicação interna e externa mobilizar recursos para resolver os problemas.

Dessa forma, o desenvolvimento de competências não é apenas o produto de formação profissional e educacional, ou o conjunto de conhecimentos adquiridos. Envolve, adicionalmente, a habilidade de agir com desenvoltura e flexibilidade e a disposição para passar da percepção à ação por meio de respostas confiáveis e rápidas (RUAS, 2003). Alinha-se, aqui, o conceito de competência segundo Perrenoud (2000:19):

A aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de forma correta, rápida, penitente e criativa, múltiplos recursos cognitivos, saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção de avaliação e de raciocínio.

De acordo com Iudícibus e Marion (2002:43) “a tarefa básica do contador é produzir e/ou gerenciar informações úteis aos usuários da contabilidade para as tomadas de decisões”. Nesse contexto o contabilista pode e deve ser visto como um profissional que compreende os métodos técnicos, mas que também procura ser o propagador das informações contábeis com uma visão crítica global do ambiente no qual está inserido. Segundo Machado (2002), a capacidade de expressão e a capacidade de argumentação são características básicas em qualquer profissional. Com o contador não é diferente, já aquele precisará desses atributos para perceber, avaliar, preparar e “entregar”, de forma clara, precisa e convincente, as informações pertinentes à sua área de atuação aos atores sociais correlacionados. Nesse sentido, as “novas” exigências profissionais requerem do Contador uma formação abrangente. Conforme Kounrouzam (2006:4), esta formação deve abraçar “competências gerais”, “competências comerciais”, “competências organizacionais” e “competências técnicas”.

Formar competências, conforme explicitado em documentos do MEC (MEC, 1998:138), representa desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam “[...] a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos [...]”. As Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação (MEC, 2004) indicam o perfil desejado do egresso em Ciências Contábeis, ou seja, espera-se que exerça a profissão com responsabilidade social e apresente atuação técnica e instrumental, considerando outros ramos do saber e evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares. Com relação às competências e habilidades desejadas são inúmeras, mas pode-se resumir em: demonstrar uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis; desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial; exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, dentre outras. Assim surgem as responsabilidades, que precisam ser assumidas por um profissional devidamente capacitado e comprometido. Do ponto de vista da interdisciplinaridade, esses fatos assumem contornos mais peculiares.

3. Sobre Interdisciplinaridade

Andrade (1998) trata a interdisciplinaridade como a interdependência entre os vários ramos do conhecimento, baseada em uma nova concepção de ensino e currículo. Em meio as suas reflexões Japiassu (1976), Fazenda (1979) e Nicolescu (1999) afirmam que a interdisciplinaridade é o compartilhamento, interação e relação entre várias disciplinas distintas. A interação das disciplinas também pode ser compreendida como o envolvimento de diferentes áreas do conhecimento, abordagens multidisciplinares e pesquisas (HORNBY, 2003). Além dessa troca entre as disciplinas, Fazenda (1979) salienta que também ocorre uma colaboração importante entre setores heterogêneos de uma mesma ciência. Essa interação interdisciplinar tem como propósito romper os limites entre os conhecimentos especializados (JAPIASSU, 1976).

A comunicação entre os diversos ramos do conhecimento, reafirma sua interdependência de ver o todo não pela simples somatória das partes (ANDRADE, 1998), mas, de maneira dinâmica e holística. Superando a visão fragmentada do mundo e contribuindo para o entendimento da complexa realidade. Luck (1995) ressalta que a interdisciplinaridade contribui para a superação da visão fragmentada de mundo e para a compreensão da complexidade da realidade. Nesse mesmo sentido, Dencker (2002) afirma que a interdisciplinaridade é uma possibilidade de endireitar as distorções causadas pela fragmentação das disciplinas.

Segundo Leis (2001) a interdisciplinaridade é uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea. Santomé (1998) comunga desta idéia quando afirma que o ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, contribuindo para a capacitação dos alunos em enfrentar e solucionar problemas na atualidade. A propósito, Lück (1995) relata que a interdisciplinaridade, vai além da interação entre as disciplinas, já que também engloba a integração e engajamento de educadores, na tentativa de superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, mediante uma visão crítica e global de mundo.

Percebe-se uma diversidade conceitual sobre interdisciplinaridade e ao mesmo tempo um consenso entre os autores ao caracterizarem o relacionamento entre as disciplinas como uma forma interdisciplinar. Dessa forma, a formação integral do aluno engloba o desenvolvimento de competências e habilidades do futuro profissional para uma atuação mais efetiva no mercado de trabalho. A presença da interdisciplinaridade tem sido exigida dos profissionais, implicando em uma formação diferenciada. Conforme ressaltam Melo *et al* (2007:3),

Este processo não propõe eliminação de disciplinas, mas sim a criação de movimentos que propiciem o estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a ação que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Como bem coloca Bordini (2007), alunos e professores – sujeitos de sua própria ação – se engajam num processo de investigação, redescoberta e construção coletiva de conhecimento.

Assim, as IES têm buscado métodos pedagógicos adequados para atender essas necessidades em sua organização curricular. Atualmente, a interdisciplinaridade apresenta-se de forma determinante também no curso de Ciências Contábeis. Prova disto é a Resolução 6/2004 (MEC, 2004), ou seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciências Contábeis, DCN-CCC, que em seu artigo 4º aborda a interdisciplinaridade como uma das habilidades necessárias aos egressos dos cursos de contabilidade, especificamente nos incisos II e V, conforme destacado no item “4. Sobre o Ensino de Ciências Contábeis” que se segue.

Essas habilidades e competências destacadas estimulam as práticas interdisciplinares já que, de acordo com Fazenda (2002), estas propiciam melhora no desenvolvimento do conhecimento, ampliando horizontes e sua desenvoltura além de aumentar o pensamento criativo, a aptidão de escutar pontos de vistas distintos e a sensibilidade para idéias oblíquas. Ou seja, de acordo com Fazenda (1979), interdisciplinaridade é uma questão, inicialmente, de atitude.

A abordagem da prática interdisciplinar trás a idéia de uma nova postura diante do conhecimento e de sua aplicação. Ela retrata também a mudança de atitude em busca de um alinhamento entre o conhecimento e a realidade. Atualmente, entende-se a realidade como complexa, composta e repleta de interações, como permeada por relações de complementaridade, onde a noção do todo é mais importante do que as partes (CAPRA, 1982, 1996; PRYGOGINE e STENGERS, 1991). Nesse contexto, percebe-se a relevância da interdisciplinaridade como uma ferramenta no desenvolvimento de competências e habilidades nos futuros profissionais.

4. Sobre o Ensino de Ciências Contábeis

As tarefas do contador vão além do conhecimento técnico, segundo Iudícibus e Marion (2002), abrangendo também a produção e o gerenciamento de informações úteis para as tomadas de decisões. Nesse contexto, nota-se que o contador além de compreender os métodos técnicos de sua profissão deve propagar adequadamente as informações, visando contribuir para o desempenho eficiente de seus usuários bem como se preparar para os novos desafios e áreas da profissão. Leal, Soares e Sousa (2007) apontam que um dos desafios que os contadores enfrentam atualmente é manter-se sempre atualizado e apto para atender as demandas e necessidades do mercado. De acordo com Nasi (1994), o contador deve ampliar seus conhecimentos, não se restringindo aos temas contábeis e fiscais, mantendo uma boa comunicação com outras áreas.

Na busca de atender essas necessidades e enfrentar esses desafios, a Resolução 6/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, DCN-CCC, em seu Art. 3º afirma que o ensino em Ciências Contábeis deve oferecer condições para que:

(...) o contabilista esteja capacitado a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, domínio atuarial e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (MEC, 2004:2)

Conforme essa descrição do perfil profissional, espera-se do contador que, além de deter conhecimento técnico, ele deva dominar outras habilidades e competências e que a formação desse profissional não deve ater-se somente aos conteúdos, mas promover o desenvolvimento das habilidades e competências dos futuros profissionais (BRASIL, 2004).

Ao analisar os conteúdos curriculares e campos de formação do contador, os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem contemplar em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam determinados campos interligados de formação, conforme quadro abaixo.

QUADRO 2 – Conteúdos Curriculares e Campos de Formação do Contador

Conteúdos curriculares	Campos interligados de formação do Contador
Conteúdos de Formação Básica	Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.
Conteúdos de Formação Profissional	Teorias da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.
Conteúdos de Formação Teórico-Prática	Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.

Fonte: Adaptado das Diretrizes Curriculares para o Curso de Ciências Contábeis.

Note-se que há uma inter-relação entre conhecimentos, favorecendo a interdisciplinaridade dos conteúdos. Além disso, a formação do profissional contador deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências. Para esclarecer esse desenvolvimento, as DCN-CCC descrevem, em seu Artigo 4º, as competências e habilidades a serem desenvolvidas durante a formação do profissional, sendo elas:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;
- VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais. (MEC, 2004:2)

Leal, Soares e Sousa (2007) discutem essas habilidades e competências do contador, destacando que o mesmo deve demonstrar uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil, aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis, desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, dentre outras.

5. Metodologia

O objetivo desse artigo foi descrever e analisar a contribuição do curso de ciências contábeis, de uma maneira geral e de uma prática pedagógica interdisciplinar, em especial, na formação e no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos em uma instituição de ensino particular mineira, na percepção dos próprios discentes. Para tanto, considerou-se os seguintes objetivos específicos: descrever e analisar a formação e o desenvolvimento de competências profissionais segundo o modelo de Fleury e Fleury (2001), realizados pelo curso de uma maneira geral como por uma prática pedagógica interdisciplinar na percepção dos alunos; descrever e analisar a formação e o desenvolvimento de competências profissionais prescritas nas DCN-CCC, realizados pelo curso de uma maneira geral e por uma prática pedagógica interdisciplinar, na percepção dos alunos; e descrever e analisar o processo pertinente à prática pedagógica interdisciplinar, na percepção dos alunos.

Este trabalho pode ser caracterizado como de natureza quantitativa e qualitativa: quantitativa, pois buscou identificar regularidades na amostra que possam ser estendidas à população (MALHOTRA, 2001), neste caso, de alunos de uma instituição de ensino superior; e, qualitativa tendo em vista que se apóia numa visão amplificada, num olhar diferenciado sobre a realidade investigada, conforme salienta Demo (2002).

Sobre a relação população – amostra, convém sublinhar que o total de alunos do curso de Ciências Contábeis, é cerca de 293. Destes, em torno de 52 estão no primeiro período e foram desconsiderados para o preenchimento do questionário, já que estavam realizando seu primeiro trabalho interdisciplinar no curso. Dentre os 241 alunos restantes, foram distribuídos e recolhidos 129 questionários. Devido a erros de preenchimento, 4 questionários foram desconsiderados, constituindo a amostra final de 125 questionários. Este número representa mais de cinco vezes o número de afirmativas a serem avaliados pelos alunos, sendo considerado, portanto, suficiente segundo Hair *et al* (1998). Tomou-se o cuidado de abraçar todos os períodos (do segundo ao oitavo), de forma aleatória, dependendo, apenas, da disponibilidade de tempo durante as aulas nos dias de coleta. O questionário foi entregue nas

salas de aula, onde se aguardou seu preenchimento. Foi esclarecido aos alunos que não se tratava de um instrumento institucional de avaliação, mas que suas respostas seriam mantidas em absoluto sigilo e que subsidiariam a reflexão e a formação de um artigo acadêmico.

O questionário foi o principal instrumento de coleta de dados. Ele se desdobrou em quatro partes. A primeira contemplou dados demográficos, como sexo, idade, experiência profissional e nível hierárquico que o aluno ocupa em empresa, caso esteja trabalhando. A segunda parte conteve 27 afirmativas, sendo que 16 eram sobre a relação do Curso de uma maneira geral e do Trabalho Interdisciplinar – TI - (atividade final do PI), em especial, com o desenvolvimento dos diversos saberes apontados no modelo de Fleury e Fleury (2001), uma com as respectivas contribuições para a formação profissional de maneira geral e 10 com as competências profissionais prescritas nas DCN-CCC. O nível de concordância foi apontado pelos discentes em uma escala tipo Likert de 5 graus. Em seguida, na terceira parte, ainda utilizando-se a mesma escala, havia sete afirmativas que tratavam dos níveis em que tal trabalho contribuiu para diversos aspectos da vida (pessoal, profissional e acadêmica) do aluno e, também, de fatores institucionais de apoio (orientação dos professores envolvidos), de comportamento do grupo de alunos (participação efetiva) e viabilidade em termos de tempo para sua consecução (durante o semestre). Ao final, o aluno tinha um espaço para escrever comentários e sugestões.

Os dados coletados na primeira, segunda e terceira partes do questionário foram tratados estatisticamente utilizando-se de uma planilha eletrônica (Excell), e os dados da quarta parte contaram com a técnica de “análise de conteúdo” (BARDIN, 1977) para sua descrição e compreensão.

Dessa forma, este trabalho pode ser caracterizado como exploratório (TRIVIÑOS, 1987), tendo em vista que os temas tratados no ensino em Ciências Contábeis (competências profissionais e interdisciplinaridade), não tendo precedentes empíricos disponíveis para consulta e comparação.

6. Apresentação e Análise dos Dados

6.1. Caracterização da Instituição de Ensino e do Projeto Interdisciplinar

A IES pesquisada está situada em Belo Horizonte – MG e teve seu funcionamento autorizado pelo Ministério da Educação – MEC em 2001. Atualmente atua na graduação (cursos de Administração, Ciências Contábeis e Direito) e na pós-graduação lato (diversos cursos de especialização) e strito senso (Mestrado Acadêmico em Administração). No que diz respeito ao Projeto Interdisciplinar – PI -, ele foi institucionalizado no primeiro semestre de 2002, abraçando todos os cursos da faculdade. A partir de então, tornou-se parte da vida acadêmica de alunos, professores, coordenadores e diretores. Para cada semestre foi escolhido um tema transversal como, por exemplo, “O trabalho na sociedade contemporânea”, “Ética e responsabilidade social”, “Empreendedorismo”, “Inovação”, dentre outros. No início de cada semestre, as atividades relacionadas ao PI são programadas e acompanhadas pelo corpo docente e pela coordenação, de maneira a promover a consecução de seus fins de aprendizagem. Assim sendo, todos os professores são envolvidos direta e indiretamente, quer seja através da figura do professor-orientador, específico por grupo de alunos, quer seja por compor o quadro de docentes de determinado período. No que diz respeito à avaliação, ela é realizada pelos professores do período abraçando tanto o material escrito, como a apresentação oral do mesmo. O resultado final compõe a nota de todas as matérias, donde se conclui que todas devem ser conjugadas de maneira holística e integrada no interior do mesmo. Para tal conjugação, vários esforços institucionais são realizados: reuniões com o corpo docente, disponibilização de manuais e materiais de apoio, reuniões com corpo discente, acompanhamento do cronograma por parte do corpo docente e das coordenações de

curso etc. Após o término, entrega e apresentação dos trabalhos finais, eles são avaliados pelos professores. Os Trabalhos Interdisciplinares finais – TI – que obtêm as melhores avaliações são expostos por toda faculdade e os membros dos grupos são agraciados com certificados publicamente.

Note-se que na região metropolitana de Belo Horizonte proliferam instituições de ensino superior, porém apenas duas instituições privadas realizam um trabalho acadêmico desta natureza. Apesar dos limites acadêmicos e institucionais de toda experiência pedagógica no ensino superior, percebe-se a importância desta reflexão, em termos de avaliar os processos envolvidos, ratificando, mais uma vez, o caráter exploratório da mesma.

6.2. Resultados: a visão dos alunos

A apresentação dos dados coletados se dará em cinco blocos, a saber: dados demográficos, saberes e competências segundo o modelo de Fleury e Fleury (2001), competências prescritas nas DCN-CCC, dados adicionais sobre o trabalho interdisciplinar, e comentários e sugestões dos alunos.

6.2.1. Dados Demográficos

Em termos de dados demográficos, seis aspectos foram considerados. O primeiro diz respeito a sexo, a maioria dos respondentes são do sexo feminino (53,3%, e 46,7% do sexo masculino). Quanto à faixa etária, a maior parte deles encontra-se abaixo dos 30 anos de idade. Observe os resultados: 20,8% dos alunos pesquisados afirmaram ter menos de 25 anos, 26,7% entre 26 e 30 anos, 15,0% entre 31 e 35 anos, 17,5% entre 36 e 40 anos, 11,7% entre 41 e 45 anos e 8,3% acima de 46 anos. No que tange a estado civil, 47,5% são solteiros, 44,2% são casados, 6,7% são separados, divorciados ou desquitados, e 1,7% encontram-se em uma união civil. No que tange a experiência profissional, os discentes abordados mostraram maturidade: 14,2% têm mais de 20 anos de experiência, 17,5% entre 16 e 20 anos, 12,5% entre 11 e 15 anos, 18,3% entre 6 e 10 anos, 12,5% entre 2 e 5 anos, 17,5% com menos de 2 anos de tempo de serviço e apenas 7,5% sem nenhuma experiência profissional. Com relação ao nível hierárquico que ocupam, 29,1% dos respondentes encontram-se em nível operacional, 38,5% no técnico, 29,9% no gerencial e 2,6% no estratégico. Quanto ao período predominante do curso que os alunos-respondentes estão cursando, 8,3% deles estão no 2º período, 15,8% deles no 3º período, 18,3% no 4º período, 15,0% no 5º período, 16,7% no 6º período, 12,5% deles cursam o 7º período e 13,3% estão no 8º período.

Dessa forma, dentre os alunos pesquisados notou-se que a maioria é do sexo feminino, abaixo de 30 anos de idade, solteira, com menos de 10 anos de experiência profissional, ocupando cargos técnicos e que ainda não finalizaram o 5º período.

6.2.2. O Curso de Ciências Contábeis, o Trabalho Interdisciplinar e os Saberes-Competências do Modelo de Fleury e Fleury (2001)

O modelo adotado nessa pesquisa foi o de Fleury e Fleury (2001), o qual contempla sete saberes que aprendidos, utilizados e desenvolvidos continuamente agregam valor às atividades produtivas dos profissionais. Tais saberes foram destrinchados em 16 frases e associados ao curso de uma maneira geral e ao trabalho interdisciplinar – TI –, em especial, entregue e apresentado pelos alunos, ou seja, atividade final do Projeto Interdisciplinar – PI - realizado semestralmente na instituição de ensino. Os níveis de concordância em termos da contribuição de tal atividade acadêmica para melhoria nos saberes e, daí, nas competências profissionais, serão apresentados a seguir.

TABELA 1 – Percentual do posicionamento (satisfeito, indeciso, insatisfeito) dos alunos respondentes com relação à contribuição do curso (em geral) e do TI (em particular) para o desenvolvimento dos saberes-competências do modelo de Fleury e Fleury (2001)

Competências	Âmbito	Percentual de alunos respondentes		
		Satisfeitos	Indecisos	Insatisfeitos
Saber Agir	Curso	69,6	20,8	9,6
	TI	55,2	20,0	24,8
Saber Mobilizar	Curso	52,0	31,2	16,8
	TI	40,0	36,8	23,2
Saber Comunicar	Curso	68,0	29,6	2,4
	TI	51,2	28,8	20,0
Saber Aprender	Curso	68,8	24,0	7,2
	TI	57,6	30,4	12,0
Saber Comprometer-se	Curso	54,4	33,6	12,0
	TI	47,2	33,6	19,2
Saber Assumir Responsabilidades	Curso	63,2	28,8	8,0
	TI	50,4	28,0	21,6
Ter Visão Estratégica	Curso	59,2	27,2	13,6
	TI	50,4	33,6	16,0

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da leitura da Tabela 1, observaram-se níveis de satisfação positivos para a contribuição tanto do curso de uma maneira geral como para o Trabalho Interdisciplinar, em particular. Percebeu-se que, na maioria dos incisos, o percentual de indecisos é maior que o de insatisfeitos, indicando mais dúvidas com relação à percepção dos alunos no que diz respeito à contribuição do curso e do TI, do que efetivamente, seu grau de insatisfação com ambos.

As contribuições do curso para os saberes relativos a mobilização de recursos e desenvolvimento de visão estratégica foram consideradas com maiores percentuais de insatisfação pelos respondentes, 16,8% e 13,6%, respectivamente. Os saberes relacionados à ação (24,8%), à mobilização de recursos (23,2%), ao assumir responsabilidades (21,6%) e à comunicação (20,0%) foram os saberes com maior nível de insatisfação percebido pelos alunos no que diz respeito às contribuições do TI para seu desenvolvimento, indicando dificuldades de operacionalização das tarefas pertinentes a essa prática pedagógica, principalmente no que se relaciona ao grupo de trabalho formado pelos alunos para sua consecução.

Por outro lado, os saberes “agir” (69,6%), “aprender” (68,8%), “comunicar-se” (68,0) e “assumir responsabilidades” (63,2%) foram os que obtiveram maior nível de satisfação, segundo os discentes, em termos dos impactos do curso em seus saberes e, daí, em suas competências profissionais. Em sentido semelhante, o TI, na percepção dos respondentes, contribui positivamente com os saberes “aprender” (57,6%), “agir” (55,2%) e “comunicar” (51,2%). Assim, os alunos parecem perceber um maior impacto do curso do que do TI, particularmente, no desenvolvimento de suas competências profissionais. Isso pode ter origem tanto na compreensão parcial do que é o TI em termos de um “produto” final que é entregue para avaliação, como também no que se relaciona ao “processo”, ou seja, o aluno parece não perceber os ganhos no percurso de elaboração do trabalho, que dizem respeito tanto aos conteúdos formalmente prescritos e cobrados, como também nos seus vieses pessoais e interpessoais. Estes dados apontam para uma fragmentação cognitiva, qual seja: eles são capazes de perceber as contribuições do curso, mas não na mesma escala de uma prática pedagógica – o TI - que compõe esse mesmo curso.

6.2.3. O Curso de Ciências Contábeis, o Trabalho Interdisciplinar e as Competências Prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis – DCN-CCC

Nessa parte da pesquisa, foram consideradas as relações entre as competências e habilidades prescritas no artigo 4º das diretrizes curriculares do curso de graduação em Ciências Contábeis e as contribuições do curso, de uma maneira geral, e do Trabalho Interdisciplinar, em especial, na percepção dos alunos. Os incisos do referido artigo das DCN-CCC foram abordados em 10 frases e os alunos indicaram seu nível de concordância com elas. A Tabela 2, resume os achados.

TABELA 2 – Percentual do posicionamento (satisfeito, indeciso, insatisfeito) dos alunos respondentes com relação à contribuição do curso (em geral) e do TI (em particular) para o desenvolvimento das competências e habilidades prescritas nas DCN-CCC

Incisos	Âmbito	Percentual de alunos respondentes		
		Satisfeitos	Indecisos	Insatisfeitos
I	Curso	79,7	13,0	7,3
	TI	69,1	15,4	15,4
II	Curso	84,0	5,6	10,4
	TI	72,0	14,4	13,6
III	Curso	67,5	17,1	15,4
	TI	55,3	19,5	25,2
IV	Curso	78,4	12,8	8,8
	TI	60,2	23,6	16,3
V	Curso	83,2	10,4	6,4
	TI	76,6	15,3	8,1
VI	Curso	76,0	16,8	7,2
	TI	58,4	24,0	17,6
VII	Curso	67,2	21,6	11,2
	TI	57,6	22,4	20,0
VIII	Curso	77,6	16,8	5,6
	TI	63,2	22,4	14,4

Fonte: Dados da pesquisa.

Da mesma forma que na análise do item anterior, de acordo com os dados apresentados na tabela, percebem-se níveis de satisfação positivos para a contribuição tanto do curso de uma maneira geral como para o Trabalho Interdisciplinar, em particular. Note-se, ainda, que o percentual de indecisos é, na maioria dos incisos, maior que o de insatisfeitos, o que denota mais dúvidas do que insatisfação efetiva no que tange à contribuição do curso e do TI.

Especificamente na contribuição do TI nos incisos III e VII, os quais tratam de aspectos técnicos e operacionais da profissão contábil, as respostas dos alunos indicaram os mais elevados níveis de insatisfação, isto é, 25,2% e 20,0%, respectivamente. Isso indica, que a contribuição do TI é mais percebida no que diz respeito às atividades relacionais da profissão, concretizando-se, portanto, em um saber imprescindível para a atuação deste profissional, no contexto de mercado que vivencia-se atualmente. Os baixos percentuais de insatisfação encontrados para o Inciso V, tanto para o curso como para o TI, que trata desses relacionamentos interpessoais, ratificam esta análise. Note-se, ainda, que o percentual mais elevado de satisfação com o TI se deu exatamente neste inciso, o V, seguido do inciso II.

No mesmo sentido, o número de alunos satisfeitos com o curso de maneira geral teve nos incisos II e V seus percentuais mais elevados, ou seja, 84,0% e 83,2%, respectivamente. Assim, na opinião dos alunos abordados, as relações interpessoais e a interdisciplinaridade vêm sendo ativamente desenvolvidas no curso de ciências contábeis da IES.

6.2.4. Dados Adicionais Sobre o Trabalho Interdisciplinar

Na quarta parte do questionário, foi pedido aos alunos que eles indicassem em que medida eles concordavam com sete frases relacionadas a aspectos operacionais do trabalho interdisciplinar e ao nível de contribuição deste último para sua vida em alguns aspectos.

Sobre a “o professor orientador colaborou para a consecução do TI”, 65,3% concordaram, 22,3% discordaram e 12,4% se mostraram indecisos. Apesar de a maioria ter se posicionado de forma positiva, este item permanece preocupante, pois o professor orientador é uma peça chave na realização do trabalho, tendo em vista que ele acompanha todo o processo de consecução do TI durante o semestre, sendo co-responsável pelo cumprimento das etapas e, dessa forma, pelo sucesso ou fracasso do grupo de alunos pelo qual ficou responsável. Ampliando para o corpo docente do semestre, a frase “Os professores do semestre não tiraram as dúvidas do grupo quando questionados” teve 36,4% de concordância, 46,3% de discordância e 17,4% de respostas indecisas, indicando uma sobrecarga de atribuições e mesmo de responsabilidades para o professor-orientador. Assim, a opinião dos alunos não foi percebida como uniforme e homogênea no que diz respeito ao apoio dado pelos professores. Os comentários e sugestões, no próximo item, reforçam essa percepção.

No que diz respeito à adequação da execução do trabalho durante o semestre letivo, a frase “Houve tempo suficiente para o desenvolvimento e finalização do TI durante o semestre”, 27,3% dos alunos concordaram, 58,7% discordaram e 14,0% manifestaram-se indecisos; este dado corrobora comentários e sugestões realizados pelos discentes conforme descrito no próximo item. No entanto, quando questionados se “Todos os membros do meu grupo participaram ativamente do desenvolvimento do TI”, eles somaram 51,2% de concordância, 39,0% de discordância e 10,7% de indecisos, mostrando que não há homogeneidade na participação dos alunos no interior dos grupos de trabalho, indicando sobrecarga de trabalho para os mais envolvidos nesta atividade acadêmica.

Quanto às contribuições deste trabalho interdisciplinar para a vida dos discentes, três aspectos foram considerados: acadêmico, profissional e pessoal. A frase “De modo geral, o TI contribuiu para minha vida acadêmica”, 71,9% deles concordaram, 13,2% discordaram e 14,9% se revelaram indecisos, mostrando que apesar dos percalços, os discentes percebem seus ganhos em termos dos saberes que compõem as competências profissionais. Quando a vida profissional, a frase “De modo geral, o TI contribuiu para minha vida profissional”, os discentes mostraram 58,7% de concordância, 18,2% de discordância e 23,1% de indecisão; assim, a maioria percebe uma relação positiva entre este trabalho acadêmico e sua atuação extra-acadêmica. Por fim, com a afirmativa “De modo geral, o TI contribuiu para minha vida pessoal”, 64,5% dos discentes concordaram, 21,5% discordaram e 14,09% revelaram-se indecisos, indicando ganhos advindos desta prática pedagógica nos saberes de cunho relacional dos alunos. Assim, a contribuição geral do TI para a vida dos alunos foi considerada satisfatória por 55,0% dos alunos que responderam ao questionário, mediana por 15,2% e insatisfatória 29,8% deles. A questão do tempo para consecução do trabalho foi o item que mais influenciou negativamente este resultado final. Assim, percebe-se que, no curso de Ciências Contábeis dessa IES, o TI é uma atividade pedagógica importante, que, com todas as dificuldades inerentes ao processo, tem surtido o efeito desejado: aprendizagem que resulta em adição de valor econômico e social, ou seja, competência profissional.

6.2.5. Comentários e Sugestões dos Alunos

Ao final do questionário, o aluno poderia escrever seus comentários e sugestões num espaço previamente reservado para tal. A intenção era levantar os pontos de vistas dos alunos sobre a contribuição do curso e do trabalho interdisciplinar no desenvolvimento e aprimoramento de suas competências, atentando para aspectos que o questionário não havia abordado. Convém observar que todos os questionários que continham comentários foram separados dos demais, numerados e tabulados primeiro, independentemente da ordem de coleta, daí a numeração dos respondentes ir até o número 37. Alguns itens merecem destaque.

A questão do tempo para elaboração do trabalho interdisciplinar foi recursiva no sentido de que seria necessário um prazo maior para a consecução das atividades relativas à esta prática pedagógica, principalmente quando comparada às demais atividades do curso.

Não deve deixar de existir, porém perdemos muito tempo desenvolvendo-o e deixamos de nos dedicar a outras questões mais relevantes. (respondente 4)

(...) o inter ocupa muito o nosso tempo, principalmente para quem trabalha e estuda fica complicado. (respondente 7)

Os alunos possuem três alternativas: ou assistem aula, ou estudam outras matérias ou fazem o interdisciplinar. Conclusão: há muitas atividades para pouco tempo. (respondente 15)

O Inter ocupa muito o tempo dos alunos, e as matérias estudadas ficam de lado. (respondente 26)

O tempo do trabalho Interdisciplinar, incluindo suas várias fases, deveria ser reduzido, para que o aluno possa dedicar um maior tempo para as provas finais. (respondente 31)

Os alunos têm percebido uma oportunidade a mais de aprendizagem na consecução do TI. Para isso, reclamaram a participação mais efetiva de professores e coordenadores:

O Interdisciplinar necessita de professores mais bem preparados pela coordenação da Faculdade para orientar os alunos. (respondente 17)

Outros se manifestaram negativamente com relação às orientações do corpo docente:

Os professores devem dar as mesmas informações sobre o projeto. (respondente 11)

Falta comunicação entre as matérias e algumas se sobressaem dando-nos talvez um norte único, sem segundas opiniões. Acho também que há falta de estímulo ao pensamento lógico. (respondente 12)

(...) tem alguns professores que não estão prontos para tirar dúvidas em relação a TI. (respondente 14)

O Projeto Interdisciplinar deveria ter como orientadores professores que entendam ou têm noção sobre Contabilidade para que além de contribuir com formatação, formas de pesquisa de campo nos orientem sobre o assunto tratado. Obs: Com exceção de alguns professores que mesmo não sabendo do assunto se intera para nos ajudar no projeto. (respondente 16)

Maior participação dos professores orientadores. (respondente 21)

Indo além de um simples trabalho que implica em aprimoramento de conteúdos primordialmente técnicos, o TI tem se mostrado uma atividade que engloba outras atividades e, daí, carece de outros saberes.

Creio que o TI tem muito a contribuir pessoalmente para cada um de nós, porém, nossa maior dificuldade é encontrarmos “todos” para elaboração do mesmo. Bom, ao mesmo tempo em que nos ajuda a desenvolver habilidade ele nos proporciona muitos “atritos”. (respondente 8)

A melhor área é pessoal... (respondente 27)

Assim, vários alunos aproveitaram o espaço para ressaltar, mais uma vez, a contribuição do TI para sua vida profissional, pessoal e social, conforme comentários que se seguem:

O Projeto Interdisciplinar ajuda aos alunos a se prepararem para o mercado de trabalho atual, apresentando um diferencial moderno e eficaz. (respondente 28)

O trabalho interdisciplinar nos ajuda a desenvolver nossas habilidades e como se comportar diante de uma palestra (...)(respondente 7)

Está tudo muito bom. Vale é o aprendizado. (respondente 34)

Obviamente, dois alunos se manifestaram contrariamente ao curso e ao PI, enfatizando outras necessidades apontadas pelo mercado de trabalho e também outras atividades acadêmicas que, no seu entendimento, são mais importantes para sua formação.

Acredito que o curso deveria ser mais prático, pois a realidade lá fora é muito diferente. Em relação ao PI, acho que demanda muito tempo para um aproveitamento irrelevante. Este tempo poderia ser demandado aos conteúdos estudados. (respondente 2)

Acerca do Interdisciplinar, penso que deveria ser menos rígidos quanto à sua formalização. A cobrança maior deveria ser no TCC. [trabalho de conclusão de curso] (respondente 33)

Dentre os que teceram comentários, a maioria está interessada em aprender a despeito da dúvida se todos os membros do grupo vão trabalhar ou não.

Acho que a interdisciplinaridade proposta pela Faculdade só ocorre entre os alunos que buscam algo a mais que o ensino dado. (respondente 12)

Que no regulamento da Faculdade os integrantes do Inter sejam definidos como equipe e não como grupo do Inter. Pois os integrantes estão agindo como grupo [...] e não como equipe. (respondente 20)

Ainda houve comentários com relação à faculdade de uma maneira geral, ressaltando uma preocupação institucional mais ampla com relação à formação do aluno enquanto sujeito de sua história.

As metas da Faculdade são positivas e tende ao sucesso devido ao objetivo social maior. (respondente 3)

O curso nos proporciona aprimorar o conhecimento na área contábil, abrindo novos caminhos para área contábil. (respondente 22)

O curso infelizmente por ser muito rico em detalhes, não é visto de forma como deveria, mas sem dúvida está acrescentando conhecimento para um melhor desempenho profissional. (respondente 23)

Creio que a Faculdade deve cobrar mais dos acadêmicos, forçá-los a pensar, aplicar as habilidades na Faculdade. A Faculdade deveria fazer intercâmbios profissionais, divulgações fora da entidade, ou seja, fazer do acadêmico um ser culto e não mecânico. (respondente 35)

Por fim, houve relatos no sentido da contribuição do TI ser maior que a do próprio curso.

O trabalho interdisciplinar colaborou, muito para o meu desenvolvimento profissional, porém, o curso de maneira geral, não é plenamente eficaz. (respondente 25)

7. Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi descrever e analisar a contribuição do curso de ciências contábeis, de uma maneira geral, e de uma prática pedagógica interdisciplinar, em particular, na formação e no desenvolvimento de competências profissionais nos alunos em uma instituição de ensino particular mineira, na percepção dos próprios discentes.

Diante dos dados apresentados, concorda-se com Fazenda (1979) no que tange à interdisciplinaridade enquanto uma questão de atitude, embora, muitas vezes, seja uma atitude solitária e incompreendida, principalmente quando se considera as dificuldades dos alunos durante a realização de seu curso e, no caso específico, da consecução do trabalho interdisciplinar desenvolvido na IES pesquisada. Alguns comentários de alunos, formalmente no questionário, e informalmente quando da sua entrega, reforçam esta percepção. Assim, perceberam-se dificuldades em termos de atitudes, tanto no nível individual como coletivo, frisando-se aqui não apenas o aluno e seu grupo de trabalho, mas também, os professores e coordenadores de curso envolvidos, além, obviamente, da própria IES em questão.

Quanto aos resultados do PI adotado na IES, foi visível a percepção dos alunos quanto às suas contribuições, ainda que mais timidamente em alguns aspectos e, principalmente, em relação ao curso de uma maneira geral. Tendo em vista que este projeto exige diversos esforços por parte do discente – pesquisas temáticas, redação do texto do trabalho final, reuniões com colegas, contatos com terceiros etc. -, os resultados da pesquisa apresentada foram considerados satisfatórios, principalmente porque as respostas advieram de alunos que estão submersos nestes processos, tendo, portanto, uma “percepção seletiva” dos fatos. Este é, sem dúvida, uma das limitações deste estudo.

Assim, o pensar e agir “interdisciplinar” envolve mudanças mais profundas, inclusive na própria IES: a despeito das diretrizes curriculares e do caminho “conceitual” que o PI pressupõe, o corpo docente representa um desafio institucional. Afinal, é no mínimo arenoso o caminho de se trabalhar a interdisciplinaridade com professores que foram formados num sistema multidisciplinar e que têm dificuldades de se ver e atuar efetivamente como um conjunto. Note-se que suas *expertises*, visíveis nas disciplinas que lecionam, criam um gueto confortável e seguro, não somente para sua atuação, mas também para sua avaliação, fato que lhes posicionam mais favoravelmente em termos das relações de poder que permeiam toda e qualquer organização, inclusive as IES.

Não se pode, portanto, “fechar os olhos” para as questões culturais e de poder que embrem o processo investigado. Sugere-se, assim, que outras pesquisas aprofundem nas reflexões aqui tratadas, tendo em vista que tais conhecimentos podem não apenas abrir outras discussões, mas, de fato, concretizarem-se em mudanças e melhorias no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, em especial, no curso de Ciências Contábeis.

Referências

- ANDRADE, R. M. C. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: *A educação na perspectiva construtiva: reflexões de uma equipe interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORDINI, T. C. *Uma postura interdisciplinar*. Fórum e Educação Online. 2007. Disponível em <http://www.forumeducao.hpg.ig.com.br/textos/textos/didat_7.htm>. Último acesso em 16/05/2007.
- BOTERF, G. *Desenvolvendo a Competência dos Profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOTERF, G. *De la Compétence*. Paris: Les Editions d'Organization, 1994.
- CAPRA, F. *A Teia da Vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CAPRA, F. *O Ponto de Mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- COSENZA, J. P. Perspectivas para a Profissão Contábil num Mundo Globalizado. *Revista Brasileira de Contabilidade*, n. 130, Jul./Ago, 2001.
- CFC. *Coordenadoria de Registro*. Profissionais e escritórios ativos nos conselhos regionais. Disponível em <http://www.cfc.org.br/uparq/Ativos_200802.pdf>. Último acesso em 25/04/2008.
- DEMO, P. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.
- DENCKER, A. F. M. *Pesquisa e interdisciplinaridade no ensino superior*. São Paulo: Aleph, 2002.
- DURAND. Forms of incompetence. In: Conference of Management of Competence, International Conference on Competence-Based Management, 4, 1998, Oslo. *Anais...* Oslo: 1998.
- DUTRA, J. S. *Competências*. São Paulo: Atlas, 2004.
- FAHL, A. C., MANHANI, L. P. S. As Perspectivas do Profissional Contábil e o Ensino da Contabilidade. *Revista de Ciências Gerenciais*, v. X, p. 25-33, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, I. C. A. Reflexões metodológicas sobre a tese: “Interdisciplinaridade - um projeto em parceria”. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERRETI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FLEURY, A. e FLEURY, M. T. L. *Estratégias Empresariais e Formação de Competências*. São Paulo: Atlas, 2001.
- HAIR Jr. J. F. et al. *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.
- HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HORNBY, A. S. *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. Oxford: Oxford University, 2003.
- INEP. *Educação Superior Cursos e Instituições*. Cadastro de Instituições de Educação Superior. Disponível em <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies>. Último acesso em 20/04/2008.
- IUDÍCIBUS, S., MARION, J. C. *Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação*. São Paulo: Atlas, 2002.

- JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LEAL, E. A., SOARES, M. A., SOUSA, E. G. Perspectivas dos Formandos do Curso de Ciências Contábeis e as Exigências do Mercado de trabalho. In: EnEPQ, 1, 2007, Recife. *Anais...* Recife: ANPAD, 2007.
- LEIS, H. R. Para uma reestruturação interdisciplinar das ciências sociais: a complexa tarefa de enfrentar os desafios da problemática ambiental sem cair no senso comum da sociedade civil. *Ambiente & Sociedade*. Campinas, n. 8, jan./jun., 2001.
- LÜCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de Marketing*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- McLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. *Training and Development*, p. 40-47, may 1997.
- MEC. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MEC. *Resolução 6/2004*. Brasília, 10/03/2004. (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis).
- MELO, M. C. O. L. et al. Interdisciplinaridade: Utopia ou Necessidade? Uma análise da prática no curso de Administração de uma IES de Belo Horizonte. In: EnEPQ, 1, 2007, Recife. *Anais...* Recife: ANPAD, 2007.
- NASI, A. C. Globalização da Economia e as Novas Tendências da Profissão Contábil no Século XXI. *Revista Brasileira de Contabilidade*, n.109, Jan./Fev., 1998.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.
- PAIVA, K. C. M. *Gestão de Competências e a Profissão Docente: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: CEPEAD/UFMG, 2007. (Tese)
- PAIVA, K. C. M., ESTHER, A. B., MELO, M. C. O. L. Formação de Competências e Interdisciplinaridade no Ensino de Administração: uma visão dos alunos. *Revista Gestão e Planejamento*, ano 5, n. 10, Salvador, Jul./Dez. 2004.
- PERRENOUD, P. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRYGOGINE, I. e STENGERS, I. *A Nova Aliança*. Brasília: Editora da UnB, 1991.
- RUAS, R. Mestrado Modalidade Profissional: em busca de identidade. *Revista de Administração de Empresas*, v. 43, n. 2, São Paulo, abril/maio/junho, p. 55-63, 2003.
- RUAS, R. L. Gestão por Competências. In: RUAS, R. L., ANTONELLO, C. S., BOFF, L. H. (orgs.). *Os Novos Horizontes da Gestão*. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SPARROW, P.R. e BOGNANNO, M. Competency requirement forecasting: issues for international selection and assessment. In: MABEY, C. e ILES, P. (org.) *Managing Learning*. London: Routledge, p. 57-69, 1994.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WOODRUFFE. Competent by any other name. *Personnel Management*, p.30-33, sept. 1991.
- ZARIFIAN, P. Compétences et organization qualifiant em milieu industriel. In: MINET, F., PARLIER, M., WITTE, S. *La Compétence: mythe, construction ou réalité?* Paris: Liaisons, 1994.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo Competência*. São Paulo: Atlas, 2001.

¹ Em se tratando da diferenciação de qualificação e competências, devem ser ressaltadas algumas diversidades, em que: a qualificação está ligada à organização, ao cargo é algo estático e absoluto no tempo e no espaço. Já o termo competências está ligado à profissão, ao indivíduo, é dinâmico e relativo ao contexto. (PAIVA, 2007)