

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL - UFSC/UNOESC
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

**“A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS
NA FORMAÇÃO DO CONTADOR NA CONTEMPORANEIDADE
EMPRESARIAL”**

**DISSERTAÇÃO SUBMETIDA À UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA PARA OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

Cleocimar Aigner Paludo

Florianópolis, fevereiro de 2001.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“A prática pedagógica docente no Curso de Ciências Contábeis da UNOESC – Xanxerê.”

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 28/02/2001

Dr. Norberto Jacob Etges – Orientador/ UFSC

Dr. Ari Paulo Jantsch – Examinador/UFSC

Dr. Ireno Antônio Berticelli – Examinador/UNOESC

Dra. Edel Ern – Suplente/UFSC

Prof. Dr. Lucídio Bianchetti
Coordenador PPGE/CED/UFSC

Cleocimar Aigner Paludo

Florianópolis, Santa Catarina, fevereiro de 2001.

DEDICATÓRIA

Esta dissertação é dedicada ao meu filho Orlando que ao “ser” , conquistou o meu amor e transformou o meu “ser” ao ser sua mãe; ao meu companheiro Valdir pelo amor que incentiva o auto-crescimento e por muito mais....; a minha mãe Hedwig, pelo seu amor e por estar cuidando de mim; ao meu irmão Cleomar pela renovação das trocas que faz comigo, além do afeto que nos mantém próximos e ao meu pai Martin, fonte de luz, coragem e força para ultrapassar meus limites.

AGRADECIMENTOS

À Edi da Silva Rosa pela orientação para a escolha deste curso de mestrado e pelo incentivo a fazê-lo;

À UNOESC-Xanxerê através do Pró-reitor de Administração, Genésio Teo pelo incentivo à qualificação docente através da disponibilização de recursos financeiros;

À Roberto Dall’Agnol, pela disponibilização de dados e informações do curso de ciências contábeis, pela abordagem aos egressos que participaram da pesquisa, além da atenção, receptividade e disponibilidades às trocas de idéias sobre a área de atuação do contador.

À Sandra Macagnam, pela atenção e disponibilidade ao responder minhas perguntas sobre o curso de ciências contábeis, bem como pela co-participação da pesquisa de campo e pela abertura para tal.

À Cleunice Frozza e Claudete Berté pela agilidade e disposição para o levantamento de dados atuais sobre os recursos humanos da UNOESC-Xanxerê.

Aos docentes e contadores egressos do curso de ciências contábeis que fizeram parte da pesquisa, pela sua participação e comprometimento pela qualificação docente e profissional dos contadores.

Aos colegas do mestrado, em especial Rosângela e Jeanine, que fizeram parte da construção de conhecimentos ao compartilhar não só das inseguranças, angústias, cansaço, alegrias, incertezas, indagações, reflexões, mas da afetividade.

Aos docentes do Curso de Mestrado: Ari Jantsch, Edel Ern, Joana De Lazari, Léa Anastasiou e Norberto Etges, por transformar as certezas em indagações para a construção do fazer docente de um coletivo inteligente.

À Joana De Lazari e Roque Strieder pelas sugestões apresentadas durante a sua participação na banca de qualificação do projeto de dissertação.

À Miriam Santin, por ser uma luz ao clarear e orientar metodologicamente o que para mim parecia obscuro com carinho, incentivo e afetividade.

À Norberto Etges, que ao me orientar propiciou a transformação do meu olhar, pensar e agir linear, como possibilitou a construção do meu ser, através da subjetividade, afetividade, silêncios, metáforas e diálogo. Sua orientação foi um exemplo da prática docente construtiva.

SUMÁRIO

RESUMO.....	07
ABSTRACT.....	08
INTRODUÇÃO.....	09
Procedimentos metodológicos.....	13
1 - Contextualização histórica da UNOESC.....	16
1.1.- Sua constituição.....	16
1.2.- A UNOESC-Xanxerê.....	21
1.3.- O curso de ciências contábeis.....	24
2 - Fundamentação teórica.....	31
2.1.- Situação atual do ensino superior.....	31
2.2. - Modelos epistemológicos da prática pedagógica docente.....	43
2.3. - A construção do conhecimento.....	51
2.4. - A criatividade.....	60
3 - O contador, seu olhar, o olhar da instituição formadora e a contemporaneidade empresarial.....	67
3.1. - O perfil do contador e as interconexões com sua formação.....	67
3.1.1.- O contador técnico.....	68
3.1.2.- Habilidade gerencial.....	74
3.1.3.- Habilidade criativa.....	81
3.1.4. - O mercado de trabalho.....	84
3.2.- Uma nova epistemologia na formação de contadores.....	87
CONCLUSÃO.....	101
ANEXOS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113

RESUMO

Este estudo refere-se à prática docente no ensino superior. Foi desenvolvido com o corpo docente e egressos do curso de Ciências Contábeis da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC campus de Xanxerê, durante o 2º semestre de 2000. Objetivou-se caracterizar as práticas docentes, suas relações com o perfil profissional formado e com os objetivos do curso. Utilizou-se estudos de Lévy (1995), Doll (1997), Etges (1999), Prigogine (1996), Foerster (1996), entre outros teóricos para análise da prática docente. A informação empírica foi coletada através de questionários com os docentes, entrevistas com egressos e estudos documentais da grade curricular e histórico do curso. Os dados foram analisados mediante análise temática. No que concerne à prática docente constatou-se que: contribui mais para a formação de profissionais técnicos do que criativos; nem sempre incorpora mudanças vindas de uma interação com a realidade de seus educandos e o processo educativo é congruente com os objetivos da grade curricular. O perfil profissional em sua maioria foi atendido, exceto criatividade, habilidade interpessoal e a execução da contabilidade na prática pelos acadêmicos que não atuavam na área contábil durante o curso. Os rumos a serem tomados pelo curso dependem da construção diária da ação conjunta dos docentes e acadêmicos, no processo de ensino e aprendizagem, ao conjugar habilidades técnicas e integrais do pensar, construir e interpessoal para criar um novo agir nas organizações e gerenciar pessoas além de informações. Palavras-chave: prática docente; ensino superior; formação profissional.

ABSTRACT

This study refers to the educational practice in the higher education. It was developed with the faculty and former students from of Accounting Sciences course of the University of Santa Catarina's West - UNOESC campus of Xanxerê, during the 2nd semester of 2000. It was purposed to characterize the educational practices, its relationships with the formed professional profile and with the aims of the course. It was used studies of Lévy (1995), Doll (1997), Etges (1999), Prigogine (1996), Foerster (1996), among other theoretical ones for analysis of the educational practice. The empiric information was collected through questionnaires with the educational ones, interviews with former students and documental studies of the curricular bars and historical of the course. It was analyzed the data by means of thematic analysis. Regarding educational practice it was verified that: it contributes more to the professionals technicians' formation than creative; not always it incorporates changes coming from an interaction with the reality of its students and the educational process is appropriate with the aims of the curricular bars. The professional profile in its majority was assisted, except creativity, interpersonal ability and the performance of the accounting in the practice for the academics that didn't act in the accounting (accountancy) area during the course. The directions to be taken by the course depend on the daily construction of the agents' joined action: educational and academic, in the teaching and learning process, when conjugating technical abilities and integral of thinking, to build and interpersonal to create a new act in the organizations and manage RH besides information. Key word: educational practice; higher education; professional formation.

INTRODUÇÃO

O presente estudo refere-se a uma pesquisa sobre a prática docente no ensino superior. Foi desenvolvida com o corpo docente e os egressos do curso de Ciências Contábeis da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC campus de Xanxerê, durante o 2º semestre de 2000.

O desenvolvimento desta pesquisa teve como objetivo central analisar a prática pedagógica do corpo docente do curso de Ciências Contábeis da UNOESC - Campus Xanxerê com a finalidade de oferecer subsídios para avaliação deste curso. Procurou-se, também, caracterizar as práticas docentes do curso, suas relações com o perfil dos profissionais por ele formados e compreender de que maneira a prática pedagógica pode se adequar a seus objetivos.

As razões que contribuíram para a motivação da construção de uma pesquisa com este tema dizem respeito inicialmente ao fato da pesquisadora “ser docente”. Com o exercício da docência faz-se algumas indagações referentes à prática pedagógica adotada e à formação profissional decorrente deste processo educativo. Ligado a estes questionamentos está o cenário social, cultural, político, tecnológico, antropológico e econômico, atualmente caracterizado por uma crise paradigmática pela qual toda a antiga ordem dos saberes oscila para dar lugar a novos conhecimentos, novas formas de pensar, ver e fazer o mundo na educação, na ciência, nas organizações e na sociedade. Ao mesmo tempo, os esforços são limitados pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases)¹ que, ao orientar as políticas desenvolvidas pelas universidades, a construção dos currículos e a prática docente através do processo de ensino e de aprendizagem (Demo, p. 76), quando se refere às finalidades da educação superior, deixa explícito que “a educação desenvolve-se predominantemente por meio do ensino”. Esta visão dicotomiza o processo de ensino e de

¹A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei Darcy Ribeiro- foi sancionada em dezembro de 1996 (lei n.º 9.394, de 20/12/1996, publicada no Diário Oficial da União em 23/12/1996, seção I. Conforme Demo, 1997, p.9.

aprendizagem, o sujeito-objeto, aquele que ensina e aquele que aprende. Também coloca “a pesquisa em segundo plano, voltada para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia”, esquecendo-se que a pesquisa se constitui a peça fundamental para as Universidades cumprirem o compromisso de reconstrução permanente do conhecimento e, sobretudo, da humanização da sociedade (op. cit., p.77).

Em meio às exigências de mudanças, e orientada por diretrizes e leis que não apontam avanços, encontra-se a prática docente no ensino superior.

O interesse em desenvolver este estudo no curso de Ciências Contábeis da UNOESC - Campus Xanxerê foi porque este tema evidenciou-se, até o momento, como objeto de estudos. Também porque nunca foi avaliado e nem foi objeto de pesquisa de tese de dissertação. O corpo docente do curso, em sua maioria, é composto de especialistas em áreas específicas de conhecimento. Seus cursos de formação não os prepararam para o exercício da docência. Também, para atuar como docente, o principal critério utilizado, além do currículo, é o domínio da área em que atua como especialista, que, supostamente, garante a qualidade dos conteúdos específicos no processo de ensino e de aprendizagem. Ainda, sobre os docentes do curso, pode-se afirmar que, para a maioria deles, (76,9%), a docência constitui-se na segunda ou terceira atividade profissional². Além disso, os docentes caracterizam como problema na prática pedagógica, o desinteresse, a indisciplina, o desrespeito, a inquietação e a falta de motivação dos acadêmicos durante as aulas³. Já para os acadêmicos do curso, o docente é visto como “transmissor de conhecimentos” e que sua experiência se impõe por si mesma⁴.

A orientação para elaborar a pesquisa, quanto à busca das informações sobre o curso, a análise das relações criadas entre elas numa rede de conexões, juntamente com o referencial teórico, partiu das seguintes hipóteses:

² Estes dados referentes ao corpo docente do curso foram retirados de documentos da Instituição.

³ No início deste semestre, numa reunião proposta pela coordenação do curso de contábeis com os docentes, foi citado a falta de motivação dos acadêmicos como uma dificuldade da prática docente.

⁴ O papel do educador do curso de Ciências Contábeis sob a ótica dos graduandos está descrito na Avaliação de Disciplinas no Curso de Contábeis do 1º e do 2º semestre de 1998 realizadas pelo PAIU (Programa de Avaliação Institucional da UNOESC) semestralmente, com o intuito de avaliar as disciplinas e o desempenho do professor a fim de aprimorar constantemente a qualidade dos cursos.

- O corpo docente do curso de Ciências Contábeis, na sua prática docente, nem sempre incorpora mudanças vindas de uma interação com a realidade de seus educandos;
- A prática pedagógica docente do curso de Ciências Contábeis contribui mais para a formação de profissionais técnicos do que para a formação de profissionais criativos;
- A prática pedagógica docente do curso de Ciências Contábeis se adequa aos objetivos do curso de Ciências Contábeis da UNOESC - Xanxerê.

A caracterização desta pesquisa compreende: uma pesquisa de tipo analítico e qualitativo. Analítico, na medida em que se levantam hipóteses e se estabelecem relações entre elementos que constituem a análise do curso de Ciências Contábeis. Qualitativo, pois se propôs a “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (Minayo, 1994, p. 10).

Para adentrar na pesquisa e mergulhar sobre as relações e interconexões da prática pedagógica docente, apresentam-se os temas de cada capítulo:

Num primeiro momento, objetiva-se fazer que o leitor imagine e sinta-se fazendo parte do cenário social, cultural, político, econômico, financeiro e educativo no qual se desenvolveu a pesquisa, ou seja, na instituição UNOESC- campus Xanxerê. Pretende-se conhecer rapidamente os elos de ligação desta instituição desde sua fundação, sua estrutura, adentrando no curso de Ciências Contábeis, seus docentes, sua grade curricular e seus acadêmicos para o leitor situar o objeto de pesquisa - a prática pedagógica docente do curso de Ciências Contábeis.

No segundo capítulo, foi tecido o processo teórico-metodológico da pesquisa. Inicia-se o estudo com o referencial teórico que subsidiará a pesquisa teoricamente para a compreensão das relações e interconexões construídas ao conhecer o objeto do estudo - a prática pedagógica docente no curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê.

No último capítulo, trabalhou-se a rede de relações do objeto conhecido com o referencial teórico. No primeiro momento, foram criadas redes de relações entre o perfil profissional formado pelo curso e as contribuições do processo educativo mediante a prática docente, a grade curricular, os objetivos do curso e a sociedade. Este compreende o olhar do contador, o olhar da instituição formadora e a modernidade empresarial. Num

segundo momento, trabalha-se a prática pedagógica docente e seus elos de ligação com o os objetivos do curso, além de propiciar um novo olhar para o desenvolvimento da educação.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sob um olhar vertical, mas transversal para o curso de Ciências Contábeis da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC-Xanxerê, objetiva-se conhecer e compreender sua dinâmica de funcionamento, o papel que ocupa na sociedade, os objetivos a que se propõe, a formação profissional que está propiciando aos acadêmicos, o currículo do curso e os profissionais que nele atuam através de sua prática pedagógica.

Neste olhar, o foco desta pesquisa centra-se sobre as práticas pedagógicas docentes, utilizando a construção do conhecimento e a criatividade como variáveis de análise.

Para contemplar este estudo, parte-se da visão que os docentes têm sobre o curso e sobre sua prática pedagógica no que diz respeito: ao papel que o curso cumpre na sociedade, sua importância, o perfil profissional que está sendo formado, se está adequado as necessidades de mercado, a contribuição da disciplina do docente para atender aos objetivos propostos pelo curso, as concepções epistemológicas que fundamentam a sua prática e, principalmente, o discurso sobre sua prática docente: como os docentes a vêem e a situam na construção de conhecimentos e na formação de profissionais criativos.

Também, utiliza-se o olhar dos egressos do curso de Ciências Contábeis no que diz respeito ao perfil profissional formado pelo curso, suas relações com o mercado de trabalho e com a prática pedagógica docente do curso.

A fundamentação teórica ocorre durante o processo teórico metodológico desta pesquisa. Em todas as etapas ela se está presente para subsidiar o olhar sobre o objeto e todas as relações e construções que se faz para o seu desdobramento. Constrói-se um diálogo com os autores e bibliografias escolhidas de acordo com este olhar e vice-versa. Utilizam-se as construções teóricas para a criação de uma nova construção, juntamente com o objeto em questão. A relação que se estabelece entre teoria e os dados empíricos dá-se num processo dialético e circular em que uma constrói-se com a outra e vice-versa. Na tentativa de manter este diálogo, sem perder de vista as hipóteses e objetivos, alguns temas fundamentais foram escolhidos para desenvolver este estudo: a construção do

conhecimento, a criatividade, os modelos epistemológicos da prática pedagógica docente e a contextualização da situação atual do ensino superior.

Visando a conhecer e a analisar o curso de Ciências Contábeis, o levantamento dos materiais é utilizado como subsídio para implementar a informação e a compreensão sobre o curso. Entre eles destacam-se os que contemplam a abordagem histórica e a análise do curso como um todo através da avaliação do Programa de Avaliação Institucional da UNOESC (PAIU). Também, para contextualizar a instituição em que se deu esta pesquisa foi necessário uma breve revisão bibliográfica sobre o contexto social, político e econômico que este curso se insere.

Após iniciar uma relação mais profunda com o referencial teórico e com a documentação levantada, realizou-se a pesquisa de campo com o corpo docente e egressos do curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê, no 2º semestre de 2000. Participaram da coleta de dados 20 colaboradores, sendo quatro egressos e dezesseis docentes do curso.

Fizeram parte dos instrumentos da pesquisa questionário e entrevista. A primeira, foi utilizada com os docentes, visando a atingi-los simultaneamente ao longo de um semestre. Para sua construção, foram considerados os objetivos e as hipóteses propostas no projeto, para garantir que os pontos de interesse a serem trabalhados proporcionassem o máximo de informação relativa aos mesmos. Os indicadores contemplados no questionário foram:

- O curso de Ciências Contábeis: objetivos, perfil profissional e grade curricular;
- A prática pedagógica docente: concepção teórica, objetivos, metodologia e criatividade.

A entrevista semi-estruturada, segundo instrumento utilizado, foi desenvolvida com os egressos do curso. A escolha desta modalidade de entrevista se deu por acreditar que dentre as técnicas de interrogação, permitiria a produção de maior quantidade de informações a respeito do curso e da prática pedagógica docente sem que o entrevistador perdesse de vista os pontos chaves das interrogações e indagações de sua pesquisa. Os eixos desenvolvidos foram:

- perfil profissional do contador: formado pelo curso e suas relações com a sociedade;
- formação do contador: a prática pedagógica docente, os objetivos do curso e a grade curricular.

Por último, o desenvolvimento da análise dos dados se deu mediante a análise de conteúdo. Tendo como objetivo analisar o curso de Ciências Contábeis através da prática pedagógica do corpo docente, optou-se por utilizar dentre as técnicas da análise do conteúdo, a análise temática. Usou-se como subsídio metodológico para iniciar o processo de análise dos dados e para organizar o material, a seguinte forma:

1º) Agrupou-se as respostas das perguntas dos questionários referentes aos indicadores: objetivos (perfil profissional, grade curricular e criatividade) e prática pedagógica docente (concepções teóricas, objetivos e metodologia).

2º) Elaborou-se um arquivo de respostas dos questionários para cada item do indicador. Por exemplo, um arquivo com as respostas do perfil profissional formado pelo curso, outro sobre o que os docentes referiram sobre criatividade e assim sucessivamente.

3º) As entrevistas foram transcritas. Os dados das entrevistas foram classificados de acordo com os temas, que faziam parte dos três indicadores: perfil profissional, prática docente e objetivos do curso.

Visando a alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, os capítulos foram construídos procurando manter o diálogo dos dados empíricos com o referencial teórico e vice-versa. Os dados empíricos foram apresentados através da análise por questionário e da análise por entrevista, de acordo com indicadores descritos acima. Em seguida, no texto, eles eram relacionados com outros indicadores e com o referencial teórico, criando, desta forma, novas redes de conexões da prática pedagógica docente com os objetivos do curso e o perfil profissional do contador.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNOESC

Atualmente, observa-se que “o fenômeno educacional é cada vez mais entendido dentro de um contexto social, inserido em uma realidade histórica que sofre influências de toda uma série de determinações” (Ludke 1986, p. 5).

A educação reflete o contexto social, político e econômico do qual ela está inserida. As políticas, diretrizes e objetivos da educação atendem aos interesses de cada sociedade.

Com o objetivo de conhecer a instituição universitária na qual se realizou este estudo, sua formação, sua estrutura, seus objetivos e mais especificamente o curso de Ciências Contábeis, objeto deste trabalho, pretende-se, neste capítulo, desenvolver um breve relato desde sua constituição até o momento presente, em que se encontra. Inicia-se um mergulho pela instituição, tentando atender ao desejo de saber como foi constituída, por quem, em que período, com que objetivos, atendendo a que necessidades.

1.1 SUA CONSTITUIÇÃO

A criação de Fundações Educacionais privadas de ensino superior em pólos regionais retrata a política nacional do período de 1960 a 1974, voltada para o crescimento industrial, econômico e social das cidades de médio porte. A educação foi concebida como uma das forças fundamentais para romper as barreiras do subdesenvolvimento e tornar-se uma grande potência associada à economia dos países altamente industrializados através da qualificação da mão-de-obra.

As instituições de ensino superior, neste período, eram reivindicadas pelas lideranças comunitárias das cidades de médio porte pelo prestígio, status e maior poder que conferiam a indivíduos e segmentos desta sociedade.

A Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC, instituição em que realizou-se esta pesquisa,¹¹ surgiu de algumas das Instituições constituídas na região do Oeste de Santa Catarina neste período. Entre elas, está a Fundação Educacional e Empresarial do Alto do Vale do Rio do Peixe em Videira - FEMARP, a Fundação Universitária do Oeste Catarinense em Joaçaba - FOUC e a Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste em Chapecó - FUNDESTE que em 1991 deram origem a UNOESC. Sua cultura, suas políticas e diretrizes de educação estão intimamente entrelaçadas à sua trajetória histórico-social, em que participam os interesses políticos e econômicos da sociedade.

De acordo com o planejamento estratégico da UNOESC (2000:13), a UNOESC é caracterizada por uma textura histórica dinâmica, em função de sua origem e de suas raízes. Esse dinamismo é o resultado da união das fundações descritas acima, que juntaram forças para constituí-la.

Desse modo, desde o final da década de 60 e início da década de 70, na região oeste de Santa Catarina, o ensino superior vinha sendo ministrado em instituições isoladas, desarticuladas entre si. Havia, conseqüentemente, uma competitividade entre as fundações, vez que “repetiam os mesmos cursos, escolhidos pelo critério do seu baixo custo operacional e em regime noturno, sem que nenhuma filosofia educacional ou metodologia de ensino as unisse no enfrentamento de seus problemas.”¹²

O cenário da época é retratado no Planejamento Estratégico da UNOESC 1999/2000:

¹¹ As informações aqui contidas sobre as origens do ensino superior no Oeste de Santa Catarina foram pesquisadas em Rossetto, S. Origens do ensino superior no Oeste de Santa Catarina. Revista de Divulgação Científica e Cultural da UNOESC_Campus Chapecó. 1994; 1:7-24.

¹² Planejamento Estratégico da UNOESC 1999/2000, p 13.

“Encontravam-se nessa situação isolacionista, em todo grande oeste, nada menos que cinco fundações educacionais que, há mais de vinte anos, dividiram entre si a região em cinco áreas de abrangência e influência: a FEARP (Fundação Educacional do Alto Vale do Rio do Peixe), com sede em Caçador; a FEMARP (Fundação Educacional e Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe), com sede em Videira; a FUOC (Fundação Universitária do Oeste Catarinense), com sede em Joaçaba; a FEAUC (Fundação Educacional do Alto Uruguai Catarinense), com sede em Concórdia; a FUNDESTE (Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste), com sede em Chapecó. Desde meados dos anos 80 alguns cursos desta última eram também oferecidos, em sistema híbrido de “cursos fora da sede”, pela FUNESC (Fundação de Ensino do Extremo Oeste Catarinense), com sede em São Miguel do Oeste e pela FEMAI (Fundação de Ensino dos Municípios do Alto Irani), com sede em Xanxerê” .

Ainda na década de 80, no meio oeste e oeste catarinense, a FEARP, a FEMARP, a FUOC e a FEAUC iniciaram um processo de unificação, sob a forma de federação, dando origem à FEMOC (Federação das Escolas do Meio Oeste Catarinense), mais tarde transformada em projeto de universidade multicampi.

Disputas internas pela hegemonia na condução do processo e pela localização geográfica da sede desta projetada universidade levaram o projeto a sofrer algumas alterações, especialmente quanto à composição das instituições isoladas que participariam do mesmo. Enquanto a FEARP de Caçador agregava-se com as fundações congêneres de Curitiba, Concórdia, Canoinhas e Mafra, dando origem ao projeto da Universidade do Contestado-UnC, a FUOC de Joaçaba, a FUNDESTE de Chapecó, a FEMARP de Videira, a FUNESC de São Miguel do Oeste e a FEMAI de Xanxerê integravam-se no projeto da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC.”

Assim, após muitas discussões sobre o assunto, em 1990 foi promovido, em Chapecó, um encontro com representantes da FUNDESTE, FUOC e FEMARP. Naquela ocasião, surgiu a possibilidade de agregar a FUNDESTE na criação de uma universidade regional. Como decorrência, representantes de Xanxerê, São Miguel do Oeste e Chapecó

reuniram-se para a efetivação de uma consulta sobre a proposta, a qual foi aceita e expressa num documento, assinado por representantes das instituições envolvidas.

Desse modo, com o intuito de concretizar a fusão, em junho de 1990, realizou-se uma reunião de representantes da FUNDESTE, FUOC e FEMARP. Na mesma ocasião, ficou estabelecido que a FUOC se transformaria em instituição jurídica. As demais, agregariam-se a ela por comodato. A sede administrativa seria em Chapecó. Assim, Chapecó, Joaçaba e Videira configurariam-se como “campi” e São Miguel e Xanxerê seriam “campi” aproximados.

A UNOESC obteve autorização para funcionamento através do Parecer nº 587/91/CFE. O credenciamento foi concedido pelo parecer nº 263/95/CEE, de 20 de dezembro de 1995, homologado pelo Decreto Presidencial de 14 de agosto de 1996. Como mantenedora, a Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina.

Atualmente, a UNOESC também desenvolve suas atividades de Ensino, Pesquisa e de Extensão nos campi aproximados de Capinzal, Fraiburgo, Campos Novos, Itapiranga, Maravilha, , São Lourenço do Oeste, São Carlos, Xaxim, Luzerna, , Pinhalzinho, Dionísio Cerqueira, Palmitos, São Domingos, Abelardo Luz, Iomerê e Arroio Trinta.

Enfim, amparada pelo seu caráter histórico-organizacional, a UNOESC hoje é uma instituição:

◦ ***Pública, na sua origem:***

“Considerados os atos instituidores baixados pelo poder executivo dos municípios sedes das fundações isoladas de educação que a precederam e lhe deram origem, assim como o caráter público do processo de unificação destas em Fundação Educacional Unificada do Oeste de Santa Catarina, como mantenedora da UNOESC.”¹³

◦ ***De Direito Privado, mas Comunitária:***

“Considerando sua forma jurídico-operacional e a função compartilhadamente social que desempenha”⁵

¹³ *Ibidem*

◦ *Regional e Descentralizada em Multi-Campi:*

“Considerada sua abrangência de atuação e sua organização estrutural em vários campi, com relativa autonomia nas principais cidades da região”¹⁴

◦ *Comprometida com o Processo de Desenvolvimento Regional:*

“Considerada sua abertura de acesso local ao ensino superior, seu atendimento às necessidades sociais através da pesquisa e da extensão, como suporte científico para o enfrentamento dos problemas inerentes à problemática das transformações histórico-sociais do oeste catarinense.”¹⁵

Por fim, conforme a Planejamento Estratégico da UNOESC 1999/2000, “a UNOESC, exercendo a sua autonomia universitária, cumpre com a sua missão”, que consiste em:

...“gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural e tecnológico, mediante o ensino, a pesquisa e a extensão, nas diferentes áreas do saber, com o objetivo de promover a cidadania, o desenvolvimento humano e cultural sustentável, em âmbito regional, estadual, nacional e internacional”.

Percebe-se, então, que as funções desta Universidade e a concepção assumida por ela, representam seu compromisso com a região. Além de acompanhar o desenvolvimento econômico das empresas do setor da agroindústria, metal-mecânico e da fruticultura, que caracterizam o setor econômico da região, dispõe-se a ser sua propulsora, em ação conjunta com os setores produtivos, oferecendo ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação de qualidade e formando profissionais para aqueles campos de trabalho de maior urgência para a região.

¹⁴ *Ibidem*

¹⁵ *Ibidem*

1.2. A UNOESC-XANXERÊ

A UNOESC-Xanxerê¹⁶ atua com esses mesmos objetivos e retrata o comprometimento com a sociedade regional que também participou de sua constituição, assim como das Instituições anteriormente descritas que fundaram a UNOESC.

Em Xanxerê e região, o ensino superior passou por vários momentos na sua trajetória. Essa trajetória, marcada pelo ensino superior isolado, enfrentava, “por um lado, as tensões inerentes às relações existentes entre as IES e as estruturas de poder local e, por outro lado, as contradições entre a nova dinâmica decorrente da prática pedagógica e social do ensino superior pré-existente e a camisa de força imposta pelo modelo burocrático oficial da estrutura universitária”.¹⁷

Nesse contexto, em 28 de janeiro de 1986, foi realizada a Assembléia Geral com representantes dos municípios que compõem a Microrregião da Associação dos Municípios do Alto Irani - AMAI que constituiu a Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani - FEMAI e aprovou seu Estatuto.

A criação da FEMAI se deu pela Lei Municipal de Xanxerê nº 1.499/96, de 27 de novembro de 1986. No seu Estatuto, alterado em 4 de maio de 1995, tem-se que:

“A Fundação Educacional dos Municípios do Alto Irani, designada pela sigla FEMAI, constituída em Assembléia Geral de 28 de janeiro de 1986, é registrada no cartório de Títulos e Documentos da Comarca de Xanxerê em 05 de maio de 1986, é entidade jurídica de Direito Privado, Filantrópica e sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, com sede e foro na cidade de Xanxerê - SC”.

Ainda, do artigo 4º do Estatuto, transcreve-se que a FEMAI “é constituída para criar, comunicar e difundir valores culturais e conhecimentos científicos e se destina a

¹⁶ A criação da UNOESC-Xanxerê não foi diferente das Instituições acima citadas. A mobilização dos prefeitos da região da AMAI (Associação dos Municípios do Alto Irani/SC) contribuiu para a transferência de cinquenta vagas do curso de Ciências Contábeis do campus de Chapecó para o município de Xanxerê. O curso iniciou em agosto de 1987 e foi autorizado pelo parecer do Conselho Estadual de Educação (CEE) sob n.º 175/87.

¹⁷ Planejamento Estratégico da UNOESC - 1999/2000.

promover a educação, a formação científica e o desenvolvimento tecnológico a serviço do País, do Estado e da região, em qualquer grau de ensino”.

Para a instalação dos dois primeiros cursos de graduação, a FEMAI celebrou convênio com a Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste - FUNDESTE, com sede em Chapecó que, mediante autorização do Conselho Estadual de Educação, passou a oferecer os cursos de Ciências Contábeis (1987) e de Pedagogia (1990), como cursos fora da sede, os quais permaneceram como única oferta de ensino até o ano de 1996.

De 1996 a 2000, foram criados mais oito cursos de graduação no campus de Xanxerê, quando através do Decreto Presidencial de 14 de agosto de 1996, a Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, Xanxerê foi credenciada, passando para a condição de “Campus”, restando a comprovação dos requisitos estatutários junto aos órgãos internos da Universidade que ocorreu em junho de 1999, pela Resolução nº28/CONSUN/99.

Assim é concedido o “Status de Campus” à Xanxerê, com as mesmas prerrogativas dos Campi de Chapecó, Joaçaba, Videira e São Miguel do Oeste.

De acordo com Dall’Agnol¹⁸, como inicialmente eram considerados campi apenas Chapecó, Videira e Joaçaba (os demais – Xanxerê e São Miguel Do Oeste – tinham denominação de campus aproximados), havia diferenças, na representatividade frente aos diversos conselhos da universidade, entre os campus e os campus aproximados. A partir do momento em que Xanxerê passou a ser considerado Campus, tal status conferiu-lhe prerrogativas iguais aos demais Campi. Aumentou sua representatividade diante dos conselhos da universidade e, conseqüentemente, sua liberdade de ação, sem mencionar a alteração possível na estrutura dirigente do campus, antes composta por um Diretor Geral e uma Diretora Acadêmica, passando a ser composta por três Pró-Reitores, representando os quatro segmentos da instituição, contemplando também a pesquisa e a extensão. A pesquisa encontra-se em fase inicial de atividades, atualmente mais voltada à iniciação

¹⁸ As informações a respeito da nova estrutura organizacional da UNOESC, criada após a consolidação do credenciamento da UNOESC-Xanxerê e de São Miguel do Oeste, foram fundamentadas na dissertação de Roberto Dall’Agnol, sob o título: Aplicação da Contabilidade por Atividades como Instrumento de Apoio a Gestão Universitária - Estudo de caso da UNOESC; Florianópolis; 2001; cap.3; p. 44-5.

científica, ampliada com os trabalhos de monografia e dissertação existentes dos cursos de pós-graduação em andamento.

Com a criação da Universidade o que se fez foi organizar a estrutura como um todo, sendo criada sua sede jurídica (em Joaçaba) e sua sede administrativa – Reitoria (em Chapecó).

Visando, principalmente, a estabelecer uma sintonia entre todos os campi, a estrutura existente sofreu alterações de ordem administrativa, passando a ter uma única ordem hierárquica e composição nos campi, porém descentralizada; ou seja, embora tenha surgido o cargo de Reitor e toda uma estrutura de suporte à Reitoria, os campi continuaram contando com liberdade (autonomia) administrativa e acadêmica. Assim, a responsabilidade maior pelo andamento das atividades dos campi continuou a cargo dos até então “Diretores”, que, pela nova concepção, passaram a chamar-se de Pró-reitores.

Cada campi passou a ter em sua estrutura de responsabilidade a figura de três Pró-Reitorias, cada uma assumindo uma função clara na instituição:

- 1) *Pró-reitoria de Administração* – responsável pela gestão do campus, essencialmente no que se refere aos recursos econômico-financeiros, humanos, patrimoniais e de natureza gerencial como um todo;
- 2) *Pró-reitoria de Ensino* – responsável por toda atividade acadêmica referente ao ensino propriamente dito (graduação, médio e outros que possam existir), e sua maior atuação é junto à graduação; e,
- 3) *Pró-reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-graduação* – responsável pela atividade de pesquisa desenvolvida no campus, projetos e cursos de extensão, bem como a gestão de toda atividade de pós-graduação existente na alçada do campus.

Após o credenciamento da UNOESC-Xanxerê, além da modificação da estrutura organizacional da UNOESC, vários cursos de graduação foram implantados por Xanxerê:

- em 17 de dezembro de 1996, foi autorizado o Curso de Administração de Empresas com 50 vagas, em regime noturno, que iniciou suas atividades em 1997;

- em 30 de outubro de 1997, foi autorizado o Curso de Tecnólogo em Processamento de Dados com 50 vagas, em regime noturno, que iniciou em março de 1998;

- em 1998, o Campus expandiu suas atividades para a cidade de São Domingos, com o aumento de 50 vagas do Curso de Pedagogia;

- em 14 de maio de 1998, o Campus passou a oferecer o Curso de Letras – Habilitação Português/Inglês e Respectivas Literaturas, com 50 vagas em regime especial;

- em 05 de agosto de 1998, o Campus ofereceu, através do Programa Magister, o Curso de Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas, sendo uma entrada pelo Programa Magister, e a 2ª turma pela UNOESC;

- em 21 de outubro de 1988, o Campus alcançou mais uma conquista para a comunidade, quando foi autorizada a criação e implantação dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e Educação Física, que passaram a ser oferecidos a partir do 1º semestre de 1999;

- por último, a UNOESC Campus de Xanxerê, em 15/06/2000 implantou o curso de Design, atendendo às expectativas da comunidade, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, evidenciando ainda mais o ensino superior na região.

Atualmente os recursos humanos envolvidos na UNOESC-Xanxerê totalizam 33 funcionários técnicos administrativos, 9 estagiários, 1400 alunos e 85 professores, dos quais 21,17% são mestres; 25,88% são mestrandos, 2,36% são doutorandos, 42,36% especialistas e 8,23% são graduados.

1.3 O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê,¹⁹ “o curso de ciências contábeis desde sua instalação em Xanxerê em 1988, está atuando de forma a buscar o desenvolvimento de ações que visam garantir a qualidade de ensino e a qualificação profissional dos egressos”.

Segundo a grade curricular, o curso de Ciências Contábeis atua com o objetivo de formar profissionais “socializados e em interação com a entidade a que se vinculam”²⁰.

O perfil profissional do contador almejado pela grade curricular, mediante o desenvolvimento do processo educativo de formação universitária, foi realizado junto às empresas da região com o intuito de subsidiar o projeto de alteração da Grade Curricular do Curso de Ciências Contábeis apreciada pelo CONSEPE, para viabilização da mudança da grade a partir do 1º semestre de 1994, nos campus de Chapecó, Joaçaba, Videira e Xanxerê.

A sociedade regional elegeu como perfil do contador um “indivíduo socializado e inteirado com a entidade” em que as características para tal envolvem habilidades de comunicação, intelectual, criatividade para soluções rápidas e prioridades e de relacionamento com pessoas, além dos conhecimentos gerais, de organização, de negócios e contábil com ênfase gerencial.

Com este perfil, a grade curricular estruturou o processo de ensino e aprendizagem, as ementas, as disciplinas, a seqüência das mesmas em cada semestre e os objetivos desejados pelo processo educativo desenvolvido pelo curso.

Atualmente o curso ainda segue esta grade curricular proposta em 1994. Mas, de 1996 até hoje, ela sofreu algumas alterações. Estas alterações, a trajetória do curso desde seu início em 1987 e suas relações com a grade curricular, com o mercado de trabalho e

¹⁹ Este capítulo foi desenvolvido, na íntegra, com as informações do Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê, 2000/2001, como também de informações colhidas com a coordenadora do curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê: Sandra Macagnam.

²⁰ As informações sobre os objetivos do curso de Ciências Contábeis quanto à formação do contador partiram da análise da documentação da UNOESC- Campus Xanxerê.

com o desenvolvimento da sociedade, serão abordados a seguir (conforme descrição do Projeto Político Pedagógico da Curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê).

No início das atividades do curso, as disciplinas que compunham a grade curricular atendiam a uma necessidade cada vez maior de conteúdos ligados à prática contábil, pois até então no município existiam apenas cursos técnicos de ensino médio que formavam os profissionais que atuavam, tanto nas empresas como nos escritórios de Contabilidade. A grade curricular tinha uma carga de 3.895 h/a, constando disciplinas que eram específicas em todas as áreas de atuação da contabilidade, entre as quais citam-se: Contabilidade Bancária, Pública, Comercial, Imobiliária, Rural, Custos, além, é claro, da teoria e organização contábil.

Em função também de ser o primeiro curso superior instalado no município, algumas disciplinas buscavam a preparação não só do profissional, mas também possibilitariam o acesso a conteúdos de aplicação social, o que era proporcionado em função da carga horária do curso, que embora pesada, tinha oito semestres de duração.

Após alguns anos de atuação, o curso sentiu a necessidade de rever alguns aspectos, como a carga horária semestral, que tinha em média de 24 créditos ou 360 h^a, que, por solicitação dos próprios acadêmicos em função do valor pago, diluiu-se, ficando com 10 semestres e com a média de 20 créditos semestrais.

Junto com esta alteração e já com um amadurecimento e desenvolvimento maior da comunidade que estava recebendo os profissionais formados, buscou-se rever alguns aspectos das disciplinas e tornar o curso com características mais analíticas e gerenciais, aspectos que até então haviam sido deixados de lado em função da necessidade do mercado, quando da instalação do curso.

Em 1993, foram inseridas novas disciplinas como: Contabilidade Gerencial, Legislação e Ética Profissional. Alteraram-se as cargas horárias de algumas disciplinas como Estrutura e Análise de Balanços que teve sua carga horária ampliada, e os ementários foram revisados, a fim de atender melhor à demanda do mercado.

Em 1997, já com uma caminhada significativa, o curso sofre nova reestruturação. Foi modificada a ordem de oferecimento de algumas disciplinas, para atender a uma linha

mais lógica de formação do acadêmico, que precisava estar capacitado em determinados conteúdos, a fim de progredir em sua integralização curricular.

Com isso, a grade do curso ganha uma característica mais organizada e passa a oferecer ao acadêmico uma seqüência bastante interessante de conteúdos, objetivando torná-lo um profissional cada vez mais adequado às necessidades de sua área de atuação, bem como prepará-lo para conteúdos que seriam tratados nos cursos de Pós-Graduação que já aconteciam no Campus de Xanxerê.

O Curso, após estas reformulações, passou a formar um profissional mais capacitado para atuar não só nas práticas contábeis, mas também nas funções gerenciais. Tornou-se mais crítico na atividade contábil, bem como conhecedor de técnicas de análise, que o preparam para dar suporte à tomada de decisão. Matéria inclusive que é bastante apreciada por todos os acadêmicos, apesar de sua complexidade, e que o prepara não só para atuar como “Contador”, mas também como gerente de negócios.

Apesar de todos os esforços para manter o curso atualizado, e em sintonia com as mudanças no mercado, existem ainda algumas dificuldades como: grande número de profissionais com formação técnica, que por força de lei, podem assinar como “Contadores”, limitando o mercado regional; a falta de valorização, por parte dos proprietários de empresas, da importância do profissional contábil para a manutenção da saúde da empresa e, principalmente, as dificuldades de formação no nível médio. Muitas vezes, os acadêmicos chegam ao ensino superior carentes de informações e metodologias de estudo, demoram a se ambientar e engrenar nas rotinas da graduação.

O profissional da área contábil precisa buscar ser reconhecido como peça importante na gerência e tomada de decisão da empresa, para que sua atividade seja vista com a seriedade que possui.

Também cabe ao egresso buscar aprimoramento fora da Instituição, através de outros cursos e experiências, com o intuito de ver outras formas de trabalho, de gerência e de atuação como contador.

Todos os dias existem novas formas de trabalho e de convívio. Não é diferente para o profissional da área contábil, o qual há muito passa por uma intensa mudança, saindo da função apenas repetitiva e massante de registro de fatos e atos contábeis, para a

função mais atuante, isto é, analisar quais as alternativas mais viáveis e vantajosas para o empresário, tornando-se, também, um consultor ou assessor estratégico.

Devido aos fatores descritos acima, conforme as orientações advindas do MEC para os cursos de Ciências Contábeis, o curso pretende, a partir do 1º semestre de 2001, modificar a grade curricular. As justificativas descritas no Projeto Político Pedagógico para esta mudança são as seguintes:

“Estamos entrando em um novo milênio, já ouvimos falar na necessidade de sermos generalistas, profissionais que sabem atuar em diversas áreas, ao contrário dos especialistas, que ficam apenas atrelados a uma função. Agora o mercado está exigindo um profissional que além de ser necessariamente especialista em suas funções, tenha condições de interagir na empresa, trabalhar em grupo com eficiência, que use sua sensibilidade para atuar com pessoas e que usufrua de suas emoções, não mais as sufocando, como até pouco tempo era estabelecido. Estamos, segundo alguns autores entrando na chamada “Era do Ócio” onde a tecnologia e a modernização das atividades, bem como a qualificação dos usuários de todos os sistemas tem melhorado muito. Onde as funções desempenhadas até então por profissionais especialistas, estão sendo substituídas por um excelente programa de computador, com um ótimo nível de facilidade de utilização, em que os usuários vão tendo cada vez mais serviços a seu dispor através destas ferramentas. Estamos na era do e-commerce, do e-business e porque não do e-mail, os acadêmicos que estão ingressando na universidade não vem apenas buscar um “canudo de curso superior”, já conseguimos sensibilizá-los para a importância de agregar valor ao curso, através do investimento em uma formação mais completa, com mais informações e opções. Com tantas novidades a cada dia, os profissionais precisam estar preparados para elas de forma a pelo menos não serem contra estas mudanças, mas sim a favor e estarem sempre preparados para mudar e mudar para estarem sempre bem colocados”.

A globalização dos mercados exige hoje um profissional atuante e com domínio de pelo menos mais uma língua estrangeira; que saiba comunicar-se, que tenha noções de informática, conheça muito bem a sua área de atuação, para manter-se nela sempre.

O perfil do bacharel em Ciências Contábeis, conforme sugestão do CEE/SC, contempla a criatividade, a capacidade de atualização constante, os conhecimentos gerais,

a sociabilidade, a interação com as organizações e possuir habilidades intelectuais, gerenciais e de comunicação, capacidade para gerir sistemas de informações, compreender cenários e liderar pessoas e organizações.

O Mercado de trabalho para o Contador é abrangente e tem sido uma das profissões que mais ganhou espaço nos últimos anos. O profissional está capacitado para atuar em todas as áreas da contabilidade e outras áreas em organizações e empresas públicas e privadas, de caráter comercial, industrial e de prestação de serviços. Como por exemplo: contabilidade fiscal, tributária, social, gerencial, agrícola, em auditorias, orçamento e planejamento, no setor trabalhista, em análises econômico-financeiras, sistemas de informações gerenciais, como autônomo em assessoria e consultoria, e ainda habilita a participar de vários concursos para órgãos públicos, como: Receita Federal, Fazenda Estadual, Procuradorias, entre outros.

Após descrever os objetivos, a caracterização histórica, geo-política local, regional e nacional, a configuração sócio-econômico-educacional do curso, a justificativa para a mudança da grade curricular do curso e o amplo mercado de trabalho do contador; cabe aqui também referir o corpo docente, discente e os acadêmicos que, juntamente com a Instituição UNOESC-Xanxerê e a sociedade, fazem o curso de Ciências Contábeis.

O funcionamento do curso é noturno devido a sua clientela trabalhar no período diurno. Fazem parte da clientela do curso não só pessoas que residem no município de Xanxerê, mas de municípios vizinhos e de regiões vizinhas à AMAI (Associação dos Municípios do Alto Irani). Em sua maioria o deslocamento de acadêmicos de outros municípios é feito através do transporte rodoviário coletivo, geralmente cedido pelas Prefeituras Municipais. A faixa etária desta clientela se caracteriza por adolescentes e adultos-jovens, mas compreende até a faixa dos 50 anos.

O curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê formou até o momento nove turmas e 305 contadores. O número de acadêmicos do curso matriculados, incluindo o 1º semestre de 2001, é de 202.

Com relação ao corpo docente do curso, o número de profissionais que atuam são 26, sendo que 73,1% destes têm formação na área de ciências sociais aplicadas (Ciências Contábeis, Administração de Empresas e Direito), 7,7% a formação é na área

de ciências exatas (matemática e estatística), 7,7% em ciências humanas (psicologia e sociologia) e esse mesmo percentual em ciências da educação (metodologia da pesquisa e português). Dos 26 docentes do curso, 76,9% (que corresponde a 20 educadores) são contratados para desenvolver algumas disciplinas no período noturno, no qual o curso transcorre e que durante o dia trabalham como profissionais liberais em suas respectivas áreas de atuação; 7,7% exercem a coordenação de cursos na Universidade e apenas 15,3% (4 educadores) atuam como docentes em tempo integral. Para a maioria dos professores do curso (76,9%) a docência constitui-se na segunda ou terceira atividade profissional.

A cada semestre varia o número de docentes que atuam no curso, que depende do número de créditos e das disciplinas para cada semestre. Estima-se que seja em torno de 18 docentes. Há docentes que participam do curso um semestre por ano e no outro ficam ausentes do processo educativo do curso. Isso dificulta a viabilidade de encontros do corpo docente do curso para cursos de capacitação, integração, discussão e também para a transdisciplinaridade, pois fora do horário previsto para as aulas, a maioria dos docentes tem compromissos, por exercerem atividades profissionais em outras organizações.

A coordenação do curso conta com uma funcionária que desempenha a função de coordenadora do curso por vinte horas, e nas outras vinte horas exerce outra função na instituição.

A instituição dispõe aos acadêmicos e docentes do curso sala de computadores para o desenvolvimento prático de disciplinas específicas do curso, como por exemplo: laboratório contábil.

O desenvolvimento da pesquisa de campo deste trabalho se deu no 2º semestre de 2000, durante o processo de alteração da grade curricular do curso. A atual grade curricular entrou em vigor no 1º semestre de 2001, para os acadêmicos do 1º semestre do curso. De acordo com a coordenação do curso, as modificações dizem respeito à alteração da carga horária do curso, à disponibilização de novas disciplinas e à saída de outras que faziam parte da grade curricular vigente. A estrutura da grade curricular é mantida, assim como a disposição de disciplinas teóricas gerais; em seguida, as específicas e, por fim a prática, através do estágio.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No referencial teórico, o objetivo é levantar vários estudos relativos ao ensino superior, para subsidiar teoricamente o diálogo que se propõe manter entre a teoria e os dados empíricos.

A docência no ensino superior é o marco de referência deste trabalho com ênfase na prática pedagógica docente, por ser este o objeto de estudo.

Por isso, neste primeiro momento, pretende-se abordar a situação atual do ensino superior por meio da análise feita por teóricos e estudiosos preocupados com esta questão.

2.1 SITUAÇÃO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR

De acordo com Capra (1998, p.13-4), vive-se um período de crise. Os fatos que ocorrem diariamente mostram várias facetas de “uma só crise de percepção relacionada a conceitos de uma visão de mundo obsoleta a uma realidade que não pode ser entendida em função desses conceitos”.

A educação superior não foge deste contexto, juntamente com os demais níveis do sistema educacional. Esta crise pode ser evidenciada pela dificuldade que a universidade encontra em atender os objetivos assumidos com a sociedade na formação de profissionais capazes de recriar a sociedade mediante a construção de conhecimento.

Doll (1997, p.57-8), entre alguns autores interessados em analisar esse processo de crise pelo qual o ensino superior passa, identificou alguns fatores que contribuíram para que ele ocorresse:

2.1.1 Gerenciamento científico

As instituições de ensino superior incorporaram o gerenciamento científico proposto por Taylor na era da industrialização. Ele pode ser visto no planejamento do ensino e currículo; no papel do administrador, coordenadores de curso, docentes e alunos; e nos objetivos e métodos utilizados pelo corpo docente e discente.

As leis do gerenciamento científico tinham como objetivo aumentar a produtividade e a lucratividade na indústria e para isso sustentaram-se em quatro princípios:

- O primeiro deles consistia em “desenvolver uma ciência para cada elemento do trabalho de um homem visando substituir o antigo método empírico;
- Outro princípio estabelecia que os colaboradores precisavam ser “cientificamente selecionados e treinados e não deixados entregues aos seus próprios métodos;
- O terceiro, dizia respeito ao papel do gerenciador: deve assegurar-se de que todo o trabalho está sendo feito de acordo com os princípios desenvolvidos;
- Por último, propunha-se uma “divisão igual do trabalho e da responsabilidade entre a administração e os colaboradores” .

A idéia de Taylor era que cada profissional precisava atuar na área para a qual é mais qualificado. Também o administrador deve planejar antecipadamente o que cada colaborador realizará; entregar a cada um por escrito, em detalhes, o que deverá ser feito e o tempo exato para fazê-lo todos os dias.

Estes elementos foram a base para as idéias de como o currículo deveria ser planejado e utilizado no sistema educativo. Eles se encontram presentes:

- nas aulas de esquemas de planejamento que os professores recebem em seus cursos sobre metodologia;
- na sua eficiência que é medida pelo número de objetivos específicos atingidos e do tempo necessário para isso;

- na fragmentação da educação holística em unidades temporais separadas de 45 minutos a 1 hora;
- no planejamento do currículo em unidades pequenas e medidas;
- e, principalmente, na introdução do gerenciamento científico na conduta das instituições de ensino como caminho para a reforma educacional.

Este movimento continuou até a época atual, onde a reforma do ensino superior refere-se a melhora dos sistemas do gerenciamento e não em termos do crescimento dos docentes e dos alunos enquanto cidadãos.

2.1.2 Racionalidade técnica

Outro elemento que Doll (1997, p. 62) identifica como contribuinte da situação atual do ensino superior é a racionalidade técnica incorporada pelo sistema de ensino.

A racionalidade técnica sobrevalorizou os *meios* utilizados para alcançar os *fins*. Ao separar os *meios* e os *fins*, os *meios* tornaram-se os *fins*, adquirindo maior importância.

A partir desta racionalidade, a sociedade passou a valorizar e exigir habilidade técnica no desempenho de atividades profissionais. Assim, criou-se a necessidade de formação profissional no mercado de trabalho, e, para isso, instituiu a formação acadêmica.

As instituições educativas responsabilizaram-se pelo processo de formação profissional, utilizando, como suporte teórico e metodológico, a racionalidade técnica. Os critérios instituídos pelo tecnicismo para a formação profissional envolviam:

- o treinamento básico ministrado por outros profissionais formados nas instituições educativas;
- a aquisição do certificado como garantia do treinamento;
- e o reconhecimento da formação profissional pelos demais profissionais formados.

O tecnicismo também fundamentou o processo de treinamento básico pelo qual os sujeitos passavam para adquirir a formação acadêmica. O treinamento desenvolvia-se em três etapas principais: a primeira consistia na abordagem teórica de conhecimento através da ciência teórica, seguido de conhecimento aplicado (ciência aplicada), para depois culminar na experiência através da realização de estágios práticos.

Esta hierarquia (conhecimento teórico→aplicado→estágio prático) estabelecida pela racionalidade técnica no processo educativo enfatiza o papel das ciências abstratas como fundamentais na construção do conhecimento e deixa à parte do processo as ciências menores. Esta visão linear, reducionista e tecnicista do conhecimento científico coloca o conhecimento prático como mera aplicação do conhecimento teórico, tendo como função principal a aplicação da técnica.

Para Doll, a racionalidade técnica ainda está presente no ensino superior. Os efeitos observados pelo autor encontram-se na “mecanização do pensamento (ao enfatizar a implementação dos meios em relação à escolha dos fins) e ao negar o mundo da prática vivida” (op. cit. p 62).

A prática pedagógica desenvolvida no ensino superior também herdou a influência do tecnicismo. Ultimamente, ele está sendo veiculado nos sistemas educativos como um dos fatores principais do processo educativo, ao atribuir o repasse da técnica como a essência do processo de ensino e de aprendizagem. Sob esta influência, o papel docente consiste sobretudo no desempenho técnico que envolve o saber-fazer em termos de técnicas didáticas, procedimentos, metodologias, sem envolver as teorias e a reflexão sobre sua prática.

O resultado desta formação acadêmica, para Doll, está nas características dos profissionais: tarefairos, técnicos, lançam mão de diversos elementos com vistas a um objetivo a que se propõem. Não usam dados da ciência teórica para ampliar seus conhecimentos, aprofundar seus questionamentos e refletir ou interrogar sobre o seu próprio método.

Do ponto de vista de Etges (p. 5), o profissional técnico usa “o conhecimento numa ciência ou especialidade apenas de meio para um fim no outro campo ”. A ação do

profissional torna-se puramente instrumental e técnica, trazendo prejuízos ao desenvolvimento pessoal, profissional e da sociedade.

A ação tecnicista também pode ser vista nas propostas curriculares do ensino superior atualmente. Conforme Doll, a construção dos currículos segue passos lineares, de causa e efeito com o mesmo padrão: objetivos preestabelecidos, seleção e direcionamento de experiências e avaliação.

Submerso a este ordenamento linear e à separação dicotômica dos fins e dos meios no currículo, está a visão instrumental ou funcionalista da natureza da educação. “O tecnicismo concebe a educação não como seu próprio fim e acredita que ela não se desenvolve a partir de si mesma, mas é dirigida e controlada por propósitos que estão fora dela” (Doll. op. cit., p.70).

A educação como um todo, bem como o currículo, a estrutura administrativa e pedagógica do ensino superior tomaram estas idéias e adotaram uma versão fechada, onde o foco principal do processo de ensino e de aprendizagem centralizou-se na transmissão. O bom ensino é definido como a transferência do conhecimento que, por si só, garante uma boa aprendizagem.

2.1.3. Quadro institucional das instituições de ensino

O terceiro elemento contribuinte para o período de crise que o ensino superior está vivenciando é o quadro institucional em que se inscreve as instituições de ensino brasileiras.

As transformações que ocorreram na economia mundial, as mudanças nas relações de trabalho e nos meios de produção, a informatização da sociedade, a revolução nas comunicações, as alterações sociais, culturais e política, são alguns dos fatores que afetaram os sistemas de educação e seus meios de produção de conhecimento.

O descaso do governo em suas esferas quanto à valorização e o investimento na educação brasileira - é outro fator agravante da situação em que se encontram os sistemas de educação superior - revelada através da degradação das atividades profissionais docentes, das instituições educativas e das condições físicas e materiais necessárias à

atividade pedagógica, à capacitação de professores, e, como consequência, a desqualificação de seu trabalho e a depreciação de seus salários.

Para Etges (p. 7), ainda faz parte deste processo a estrutura institucional das universidades. Muitas vezes, a burocratização e a hierarquia destas instituições dificultam a interação do saber pedagógico dos docentes, e a visão integral do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo corpo docente do curso para a formação dos alunos.

2.1.4. Desvalorização da pedagogia

Outro fator contribuinte para a atual situação da educação no ensino superior é a desvalorização da pedagogia e das atividades pedagógicas.

Libâneo (1998, p.99) também evidencia um período de crise na pedagogia e cita a indefinição do seu campo de conhecimento como um dos motivos. Para ele, os profissionais que praticam atividades pedagógicas estão distantes da discussão teórica e mais interessados no “como fazer” do que na reflexão sobre “como está sendo feita”, “para quê” e “qual” é o produto final alcançado. Esta visão da pedagogia atualmente constitui-se o reflexo da trajetória das concepções vigentes no campo científico da educação durante os vários momentos da história da educação brasileira.

Para melhor compreender a crise da pedagogia e sua ação sobre o ensino superior atualmente, serão abordadas brevemente pela ótica de Libâneo (op. cit., p. 100-23) as concepções pedagógicas que fundamentaram as práticas docentes durante a trajetória da educação.

Até por volta do início da década de 1920, a pedagogia tradicional teve predomínio na educação brasileira. As teorias pedagógicas que deram suporte à reforma do ensino neste período, basearam-se no modelo de educação norte-americana, inspirada na pedagogia européia de cunho naturalista-cientificista⁶.

Entre os anos 20-45, com o movimento da escola nova, a pedagogia deixou de ser considerada como ciência unitária da educação e passa a desenvolver-se como uma ciência

⁶ A pedagogia de cunho naturalista-cientificista está baseada na visão de ciência como sistematização de conceitos a partir da experimentação conforme definição de Comte. Portanto, a função da pedagogia estaria em conduzir o ensino com base nos fatos da ciência e com métodos objetivos.

experimental da educação baseada no cientificismo, neutralidade e objetividade da ciência e da técnica. A pedagogia torna-se mera aplicação da ciência da educação que lida com métodos, formas e técnicas de ensino. A escola nova acreditava que as mudanças na educação brasileira fundamentavam-se na organização e administração das escolas e sistemas de ensino, bem como na qualidade de ensino alcançada através da divulgação de novas técnicas de ensino obtidas pelas descobertas recentes da psicologia experimental. Para Libâneo (1998, p. 117), a influência do tecnicismo neste período, “subjugou o caráter filosófico, científico e epistemológico da educação brasileira”.

No final de 60 e década de 70, sob influência do regime militar, o tecnicismo educacional fundamentado no behaviorismo, constituiu-se como suporte das reformas do sistema de ensino realizadas neste período. A ciência da educação passa a “excluir juízos valorativos em troca de enunciados intersubjetivos, lógicos e empiricamente comprováveis”. O objetivo era “investigar a realidade educativa e propor procedimentos científicos (estratégias) visando à condução eficaz da aprendizagem em relação a objetivos comportamentais definidos”. Assim, a ação pedagógica manteve-se na aplicação dos meios de ensino.

Já os anos de 80 até os dias de hoje estão caracterizados pelo movimento de reformulação da educação brasileira voltada para a transformação social. A ação de educadores e pedagogos passou a centralizar-se nas discussões e análises das problemáticas da educação com o intuito de redefinir a identidade do curso de pedagogia. No entanto, elas ainda estão restritas ao plano metodológico devida à fragilidade teórica do campo de conhecimento dos profissionais envolvidos que não conseguem desenvolver a discussão através da teoria pedagógica, ficando o campo do pedagógico reduzido às questões meramente metodológicas.

Sob a ótica de Libâneo (op. cit., p. 123), todo este movimento da pedagogia e da educação, baseado mais na ação instrumental do que teórico-analítico, resultou no desprestígio acadêmico da pedagogia como campo científico e tem influenciado a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes nas instituições de ensino superior.

Esta abordagem sucinta da trajetória da pedagogia e do campo teórico da educação brasileira, permite constatar que não é possível compreender a educação, bem

como a pedagogia senão a partir dos seus condicionantes sociais, culturais, históricos, econômicos, políticos, antropológicos e epistemológicos.

Ainda hoje, tem-se resquícios do tecnicismo educacional, quando docentes de outras ciências e da própria pedagogia utilizam de seu campo de conhecimento para buscar estratégias e métodos de ensino, deixando de lado toda teoria pedagógica que fundamenta o processo educativo na construção de conhecimentos.

A própria pedagogia não tem sua identidade definida no campo da ciência. A sua legitimidade para Libâneo e para outros autores citados por ele, como Saviani, Marques, Pimenta, Freitas e Bonilha, (Libâneo, op. cit., p. 128) poderá ser alcançada:

...considerando a pedagogia, a educação e a prática educativa como objeto de estudo, por isso, um fenômeno que pode ser descrito e explicado dentro da totalidade da vida social, mediante procedimentos metodológicos e formulação de conceitos compatíveis com os processos de investigação nas ciências sociais...

A pedagogia, dessa maneira, poderá assegurar a unidade enquanto ciência da educação, dar sentido às contribuições das demais ciências, e auxiliá-las quando necessitam dos campo de conhecimento educativo, já que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo.

Enquanto ela não se torna uma prática nas instituições e no sistema educativo, propiciando um intercâmbio entre as ciências voltadas para a reflexão problematizadora e unificadora do fenômeno educativo, o que pode ser feito, já que diversos profissionais de outras áreas não pertencentes à educação estão desenvolvendo atividades educativas e docentes ?

Uma das alternativas cabíveis propostas por Libâneo para a prática pedagógica docente possibilitar a construção do conhecimento está no domínio do saber pedagógico.

Por isso, apropriando-se das definições elaboradas por Libâneo, será feita uma breve explanação de alguns termos e conceitos, visando a ampliar o conhecimento do campo pedagógico tão necessário ao fim do processo educativo: a educação.

2.1.5 Saber pedagógico

Todo e qualquer profissional, que desenvolva uma atividade educativa, utiliza a pedagogia para desenvolver seu trabalho. A não ser os cursos que visam à formação de educadores. Os demais cursos de formação profissional não enfocam o pedagógico por mais que a maioria deles, para o exercício da profissão, englobe a atividade educativa.

Isto é o que acontece também no ensino superior, em que profissionais, contratados para ensinar algumas disciplinas específicas, desconhecem o processo pedagógico necessário para o exercício da docência. Agem intuitivamente ou de acordo com a sua experiência como aluno do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido por seus professores.

Esta falta de domínio do saber pedagógico pelo docente e pela instituição de ensino superior como um todo tem prejudicado a ação docente e contribuído para a situação de crise em que se encontra o ensino superior.

O exercício da docência, independente da área da ciência da qual pertença, implica o docente com domínio do saber pedagógico. Isto significa estar inteirado do processo de ensino e de aprendizagem que caracteriza o processo educativo: suas finalidades, princípios, condições e meios de direção e organização para propiciar a assimilação e a construção de conhecimentos dos alunos através da mediação.

O domínio do saber pedagógico também inclui o conhecimento de que a educação tem um fim, de que as atividades educativas visam a atingir objetivos e para isso requerem o processo educativo. Este envolve uma teoria, um conjunto de objetivos e meios. Cada um destes elementos englobam uma série de questões, entre elas citam-se algumas para evidenciar o todo que este processo inclui:

- Quais os objetivos que se pretende alcançar com a disciplina? (esta pergunta envolve a visão de mundo e de sujeito do docente...)
- Quais as teorias que serão utilizadas para atender a estes objetivos? (implica no conhecimento teórico do conteúdo da disciplina, das teorias que fundamentam o processo de ensino e de aprendizagem...)

- Quais os autores que darão suporte teórico aos docentes neste processo educativo? (os autores escolhidos passarão uma visão de mundo, de homem, seus valores, crenças e ideologias...)
- Quais os métodos? Os docentes sabem para que servem e como utiliza-los? (para isso é necessário conhecer os métodos para saber qual deles propiciará a aprendizagem desejada ...).

No entanto, Abreu e Masetto (1990 , p. 41) evidenciam que a maioria das instituições de ensino superior, seu corpo docente e discente atribuem unicamente ao domínio de conteúdo e ao conteúdo da disciplina à efetivação do processo educativo.

Para eles, “ainda há a crença de que se o docente apresentar domínio do conteúdo estará garantido o processo de ensino, pois saberá transmiti-lo e ensiná-lo aos alunos.” Esta relevância dada ao conteúdo é observada “na definição do plano de ensino pelos docentes, nos exercícios e nas avaliações das disciplinas; na importância e atualidade da disciplina pelos cursos e na escolha de professores pelas instituições e sua contratação”.

Para Anastasiou ⁷, o domínio sobre a área específica que o docente atua não é suficiente para que o processo educativo ocorra. Na sua opinião, ele acontece mediante a execução de três saberes: o saber da área que o docente atua, o saber pedagógico e o saber da experiência do docente.

Esta autora destaca o saber pedagógico, juntamente com os outros dois saberes, como condição para a fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem na consecução dos objetivos propostos. Sem ele, o docente poderá andar em círculos, não conseguindo chegar a lugar algum, pois poderá encontrar dificuldades no caminho (na utilização dos meios para alcançar o fim) ou para avaliar se chegou ao lugar desejado (objetivos alcançados e pretendidos).

Ao descrever as condições necessárias para a execução do processo educativo, Abreu e Masetto (op. cit., p. 1) também apontam o saber pedagógico. Acrescentam como participantes do processo educativo a visão de mundo, de educação e de homem que o docente apresenta.

⁷ Os três saberes da docência foram citados pela Professora Léa Anastasiou em sala de aula quando ministrava a disciplina Metodologia do Ensino Superior no Curso de Mestrado Interinstitucional UFSC/UNOESC em Docência no Ensino Superior.

Doll. (p. 20) chama atenção para a reflexão sobre a ação docente pelo próprio docente como condição para que o processo educativo atinja seu fim. A reflexão envolve a utilização da pergunta “como eu faço?” para a avaliação constante do fazer pedagógico do docente. O autor acrescenta que a preocupação docente geralmente centraliza-se no “o que eu passo?”. No entanto, para o docente refletir sua prática, um dos requisitos necessários é o saber pedagógico que fundamenta o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pela ação docente.

Além da reflexão individualizada para a ação docente efetiva, Libâneo (1998, p. 144) propõe a reflexão da reflexão da ação docente feita por cada docente e em conjunto com o corpo docente.

Esta reflexão requer a verificação dos elementos constitutivos da didática⁸, os objetivos propostos, os conteúdos selecionados e métodos utilizados para fazer a interligação entre teoria-prática-conhecimento. Isto, por sua vez, requer o reconhecimento do campo pedagógico, na função de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional e sistemático através da formulação e desenvolvimento de condições metodológicas e organizativas para o desenvolvimento dos objetivos propostos.

Entretanto, a reflexão da ação docente pode ser dificultada pela estrutura institucional das universidades. Muitas vezes sua burocratização e hierarquia prejudicam a interação do saber pedagógico docente e a visão integral do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelo corpo docente do curso na formação dos alunos.

Esta perda do todo pelo docente, assemelha-se ao do trabalhador com o advento da revolução industrial caracterizado pela execução de tarefas específicas no processo de industrialização do produto.

Na era da industrialização, como refere Etges (p. 9), o trabalhador deixa de atuar como um ser humano pensante para exercer o papel de máquina, onde ele não precisa mais participar de todo processo, já que o objetivo do trabalhador passa a ser a realização da

⁸ De acordo com a definição de Libâneo (1998, p. 136-8), a didática se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com finalidades educativas. Estes envolvem os meios, condições, princípios, direção e organização do ensino, atrelados à mediação docente, aos objetivos e conteúdos visando à aprendizagem.

atividade específica. Assim, ele perde a noção da sua contribuição, do seu papel e de sua importância no processo de criação do produto.

Uma das diferenças entre o trabalhador e o docente está na criação do produto. O exercício da docência implica uma ação, cujo fim não é um produto, mas um ser humano que se constrói com a mediação educativa de diversos personagens da sociedade.

A construção do conhecimento no processo educativo se dá pela mediação conjunta do corpo docente do curso, que durante o processo de formação acadêmica vai participando da construção junto aos próprios alunos, de forma gradativa, contínua e efetiva, e não através de uma disciplina isolada.

A pedagogia, através da ajuda teórica e metodológica, constitui-se como diretriz para a prática educativa das demais ciências.

“Os docentes ao apropriar-se dos conhecimentos oferecidos pela pedagogia garantirão uma prática docente consciente e responsável na construção de profissionais que não sejam meramente aplicadores e usuários de técnicas em seu exercício profissional. (Libâneo, 1998, p. 144)

Utilizando-se, então, dos conhecimentos oferecidos pela pedagogia como subsídio teórico, serão fundamentados, a seguir, os principais modelos epistemológicos usados pelos docentes em sua prática pedagógica no ensino superior.

2.2 MODELOS EPISTEMOLÓGICOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

“O educador em sua maior parte, sente dificuldade em definir e identificar as razões que motivam sua prática docente. ...há incertezas quanto as concepções teóricas que deveriam servir de base a atividade pedagógica” (Boufleuer, 1998, p. 10).

As aulas, nestas condições, são gerenciadas sem que o educador saiba onde quer chegar ou sem perspectiva para atingir os objetivos propostos pelo desconhecimento dos aspectos teóricos que fundamentam as metodologias.

Boufleuer (1998, p. 72), educador preocupado com os rumos do ensino no país, desenvolveu estudos sobre a Pedagogia da Ação Comunicativa inspirado na reflexão filosófica de Habermas. Seu foco centralizou-se na ação docente, principalmente na investigação das razões e motivações do fazer educativo.

Para ele, toda a prática pedagógica docente compreende modelos de racionalidade⁹ que subjazem ao modo de pensar e fazer educação nos tempos atuais.

Entre os modelos de racionalidade que fundamentam a ação pedagógica docente estão o empirismo, o construtivismo e o apriorismo, conforme descreve Becker (1993, p. 331-5) em sua pesquisa exploratória sobre a epistemologia do professor.

Neste estudo, será abordado o modelo epistemológico empirista e o construtivista, por constituir-se os modelos mais evidenciados na prática pedagógica e no discurso dos docentes (Becker, op. cit.).

⁹O termo racionalidade pode ser entendido através da explicação de Boufleuer (1998, p. 26): “... o critério de racionalidade está na forma como os sujeitos fazem uso do saber encarnado em suas ações e manifestações simbólicas. Pode-se chamar de racional o sujeito que é capaz de fundamentar a convicção que motiva sua ação ou sua fala...” O autor acrescenta que “... por trás das razões do fazer educativo está a sua racionalidade intrínseca, ou seja, os possíveis modelos de racionalidade que determinam uma série de pressupostos aceitos que estruturam e condicionam o pensamento de toda uma época, que Boefleuer chamou de “paradigma filosófico” (1997, p. 28-9).

Becker (op. cit.), em sua pesquisa com 39 professores de todos os níveis de ensino da grande Porto Alegre/RS, constata que o modelo subjacente ao trabalho docente em sua maioria é empirista e que o docente só afasta-se dele em condições especiais.

2.2.1 Modelo empirista

O modelo empirista fundamenta que “o conhecimento se dá por força dos sentidos”. As ações são fundamentadas mediante a convicção de que “o conhecimento é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social) e que determina o sujeito” (Becker, 1998, p. 12).

De acordo com Piaget (1979, p. 339), “a experiência para o empirismo é algo que se impõe por si mesmo, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito fosse necessária à sua constituição”.

A experiência ou a vivência do sujeito não é entendida como ação - e abstração com base nesta ação - mas como ação de submissão a um estímulo até que este seja “absorvido e incorporado” pelo sujeito através da repetição. Então a experiência é tida como o modo de reproduzir e submeter o sujeito ao meio, aos estímulos e ao mundo dos objetos e não de transformá-los por meio de sua ação.

Esta concepção epistemológica começou a fazer parte das instituições educativas a partir de 1750, quando todas as formas de escola passaram a ser expressão e produto do capital.

Nesta época, a máquina ao substituir o trabalho humano, tornou o sujeito intelectualmente embotado, deslocando o saber para a máquina. Assim, a burguesia que controlava o capital encontrou na educação escolar uma maneira de explorar os trabalhadores em condições de igualdade de concorrência, de responder as lutas e revoltas crescentes dos mesmos, de adaptá-los às novas condições e de prepará-los com alguma instrução geral e científica para atender a demanda do capital.

A epistemologia empirista, que fundamentou e ainda fundamenta a atividade pedagógica de muitos educadores, encaixa-se perfeitamente no papel que as instituições de educação tradicional ainda ocupam junto aos objetivos do capital.

Sua contribuição, juntamente com o positivismo, é significativa para a dogmatização do conhecimento, uma vez que reduziram todas as dimensões da ação humana à ação instrumental” (Boufleuer, 1998, p. 72). Esta idéia de um conhecimento neutro, objetivo e desinteressado deixa de lado o caráter histórico-social dos conhecimentos, dificultando uma perspectiva crítica e criativa de aprendizagem.

Subjacente a esta concepção empirista está a idéia de uma ciência única atrelada a uma visão mecanicista que se perpetua até os dias de hoje. A realidade é vista como algo que está fora, a ciência e as teorias refletem exatamente este mundo dado, explicando-o como uma realidade universal e verdadeira.

A prática pedagógica docente, fundamentada neste modelo, “cobra ações dos alunos com a finalidade única de reprodução onde o aluno deve executar tais ações a fim de conseguir o objetivo já delineado pelo professor”, sem abrir possibilidade para um objetivo trazido pelo aluno (Becker, p. 331-5).

“As ações programadas pelo professor são mecanicamente reproduzidas. Ao seu ver, produzem um efeito certo, dependendo apenas da quantidade de repetições” (op.cit.). O produto resultante de tal relação didático-pedagógica é um sujeito em conformidade com o que já existe. O que não existe, não pode ser reproduzido e por isso não tem valor pedagógico.

O educador, baseado neste modelo, faz da transmissão de informações o processo de ensino e de aprendizagem. Acredita que produzir conhecimento depende da experiência dada, transmitida através dos órgãos dos sentidos. Se a realidade está posta e construída, cabe ao sujeito adequar-se a ela, sendo congruente a esta realidade, mesmo de forma passiva.

O docente que atua sobre o mundo sob esta ótica, comunica em sua ação que é o representante do saber, pois só o saber científico é considerado como valor no mundo do conhecimento. O papel que o docente ocupa no processo de ensino e aprendizagem é o de representante de um saber pronto, acabado e repassado aos acadêmicos através de teorias tidas como verdadeiras, fidedignas e imutáveis temporalmente.

Ao aluno cabe o papel de apropriar-se desse saber para poder utilizá-lo em seu trabalho e atividade profissional como meio para alcançar um fim. O aprendizado deste

educando é resultado da transmissão de informações da educação como um saber definitivo, como uma realidade formada, acabada e concluída invariavelmente no tempo e no espaço.

A relação professor-alunos é caracterizada pela comunicação: *eu* (docente) para *os outros* (educandos) que instaura uma separação nítida entre o centro emissor - representado pelo docente - e receptores passivos - representados pelos educandos - isolados uns dos outros.

Essa relação que se estabelece entre professor e alunos pode ser comparada à comunicação adotada (por alguns meios de comunicação) entre a rede de televisão e os telespectadores. A programação é eleita pela instituição que coordena a rede de televisão que segue seus princípios ideológicos, assim como as informações e as notícias passadas para os telespectadores partem de um recorte da realidade apresentada como verdadeira, definitiva e inquestionável. Nesta comunicação, o telespectador não participa da elaboração do telejornal e da programação. A maneira como ele vai agir, pensar e relacionar-se com o mundo é através desta fotografia do real. Mas nem todos farão a mesma interpretação e compreensão dessa foto, mas sob a ótica empirista, subentende-se que sim. Todos os telespectadores têm a mesma programação, se não estiverem satisfeitos com ela, não podem alterá-la.

O sujeito atua como participante nesta relação? A sua participação é passiva, contemplativa e indireta, optando por uma das situações já definidas ou inferidas pela instituição. Essa comunicação não permite visão global no que se passa no conjunto da rede, nem a construção de um contexto comum.

Sobre esta comunicação, Lévy (1998, p. 112) refere que “as mensagens difundidas pelo centro realizam uma forma grosseira de unificação cognitiva do coletivo ao instaurarem um contexto comum”.

Também esta relação entre docente-alunos reforça e fundamenta a prática do autoritarismo. O empirismo, juntamente com a repetição, reprodução e passividade do sujeito diante do mundo, contribui para a manutenção do autoritarismo na prática docente.

Esse autoritarismo pode ser evidenciado no papel do professor na relação com o aluno, nas organizações entre sujeitos que ocupam cargos hierarquicamente mais

importantes com os que ocupam cargos menores e dentro das próprias instituições de ensino superior, cujo papel dos docentes e discentes está delimitado por toda uma estrutura burocratizada e territorializada que dificulta questionamentos e ações conjuntas para mudanças estruturais e curriculares (Becker, 1998; p. 331-5).

“O resultado desta prática culmina na morte da criatividade” (op. cit.). Aqui, a criatividade é tida como a adaptação do educando ao mundo externo através da repetição da cultura existente.

O educando, por exemplo, ao criar novas vias de associações entre teorias apresentadas pelo docente em sala de aula, é considerado desviante, pois o objetivo é a repetição e a cópia. Na sociedade, também, sujeitos inovadores em relação às atitudes e ações esperadas e requeridas pela sociedade são considerados “anormais”. Tudo o que está fora de seus padrões é patologia, desvio ou disfunção. O mesmo acontece nas organizações: a norma manda que seus colaboradores se adaptem às máquinas, aos processos, métodos e ao que a cultura determina.

A possibilidade de invenção, do novo e da criatividade (Becker, op. cit.) representa uma concepção construtivista em que o sujeito, através da linguagem, cria o mundo e, através de sua ação, poderia mudar o que está aí, contrapondo-se aos objetivos da sociedade capitalista, empirista e tecnicista.

Este mesmo autor acredita que “a simples mudança de paradigma epistemológico não garante uma mudança de prática pedagógica, mas garante que sem esta mudança de paradigma, não haverá mudança profunda na teoria e na prática docentes”.

2.2.2 Modelo construtivista

Viram-se algumas influências do empirismo sobre a atividade pedagógica docente na relação professor-alunos, no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos sujeitos.

Um outro modelo tem influenciado recentemente e de maneira mais teórica do que prática a ação pedagógica: é o construtivismo. Becker (op. cit.) constatou na população

participante de sua pesquisa, a utilização do referencial construtivista para responder questões sobre a prática pedagógica. Algumas idéias fundamentais do modelo.

A epistemologia construtivista parte do pressuposto de que a realidade não é algo posto, fora, verdadeiro e que se impõe aos sujeitos. A ciência rompe com o senso comum, com as representações e intuições ao deixar de refletir o mundo dado para criar novas formas de ação. Ela faz isso através da inteligência - ponto de coordenação de todas as ações dos sujeitos fazendo delas uma construção do diversificado.

O sujeito em interação com o meio ambiente, através da linguagem e do trabalho abstrato, cria uma nova totalidade de ações mediante novos elementos que retira de seu mundo exterior, associado aos seus elementos do mundo interior, selecionando-os, combinando-os, recombinao-os e reconstruindo-os sob novas formas. Assim, o sujeito age sobre o mundo, criando-o e construindo-o constantemente ao longo de sua vida.

Piaget, o principal representante do construtivismo, desde início de seus estudos preocupou-se em descobrir como os sujeitos chegam ao saber e como ocorre o processo de aprendizagem. Sua teoria psicogenética encontra fundamentação na biologia, ciência hoje reconhecida como uma das principais pelas contribuições significativas no processo do conhecimento.

Com suas pesquisas Piaget (1978, capítulo 3 e 6) afirma que “o conhecimento não é cópia da realidade e nem uma imposição de formas a priori sobre a realidade”. Para ele é algo entre as duas, ou seja, “uma perpétua construção ou reconstrução realizada através de intercâmbios entre o organismo e o meio ambiente”.

Isso significa que o próprio organismo se auto-regula, modificando-se durante certas interações com o meio ambiente. Essas modificações não são impostas pelo meio, mas é o organismo mediante um processo de equilibração que busca ativamente responder ao meio ambiente e ao mesmo tempo resiste a qualquer pressão para mudar seus próprios padrões.

A perturbação do equilíbrio do sujeito com o meio provoca o seu desequilíbrio que o estimula a reformular-se para reequilibrar-se. Isso não quer dizer que o meio molda o organismo, mas este molda a si mesmo, busca um novo equilíbrio consigo mesmo e, mediante esta ação, com o meio.

Transpondo a teoria de Piaget para a atividade pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem, a tarefa do professor seria a de ajudar a fazer que ocorra o desequilíbrio do aluno e limitá-lo para não tornar-se desenfreado.

Como o docente poderia fazer isso? Ao colocar problemas ao aluno, o docente propicia que ele se pergunte, se questione, repense e reflita sobre os procedimentos que estão sendo utilizados. Os métodos, as teorias, as suposições que estão sendo feitas sobre elas e sobre a sua prática profissional. Este processo cria o desequilíbrio interno do aluno, a perturbação, a confusão, o erro e os enganos que o levam a tentar superá-los através da ação. A ação funciona como uma reconstrução endógena (interna) de dados exógenos (externos) que transforma e reorganiza a estrutura intelectual do aluno. A reconstrução interna do aluno, por sua vez, reestrutura e recria a realidade através de sua ação sobre o meio.

As conseqüências do construtivismo sobre a educação, no ensino superior, demandam uma reestruturação da atividade pedagógica docente, mudança no papel do professor e do aluno em sua relação e no processo de ensino e de aprendizagem.

O aluno agora é capaz de ação e construção, é um ser ativo que apresenta um saber que é valorizado. No entanto, não é fácil alcançá-lo, pois este saber surge do caos que produz um processo de mudança muito grande no indivíduo.

Como refere Piaget, o organismo tende a manter-se em estado de equilíbrio com o meio, supera-se e ultrapassa as limitações para poder criar e construir novas formas de pensar e agir, isso impõe o desequilíbrio. O aluno pode sentir, neste processo, uma sensação de extremo prazer propiciada pelo desafio, mas o desequilíbrio também provoca o sofrimento. Muitos abandonam o processo no meio do caminho por não tolerar a angústia, a incerteza, a insegurança e o desconhecido que o desequilíbrio provoca na construção do novo.

O professor, por sua vez, não é o representante de um saber único e definitivo, pois todos os saberes são considerados. Atua como líder, coordenando o diálogo do grupo com saberes diferenciados de acordo com as suas construções. O processo do aprendizado é a criação ou a construção a partir de um material que já é acessível ao sujeito que conhece.

Glaserfeld (1994, p. 79-80), um dos estudiosos do construtivismo, analisa-o como uma “proposta de pensar o mundo e fornecer uma análise de operações que geram realidades a partir da experiência de cada um”. Por isso defende a idéia de que o construtivismo não propõe a descrição de uma realidade absoluta, mas sim construída pela ação de cada ser humano.

Neste capítulo, foram desenvolvidos alguns elementos essenciais para a compreensão de como se dá o processo de ensino e aprendizagem mediante uma prática pedagógica docente que se estrutura a partir deste enfoque. Não só priorizou-se este aspecto, mas a maneira como o construtivismo trabalha com as diversas realidades construídas pela subjetividade dos sujeitos, sua ação e sua função.

Outros aspectos do construtivismo não foram contemplados aqui, mas pretende-se desenvolver especificamente a seguir: o conhecimento e a criatividade. Estes constituem-se no principal suporte ao diálogo que se propõe estabelecer entre a teoria e os dados empíricos sobre a prática pedagógica docente do curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê.

2.3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A ação pedagógica docente desenvolvida pelo ensino superior, fundamentada no modelo construtivista, visa à construção do conhecimento e à formação profissional dos acadêmicos. Como foi abordado anteriormente, a aquisição ou a construção do conhecimento proposta pelo docente pode ser desenvolvida de diferentes formas, dependendo do modelo epistemológico que fundamenta sua prática.

Neste capítulo, a construção do conhecimento será desenvolvida de acordo com o modelo construtivista, pois ele se constitui o holofote para descrever e analisar a prática docente do curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê, proposta por este trabalho. A ênfase será dada ao conhecimento e à criatividade resultante desta prática do curso.

Para isso, é necessário compreender inicialmente como o conhecimento é originado e qual é o processo de sua construção. Para clarear estas questões, busca-se como suporte inicialmente a teoria de Piaget (1978, p. 383-8).

A origem do conhecimento para este autor deve ser buscada “não no sujeito nem no objeto, mas na assimilação primordial do recém-nascido humano” (Piaget, op. cit.). Utiliza-se as idéias de Piaget para explicar como se origina o conhecimento:

“As verdadeiras formas ou estruturas do conhecimento não são dadas na bagagem hereditária, também não são resultado de um decalque das organizações dos objetos ou do meio físico ou social, por força da pressão deste meio. Elas são resultado de um processo de interação radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objeto, (inter)ação ativada pela ação do sujeito”.

O conhecimento origina-se através da interação do sujeito e do objeto, ativada pela ação do sujeito desde que ele nasce. Mas como se dá este processo de interação? O que o ser humano herda ao nascer são os reflexos. Inicialmente são primitivos, mas à medida que são postos em prática pelo bebê, vão se organizando e constituindo-se em novas estruturas cada vez mais complexas. Esta organização reflexa por força da assimilação de

algo exterior ao bebê, força-o a modificar-se para dar conta das novidades que esta exterioridade impõe. Esse processo é conhecido como assimilação e funciona como um desafio sobre a acomodação a qual faz originar novas formas de organização.

O processo de assimilação e acomodação acontece durante toda a trajetória do ser humano, possibilitando a construção e reconstrução de estruturas de conhecimento que vão se tornando cada vez mais complexas.

Esta construção não se dá espontaneamente. Ela necessita da ação do sujeito internamente e externamente. Internamente através do processo desencadeado pelo sujeito para manter-se em equilíbrio com o meio em que vive e consigo mesmo - descrito por Piaget (op. cit.) - que envolve o desequilíbrio, a assimilação e a acomodação para conquistar um novo estado de equilíbrio. Esta ação do sujeito também implica trabalho dos sistemas cognitivos que são “redes compostas por um grande número de pequenas unidades que podem atingir diversos estados de excitação” (Lévy, 1995, p. 155). A percepção é a responsável pelo desencadeamento da desestabilização e da reestabilização da rede dos sistemas cognitivos que funcionam da seguinte maneira:

“... em um instante t uma rede se encontra em estado de equilíbrio. No instante seguinte, as extremidades da rede em contato com o mundo exterior (os captadores) mudam de estado. As mudanças no estado dos captadores geram por propagação, mudanças de estado em outras unidades da rede. As unidades continuam a modificar os estados umas das outras, até que a rede atinja uma nova situação de equilíbrio. Este estado de equilíbrio global funciona como uma representação dos eventos exteriores ao sistema que ocasionaram a modificação do estado dos captadores...”

Este funcionamento desencadeado pela percepção é uma das partes integrantes da elaboração cognitiva para a construção de conhecimentos. Mas esta também requer a ação do sujeito externamente.

Externamente, esta ação implica a “transposição dos constructos que o sujeito construiu para outros contextos” descrita por Etges (p. 7) como o processo de “materialização deste novo saber no mundo externo”. Isso significa que o sujeito, ao fazer

novas construções do saber, vai colocá-las em prática no mundo externo mediante a ação modificada no fazer e compreender a profissão, os clientes, os colegas, a comunidade, a família, ou o trabalho.

Glaserfeld (1996, p. 79-80) outro autor que desenvolve estudos sobre o conhecimento sob a ótica construtivista, aponta para a reflexão como uma das ações que o sujeito precisa desenvolver para construir o conhecimento que envolve o trabalho interno do sujeito consigo mesmo.

O elo de ligação entre a reflexão e a construção do conhecimento acontece quando o sujeito ao refletir sobre as ações ou operações que realiza, abstrai, ou seja, percebe no real ou em suas representações articulações e relações que constituem uma nova estrutura, em um sentido não perceptível à primeira vista. A reflexão, então, constitui-se na base da abstração, pois é através desta que o sujeito desencadeia o processo de construção de qualquer coisa proposta por ele. Para este autor, “não existe nenhuma construção, se não houver algum tipo de reflexão”.

A reflexão também é apontada como uma das condições para que a construção do conhecimento ocorra no processo de ensino e aprendizagem. Pergunta-se, então, se os professores em sua ação docente propõem aos acadêmicos a reflexão sobre suas ações como um dos meios para possibilitar a construção de novos conhecimentos. Ou imaginam que ela ocorra somente mediante a transmissão de conteúdos e teorias. Como foi referido por Glaserfeld (op. cit.) anteriormente, refletir, relacionar, transpor, analisar as teorias, as ações, a prática, levantar questionamentos, dúvidas e oposições pelo grupo (professor-alunos-alunos) em sala de aula, propicia a abstração e o conseqüente desequilíbrio dos membros do grupo. A busca da auto-organização pelo grupo envolve a construção de novos saberes para poder manter-se em equilíbrio com o meio e consigo mesmo.

Para construir conhecimento, o sujeito sempre parte de um material que já é acessível, conhecido e dominado por ele. Nenhuma construção ou criação é feita do nada, ela é sempre relação, interação, reflexão com o que já foi apreendido pelo sujeito. Lévy (1995, p. 158) ilustra muito bem como o material já apreendido participa do processo de criação de novos saberes:

“...o desenvolvimento de um novo exercício operatório não pode ser dissociado da atividade de reinterpretação de um material pré-existente. ...uma atividade manipuladora tateante e interpretativa faz com que materiais já existentes penetrem em novos domínios de uso e significação”.

Transpondo esta condição para o processo de ensino e aprendizagem, significa que o docente somente através do seu saber, da sua experiência e da transmissão de informação não poderá propiciar a construção de conhecimento dos alunos, se não considerar o material já apreendido por eles. Este funciona como elemento básico com o qual o aluno vai trabalhar internamente mediante o processo de assimilação-acomodação para transformá-lo em novas formas de pensar e agir em sua profissão.

Quando o docente parte somente de sua experiência sem considerar o saber dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, o que ele consegue é transferir aos alunos somente os sinais e não o significado e portanto deixa de propiciar a construção do conhecimento. De acordo com Glasersfeld (1993, p. 78-9), “o significado é conhecido somente pelo professor, para os alunos carece de sentido”. A informação transmitida pelo docente na tentativa de desencadear o processo de aprendizagem, diz respeito somente às experiências do docente e nunca com relação a algo que carece da vivência subjetiva dos alunos.

Assim, ao propor situações-problemas, ou elaborar projetos de acordo com a sua experiência para serem resolvidos e trabalhados pelos alunos sem partir da construção dos mesmos, o professor está deixando de lado os elementos básicos dos alunos e partindo do seu próprio referencial, prejudicando o processo de criação de conhecimento. O significado só é trabalhado quando o professor partir também das construções, das vivências, saberes, ações e interesses do grupo (professor-alunos-alunos) em sala de aula.

Em outras palavras, isto quer dizer que “a construção do conhecimento só é viável se adequar aos nossos propósitos, cumprindo uma função” Glasersfeld (op. cit.). Para atender esta condição, o docente, em sua atividade pedagógica, precisa conhecer seus alunos, sua experiência, em que nível se encontram em termos de domínio de conceitos, visando a planejar em conjunto com eles a metodologia de trabalho, juntamente com os conteúdos e os projetos da disciplina.

Cada aluno, cada sujeito traz diferentes realidades, porque construiu estas realidades diferentes mesmo vivendo no mesmo contexto. Por isso, não há como imaginar uma só realidade partilhada entre docente e alunos. No entanto, o docente ainda encontra dificuldades em aceitar que cada um vê de modo diferente do outro principalmente quando, ao explicar um conteúdo, tenta fazer o aluno compreender com base na sua maneira de compreendê-lo.

Foerster (1995, p. 65) , outro autor voltado para o desenvolvimento de estudos sobre o conhecimento baseado no modelo construtivista, chama atenção para a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento. Ao escrever um artigo sobre *a visão e o conhecimento*, este autor enfatiza o papel da linguagem como elemento participante do conhecimento e explica como se dá a interação linguagem-conhecimento.

Para ele, “a linguagem não se dá através da representação do mundo” como habitualmente comenta-se, mas inverte os papéis, afirmando que “o mundo é uma imagem da linguagem”. Isto modifica completamente a forma de compreender o processo de construção do conhecimento. Quando se tem a idéia de que a realidade está posta e que se está descobrindo algo sobre ela, a linguagem assume o papel de uma imagem ou da representação desse mundo que se imagina estar sendo descoberto. No entanto, quando “inventa-se algo é a linguagem que cria o mundo”.

Será que os docentes, em sua atividade pedagógica, propiciam atividades para que a linguagem assuma este último papel na construção do conhecimento dos alunos? Ou os docentes, junto com os alunos, partilham a idéia de que através da linguagem está sendo descoberto o mundo ainda desconhecido e para isso faz-se tentativas para desvendá-lo?

Conforme a linguagem for compreendida neste processo e utilizada pelo docente em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem pode tomar direcionamentos opostos na construção do conhecimento e na formação profissional dos acadêmicos. Pode-se formar contadores, cuja ação esteja voltada somente para a execução da contabilidade apoiada na técnica contábil ou contadores, cuja ação compreenda o gerenciamento do sistema contábil como subsídio ao gerenciamento organizacional,

visando a novas ações, produtos, equipamentos, serviços, relações e construções para o desenvolvimento da empresa, das pessoas que dela fazem parte e da sociedade.

Cabe aos educadores refletirem sobre o uso da linguagem em sua prática pedagógica e a construção do conhecimento propiciada aos acadêmicos como resultante da mesma.

Também o diálogo é outro fator de reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida pelos docentes que diz respeito à construção do conhecimento. A comunicação ou o diálogo promovido em sala de aula entre docentes-educandos-educandos contribui para a construção do conhecimento e para a formação profissional dos acadêmicos.

Cartwright e Zander¹⁰ enfatizam o diálogo como uma das condições para que o processo de ensino e aprendizagem proposto pelo docente alcance seus objetivos. Ele acredita que o processo de aprendizagem só acontece mediante o desenvolvimento de um processo dialógico intersubjetivo entre professor-alunos-alunos como produto de suas interações.

Estes autores explicam como o docente pode estabelecer, juntamente com seus alunos, através de sua prática pedagógica, este diálogo que, desde o início, supõe o professor e os alunos como sujeitos, independentes e criadores de suas vidas, visando à construção do conhecimento:

- no respeito as diferenças - de mundos, dos saberes e fazeres construídos ao longo da vida de cada participante do processo de ensino e aprendizagem proposto em sala de aula;
- na percepção por parte dos educandos da coerência do docente - entre o que ele faz, o que diz e o que realmente acredita e tem como fundamento para seu exercício profissional;
- na abertura respeitosa ao outro - implica que o docente valorize os vários saberes e os diferentes mundos construídos por cada um;

¹⁰ Cartwright e Zander são considerados autores importantes para a Sociedade Brasileira de dinâmica de grupo - SBDG, pelo desenvolvimento de estudos na área grupal. O desenvolvimento das idéias sobre diálogo, interação grupal foi fundamentado em diversos artigos desenvolvidos por integrantes da SBDG pelo endereço eletrônico: <http://www.sbdg.org.br/dinamica.htm> em abril de 1999.

- ao demonstrar-se em permanente construção - o docente se abre ao mundo e inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma com inquietação e curiosidade, como um ser em permanente movimento na história. Isso impõe mostrar que sabe algo, que pode saber melhor o que já sabe e conhecer o que ainda não sabe. Essa segurança do docente em estar em processo de construção constante se alicerça na compreensão de um saber não definitivo e concluído e possibilita o diálogo do grupo em sala de aula.

Testemunhar a abertura, a disponibilidade curiosa à vida e a seus desafios, são práticas e atitudes necessárias à atividade pedagógica docente na construção do conhecimento. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno social, econômico e geográfico dos educandos? As condições materiais em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios.

É na valorização de cada participante da sala de aula que se estabelece uma ação comunicativa entre docente-educandos-educandos. Neste clima de comunicação entre os participantes é que se dá a criatividade no ensino, condição para a construção do conhecimento.

No entanto, será que os docentes vêem o diálogo entre o grupo (docente-educandos-educandos) como condição para o processo de ensino propiciar a construção do conhecimento dos acadêmicos? Será que eles se voltam para refletir que interação se estabelece entre os membros do grupo ou como fazer para desenvolver o diálogo em sala de aula como condição para o desenvolvimento do processo de construção dos alunos?

As interações entre professor-alunos-alunos são estabelecidas em sala de aula e, conforme o modelo de racionalidade que fundamenta a prática pedagógica docente, podem ser interpretadas como significativas ou não no processo de aprendizagem.

O educador, baseado no modelo construtivista - que valoriza o processo e mantém esforço para propiciar as relações comunicativas entre os sujeitos porque acredita que é através do entendimento mútuo entre os sujeitos e na sua capacidade de fala e de argumentação que os sujeitos constroem conhecimentos - irá identificar o que o grupo

está comunicando através de suas atitudes não-verbais ou verbais com o intuito de facilitar a interação e ficará atento a estes sinais.

Já o docente fundamentado no modelo empirista não dará atenção a esta comunicação dialógica proposta por Cartwright e Zander como condição para que ocorra a construção do conhecimento. Ao empirismo o conhecimento não é uma construção, ele é adquirido. No processo de ensino e aprendizagem o papel do professor e do aluno está bem delimitado. Ao aluno cabe ouvir, captar, obedecer, aceitar, copiar, não perguntar e voltar sua atenção ao professor na tentativa de memorizar o conteúdo e os ensinamentos repassados para adquirir conhecimentos. O professor como detentor do saber deverá transmitir seus conhecimentos através do discurso, assumir uma postura autoritária que impede a abertura à discussão, questionamentos e troca de idéias entre os alunos.

Implícitas ao diálogo que se estabelece pelo grupo em sala de aula estão as suas normas, regras e leis de comunicação mesmo sem o professor e os alunos efetuarem um contrato explícito e verbal. Este contrato vai reger o diálogo do grupo que poderá favorecer e facilitar a aprendizagem do grupo, como poderá dificultar e ou prejudicar a construção do conhecimento como foi referido acima.

No processo de ensino e aprendizagem construtivista, todos os membros são considerados sujeitos ativos e capazes de contribuir para o crescimento do grupo na construção do conhecimento mediante a aceitação dos membros, suas opiniões, idéias, posicionamentos e conhecimentos. O sujeito em interação no grupo, no processo histórico, entende-se com os outros sujeitos acerca do que significa realmente conhecer objetos, quando agir mediante eles ou até os dominar.

Neste diálogo, propõe-se o entendimento mútuo entre os sujeitos que pensam e repensam, criam, inventam, refletem, constroem e reconstroem seu conhecimento no processo grupal através da subjetividade de cada um.

Neste capítulo, desenvolveu-se o que se compreende por conhecimento, sua formação e os principais elementos participantes do processo de construção do mesmo com o intuito de subsidiar o diálogo que se pretende manter com os dados empíricos na análise da construção do conhecimento promovida pelo curso de Ciências Contábeis através das políticas do curso e da prática pedagógica docente.

No entanto, além de enfatizar a construção do conhecimento, pretende-se, neste trabalho, focalizar a criatividade propiciada pela prática pedagógica docente no curso de Ciências Contábeis para a formação de contadores criativos. Por isso, este tema será desenvolvido em seguida.

2.4 A CRIATIVIDADE

A criatividade, juntamente com a construção de conhecimentos, é um dos elementos que darão suporte a este trabalho.

Busca-se o auxílio de Lévy (1995, p. 144) para descrever o que se entende por criatividade e como pretende-se abordá-la neste trabalho para, em seguida, chegar aos fios condutores que a interligam à construção do conhecimento, à formação profissional do contador e à prática pedagógica docente do curso, objeto deste estudo.

Os sujeitos criativos são aqueles que:

“... não se contentam apenas em transmitir palavras de ordem ou em dar continuidade passivamente às analogias de suas culturas, ou aos raciocínios de suas instituições. De acordo com seus interesses e projetos, eles deformam ou reinterpretam os conceitos herdados. Eles inventam no contexto procedimentos de decisão ou novas partições do real”. (Lévy, 1995, p. 144)

Esta ação dos sujeitos caracteriza muito bem o ato criativo desenvolvido por eles na construção do conhecimento. Todo processo de construção de conhecimentos abordado no capítulo anterior implica a ação criativa do sujeito com todo seu aparato cognitivo interno em interação com o mundo externo. Entender e construir conhecimento é criar e vice-versa.

A prática pedagógica docente, que se propõe à construção do conhecimento e a criatividade exige transformação, mudança e inovação de pensamentos, idéias, atos, representações, valores, crenças e costumes dos acadêmicos, expressada através da ação deles sobre o mundo.

Para isso é necessário que o docente seja criativo, tenha como abordagem teórica o construtivismo e assuma o papel de sujeito aprendiz com os demais membros do grupo em sala de aula. Em primeiro lugar o docente deve ser criativo, porque sua criatividade propiciará a criação de ações no processo de ensino que possibilita o exercício da criatividade dos alunos. Já a abordagem construtivista é considerada requisito da ação pedagógica docente criativa, porque oportuniza o processo em que o sujeito inventa e

constrói mundos, saberes e conhecimento diferente do modelo empirista que incentiva a cópia e a adaptação ao mundo dado. Por último, o docente como um ser em construção, porque como ele irá propiciar o desenvolvimento da criatividade, se acreditar que seu conhecimento está pronto, formado e por isso sua função docente está na transmissão deste conhecimento para a formação profissional dos acadêmicos?

A criatividade desenvolvida pelos alunos e proposta pela ação pedagógica docente não deve contemplar somente o processo interno de mudanças, transformações e construções, como também a sua transposição e expressão através da ação em sua interação com o exterior. A criatividade não poderia ser considerada apenas uma atividade interna do sujeito, pois o conhecimento do sujeito e o que ele é, é construído mediante sua interação com o meio externo e vice-versa. É desta interação que se desenvolve a criatividade e a constante construção e crescimento do indivíduo e da sociedade.

“Ao criar novos conjuntos de ações, novos micro-mundos, e novas construções o sujeito não pode somente buscar congruência com o mundo externo ou com o mundo interno”, mas com os dois (Etges, p. 1). Esta congruência do sujeito que cria deve ser “consigo mesmo, com suas construções, com sua inteligência e com o mundo em que se insere” porque o sujeito só conseguirá pô-la em prática se acreditar nela, se conhecê-la e achá-la necessária. Como foi referido anteriormente, a ação criativa implica instituir algo novo que envolva mudanças, insegurança, desequilíbrio do sujeito que cria e das pessoas envolvidas neste contexto, onde será transposto esta criação. Por isso, o criador precisará estar convencido da necessidade deste desequilíbrio que envolve resistências, instabilidades e incertezas para uma nova auto-organização em que o criador atua como contador, das relações de trabalho entre os colaboradores, deles próprios enquanto profissionais ou da sociedade.

Ao explicar a congruência e transpô-la para a atividade criativa, entrou-se no terreno dos fios condutores da criatividade, ou seja, do processo que o sujeito desenvolve ao criar.

Este processo é uma interação da atividade cognitiva interna e externa do sujeito, e nela encontra-se o trabalho desta gama de fios que conduzem a ação criativa. Dentre

esta rede destaca-se: a percepção, a imaginação e a bricolagem descritas por Lévy (1995, p 156-8) como capacidades cognitivas humanas.

A percepção possibilita ao sujeito notar e reconhecer rapidamente uma situação ou um objeto já conhecido. Ela participa do processo de criação ou construção, fazendo com que o sujeito veja oportunidades onde outros não vêem na medida em que ele relaciona este objeto ou situação percebido com outros também já existentes, fazendo uma nova interação, cujo resultado é a criação de algo novo.

Assim, o professor, em sua prática docente, faz uso da percepção para visualizar oportunidades no processo de ensino e aprendizagem que visam à construção do conhecimento e a criatividade dos acadêmicos, enquanto outros docentes não vêem. Mas como o docente passa a perceber e construir novas possibilidades? Relacionando, associando e refletindo a prática pedagógica docente, a criatividade e a atividade profissional do contador com outras situações e ações que ele vivenciou ou vivencia no dia-a-dia. Ações que lhe permitam fazer novas associações e perceber novas formas do fazer pedagógico. Estas contribuem para criar soluções novas a problemas que se apresentam ao agir pedagogicamente em sala de aula.

Também a percepção é o fio condutor de um dos três elementos centrais identificados por Gardner (1996, p.33) para descrever o sujeito criativo.

A percepção possibilita ao sujeito ser descrito como talentoso por diferenciar-se dos demais pela sua insatisfação em acompanhar o grupo (de trabalho ou acadêmico) na aceitação da sabedoria recebida como pronta, acabada, definitiva, única e norteadora da ação. Esta insatisfação é resultado da percepção que faz que o sujeito perceba o mundo, os objetos, os materiais, os artefatos, as teorias por si mesmo, ao interagir com seus saberes já construídos, seguindo seu próprio caminho desde os seus primeiros dias para reconstruí-los.

Assim, o professor que valoriza a busca do novo, diferente e inovador, possibilita aos alunos o desenvolvimento de problemas, exige dos alunos a criação de diversas soluções para estes problemas, utilizando-se da reflexão e da simulação, pois considera importantes novas mudanças, porque na sua opinião aquele determinado problema só poderá ser resolvido através de uma reorientação ou reconceitualização mais extensiva.

Esta atitude do docente em sua prática pedagógica reflete a própria insatisfação com a cópia e a adaptação dos sujeitos, que por sua vez leva os alunos a questionarem a prática do exercício de uma resposta única, verdadeira e adequada para aquele problema ou situação.

Um dos meios que podem ser utilizados pelos docentes, em sala de aula, na busca de soluções para situações-problemas criados pelos alunos para desenvolver sua criatividade, é a imaginação ou a simulação.

A imaginação é a segunda faculdade cognitiva descrita por Lévy (1995, p. 156-8) que faz parte da rede que possibilita ao sujeito fazer simulações mentais do mundo exterior. “Ela é desencadeada por estímulos internos após a ação da percepção sobre os sistemas cognitivos”. A imaginação põe a criatividade em ação, ou seja, ela permite que o sujeito “simule estas oportunidades que visualizou no mundo externo e imagine o que aconteceria se colocasse em ação”.

Esta faculdade permite ao acadêmico relacionar o novo (a oportunidade do mundo externo visualizada) com o que já existe (experiência, algo conhecido que já está construído pelo sujeito) e construir novas ações que podem ser testadas em sua validade sem precisar ir diretamente à ação.

A bricolagem é a terceira capacidade cognitiva que conduz à ação criativa do sujeito. Após o exercício de imaginar e simular esta nova oportunidade, o acadêmico poderá fazer a bricolagem, ou seja, poderá colocar em prática a oportunidade visualizada e criada por ele através do manejo e remanejo do mundo externo.

Muitas novas ações podem ser criadas e colocadas em ação pela prática docente ao propor aos alunos a interação entre as teorias e a prática na sua atividade profissional, familiar e comunitária; entre seus mundos, saberes e conhecimentos construídos com os dos outros membros da sala de aula (seus colegas e professor); entre o meio acadêmico e o meio empresarial; entre a formação acadêmica e a formação popular.

A bricolagem constitui-se nesta faculdade operativa e manipulativa do sujeito que coloca em ação seus saberes para construir novos mundos, novas formas de ser, de organizações, de profissionais e de sociedade.

Um segundo elemento proposto por Gardner (1996, p.33) como essencial para o docente possibilitar a formação de contadores criativos através da prática pedagógica está no “domínio aprofundado sobre uma área de conhecimento ou disciplina”.

Isto significa que o docente, através do processo de ensino e aprendizagem, poderá ajudar os alunos a desenvolverem conhecimentos aprofundados sobre aquela área de estudo que envolve a disciplina. Sem este conhecimento vertical o autor considera que o sujeito não terá condições de criar, porque, como foi referido anteriormente. A construção não surge do nada, ela parte de saberes já existentes numa determinada área de conhecimento ou numa situação, para, em seguida, extravasar e inovar estes conhecimentos.

O domínio aprofundado numa área de conhecimento ou ofício, juntamente com a utilização das faculdades cognitivas que os seres humanos possuem, acrescida pelo uso destas capacidades no processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido pelos educadores em sua ação docente no ensino superior, poderá ter como resultado o desenvolvimento de profissionais fabricantes de ações e mundos novos. Assim como a atividade cognitiva de manipular, tatear e interpretar proposta pelo docente em sua ação poderá fazer com que materiais, saberes e pensamentos já existentes penetrem em novos domínios e significação e propicie aos acadêmicos criar.

Até o momento enfatizou-se a participação do mundo externo apenas no processo final da criatividade, onde os sujeitos colocam em ação seu invento. No entanto, deseja-se abordar também como a sociedade contribui em outras etapas do processo criativo do sujeito.

A participação da sociedade na criação de novas oportunidades está na “transmissão da cultura enquanto fornecedora de um enorme equipamento cognitivo que contribui ao processo criativo” (Lévy, op. cit., p. 142-3). Este equipamento cognitivo transmitido pela cultura se dá pela interação dos sujeitos à sociedade e inclui uma infinidade de aquisições. Lévy (op. cit.) descreve algumas delas e as relaciona com as contribuições ao processo inventivo dos sujeitos:

“A cada etapa de nossa trajetória social, a coletividade nos fornece línguas, sistemas de classificação, conceitos, analogias, metáforas,

imagens, evitando que tenhamos que inventá-las por conta própria. As regras jurídicas ou administrativas, a divisão do trabalho, a estrutura hierárquica das grandes organizações e suas normas de ação, são tipos de memória, de raciocínio e de tomada de decisões automáticas, incorporadas à máquina social e que economizam certa quantidade de atividade intelectual dos indivíduos” .

A possibilidade de desenvolver algo criativo e inventivo só é possível dentro e depois de adquirido este equipamento cultural, do contrário o sujeito poderá inventar a roda primitiva que já foi criada há muito tempo, reproduzindo e copiando o que já foi construído.

Além da contribuição do equipamento cultural, a sociedade participa do processo criativo através da validação da ação do sujeito. É ela que vai servir de parâmetro para julgar se esta ação pode ser considerada nova, criativa e inovadora.

A sociedade considera uma ação inovadora quando “ela vai ao encontro das necessidades desta sociedade em que o sujeito vive em determinado espaço temporal”. Esta é uma das condições descritas por Gardner (1996, p. 8) para a sociedade reconhecer a criatividade. Para este autor, se o sujeito, ao criar algo novo, não levar em consideração como ponto de partida a sociedade em que ele se encontra temporalmente, acerca da qualidade dos indivíduos e do produto (equipamentos, instituições, materiais, instrumentos já existentes), a sua construção não será considerada criativa e, por isso, não terá validade.

A sociedade considera um sujeito criativo, conforme este autor, quando ele constrói um equipamento, sistema, processo, método, serviço ou artefato novo para atender as necessidades da sociedade, caso contrário a ação do sujeito não é considerada criativa e ele por sua vez não é considerado um sujeito criativo.

No entanto, a criatividade desenvolvida neste trabalho não está voltada somente para o que a sociedade considera criativo, como refere Gardner (op. cit.). Entende-se por criatividade todo processo de construção do conhecimento, realidades, saberes e ações que o sujeito realiza, como também o inteligir que se dá pela ação do sujeito sobre o mundo externo. Esta ação criativa para o construtivismo é parte integrante do processo de

construção do ser humano em sua trajetória histórica-social para a sua auto-organização com o mundo externo.

A sociedade também participa do processo criativo ao interpretar a ação criativa. Essa característica inovadora, criadora e inventiva do sujeito pode ser traduzida como insubordinação ou capacitação profissional, dependendo da cultura, organização ou instituição educadora valorizar ou não a criatividade.

No caso do ensino superior, atendo-se especificamente à ação docente. O educador poderá valorizar e incentivar os alunos a criarem, como também poderá entendê-la como desafio, oposição e contrária aos seus ensinamentos, conforme o modelo epistemológico que fundamenta sua prática.

Assim, a sociedade, pela ação dos sujeitos que participam dela, poderá contribuir para o desenvolvimento de sujeitos criativos, ao transformar o meio, instituição, organização, lar, comunidade, sala de aula num ambiente em que a criatividade seja reconhecida como um valor e recebida com certo encorajamento pelos docentes, colegas e profissionais em suas experimentações.

Desta maneira, também é possível incentivar e desenvolver a criatividade em sala de aula, onde o professor desenvolva ações pedagógicas propiciadoras do exercício criativo do grupo (professor-alunos-alunos), visando à formação de contadores criativos e inovadores em sua atuação.

Isto significa que sua ação profissional estará voltada para o gerenciamento do sistema contábil e do auxílio ao gerenciamento das organizações mediante a criação de novas oportunidades para constituírem-se no fator diferencial em suas competições no mercado de trabalho através de seus produtos e serviços.

CAPÍTULO 3

O CONTADOR, SEU OLHAR, O OLHAR DA INSTITUIÇÃO FORMADORA E A CONTEMPORANEIDADE EMPRESARIAL

3.1 O PERFIL DO CONTADOR E AS INTERCONEXÕES COM A SUA FORMAÇÃO

De acordo com Marion,¹³ a UNOESC-Xanxerê, assim como as demais instituições de ensino superior, podem constituir-se como “Centros de Treinamento” ou como “Usinas geradoras de produção de conhecimento”. O primeiro forma contadores mediante a transmissão e disseminação de conhecimentos alicerçados na cópia alheia. O último projeta a instituição à frente do tempo pela construção do conhecimento mediante o desenvolvimento da pesquisa associado à formação de contadores agentes de sua própria ação e construtores dos seus constructos.

A UNOESC-Xanxerê está exercendo um dos papéis descritos por Marion. Uma das maneiras de conhecê-lo é através do perfil profissional que a instituição está formando. Os bacharéis em contabilidade constituem-se no produto final do processo educativo que se deu durante o período de formação universitária nesta instituição.

Ao analisar o perfil destes profissionais, pode-se ver as redes de conexões em que ele se encontra interligado. Entre estas redes de conexões estão os objetivos, as práticas, didáticas, metodologias, currículo, pensamentos, ideais da instituição, coordenação e corpo docente do curso de Ciências Contábeis. Concomitante a isto, ao analisar os objetivos, as práticas docentes, a grade curricular e a instituição, tem-se as conexões com as características, habilidades, aptidões, domínios, visão, agir, comunicar, inteirar,

¹³ As informações aqui descritas foram retiradas da apostila sobre Metodologia do Ensino Superior onde se encontram diversos artigos de autoria de José Carlos Marion (professor do Departamento de Contabilidade da FEA/USP) distribuída por ele aos participantes (corpo docente do curso de Ciências

relacionar, perceber, pensar e fazer as organizações, os clientes, a sociedade, a técnica, a política, a ciência dos formandos aos quais estão interligados.

As habilidades traçadas como necessárias à formação do contador pela grade curricular enfocam a visão que esta grade apresenta da função e do papel que o contador deve assumir na sociedade, bem como a epistemologia que fundamenta a prática pedagógica assumida pelo corpo docente do curso.

Adentra-se nas redes de conexões do perfil profissional do contador e da educação superior que lhe deu origem para analisar o curso através da prática pedagógica docente, seus objetivos e seu currículo. Como ponto de partida inicia-se com o perfil profissional formado pelo curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê.

3.1.1 O contador técnico

Com relação ao perfil profissional do contador da UNOESC-Xanxerê no âmbito da população pesquisada (egressos e corpo docente do curso) nove informantes afirmaram que o curso de Ciências Contábeis está formando profissionais com perfil técnico:

“... um profissional com perfil prático (muito preocupado com técnicas contábeis) e pouco pesquisador. Não estamos coerentes com os objetivos do curso” (informante 18).

Para entender melhor como os informantes da pesquisa definem o perfil técnico utiliza-se a explicação de um dos egressos:

“... um bom contador é aquele que consegue fazer o serviço do contador (parte burocrática e fiscal), consegue explicar ao cliente o que quer saber e consegue chamar o cliente fazendo com que ele sinta necessidade do teu serviço (parte gerencial)...” (informante 1)

Contábeis) do curso que ministrou sobre Metodologia do Ensino Superior nos dias 01, 02 03/11/00, na UNOESC-Xanxerê.

De acordo com Etges,¹⁴ a formação profissional técnica reflete a ciência, o currículo e a educação desenvolvida e adotada pela instituição de ensino superior. A compreensão que o autor faz sobre a técnica revela a racionalidade positivista e mecanicista e a ação instrumental que a fundamenta :

“A técnica não é uma ciência aplicada, mas um processo de cientificação, de generalização, de controle de informação e extensão a setores antes refratários. Ela assume os resultados relevantes e os métodos das ciências e os integra em sistemas abrangentes. Ela não tem a pretensão à verdade ou à produção de saber, mas as regras tecnológicas que prescrevem ações tanto quanto possível fundamentadas em leis científicas. Visa fins práticos e seus produtos são resultado de projetos e condições claramente determinadas...” (op. cit. p. 06))

A razão instrumental reduziu todo esforço intelectual, como toda ação humana, a servir de meio para um fim visado pelo homem. Neste contexto, a formação universitária e todo processo de ensino e aprendizagem passaram a ser vividos pelos acadêmicos como “uma simples incorporação de uma teoria em outra, que entra como informação, sem que os pressupostos teóricos e metodológicos desses diversos campos, inclusive os da própria teoria que se utiliza sejam questionados”.

A ação que o contador exerce torna-se meramente técnica e instrumental, pois ele se utiliza de dados da matemática, do direito, da administração, ou de outras áreas afins não com o intuito de refletir sobre a sua ação para transformá-la e criar novas formas de fazê-la. O conhecimento sobre as teorias com bases neste olhar:

“...não são para ampliar seus conhecimentos, aprofundar questionamentos, interrogar sobre o seu próprio método, refletir sobre o tipo de perguntas que se faz. Mas apenas para agir como técnico que lança mão de diversos elementos com vistas a um objetivo que se propôs. Ele segue apenas a cadeia de funcionamento de um objeto ou mecanismo. O que era saber ou conhecimento numa ciência ou especialidade serve apenas de meio para um fim no outro campo...” (Etges, op. cit.)

¹⁴ Citação retirada do artigo nº 3 (página 05) de Norberto Etges da seguinte página da internet: http://w.w.w.ced.ufsc.br/nec/site/publicações/norberto/artigo_03.htm, março de 1999.

Neste contexto, o agir do contador torna-se restrito à execução da contabilidade e à transposição e interpretação desta aos clientes. O contador consegue visualizar apenas as teorias e conhecimentos construídos em sala de aula como ferramentas de execução contábil, sem que elas se constituam fundamentos teóricos para a criação de uma atuação mais ampla e inovadora no mercado de trabalho, na tentativa de transformar as dificuldades em seu exercício na invenção de oportunidades.

O agir inovador compreende conhecimento aprofundado da área específica de contabilidade. Sobre este aspecto, os informantes egressos da pesquisa informaram que esperavam sair da graduação “preparados para serem contadores, sabendo pelo menos a parte básica da contabilidade para o exercício da mesma” (informante 2). Entre estes, três afirmaram que o perfil formado foi técnico, mas que só aprenderam a fazer a contabilidade na parte prática, porque exerciam atividade profissional na área contábil. Todos os informantes egressos referiram que os acadêmicos que não atuavam profissionalmente na área contábil formaram-se sem ter aprendido executar a contabilidade na prática. A este respeito um dos informantes coloca:

“... eu não me formei contador... as pessoa acham que pelo menos eu saiba fazer alguma coisa de contabilidade, às vezes eu tenho até vergonha, eu nem digo que me formei em contabilidade... algumas pessoas que se formaram comigo contratam contadores de fora para fazer a contabilidade na empresa porque não sabem fazê-la” ... (informante 4)

Além do curso não ensinar a prática contábil, um dos informantes egressos colocou que o que aprenderam no curso foi “teoria” (informante 2), pois até o 5º semestre as disciplinas foram mais teóricas, para em seguida iniciarem disciplinas mais específicas e práticas.

As informações do perfil profissional do contador da UNOESC-Xanxerê dão indicativos das redes de interconexões entre o perfil profissional, a prática pedagógica docente e a grade curricular do curso. Dois egressos delinearam estas interconexões ao dizer:

“... aprendi a fazer a prática lá no estágio, quase lá no final do curso. Eu imaginava que ia começar fazer faculdade e que viriam com toda aquela burocracia que tem em escritório com papéis, iria digitar no computador, aprender a fazer essa contabilidade que a gente faz nos escritórios, lançamentos contábeis, ou seja, que eu iria fazer a prática contábil mesmo. Mas não foi isso o que eu aprendi no início. Eu aprendi isso no estágio, mais no final... “eu tive toda a teoria no início: a gente teve as contabilidades industrial, comercial, de custos. A gente é praticamente preparado para quando a gente chegar no laboratório contábil começar conhecendo a documentação para aprender aonde aplicar toda essa teoria que você aprendeu... no estágio a gente constitui uma empresa e coloca em prática realmente o que a gente aprendeu.” (informante 1)

Fazendo uma ponte destas informações com a grade curricular do curso, observa-se que sua estrutura fundamenta-se no gerenciamento científico proposto por Taylor na era da industrialização e na racionalidade técnica. O curso de Ciências Contábeis inicia com disciplinas de “conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social” perfazendo um total de 30 créditos nos primeiros dois semestres. Em seguida, são instituídas disciplinas de “conhecimentos de formação profissional” concentradas no segundo semestre até o último, perfazendo 167 créditos. Por último, o curso culmina com 36 créditos de “contabilidade aplicada” com uma disciplina em cada semestre a partir do quarto semestre.

A grade curricular, em sua estrutura, constitui-se um edifício. Inicialmente constrói-se a base para dar suporte e fundamentação aos andares superiores. Os andares são construídos somente quando a base estiver pronta, mas um de cada vez, dependendo sucessivamente do andar inferior que lhe dá sustentação. Eles não podem ser construídos concomitantemente, pois o primeiro andar depende do térreo, o segundo do primeiro, o terceiro do segundo e assim conseqüentemente. Para chegar no produto final, é necessário seguir algumas etapas. Caso não atenda adequadamente uma delas, não se consegue passar para a etapa seguinte, porque uma é requisito para a outra. Esta construção segue os princípios da linearidade e da causa-efeito. Transpondo o edifício para a grade curricular, esta propõe que o conhecimento é adquirido mediante estes mesmos princípios.

Parte-se inicialmente do conhecimento teórico geral, para em seguida incluir o conhecimento aplicado e específico do curso, e só posteriormente aplicá-lo na prática através de estágio ou laboratório contábil. O acadêmico, após concluir todas estas etapas adequadamente, estará pronto teórica e tecnicamente para pôr em prática o que aprendeu, exercendo a atividade contábil. Seguindo este procedimento, o acadêmico está capacitado para ser contador. Aqui não se compreende que não seja possível após estas etapas, formar um profissional. Se isto ocorrer, não é devido ao processo, mas talvez a incapacidade do aluno de conquistar estas etapas.

Para Doll, a hierarquia entre teoria e prática é apropriada para descrever “a visão de conhecimento linear, reducionista, científica e metafísica” que fundamenta o currículo e a prática pedagógica do curso a partir do qual segue o conceito de conhecimento prático como nada mais do que a aplicação do conhecimento teórico”. (1997, p. 61)

Schwab (Doll, p. 178), pesquisador no campo do currículo, ao analisar as propostas dos currículos para a formação profissional na atualidade, chega à conclusão de que estes currículos encontram-se em “estado moribundo”. O autor argumenta sua afirmação, estabelecendo algumas relações do currículo por se encontrar neste estágio de vida. Entre elas está a “confiança inveterada, não-examinada e equivocada na teoria”. Na sua opinião, as construções teóricas são, em geral, inadequadas e impróprias para os problemas de ensino e aprendizagem. Sugere que o ensino e a aprendizagem sejam tratados pelos docentes e pelos currículos com uma perspectiva prática e não teórica, de uma maneira “concreta e particular ilimitadamente suscetível às circunstâncias do sujeito a mudanças inesperadas”. Isto é possível, se os currículos e a prática docente fundamentarem-se “em modelos não-lineares que a física quântica e a matemática do caos estabeleceram e não nos modelos universais, abrangentes, grandiosos, tão prevalentes no modernismo”.

A visão do formando sobre sua profissão, sobre a realidade, sobre o mercado de trabalho, seu eu profissional, suas relações com os clientes e organizações está interligada a esta dicotomia entre teoria e prática proposta pelo curso e observada em sua ação: alguns agem tecnicamente, outros são mais teóricos, outros extremamente práticos,

exercendo o básico da contabilidade. Outros ainda voltam-se para a interpretação e análise contábil, em sua maioria sem uma formação congruente com seus constructos.

A mudança de ênfase na relação entre a teoria e a prática é uma das luzes para construir caminhos, partindo-se de algumas idéias:

“... a teoria não precede a prática, a prática não é mais uma criada da teoria, não se pretende negar a teoria ou criar uma lacuna inseparável entre as duas. Também não se pretende basear a teoria na prática e desenvolvê-la a partir da prática. É usar (ver) o conceito de transformação, como central no currículo - transformando assim os materiais, processos, idéias e participantes do currículo. Isso significa que os professores e alunos precisam ser livres, encorajados, obrigados a desenvolver seu próprio currículo numa interação conjunta uns com os outros”. (Doll, op. cit. p. 178-9)

A necessidade de mudança na relação teoria-prática, proposta por Jr Doll que fundamenta toda prática docente do curso de contábeis, confirma-se quando três docentes informaram que não sabem dizer que profissional o curso está formando. Um deles colocou que “não apresenta conhecimento para responder” (informante 6,14,16). Esta informação dá indicativos que a ação docente no curso pode estar orientada para cumprir a ementa proposta pelo currículo e para realização específica dos objetivos da disciplina, perdendo de vista perguntas norteadoras da ação pedagógica docente como: aonde, em que, como, por que e para que a sua disciplina contribui na formação do contador. Ao mesmo tempo pergunta-se como os docentes podem exercer esse papel sem ao menos inteirar-se do curso e do mundo real da prática vivida com ênfase local e universal. Isso leva a pensar que o corpo docente do curso não se reúne para refletir sobre a prática docente o perfil que o curso está formando, as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, a interdisciplinaridade, a grade curricular, etc. Assim, a visão integral do processo de ensino e aprendizagem desenvolvida pelo corpo docente do curso pelo próprio corpo docente fica comprometida e compromete a formação do perfil profissional que o curso tem como objetivo.

Enquanto não se soltar as amarras do que se tem como certo, imutável e se disser como fazer sem refletir sobre as conseqüências das ações passadas, (como a problemática

das ações futuras e adentrar na turbulência ,no desconhecido, no novo e no escuro na tentativa de criar novas linhas, conexões e interligações de redes pedagógicas para formar sujeitos pensantes e constructores de uma inteligência coletiva) continuará o papel de formadores de um coletivo técnico-executor.

Sob este olhar não-linear continua-se a analisar e descrever o perfil do contador da UNOESC-Xanxerê, enfatizando agora o aspecto gerencial em sua atuação profissional.

3.1.2 Habilidade gerencial

Para três informantes egressos participantes da pesquisa que exercem atividade profissional na área contábil atualmente e durante a formação superior, o curso propiciou conhecimento na área gerencial. Para estes, o papel gerencial do contador era algo novo, desconhecido e exigido em sua atuação para dois deles, por isso caracterizou-se como uma área de interesse.

A compreensão que os informantes fazem sobre o papel gerencial do contador é no sentido restrito de “interpretar, analisar, descrever, explicar e executar pareceres contábeis, elaborar relatórios, acompanhamento dos resultados dos departamentos da organização e comunicá-los aos administradores das organizações”, dando sugestões e orientações (informante 1, 2 e 3).

Esta interpretação do papel gerencial do contador encontra-se restrita à ação técnica e metodológica do fazer gerencial. Ela está aquém de uma visão ampla de gerenciamento que envolva o desenvolvimento de habilidades não somente técnicas, mas de habilidades integrais do pensar, inventar, refletir, construir, para criar um novo agir nas organizações e gerenciar recursos humanos além de informações.

A visão restrita que os egressos têm sobre o papel gerencial do contador está interligada à formação tecnicista, mecanicista, positivista que fundamentou seu agir e pensar. Esta os impossibilita de conquistar uma nova atuação, um novo espaço, um novo ser e fazer contábil, ampliando seu espaço no mercado de trabalho. Ao contrário disso, sua ação e atuação fica restrita ao que a sociedade requer do contador, como se a competência fosse da sociedade de definir seu papel e não dele próprio construí-la numa ação coletiva.

Esta colocação fundamenta-se na idéia colocada por um dos egressos na entrevista quando se pergunta se o curso o ajudou a inventar soluções novas para as dificuldades. Ele refere que deixou de fazer a área gerencial da contabilidade porque a clientela não requer este serviço:

“... na época da faculdade eu tentei aplicar o gerenciamento, implantei nas empresas análises, balanços e tudo para fazer a interpretação da parte gerencial... Eles engavetaram, nem olharam, quer dizer, o cliente não tem interesse, eu fiz uma época depois não fiz mais, ninguém pediu e sentiu falta... eles não exigem essa parte da contabilidade gerencial, consultas sobre o que eles devem fazer, interpretação da contabilidade dentro da empresa, como eles tem que investir... Por isso que eu já disse que o que os clientes querem é só o fiscal. Raramente eles perguntam, eu tô afim de fazer isso, mas são muito poucos. Geralmente eles fazem o que querem e depois comunicam ao contador, quer dizer, nem comunicação, a gente vê pelas notas que vêm”.

(informante 3)

No entanto, a maioria dos informantes docentes e egressos da pesquisa visualiza que a instituição está formando um profissional técnico. Sugerem a necessidade de habilidades que envolvam a própria maneira de ser do contador e que não dizem respeito somente a técnicas. Mas, elas são desejadas especificamente para este agir gerencial descrito pelos eles anteriormente.

Do mesmo modo, dentre os nove participantes da pesquisa que referiram o perfil técnico do contador, seis deles incluindo dois docentes e quatro egressos, colocaram que o contador apresenta dificuldades no que diz respeito ao aspecto comportamental.

Ao falar sobre o aspecto comportamental, os informantes dizem que o exercício do contador se dá através do gerenciamento de recursos humanos, como descreve um dos egressos:

“... o contador praticamente tem atuação em toda área empresarial, em toda empresa, ele tem um tipo de relacionamento com todos os departamentos e precisa ter, até para fazer um levantamento maior de qualidade com números mais exatos, essas coisa... por isso ele trabalha com pessoas...” (informante 2)

Apesar dos docentes e egressos pesquisados caracterizarem a importância do desenvolvimento de habilidades comportamentais, de relacionamento e de comunicação, os egressos confessaram ter facilidade no trato com as pessoas. No entanto, não atribuem ao curso ou a algumas disciplinas o desenvolvimento da habilidade de competência interpessoal. Todos disseram que foi uma habilidade desenvolvida em suas vivências sociais e profissionais ao longo da vida, sem a participação direta do curso.

A grade curricular em seus objetivos também refere o desenvolvimento da habilidade de comunicação e relacionamento interpessoal, mas o que propõe sobre estas enfatiza a sua visão linear que também está presente em sua construção. A comunicação que o curso de Ciências Contábeis propõe desenvolver com base na grade curricular diz respeito ao contador “receber e transmitir informações utilizando linguagem acessível”¹⁴. A preocupação está centrada no entender e fazer-se entender em suas interações com clientes, textos, leis, análises, interpretação contábil, orientação, consulta, organização, normas, perícias, etc.

Os diagramas dos fluxos de informação que explicam a comunicação como um processo do emissor, receptor e mensagem é “apenas uma imagem congelada de uma configuração de comunicação em determinado instante, sendo geralmente uma interpretação particular desta configuração” (Lévy, 1995, p.22). Esta explicação de como se dá o processo de comunicação descreve-a como “um processo unidimensional de transporte e codificação” reduzindo a informação a um “dado inerte”.

Neste interjogo há muito mais que receber e transmitir informações. Ao falar agimos, pois quando conversamos com alguém através de nossos atos, comportamentos, emoções, palavras, olhar “colocamos em jogo o contexto e o sentido que damos ao mesmo”. A cada troca, assunto, “frases, palavras, letras, sinais e caretas estamos interpretando, cada um a sua maneira, a rede de mensagens anteriores e tentando influir sobre o significado das mensagens futuras” (op cit, p. 22). Através deste interjogo entre os atores da comunicação cada nova mensagem reorganiza, orienta, constrói ou remodela

¹⁴ As informações sobre o perfil profissional do contador partiram da análise da grade curricular do Curso de Ciências Contábeis da UNOESC- campus Xanxerê.

o universo de sentidos de cada autor, construindo os sujeitos imbricados neste processo e contexto.

Cada ato de comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas. Tanto cliente como contador no interjogo da comunicação, ao ouvir a interação das palavras constroem em sua mentes redes de significação transitória. Isto significa que, ao ouvir uma palavra, esta “ativa imediatamente na mente uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens, sons, odores, sensações, proprioceptivas, lembranças, afetos, etc” (op. cit. p 23). “Cada palavra escrita ou falada transforma, pela ativação que propaga ao longo de certas vias, o estado de excitação da rede semântica, mas também contribui para construir ou remodelar a própria topologia da rede ou a composição de seus nós. Cada vez que um caminho de ativação é percorrido, algumas conexões são reforçadas, ao passo que outras caem aos poucos em desuso. A imensa rede associativa que constitui o universo mental encontra-se em metamorfose permanente.

Isto quer dizer que a cada comunicação da qual o contador faz parte, não só ele, ou sua mensagem, desencadeia todo este processo. Ao ser consultado por clientes, a comunicação do contador não se constitui só no repasse de informações contábeis para o direcionamento ou redirecionamento das organizações. Por mais que sua comunicação esteja voltada para dar respostas, não só a sua mensagem propiciará toda esta rede de conexões que levam a modificações e construções de seus clientes, mas estes sem apresentar conhecimento específico e aprofundado sobre contabilidade também são atores e ativos neste processo, provocando mudanças, novas interpretações, desvios, reformulações, que, por sua vez, o contador acompanha, reinterpreta e reconstrói.

Este interjogo de comunicação entre contador e clientes é o que constitui a boa atuação profissional do contador e vice versa. Um dos informantes retrata muito bem esta questão, quando diz que o bom contador é:

“... aquele que consegue fazer o trabalho contábil, consegue levá-lo ao cliente, explica o que ele quer, consegue chamá-lo e o faz lembrar que você existe. Quando o cliente pretende realizar algum investimento, fazer com que ele procure por você para assessorá-lo... O bom contador tem que ser aquele que faz com que o cliente sinta necessidade do contador porque ainda o

pensamento do cliente é de que ele precisa do contador para fazer a parte fiscal e burocrática da empresa. Ele tem que começar sentir necessidade do contador de outras formas. Para isso o contador tem que fazer com que o cliente abra a sua empresa para poder participar e se sentir parte dela assim como o cliente também deve sentir isso....” (informante 1)

Como se pode constatar, o trabalho específico da contabilidade não garante que o contador tenha um bom desempenho profissional. Ele não está trabalhando somente com papéis, números, informações, leis tributárias, débito e crédito, mas lida com pessoa com as quais ele se comunica e através desta comunicação consegue construir e remodelar universos de sentido que por sua vez vão construindo o seu pensar e agir contábil nas organizações.

O informante acima refere, na sua opinião, qual é o papel que o contador deve exercer na sociedade. Sua fala evidencia que a conquista do espaço profissional junto ao mercado de trabalho depende fundamentalmente da comunicação e da relação que se estabelece no ato do comunicar-se com a clientela, bem como de uma visão pós-moderna, não-linear, não-mecânica de causa-efeito.

A maioria dos informantes da pesquisa citaram a habilidade de comunicação como necessária para o exercício da profissão. No entanto, apenas dois deles afirmaram que o curso está formando profissionais com habilidades de comunicação. Outros seis deles referem que o curso não propiciou aos acadêmicos possibilidade de aprender a comunicar-se melhor com as pessoas, se fazer entender, saber ouvi-las e compreender o que elas falam.

A habilidade de comunicação referenciada pelos informantes diz respeito ao profissional contador no seu dia-a-dia, para conseguir expressar o que sente, pensa, interpreta e analisa verbalmente ou através da escrita. Também inclui-se aqui a flexibilidade, o jogo de cintura que o gerenciamento de recursos humanos implica.

A disciplina de gestão em recursos humanos foi sugerida por um dos informantes para o curso de Ciências Contábeis. Ele aponta a gestão como necessária, por acreditar que o curso não propicia o desenvolvimento da habilidade em gerenciar pessoas. Este informante coloca:

“... o contador precisa saber trabalhar com pessoas porque é com quem ele trabalha todo dia... teria que ter uma mudança importante no curso ou ter uma disciplina voltada para ensinar a comunicar com seu cliente...as vezes o contador não consegue clientes porque tem dificuldade de falar, escrever, conversar e assim não consegue mostrar o trabalho contábil...” (informante1)

Essa mudança que o informante sugere para o curso como forma de solucionar a dificuldade no gerenciamento de pessoas não pode ser contemplada somente pela disciplina específica, mas de uma mudança curricular e do corpo docente do curso mediante da sua prática docente, do perfil almejado e a epistemologia que fundamenta a ação institucional.

Conforme Bell (Doll; 1997, p. 61-2), a inclinação tecnocrática na qual o profissional foi treinado durante o curso superior enfatiza “ uma abordagem disciplinada aos objetivos com base na precisão e mensuração, com caráter profundamente newtoniano” em que não se presta à liderança. Para ele, a liderança requer habilidades de organização política - aquelas que valem de modos religiosos, estéticos e intuitivos”.

No entanto, a racionalidade técnica não têm como pressuposto o desenvolvimento de habilidades intuitivas porque ela está “centrada na eficiência da produção, não na barganhas entre as pessoas. Esta última requer decisões de valor e escolha e para o tecnicismo elas não são necessárias porque, ao modo cartesiano, só existe uma única maneira de fazer” (Doll. op. cit.).

A grade curricular de 1994 propõe formar contadores com ênfase gerencial, competência interpessoal para gerenciar recursos humanos e habilidade de comunicação. Mas, por outro lado, caracteriza-se por uma epistemologia tecnicista que fundamenta sua prática mediante o perfil técnico que o curso está formando que invalida o desenvolvimento de habilidades requeridas pelo currículo, como afirma Doll acima. A prática pedagógica docente do curso se adequa aos objetivos propostos pela grade curricular, mesmo que a maioria dos docentes, só os conheça parcialmente.

As habilidades de gestão de recursos humanos, ou a liderança dos contadores podem ser desenvolvidas durante o curso de Ciências Contábeis mediante a instituição e incorporação da prática reflexiva pelo corpo docente do curso.

Esta prática é desenvolvida por Schon (Doll, op. cit.) e apontada por Doll como um modelo pedagógico que desenvolve a competência interpessoal e individual do praticante por meio de reflexões sobre e na experiência vivida, e não por meio de cursos de estudo certificados. A prática reflexiva funciona sob três aspectos metodológicos:

1º) Os praticantes abordam os problemas “não como cópias da teoria generalizada, mas como exemplos únicos, pessoais”. A atenção está voltada para “a incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valor” do problema.

2º) Ao praticante cabe “enfrentar esta confusão não aplicando regras universais, mas empregando a intuição, analogias, metáforas” com o intuito de ajudar a estruturar ou situar um problema.

3º) “Diálogo aberto com ele mesmo, com os outros e com a situação empregando a linguagem da metáfora na discussão com a situação para o desenvolvimento da reflexão”.

A prática desenvolvida na prática reflexiva é diferente da prática compreendida pela racionalidade técnica. Esta concebe o conhecimento em termos de “descoberta da existência”, já a epistemologia da prática visualiza o conhecimento com um “processo de tornar-se”.

Se aplicar a “epistemologia da prática” na ação docente, segundo Doll, o curso de Ciências Contábeis poderá desenvolver um contador, cujo perfil inclui habilidades gerenciais, recursos humanos e informação, como desejam os quatro informantes egressos.

Definitivamente, dois informantes docentes da pesquisa afirmaram que o curso está desenvolvendo habilidades gerenciais e de comunicação. De acordo com a maioria dos informantes da pesquisa, estas habilidades pertencem mais ao perfil desejado pelo curso do que ao que está sendo desenvolvido atualmente.

Já três egressos participantes da pesquisa, que durante o curso atuavam na área contábil, disseram que o curso auxiliou-os no aprendizado de “análises e interpretações de balanço para subsidiar as organizações na tomada de decisões gerenciais” (informante 2 e 3). Novamente, aqui, o ensino volta-se à aprendizagem da técnica: análise e interpretação, ficando aquém do desenvolvimento de habilidades que possibilitem a visualizar, criar, simular novas ações profissionais.

Uma das habilidades que pode contribuir para ultrapassar a formação técnica, cartesiana e mecânica de ser, pensar e agir é a criatividade. A criatividade está fundamentada na não-linearidade, que compreende a formação de contadores inventivos e construtores de uma nova ação profissional.

3.1.3 Habilidade criativa

A criatividade é outra habilidade proposta pela grade curricular para ser desenvolvida pelo curso de Ciências Contábeis. Dentre os docentes pesquisados, treze citaram que a disciplina contribui para a formação de contadores criativos. Porém, ao falarem sobre como contribui, usaram como argumento o desenvolvimento de assuntos e conteúdos teóricos na disciplina com a idéia que eles por si só garantem o desenvolvimento da criatividade dos acadêmicos.

Além do tema, bibliografia, autor escolhido, visão de mundo deste e do docente é importante a escolha de metodologias que possibilitem o desenvolvimento desta habilidade e, principalmente, adotá-la como objetivo em sua prática docente.

Ao analisarmos os planos de ensino do curso de Ciências Contábeis, não se encontrou a habilidade criativa como um dos objetivos geral ou específicos em alguma disciplina. No entanto, tê-la como objetivo no plano de ensino também não garante que ela seja desenvolvida. A garantia do seu desenvolvimento perpassa pelo desejo coletivo do corpo docente, discente e da comunidade contábil querer o seu desenvolvimento.

Como refere Maturana (1998, p. 23) em sua obra “Emoções e linguagens na educação e na política”, quando o ser humano quer, ele realiza, pois é a emoção que leva à ação. É a emoção que estabelece os domínios de conduta. Para querer é preciso saber o para quê e o por quê a criatividade é desejada. Como responder esta pergunta, se a epistemologia que fundamenta o pensar e a prática docente não tem a criatividade como requisito para a formação profissional? No modelo cartesiano, moldando a estrutura curricular, a hierarquia entre teoria e prática, a habilidade técnica e a atualização condizente com o que o mercado quer, dariam as condições plenas aos acadêmicos para exercerem adequada e criativamente sua atividade contábil.

A criatividade é proposta pela grade curricular do curso. Sua ação está especificada no perfil profissional desejado que diz que o contador deve “apresentar habilidade intelectual para criar soluções rápidas”. A criatividade aqui está embutida na atividade profissional técnica desenvolvida pelo contador. O que o modelo cartesiano e a racionalidade técnica atribuem à criatividade, é no sentido de “dar soluções rápidas para os problemas” que se apresentam nas organizações no momento presente transpondo o conhecimento teórico e técnico adquirido em sua formação profissional a estas “novas” situações. Parte-se do pressuposto de que as situações modificam-se, e que o conhecimento teórico e técnico continua sempre tendo e dando respostas aos problemas. Cabe ao contador criatividade para transpô-lo.

Entendendo a criatividade desta forma, as razões usadas pelos docentes para mostrar que estão desenvolvendo a criatividade em sua prática docente tornam-se coesas. No entanto, neste trabalho, propõe-se olhar a criatividade com um foco não-linear, cartesiano e tecnicista, mas construtivo e pós-moderno. Por isso, através do último foco pode-se dizer que o que o corpo docente propõe formar é um profissional criativo de acordo com o modelo cartesiano e não construtivista. Esta idéia ganha forma quando a maioria dos docentes (13) descreveram o que é um contador criativo. Entre eles citam-se alguns:

“Aquele que tem sempre a teoria para colocar suas decisões e aquele que se utiliza de diversas técnicas e informações para ser entendido”. (informante 5)

“ Defino como aquele profissional que se mantenha atualizado para poder captar e identificar oportunidades e para ter a mente aberta”. (informante12)”

O contador criativo aqui é descrito como um profissional atualizado e que por isso identifica oportunidades. No entanto, o foco não-linear entende que as oportunidades não são identificadas, mas criadas a partir das inter-relações que o contador faz na medida em que ele se relaciona com este objeto ou situação, percebido com outros também já existentes, fazendo uma nova interação, cujo resultado é a criação de algo novo. Para desenvolver o ato criativo descrito anteriormente, além da percepção, é necessário

domínio aprofundado sobre uma área de conhecimento e a ação ser considerada inovadora pela sociedade (Gardner, 1996, p.33).

Outro docente informante da pesquisa entende por contador criativo o seguinte:

“Entendo que o contador é um profissional estratégico para as organizações e com alto potencial de contribuição. Logo, defino como criativo o contador que busca alternativas econômicas, gerenciais e de recursos diferentes das usuais. Sua capacidade de inovação abrange o uso de recursos tecnológicos disponíveis, a sugestão de novos recursos e a capacidade de implantação com sucesso de métodos e técnicas benéficas a luz do custo X benefício”.
(informante13)

Este informante, ao exemplificar a ação criativa do contador, especifica-a em demasia, voltando-a somente para a criação e implantação de métodos e técnicas, onde emerge a fundamentação tecnicista. Nas citações abaixo, o tecnicismo e a linearidade aparecem como base para a definição da criatividade do contador. Estes docentes descrevem a ação criativa como a ação gerencial do contador. A criatividade é posta a serviço do mercado, como se o mercado definisse sua ação.

“ O contador criativo é conhecedor dos aspectos técnicos e teóricos da profissão, mas principalmente com capacidade de produzir novos relatórios adaptados para a realidade das diversas empresas, interpretá-las e divulgá-las aos gerentes e administradores das empresas. O aspecto mais relevante é saber expor esses relatórios para as pessoas interessadas.” (informante 15)

“Avante, em busca de soluções para auxiliar o administrador na tomada de decisões apontando indicadores de avaliação; busca novas ferramentas de avaliação da atividade; busca o conhecimento constante aplicando nas atividades.; Iniciativa para apontar soluções em questões problemáticas”
(informante 19).

Ao analisar estas citações, nota-se que a maneira como cada docente entende a criatividade é diferente. Mas, submersa a cada definição e descrição do que se entende por

contador criativo, está a visão linear, cartesiana e tecnicista que fundamenta seu pensar, seu ver e seu agir pedagógico.

Esta idéia é confirmada por dois egressos participantes da pesquisa, ao dizerem que o curso não ajudou a desenvolver a criatividade. Um deles justifica seu posicionamento colocando que o curso de Ciências Contábeis “não ensinou os alunos à pensar e refletir” (informante 4). Já os outros dois egressos acreditam que o curso ajudou a desenvolver a criatividade. Um deles, inicialmente, apresentou dificuldade em compreender o que é criatividade e também não soube dizer como o curso ajudou. Concluiu a sua fala dizendo: “alguma coisa sempre vai servir de suporte” (informante 2). O outro egresso explicou que o curso “deu uns toques, não muito, mas ajudou a driblar, ter jogo de cintura, remediar casos e se acalmar quando está tendo problemas para poder resolvê-los”.

Com as falas dos egressos pode-se compreender que eles não sabem que podem mudar o quadro profissional que a eles se apresenta. Esta idéia não faz parte de sua ação, pois acreditam que seu papel enquanto contador é exercer a técnica contábil e fazer o que eles compreendem por gerenciamento. Para isso, acreditam ser necessário o conhecimento prático e teórico, estar atualizados e trabalhar. Ser um bom contador, para eles, é saber exercer a técnica contábil, pois é isso que a sociedade local e ou regional deseja deles.

Mas, hoje toda empresa local é também global; pelo menos incluída no movimento de globalização. O que muda tudo.

3.1.4 O mercado de trabalho

Tanto os egressos como os docentes têm em sua ação profissional os olhos voltados para o mercado de trabalho local, regional e atual. Ao avaliar ou analisar o curso, os egressos ou os docentes do curso utilizam como subsídio a necessidade do mercado atual. A ação do contador pode ser local, regional, mas é universal e não somente voltada para se adequar ao que o mercado requer dele enquanto contador ou enquanto docente que atua na formação de contadores. O agir profissional está aquém dos ditames do

mercado, pois é este agir coletivo que o mantém ou o modifica, o constrói e/ou amplia seu espaço na sociedade com o intuito de construir o futuro.

Quando os participantes da pesquisa se referem ao perfil do contador como uma consequência do mercado, o que está implícito é o behaviorismo, ambientalismo, ou comportamentalismo que fundamenta este pensamento. Estes compreendem o contador como marionete a serviço do meio. Este define as ações do contador, pois é ele quem determina o sujeito. Nesta abordagem, o contador perde seu saber, sua ação, torna-se instrumental nas mãos do meio. O que se requer dele é o fazer, é o adaptar-se ao meio como se não fosse ele, juntamente com os demais contadores e seres humanos, que em suas interações com o meio que o construísse.

A ação docente no curso de Ciências Contábeis está voltada para uma formação atrelada a adaptação do contador e ao que se deseja dele. O mercado faz o mercado, esquecendo que quem é o mercado e quem o faz é a ação coletiva humana em suas interações através das coisas, no caso as mercadorias. Entende-se, desta forma, porque o curso está voltado para a formação de profissional para o aqui-agora e não para o futuro. Tendo como princípio o comportamentalismo, não há como prever o que o mercado futuro precisará, que técnicas e habilidades serão requeridas. Por isso, sob esta ótica quem define o mercado é ele próprio. Logo, o corpo docente, os acadêmicos e os contadores não terão estas respostas, pois são sujeitos da ação do mercado.

Juntamente com o comportamentalismo encontram-se nas raízes do perfil profissional dos contadores da UNOESC-Xanxerê, o cartesianismo, a linearidade e a racionalidade técnica. Estas fundamentam a visão de que o bom profissional é aquele que está atento “à resolução de problemas e não à descoberta de problemas ou a estruturação de problemas” Doll enfatiza que:

“ Em nosso mundo contemporâneo e de rápidas mudanças, estes dois últimos aspectos são mais importantes do que o primeiro” (op. cit. p. 63).

Desse modo, a racionalidade técnica - juntamente com as outras descritas acima - como epistemologia do conhecimento tornam-se incongruentes e inadequadas a uma

realidade que sabemos não estar posta e determinada, mas em constante construção pelas produções subjetivas no agir coletivo do ser humano.

3.2 UMA NOVA EPISTEMOLOGIA NA FORMAÇÃO DE CONTADORES

Em oposição ao pensamento linear, cartesiano, metafísico, técnico e objetivo - definido como pensamento modernista - que fundamentou toda uma forma de pensar, agir e fazer o mundo, a ciência, a sociedade, o conhecimento e os sujeitos, - assim como fundamentou a formação profissional dos contadores descrita no capítulo anterior - a neurobiologia, a psicologia contemporânea, filósofos e biólogos desenvolveram estudos que sustentaram uma visão social, pessoal e intelectual diferente, que constitui o paradigma contemporâneo.

Sua visão intelectual não se baseia na certeza positivista, mas na “dúvida pragmática - que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local” (Doll, 1997, p. 77) - dos sujeitos. A dúvida empregada no processo de ensino e aprendizagem provavelmente provoca, nos docentes e nos acadêmicos, medo. Mas, por outro lado, ela contribui para refletir e renegociar os conceitos formados. A dúvida provoca a perda da certeza, que por sua vez encoraja o diálogo e a comunicação com os outros. A comunicação dialógica entre os participantes do processo educativo pode conduzir a uma visão social diferente, que foge do conceito de “uma única maneira melhor ou certa” de pensar e agir.

Esta nova epistemologia aceita a indeterminação inerente à complexidade e às múltiplas perspectivas, pois compreende uma integração eclética, mas local, do sujeito/objeto/mundo, razão/emoção, mente/corpo, docente/acadêmico, contador/cliente, nós/outros. Esta integração constitui um processo vivo, negociado, não pré-ordenado, mas criado e não descoberto. A integração depende em parte do sujeito e de suas ações e interações com outros sujeitos, objetos e mundo.

Com base nesta visão e nos autores que dão suporte a esta nova epistemologia, pretende-se, neste capítulo, fazer algumas conexões destes estudos com o processo de ensino e aprendizagem, a prática pedagógica docente e com a construção de conhecimentos, para uma prática pedagógica docente, um processo de ensino, uma grade curricular, um perfil profissional diferente daquele propiciado até então adotado pelo curso de Ciências Contábeis.

Desde os inícios da Física Atômica, especialmente com Max Planck, o processo obteve uma divulgação especial com o prêmio Nobel Prigogine, um dos pesquisadores da área da biologia responsáveis pelo desenvolvimento da teoria da auto-organização e das estruturas dissipativas que dão suporte às capacidades auto-organizacionais dos sujeitos. A Física Atômica afirma que a mudança transformativa que propicia o desenvolvimento dos seres humanos (construção de conhecimentos), envolve uma reestruturação básica, que não acontece num sistema em equilíbrio ou próximo do equilíbrio. “Um sistema em equilíbrio ou próximo do equilíbrio é um sistema estável ou fechado, na verdade é um sistema esgotado em termos de troca de energia-matéria. A própria estabilidade desse sistema é um precursor da sua extinção, como na morte” (op. cit. p. 119-20).

“Os sistemas isolados ou perfeitamente estáveis, não trocam energia e nem matéria, pois estes sistemas podem se mover, como o universo se move, mas este movimento é puramente cíclico, dentro de uma estrutura estabelecida que não se modifica” (op. cit. p. 73-4). Transpondo esta afirmação para a relação ensino e aprendizagem, supõe-se que o processo educativo baseado no sistema isolado e estável não promove a consolidação de trocas na relação docente-acadêmicos permitindo a construção de novos conhecimentos.

Já os sistemas fechados - caracterizados pela transmissão e transferência de conhecimentos numa relação unidirecional do docente aos acadêmicos - onde se desenvolveu o paradigma moderno que fundamentou o processo educativo desenvolvido pelo curso, o perfil profissional, a grade curricular, a prática docente e a relação ensino e aprendizagem usada para a formação de contadores, “há troca de energia mas não há matéria” (op. cit). Isto quer dizer que há transferência de conhecimentos, mas não há nenhum desenvolvimento espontâneo de conhecimento nem uma transformação de matéria em energia, ou seja, esse sistema não possibilita a produção, criação e construção de novos conhecimentos.

“Para que a matéria seja transformada em energia, a energia presente precisa pelo menos ser focalizada e aproveitada, trazendo assim resultados aumentados”. Isto é o que ocorre com os sistemas abertos, onde a relação possibilita a “troca de energia tanto quanto a troca de matéria. Neste sistema, estas duas quantidades podem ser transformadas uma na outra, como as explosões atômicas”(op. cit). Os sistemas abertos transformam seus

participantes, provocando seu desenvolvimento e a construção de conhecimentos destes mediante a relação ensino e aprendizagem proposta pelo docente em sua prática, fundamentados nos paradigmas sustentados por este sistema.

“Mas a qualidade humana, não é modelada simplesmente ao igualar-se os sistemas vivos aos sistemas abertos, termodinâmicos. Ser humano significa ir além das estruturas biológicas e termodinâmicas”. Segundo Doll (op. cit, p. 74):

“ a intencionalidade é uma parte importante do ser humano, e parte da intencionalidade é o desejo e a ação relativos ao fechamento, resoluções, definições. É assim que compreendemos a confusão florescente, sussurrante, que chamamos de vida. Portanto, a abertura humana contém seu próprio paradoxo, um desejo de fechamento, resolução, definição. É a interação complexa entre a abertura e o fechamento, em vários níveis (consciente, biológico, molecular) parece essencial para que ocorram as transformações. Assim, a separação original dos sistemas em uma simples dicotomia fechado-aberto conduz não apenas à percepção de um outro, ou segundo, enquadre cosmológico, como também a um terceiro caminho alternativo, que transforma as duas primeiras estruturas e proporciona um novo nível de complexidade, com abertura e o fechamento inseridos um no outro.

O sistema aberto compreende o terceiro caminho alternativo, pois transforma o desejo de abertura e do fechamento dos sujeitos, promove um novo nível de complexidade com eles inseridos um no outro - com o qual propõe-se desenvolver a prática docente, visando à construção de conhecimentos dos sujeitos, seu desenvolvimento e da sociedade através da construção dos sujeitos que a constituem.

O conhecimento é construído numa relação diferente da proposta pelo modernismo entre sujeitos objetos e mundos. No modernismo, o sujeito, ser humano, suas ações, pensamentos, fazer e agir são considerados como resultado da ação do meio, do objeto, do ambiente, da sociedade, do mercado e do docente sobre ele. O sujeito é compreendido como um ser passivo e o meio, o objeto e a sociedade como agente ativo capaz de defini-lo, orientá-lo sem a sua participação. A ciência, por sua vez, é vista com o papel de descobrir a realidade para descrever formas e maneiras de agir para os sujeitos adaptarem-

se à ela. A realidade não é compreendida como construção da ação dos sujeitos em sua interação com outros sujeitos com objetos e por intermédio destes. Ela é entendida como algo formado, pronto, posto, imutável em relação ao tempo e ao espaço que se impõe ao sujeito e determina sua ação. Como a realidade está fora, a ciência é objetiva e única, portanto, as teorias refletem exatamente este mundo dado, explicando como realidade universal e verdadeira que não é construída e modelada pela imbricação de sujeitos-objetos-mundos.

O conhecimento não é construído pelo sujeito, pois compreende-se que ele está pronto e fora do sujeito, por isso tem que ser repassado ao sujeito para poder adquiri-lo. O sujeito é compreendido como uma tábula rasa, na qual vai imprimindo-se o conhecimento, formas de agir, pensar e fazer, para ele poder adaptar-se à realidade. Sua ação é baseada na ciência que lhe dá respostas de como agir, fazer e atuar na realidade. Cabe ao sujeito apreender estas formas de manipular a realidade. Para isso, o ensino fundamenta-se no repasse do conhecimento descoberto pela ciência através de bibliografias, teorias, experiência e saber do docente.

O objetivo do ensino universitário, para a visão que compreende o sujeito como resultado da ação do objeto sobre ele, está na formação de profissionais que saibam atuar nesta realidade que está aí, que consigam adaptar-se a ela, saibam como fazer e agir sobre ela mediante as formas, modelos, jeito de agir e pensar repassadas por ela. A aprendizagem se caracteriza pelo repasse das informações e dos conteúdos pelo docente e pela memorização destes pelos acadêmicos através da audição, visão e atenção voltada à explicação do docente. O processo constitui-se num emissor - que é o docente, com um papel ativo, numa posição acima do acadêmico pelo domínio do conhecimento que possui - e no receptor - papel passivo ocupado pelos acadêmicos, como uma tábula rasa, numa posição inferior em que consiste ouvir, captar e memorizar para aprender. O papel docente, no processo de ensino e aprendizagem, caracteriza-se por ser quem propõe, planeja e aplica os conteúdos e as atividades desenvolvidas em aula, sem a participação e interação dos acadêmicos. O docente não estimula a participação dos acadêmicos, pois compreende que o plano de ensino, as aulas, os autores, os exercícios, os casos são atividades dele, em que elabora sozinho, antes de iniciar o semestre, sem incorporar

mudanças vindas de uma interação com a realidade de seus acadêmicos. Fundamenta-se na idéia de que o saber está no docente e por isso não há por quê elaborar um plano de ensino interativo docente-acadêmicos.

Além do planejamento do processo de ensino e aprendizagem fundamentados na relação sujeito \leftarrow objeto, a função docente consiste em repassar a receita de *como* agir, pensar, fazer e executar a profissão na realidade. Seu papel é “dar a receita do bolo”, com o manual de instrução onde está descrito *o que fazer, como fazer, com que fazer, quando e onde fazer* e tudo mais que pode acontecer na realidade profissional. Se o acadêmico aprender o modo de instrução e souber aplicá-lo na atividade contábil, ele será considerado um bom profissional, pois saberá agir. Mas esta ação funciona como uma cópia e repetição dos conhecimentos repassados pelo docente, pois se considera que o docente é “mais sábio” e com maior domínio sobre a realidade.

A relação teoria-prática estabelecida na visão moderna que fundamenta a relação sujeito \leftarrow objeto é a seguinte: a teoria é a fundamentação teórica da prática. Ela subsidia a ação profissional. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem fundamenta-se numa grade curricular que proporciona inicialmente o conhecimento de toda parte teórica para em seguida aplicá-la na prática por intermédio de estágios, laboratórios e que por fim culmina na iniciação profissional do acadêmico como contador. A teoria funciona como “o manual de instrução” a “receita de como fazer o bolo” e a prática compreende “a aplicação do manual”, significa por em prática o “fazer o bolo”.

Ainda com relação ao processo educativo fundamentado pela relação sujeito \leftarrow objeto como abordagem epistemológica, os trabalhos em grupo propostos pelos docentes são usados como instrumento para transmitir informações. Eles estão baseados numa relação formal entre docente-acadêmicos, num ensino também formal, onde a aprendizagem não se constitui através da interação entre os sujeitos, mas na apreensão do conhecimento do docente pelos acadêmicos. Os grupos são utilizados pelo docente para simular a aplicação do conteúdo na tentativa dos acadêmicos incorporá-los ao seu modo de agir. Também se usa esta metodologia para os acadêmicos “saberem como o professor pensa”, pois se acredita que ele é quem possui o saber, por isso é aquele quem deve julgar se o pensamento e a ação dos acadêmicos está “certa ou errada”. O grupo não é utilizado

para discussão e reflexão conjunta do agir, do pensar e do fazer contábil na tentativa de criar e construir um novo agir. Não se estimula os acadêmicos a buscar, na comunidade, em sua atividade profissional ou social e com eles mesmos, os problemas, as dificuldades para criarem casos e tentar resolvê-los. As perguntas, casos, exemplos, situações, simulações estão prontas, elaboradas pelo docente ou copiadas dos livros que fundamentam a teoria. Esta metodologia não estimula o desenvolvimento da criação de novas idéias, novo fazer, refletir e pensar, assim como não valorizam o saber construído pelos sujeitos imbricados neste processo.

A relação docente-acadêmicos, na visão moderna, caracteriza-se por uma situação emocional-afetiva que não favorece aos participantes sentirem-se à vontade para questionar, perguntar suas dúvidas, trocar idéias ou colocar posicionamentos diferentes dos apresentados pelo docente, munido de todo artifício teórico que dispõe. A relação não é de igualdade. Um é professor o outro é aluno; um sabe o outro não sabe; não há troca, quando se imagina que o outro da relação não tem algo a dar ou oferecer que contribua para a aprendizagem. Subestima-se o conhecimento dos acadêmicos, pois se objetiva desenvolver o pensamento convergente. O pensamento divergente não é bem vindo, pois se imagina que ele impede o processo de ensino e aprendizagem.

Os sujeitos formados num processo de ensino e aprendizagem, onde sujeitos e objetos encontram-se relacionados por uma via de mão única no sentido objeto \Rightarrow sujeito, aprendem a ser sujeitos e contadores que *reagem* ao mercado e à realidade. Neste processo os sujeitos (alunos) não são estimulados a criar e a construir a ação do contador, pois sua ação está condicionada a sua *reação* ao que se apresenta no mercado. Espera-se que os outros façam primeiro para poder *reagir* a esta ação com o intuito de adaptar-se a ela. Foi-lhe ensinado a pensar que sua ação constitui-se na *reação* do que se apresenta como ação.

A ciência clássica, que fundamentou a racionalidade técnica, cartesiana, linear, metafísica e a relação sujeito \Leftarrow objeto “excluía do universo físico a história e a significação para recalá-las nos seres vivos”, ou mesmo em um único sujeito humano. Mas, diversas correntes científicas contemporâneas redescobriram uma natureza na qual sujeitos e objetos não se encontram mais relacionados por uma via de mão única no

sentido objeto⇒sujeito. Hegel, por volta de 1810-15, já dizia que o ser humano não era como uma tábula rasa. Assim como Lévy (op. cit, p. 161), ele acreditava que o sistema cognitivo era capaz de ação:

“...sua arquitetura e seus diferentes módulos especializados organizam nossas percepções, nossa memória e nossos raciocínios, de forma muito restritiva. Mas articulamos aos aparelhos especializados de nosso sistema nervoso dispositivos de representação e de processamento da informação que são exteriores a eles. Construimos automatismos (como o da leitura) que soldam muito estreitamente os módulos biológicos e as tecnologias intelectuais. O que significa que não há nem razão pura nem sujeito transcendental invariável. Desde seu nascimento, o pequeno humano pensante se constitui através de línguas, de máquinas, de sistemas de representação que irão estruturar sua experiência.”

A ação do sistema cognitivo compreende um “sujeito transcendental, histórico, variável, indefinido e compósito, onde seres e coisas não se encontram mais separados por uma cortina de ferro ontológica”. Partindo da idéia de um sujeito cognoscente- que pensa, age e constrói, a relação dicotômica e de mão única proposta pela visão do paradigma moderno, que fundamentou a ação docente do curso de Ciências Contábeis, perde o sentido. Os agente efetivos são os sujeitos, situados no tempo e no espaço e não são a sociedade, nem a economia, a filosofia, a religião, a língua, nem mesmo a ciência ou a técnica. “Os indivíduos transmitem uns aos outros, por uma infinidade de meios e de mensagens que eles se obrigam a truncar, falsear, esquecer e reinterpretar de seu próprio jeito. Trocam-se entre si um número infinito de dispositivos materiais e objetos que transformam e desviam perpetuamente” (op. cit. p. 13-4).

O novo olhar sobre a relação sujeito-objeto pressupõe a retirada dos pilares que alicerçavam os muros que demarcavam os limites entre sujeito e o objeto do conhecimento. Compreende-se, na visão pós-moderna, que o sujeito, através de sua relações com outros sujeitos, com objetos e por intermédio deste, vai construindo-se, ao mesmo tempo que vão sendo construídos os objetos. Aqui o sujeito não é um ser passivo e determinado, mas é um ser em construção com a realidade, que é construída mediante epelo coletivo humano em suas relações sujeito-objeto. O sujeito encontra-se imbricado,

interligado, conectado numa relação tão íntima sujeito-objeto-mundo, que não há como delimitar especificamente qual é o papel do sujeito, do objeto e do mundo. Qual é a direção desta relação, qual é a participação de cada uma delas, porque elas se confundem e participam de cada pensamento, da ação do sujeito, de cada construção realizada, pela relação que mantém umas com as outras.

O pensamento do sujeito encontra-se profundamente “moldado por dispositivos materiais e coletivos sociotécnicos que fazem parte de suas interações com o meio, ao desenvolver uma atividade profissional, ao relacionar-se com pessoas, ao fazer parte de grupos sociais, instituições comunitárias, ao estudar, ao navegar na internet, ao assistir, ler e ouvir outros meios de comunicação. Instituições e máquinas informacionais se entrelaçam no íntimo do sujeito”. Pergunta-se então:

“ Quem pensa? É o sujeito nu e monádico, face ao objeto? São os grupos intersubjetivos? Ou ainda as estruturas, as línguas, as epistemes, ou os inconscientes sociais que pensam em nós?... Há um coletivo pensante homens-coisas, coletivo dinâmico povoado por singularidades atuantes e subjetividades mutantes... (op. cit. 10-1)

A complexidade de relações, interações, conexões entre sujeitos individuais, objetos e coletivos contribuíram para a progressão multiforme das tecnologias usadas pelo sistema cognitivo para a construção de conhecimentos. Para a nova biologia, os sujeitos são considerados organismos vivos e têm um código genético em seu interior que levam a compreender o processo desenvolvido pelo sistema cognitivo para a construção de conhecimentos e para o desenvolvimento dos sujeitos:

“Este código, encontrado no ADN (ácido desoxirribonucléico), fornece um guia para o futuro desenvolvimento e experiência. Isso significa que as futuras experiências e comportamentos vão emergir das experiências e comportamentos presentes, exatamente como as atuais emergiram das passadas. A vida na verdade a nossa realidade funcional, é constituída por experiências interconectadas” (Doll, 1997, p. 84-5).

A interação é uma das características essenciais dos sistemas vivos. Nele, as partes não são definidas isoladamente, mas em termos de suas relações, uma com a outra e com o sistema como um todo. Orientados por essa interação, os organismos vivos (sujeitos) desenvolvem caminhos genéticos para o futuro crescimento, desenvolvimento e construção de conhecimentos:

“... através da interação com o meio ambiente, em que os genes e o meio ambiente desempenham papéis conjuntos, são criados no nível molecular certos limiares ou pontos de bifurcação em que se desenvolvem novos caminhos. Embora cada novo caminho seja influenciado por sua própria história genética, o desenvolvimento real daquele caminho é de final aberto, devido à natureza específica da interação entre os genes e o meio ambiente” (op cit, p. 87).

A ação dos organismos vivos é caracterizada pela sua auto-organização, principal responsável pelo final aberto de seu desenvolvimento. Ela pressupõe que a construção futura do sujeito evolui a partir do presente e do passado e depende das interações que aconteceram e continuam acontecendo. “É o diálogo entre o constructo presente e os problemas do meio ambiente que determinam o estágio emergente, o próximo estágio do sujeito” em seu desenvolvimento (op. cit, p.88). O processo depende da ação, interação e transação reflexivas.

O paradigma auto-organizativo e construtivo tem implicações importantes para a educação e para o processo de ensino e aprendizagem. Conforme Doll (op. cit., p. 118), a relação ensino e aprendizagem deixa de se estruturar na linearidade através da lei da causa-efeito, onde “a aprendizagem é o resultado direto do ensino ou o ensino mantém no mínimo uma relação superior-inferior com a aprendizagem”. De acordo com as idéias deste novo paradigma - que fazem parte de um modelo aberto, orientado pela biologia, que vê os seres humanos e seus processos de aprendizagem aliados a sistemas auto-organizadores, vivos - a relação ensino e aprendizagem passam para um modo em que “o ensino se torna subordinado à aprendizagem, com a aprendizagem dominante, devido às capacidades auto-organizacionais dos sujeitos”.

A partir destes novos pressupostos epistemológicos, a relação docente-acadêmico deixa de ser hierárquica, em que o professor sabe e os acadêmicos não sabem; o docente ensina e os acadêmicos aprendem e a aprendizagem depende unicamente do ensino, ou seja, da transmissão de informações pelo docente. O processo de ensino deixa de focalizar como princípio de ação a técnica, a didática e os instrumentos no desenvolvimento da aprendizagem, para voltar-se ao dialógico. O questionamento, a reflexão, a divergência, a subjetividade, a experiência, os conhecimentos já construídos pelos acadêmicos, o pensar e o agir na sociedade são incentivados pelo docente. O questionamento é almejado não com o objetivo de “conseguir uma eficiente produção de respostas corretas, mas com o desejo de entender-se mais profundamente a natureza da problemática”:

“... é por meio desse questionamento que a recursão - um exame reflexivo de onde estamos e do que fizemos - nos permite (na verdade encoraja) desenvolver o senso de quem e do que somos. É através de nossas ações, e da reflexão sobre elas, que se desenvolve este entendimento e esta profundidade. O ato de ensinar pode, e nós na verdade agora podemos dizer deveria, semear este processo. Mas o processo não depende do ensino como única semente, e depois de iniciado o processo se vale dos próprios parâmetros.” (Doll, 1997, p. 118-9)

O processo de ensino prima pela construção de conhecimentos e pelo desenvolvimento do participantes deste processo. Mas ele não depende da capacidade do docente de expor e transmitir seus conhecimentos, bem como da capacidade dos acadêmicos em memorizar e introjetar os conhecimentos repassados. É por meio da interação proposta pela prática docente que são fertilizadas certas idéias. No entanto, seu desenvolvimento, suas construções e conhecimentos são internos e subjetivos de cada participante mediante o processo reflexivo. Este, por sua vez, contribui para a realização da “mudança transformativa dos sujeitos, mas não desenvolve-se num sistema em equilíbrio ou próximo do equilíbrio”.

São nos sistemas abertos que a construção de conhecimentos e o desenvolvimento dos sujeitos ocorrem, pois ultrapassam o equilíbrio e atingem um limiar crítico. Em

consequência disso, “os padrões auto-organizadores entram em cena: os átomos, as células e outras entidades subitamente se organizam em escala global e apresentam um comportamento cooperativo” (op cit. 119-20).

Transportando esta afirmação para a prática docente na formação de contadores, o comportamento cooperativo, intencional que conduz a níveis mais elevados de organização “aparece subitamente em pontos de limiar crítico”. Então cabe ao docente descobrir estas junções nas interações promovidas em seu grupo e provocar o seu aparecimento.

Nesta estrutura sistêmica, ecológica em que os padrões são relacionais e inter-relacionais, não individuais e unidirecionais, o docente, em sua prática, deixará de ater-se aos conteúdos e às metodologias, e se voltará para a interação dialógica do grupo, para a promoção do limiar crítico, não conquistado mediante uma relação unidirecional, objetiva e transmitida, mas construtiva, com o intuito de chegar ao sistema de auto-organização dos participantes do grupo.

“Em determinado ponto, a autocatálise e a iteração¹⁵ assumem o controle de modo que o grupo gera sua própria ordem e métodos de desenvolvimento”. A partir desta colocação, o grupo, a interação entre seus participantes adquirem uma importância fundamental no processo de ensino e aprendizagem e na prática docente. O grupo, a coletividade de pensamentos, atitudes, idéias, opiniões e a maneira de agir deixam de ser apenas olhadas e requeridas, para estabelecer e manter uma estrutura agradável para trabalhar em sala de aula. Ele se transforma numa comunidade - que age com senso de cooperação e julgamento crítico próprio - essencial para a aprendizagem significativa e profunda.

O processo de ensino e aprendizagem promovido pela prática docente, fundamentado neste novo foco, torna-se a fonte da própria criação. De acordo com Prigogine, (1996, p. 117), a própria natureza é inerentemente criativa e apresenta uma predisposição para a criação. A evolução e a criação da vida não são milagres, mas

¹⁵ Autocatálise provém de catálise. Este é um termo usado pela química para descrever o fenômeno que causa uma reação química ou alteração de sua velocidade pela adição de uma substância (catalisador), que aparece inalterada quimicamente no fim da reação.
Iteração significa ato de iterar ou repetir muitas vezes.

resultados antecipados, não predizíveis de um cosmo criativo. Este universo criativo não está fora, posto, inalterável e pronto a ser descoberto, mas é uma constante construção, resultante da ação humana na sua interação com outros sujeitos por intermédio de objetos. Este impulso criativo é encontrado nas características auto-organizacionais de todas as ciências, especialmente na Biologia, Química e Matemática do caos. A criação é um processo contínuo e inerente à natureza, um processo em que estruturas e processos novos e mais complexos surgem espontaneamente, e autogerativamente a partir de interações anteriores. A criatividade dos sujeitos torna-se um processo contínuo que surge espontaneamente quando a relação ensino e aprendizagem não é fundamentada em explicações puramente mecanicistas da vida, que deixam algo de fora, especialmente no que diz respeito à subjetividade, à emoção e à construção.

Assim como a criatividade, o currículo sob este novo olhar também não é desenvolvido de acordo com a epistemologia moderna que sustentou a prática docente, e a grade curricular do curso de Ciências Contábeis, em que seu planejamento baseava-se na fragmentação, isolamento, atomização e, não no fluxo da experiência coletiva e na interação dialógica. Os assuntos curriculares, as grades curriculares, níveis, planos de ensino individuais, as estratégias de ensino eram representados em “forma de partículas” e a estrutura do currículo concebida em termos de unidades “Este discurso passado e recente sobre o currículo não prestou atenção à complexidade do pensamento humano, pelo contrário adotou o paradigma comportamentalista e empirista” (Doll, 1997, p. 75). Esta visão contribuiu muito para um conceito de currículo em que “o treinamento em atividades pré-escolhidas substituiu o desenvolvimento das capacidades transformativas que nos permitem ir além da informação dada”.

O currículo, neste novo cenário, não é apenas um veículo para transmitir conhecimento, mas um veículo para criar e recriar os próprios sujeitos, os objetos e a sociedade. São as capacidades transformativas de intencionalidade, auto-organização, comunicação que precisam ser desenvolvidas e que caracterizam a qualidade de ser humano. Para isso, precisa desenvolver um currículo transformador, que permita, encoraja e desenvolva esta capacidade natural de organização complexa dos sujeitos. Através do processo de transformação, o currículo continuamente regenera a si mesmo e as pessoas

nele envolvidas” (op cit, p. 104). A construção de um currículo em espiral e de forma recursiva, que compreende esta nova abordagem, envolve o processo descrito anteriormente para a construção de conhecimentos dos sujeitos. Ele contempla este processo, para que a formação de contadores contribua para a visão de um conhecimento de mundo que não está fixo, esperando ser descoberto, mas que está continuamente se expandindo, gerado por nossas ações reflexivas.

As respostas para as dúvidas, indagações e incertezas com relação ao processo de ensino e aprendizagem a ser desenvolvido na formação profissional dos contadores, assim como do profissional a ser formado, devem ser construídas em conjunto, partindo da conversação do corpo docente do curso, com os acadêmicos, sociedade e comunidade universitária, como única fonte de orientação.

O paradigma contemporâneo destituiu “as fórmulas de como fazer” ao colocar que não há “o modo certo de fazer”. A formação de contadores pode ser construída mediante a reflexão, partindo do questionamento da comunidade universitária (corpo docente do curso, instituição, acadêmicos e a sociedade) sobre o que deseja na formação profissional do contador, para que se quer formar contadores, o que se quer formar, qual é o perfil de sujeitos que se propõe construir, qual é o perfil profissional almejado, por que se deseja formar contadores. Pode-se iniciar este processo com um currículo norteador de uma prática pedagógica docente do curso que contemple o ser humano como agente efetivo, situado no espaço e no tempo e não a sociedade, a economia, o mercado, a técnica, a ciência, a tecnologia, a globalização. O contador é certamente um técnico, mas há de ser um técnico responsável, humano. A contabilidade produz índices para as organizações, mas não produz projetos, não arrisca, não leva as organizações dinamicamente para frente no mercado complexo atual. O contador precisa aprender a fazer isso também, ele não pode mais esconder-se atrás dos números.

Este capítulo não contemplou respostas de “como fazer a prática docente” e “como elaborar a grade curricular do curso de Ciências Contábeis, mas propôs-se a apresentar uma visão diferente da apresentada pelo paradigma moderno que sustentou a prática pedagógica docente do curso, bem como da grade curricular através da epistemologia tecnicista, linear e cartesiana como dominante. O novo olhar apresentado

sobre a ciência, a realidade, a sociedade, a relação sujeito-objeto, o processo educativo, a relação ensino e aprendizagem, docente-acadêmicos, contador-clientes, profissional-mercado, teve como objetivo apresentar um outro pensar, ver, fazer e agir de um sujeito docente. Através dele, levar aos demais sujeitos que constroem a realidade. Compreende-se que abandonar a epistemologia tradicional significa deixar de contemplar o “desejo de encontrar fundamentos fora de si mesmo, aos quais o docente poderá se agarrar”, é desistir de agarrar-se a isso e aceitar a temporalidade da condição enquanto sujeitos, o indeterminismo do conhecimento e a contingência da individualidade do ser humano. Para Doll (op. cit, p. 144-5):

... “ fazer isso, significa desistir da busca da certeza e da universalidade, é lidar com os aspectos particulares das situações como aspectos particulares, não como qualquer outra coisa. Significa aceitar o caráter contingente dos pontos de partida, o fato de que não existe nenhum início determinado, nenhum fim estabelecido. Significa transformar a sua tendência epistemológico-verificável numa tendência hermenêutico-histórica, que considere o conhecimento em termos de enfrentar a realidade, não copiá-la, e desenvolva um vocabulário de prática, não de teoria. Para isso temos a conversa com nossos companheiros humanos, a nossa única fonte de orientação. Ela é o contexto básico para compreender e construir o conhecimento, a sociedade e a nós mesmos, sujeitos” (op. cit. p. 145).

CONCLUSÃO

Ao adentrar no perfil profissional do contador e no processo de educação que lhe deu origem para analisar o curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê, pode-se ver as redes de conexões com as quais ele se encontra interligado. Ao iniciar o desdobramento destas redes pelo perfil profissional, percebeu-se que se encontrava os objetivos, as práticas, metodologias, currículo, pensamentos, ideais da instituição, coordenação e corpo docente do curso. Estas, ao serem analisadas, encontrava-se o perfil profissional do contador formado pelo curso: suas características, habilidades, aptidões, domínios, visão, agir, comunicar, inteirar, relacionar, perceber, pensar e fazer as organizações, os clientes, a sociedade, a técnica, a política e a ciência aos quais estão interligados. O curso de ciências contábeis estava no seu todo em cada uma das suas partes. Ao analisar uma destas partes do curso encontrou-se nela o todo.

Ao olhar o todo através de suas partes, pretendia-se oferecer subsídios para uma avaliação do curso de Ciências Contábeis. Este objetivo, juntamente com os objetivos específicos, foram alcançados, pois ao construir o referencial teórico e ao adentrar no curso através do perfil profissional, pode-se trazer as relações, os elos de ligação da prática docente, da grade curricular, dos objetivos do curso e do perfil profissional e com eles uma visão sobre o seu funcionamento.

As hipóteses deste estudo foram o holofote com o qual se construiu caminhos e conexões entre as redes do curso de Ciências Contábeis para analisá-lo. Após o desenvolvimento da pesquisa, pode-se referi-las, não mais como hipóteses, mas como afirmações, pois elas confirmam a análise da prática docente do curso e de suas relações na formação do contador.

Sob um olhar não linear no todo, pode-se dizer que a prática pedagógica docente do curso de Ciências Contábeis contribuiu mais para a formação de profissionais técnicos do que para a formação de profissionais criativos.

A contabilidade em si é uma atividade matematizada, objetiva, técnica e que segue os princípios da linearidade e da causa-efeito. Há mais de 500 anos a forma de sistematizar os dados das organizações, permitindo o cumprimento das disposições legais com o

intuito de auxiliar na tomada de decisões, se mantêm. Em toda trajetória do ensino da contabilidade construíram-se novas técnicas, desenvolveram-se novas ferramentas, como os softwares que agilizaram a atividade contábil (em tempo), assim como estão a todo momento sendo criados novos sistemas de informação.

Para formar contadores, a técnica contábil tem que ser aprendida, caso contrário, os futuros contadores não conseguirão exercer a atividade profissional, porque independente da área de atuação que desenvolvam, a técnica contábil faz-se necessária.

Nos docentes, através da sua prática, está a responsabilidade deste aprendizado. Além de bem ensinar, cabe a eles fazer que os acadêmicos entendam as técnicas e saibam aplicá-las no exercício profissional, ao desenvolver, juntamente com os acadêmicos, metodologias que possibilitem a simulação da ação dos acadêmicos na prática, como contadores.

Mas a ação do contador não compreende somente o exercício da técnica contábil que lhe dá suporte para analisar, interpretar, descrever, explicar e executar pareceres contábeis, elaborar relatórios, acompanhar resultados dos departamentos da organização e comunicá-los aos administradores, dando sugestões e orientações para a tomada de decisões. Esta interpretação do papel do contador encontra-se restrita à ação técnica e metodológica do fazer contábil. O contador não trabalha somente com papéis, números, informações, leis tributárias, débito e crédito, mas ele lida com pessoas com as quais se comunica e, através desta comunicação, consegue construir e remodelar universos de sentido que, por sua vez, vão construindo o seu pensar e agir contábil nas organizações.

Quanto a este aprendizado, a contabilidade em si e a visão moderna - linear, positivista, mecânica, técnica, cartesiana e objetiva - que a fundamenta ensina, assim como o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelos docentes em sua prática, também ensina. Mas, propicia a formação de contadores que “saibam resolver problemas” através das habilidades técnicas, baseados na teoria para encontrar uma resposta correta para aquela situação.

Esta abordagem tornou-se inadequada a uma realidade que não está posta e determinada, mas em constantes construções pelas construções subjetivas do agir coletivo

humano. No mundo contemporâneo, de rápidas mudanças, é mais importantes a descoberta ou a estruturação de problemas, do que a resolução de problemas.

O agir do contador na sociedade global contemporânea com os seres humanos (que em sua interação com os objetos, instrumentos e técnicas vão se construindo e construindo as organizações, instituições, o mercado e a sociedade) compreende o desenvolvimento de habilidades intuitivas, de competência interpessoal, de comunicação, criatividade e percepção, tanto para atuar nas diversas áreas de atuação como para a criação de novos mercados de ação.

O curso, através da maioria do seu corpo docente e egressos (informantes da pesquisa) visualiza a necessidade e sugere o desenvolvimento de habilidades que envolvam a própria maneira de ser do contador - a emoção, a subjetividade, o intuitivo, o relacionamento interpessoal, a criatividade, a comunicação - e que não dizem respeito somente a habilidades técnicas. O corpo docente sabe que a contabilidade é técnica e que por trás da técnica há seres humanos, seres subjetivos que não podem ser tratados objetivamente.

Mas o processo educativo desenvolvido pelo curso, através da prática docente, tem, em sua maioria, abordagens concepções epistemológicas que compreendem a visão moderna de pensar, de ser, de agir e de fazer a ciência, a educação, o agir profissional do contador, a sociedade e o mercado. Por isso, os docentes tentam, mas não conseguem, desenvolver como desejam habilidades subjetivas dos acadêmicos em sua formação profissional.

Seus esforços encontram-se limitados pela nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que direciona as ações educativas de todas as instituições educativas através das suas políticas educacionais e pelo MEC (Ministério da Educação) que pelas diretrizes curriculares regulamenta a ação docente do curso de Ciências Contábeis. Estas duas compreendem procedimentos e princípios lineares, cartesianos, metafísicos, objetivos, positivistas, tecnicista e taylorista - visão moderna de fazer educação - e que, por isso, em sua prática não conseguem o desenvolvimento de habilidades subjetivas.

Suas leis e diretrizes orientam e fundamentam a idéia de que o docente é quem propõe, planeja, aplica os conteúdos e desenvolve as atividades em sala de aula sem a

participação e interação dos acadêmicos. O docente acaba não estimulando a participação dos acadêmicos, pois compreende que o plano de ensino, as aulas, os autores, os exercícios, os casos são atividades dele. Desta forma, as dificuldades, problemas ou dúvidas vivenciadas pelos acadêmicos tornam-se secundárias no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a maioria do corpo docente do curso nem sempre, em sua prática docente, consegue incorporar mudanças vindas de uma interação com a realidade de seus educandos.

Também, as diretrizes curriculares do MEC foram norteadoras do processo de construção da atual grade curricular do curso. Atualmente, em suas diretrizes curriculares, sugere que o currículo do curso “deve contemplar atividades que coloquem o estudante frente à realidade do mercado”, mas a estrutura curricular sugerida, bem como o processo de ensino e aprendizagem proposto compreende a formação de um profissional para o aqui-agora e não para estar à frente do futuro.

No processo educativo proposto pela estrutura curricular, os acadêmicos aprendem a ser sujeitos e contadores que *reagem* ao mercado e à realidade. Os acadêmicos não são estimulados a criar e a construir a ação do contador, pois sua ação está condicionada à *reação* ao que se apresenta no mercado. Espera-se que os outros façam primeiro para poder *reagir* a esta ação com o intuito de adaptar-se a ela. Esta abordagem não inclui o contador estar à frente do tempo e do espaço, construindo e criando a realidade, o mercado, o papel do contador, sua função, as organizações, a sociedade, o mundo. É ensinado a pensar que sua ação constitui-se na *reação* do que se apresenta como ação. Ela sempre é posterior à ação dos outros como *repetição* e *reação*. Isto é ser racional é agir com a razão e não com a emoção. Os pressupostos epistemológicos que fundamentam esta prática estão apoiados na visão cartesiana que despreza e nega a emoção, mas que por sua vez valoriza a razão.

A relação teoria-prática proposta por esta estrutura curricular segue os princípios da linearidade. Primeiro aprende-se a teoria para depois poder aplicá-la na prática. A relação que se estabelece é uma via de mão única, no sentido teoria para prática. Esta estrutura curricular propõe que o conhecimento seja adquirido mediante estes mesmos princípios. Parte-se, inicialmente, do conhecimento teórico geral, para em seguida incluir o

conhecimento aplicado e específico do curso, para só posteriormente poder aplicá-lo na prática através de estágio ou laboratório contábil.

Mesmo assim, o processo educativo desenvolvido pela maioria dos docentes está congruente com os objetivos das disciplinas e com os objetivos propostos pela grade curricular do curso, independente de mais da metade dos docentes pesquisados conhecê-los parcialmente. Estes, em sua maioria, estão voltados para a “transmissão de técnicas e métodos para o fazer contábil”.

No entanto, o curso através da grade curricular, das disciplinas, da prática docente e do processo de ensino e aprendizagem não está conseguindo alcançar todos objetivos a que se propõe, porque os egressos, participantes da pesquisa, disseram que os acadêmicos que não atuavam profissionalmente na área contábil durante o curso, estavam se formando contadores sem saber “executar a contabilidade” na prática. Também foi dito pelos egressos que o curso não possibilitou o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e criatividade. Os demais objetivos propostos pela grade curricular do curso, de acordo com os egressos participantes da pesquisa, foram alcançados. Estes dizem respeito à comunicação - receber e transmitir informações, utilizando linguagem acessível; conhecimentos gerais - saber o que aconteceu no mundo, conhecer contrastes econômicos, políticos e sociais; organização e negócios - fluxo de operações das entidades, absorver as rápidas mudanças do mundo e explicá-las na organização e contabilidade gerencial -; raciocínio conceitual e analítico e ênfase na contabilidade gerencial. Então, pode-se dizer que em sua maioria os objetivos propostos pela grade curricular estão sendo atendidos pelo curso.

Fundamentados pela idéia da indeterminação inerente à complexidade e às múltiplas perspectivas devido à integração eclética, mas local, do sujeito/objeto/mundo, razão/emoção, mente/corpo, docente/acadêmico, contador/cliente, nós/outros; compreende-se que a formação profissional do contador constitui um processo vivo, negociado, não pré-ordenado, mas criado e não descoberto. Ele depende em parte dos sujeitos que dele fazem parte - corpo docente, discente, acadêmicos, contadores, instituição formadora, sociedade local mas global - e de suas ações e interações com outros sujeitos, objetos e mundo.

Diante do que foi colocado, considera-se que para formar contadores mediante a prática pedagógica docente e do processo de ensino e aprendizagem, muitos são os caminhos, transgressões, brechas e bifurcações possíveis que poderão ser construídos.

Algumas reflexões e pensamentos quanto à formação de contadores - processo de ensino e aprendizagem, prática docente, grade curricular, objetivos e perfil profissional - foram tecidas no capítulo anterior, como um dos diversos caminhos que podem ser criados.

Mas os rumos a serem tomados pelo curso dependem da construção diária da ação conjunta dos agentes: docentes e acadêmicos, no processo de ensino e aprendizagem. Provavelmente, muitas são as dúvidas, as indagações e as dificuldades que se apresentam no processo educativo do curso. Não há uma resposta pronta e correta para elas. Para isso, é importante a conversa com os colegas de trabalho, a única fonte de orientação. Através dela, podemos desenvolver a reflexão recursiva *do que fazemos*, tomando as conseqüências das ações passadas como a problemática das ações futuras, para a construção de respostas, caminhos e problemas.

A prática pedagógica docente, resultante desta reflexão conjunta no diálogo acadêmicos-docentes, poderá contribuir para a formação de coletivos inteligentes, assim como para a formação de contadores com uma visão ampla de gerenciamento que envolva o desenvolvimento de habilidades, não somente técnicas, mas de habilidades integrais do pensar, inventar, refletir, construir, interpessoal. Que contemple a emoção, a subjetividade, juntamente com a razão e a objetividade em sua ação, para criar um novo agir nas organizações e para gerenciar recursos humanos além de informações.

ANEXOS

**PROJETO DE ALTERAÇÃO DA GRADE CURRICULAR DO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DE JULHO/93 PARA 1º
SEMESTRE DE 1994 DOS CAMPUS DE CHAPECÓ, JOAÇABA,
VIDEIRA E XANXERÊ**

1- JUSTIFICATIVA

Ao profissional da área contábil é confiada a delicadíssima tarefa de, através de uma ciência vasta e complexa, representar, dia a dia, não só a história da vida patrimonial traduzida em números, mas também o inteiro desenvolvimento dos fenômenos por meio dos quais essa mesma vida se manifesta.

Isto posto, no Brasil, com a atual situação econômica, financeira e social, o trabalho do profissional da área contábil se assemelha a um alicerce”, servindo como base sólida para o crescimento e desenvolvimento das instituições empresariais, em função de ser o contador o principal elemento que fornece informações para a tomada de decisão.

Para enfrentar esta realidade, torna-se fundamental o preparo intelectual, técnico e profissional do contador. Porém, para que isto ocorra, cabe às Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Ciências Contábeis, efetuarem uma revisão curricular, adequando o curso às mais modernas práticas contábeis e determinando um perfil para o profissional que querem formar.

Com esse objetivo, o Conselho Federal de Contabilidade instituiu um grupo de trabalho que se dedicou na elaboração de uma proposta visando a implantação de um novo currículo para o curso de Ciências Contábeis.

A proposta recebeu guarida no Conselho Federal de Educação onde, após exame, foi aprovada pela Resolução nº 03, de 05 de outubro de 1992, publicada no Diário Oficial da União em 20 de outubro de 1992, página 14.721.

A referida Resolução estabelece que o “NOVO CURRÍCULO” deve ser adotado para todos os alunos que ingressarem nos Cursos de Ciências Contábeis a partir do ano letivo de 1994.

Tendo como objetivo cumprir a Resolução acima citada, este Departamento de Ciências Contábeis da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, submete a “proposta de alteração da grade curricular do Curso de Ciências Contábeis” ao egrégio Conselho Estadual de Educação.

2- PERFIL DO PROFISSIONAL

“INDIVÍDUO SOCIALIZADO E INTERAGIDO COM A ENTIDADE”.

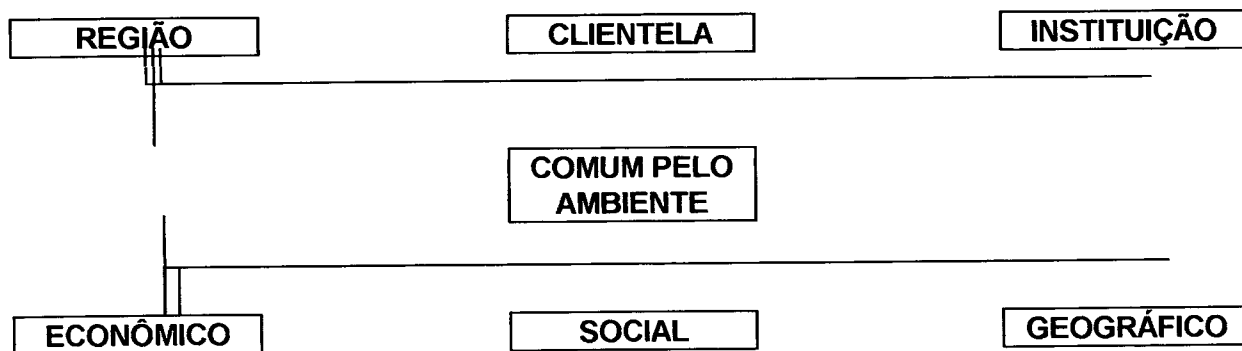
I) Características para satisfação do perfil:

- 1) Habilidade de comunicação
 - Receber e transmitir informações utilizando linguagem acessível.
- 2) Habilidade intelectual
 - Criatividade para soluções rápidas. Prioridades.
- 3) Habilidade de relacionamento com pessoas
 - Influenciar, organizar e delegar.
- 4) Conhecimentos gerais
 - Saber o que acontece no mundo. Conhecer contrastes econômicos políticos e sociais do mundo.
- 5) Conhecimento de organização e negócios
 - Conhecer o fluxo das operações da entidade. Absorver as rápidas mudanças do mundo e aplicá-las na organização.
- 6) Conhecimento contábil com ênfase gerencial
 - Desenvolvimento de raciocínio conceitual e analítico relativo à contabilidade. Ênfase na contabilidade gerencial.

II) Características da região

- 1) Agro-indústria
- 2) Metal-mecânica
- 3) Comércio

III) Características do currículo pleno



3- PROPOSTA DA NOVA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

CATEGORIAS	PER.		DISCIPLINA	CRÉD.	H/A	PRÉ-REQ.
C-1-A	1º	1	Língua Portuguesa I	04	60	
C-1-B	1º	2	Metodologia Científica	04	60	
C-1-B	1º	3	Psicologia Aplicada	04	60	
C-2-A	1º	4	Matemática I	04	60	
C-2-A	1º	5	Contabilidade Geral I	04	60	
OBRIG.	1º	6	Educação Física	02	30	
				22	330	
C-1-A	2º	7	Língua Portuguesa II	04	60	01
C-2-B	2º	8	Matemática II	04	60	04
C-2-B	2º	9	Contabilidade Geral II	04	60	05
C-1-A	2º	10	Sociologia Aplicada	04	60	
C-2-A	2º	11	Estatística I	04	60	
OBRIG.	2º	12	Educação Física II	02	30	06
				24	330	
C-2-A	3º	13	Estatística II	04	60	11
C-2-B	3º	14	Contabilidade Geral III	04	60	09
C-2-A	3º	15	Matemática Financeira I	04	60	08
C-1-A	3º	16	Instituições de Direito Público e Privado I	04	60	
C-2-A	3º	17	Administração	04	60	
				20	300	
C-2-B	4º	18	Contabilidade Geral IV	04	60	14
C-1-A	4º	19	Instituições de Direito Público e Privado II	04	60	16
C-2-A	4º	20	Matemática Financeira II	04	60	15
C-2-A	4º	21	Direito Comercial	04	60	
C-2-A	4º	22	Direito Tributário I	04	60	
				20	300	
C-2-A	5º	23	Direito Tributário II	04	60	22
C-3-A	5º	24	Processamento de Dados	04	60	
C-2-B	5º	25	Contabilidade e Análise de Custos I	04	60	18
C-2-B	5º	26	Contabilidade Comercial I	04	60	18
C-2-B	5º	27	Teoria da Contabilidade	04	60	09
				20	300	
C-3-B	6º	28	Laboratório Contábil I	04	60	18 e 24
C-2-C	6º	29	Contabilidade Comercial II	04	60	26
C-2-A	6º	30	Economia	04	60	
C-2-A	6º	31	Legislação Trabalhista	04	60	
C-2-B	6º	32	Contabilidade e Análise de Custos II	04	60	25

20 300

CATEGORIAS	PER.		DISCIPLINA	CRÉD.	H/A	PRÉ-REQ.
C-3-B	7º	33	Laboratório Contábil II	04	60	28
C-2-B	7º	34	Análise das Demonstrações Contábeis I	04	60	25 e 29
C-2-B	7º	35	Contabilidade Pública	04	60	14
C-2-C	7º	36	Contabilidade Rural	04	60	17 e 18
C-2-C	7º	37	Contabilidade Industrial	04	60	29

				20	300	
C-3-B	8º	38	Laboratório Contábil III	04	60	33
C-2-C	8º	39	Contabilidade Gerencial I	04	60	37
C-2-B	8º	40	Análise das Demonstrações Contábeis II	04	60	34
C-2-B	8º	41	Administração Financ. Orçamento Empres. I	04	60	34
C-2-B	8º	42	Auditoria I	04	60	34

				20	300	
C-2-C	9º	43	Contabilidade Industrial	04	60	32
C-2-B	9º	44	Auditoria II	04	60	42
C-2-B	9º	45	Adm. Financeira e Orçamento Empres. II	04	60	41
C-2-B	9º	46	Perícia Contábil	02	30	18
C-3-B	9º	47	Trabalho Conclusão Curso/Estágio Superv. I	06	60	39

				20	300	
C-1-A	10º	48	Ética geral e Profissional	02	30	44
C-2-C	10º	49	Controladoria	04	60	39
C-3-B	10º	50	Trabalho Conclusão Curso/Estágio Sup. II	14	210	47

				20	300	
TOTAL GERAL				204	3.060	

RESUMO

C-1-A	=	06 Disciplinas	=	22 Créditos	
C-1-B	=	02 Disciplinas	=	08 Créditos	
Total da Categoria I				30 Créditos	450 H/A = 15%

C-2-A	=	12 Disciplinas	=	48 Créditos	
C-2-B	=	15 Disciplinas	=	58 Créditos	
C-2-C	=	07 Disciplinas	=	28 Créditos	
Total da Categoria II				134 Créditos	2.010 H/A 67%

C-3-A	=	01 Disciplina	=	04Créditos	
C-3-B	=	05 Disciplina	=	32 Créditos	
Total da Categoria III				36 Créditos	540 H/A = 18%
Obrig =		02 Disciplinas	=	04 Créditos	60 H/A

De acordo com a resolução Nº 03 de 05/10/92 do Conselho Federal de Educação, as disciplinas que atendem as seguintes exigências são:

A) Categoria I - Conhecimentos de Formação Geral de natureza humanística e social:

- Noções de Direito
 - Instituições de Direito Público e Privado I e II
- Noções de Ciências Sociais:
 - Sociologia Aplicada

B) Categoria II - Conhecimentos de Formação Profissional:

- Direito Aplicado
 - Direito Tributário I e II
 - Direito Comercial
 - Legislação Trabalhista

§ 2º Contabilidade Aplicada atendendo os interesses da região:

- Contabilidade Rural
- Contabilidade Industrial
- Contabilidade Comercial I e II

4- QUADRO COMPARATIVO DA GRADE ATUAL E DA GRADE PROPOSTA

FA- SE	DISCIPLINAS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS			
	GRADE ATUAL	H/A	GRADE PROPOSTA	H/A
1ª	Língua Portuguesa I	60	Língua Portuguesa I	60
	Metodologia Científica	60	Metodologia Científica	60
	Psicologia Aplicada	60	Psicologia Aplicada	60
	Matemática I	60	Matemática I	60
	Contabilidade Geral I	60	Contabilidade Geral I	60
	Educação Física	30	Educação Física	30
	Estudo dos Problemas Brasileiros I	30		
	Subtotal	360		330
2º	Língua Portuguesa II	60	Língua Portuguesa II	60
2º	Matemática II	60	Matemática II	60
2º	Contabilidade Geral II	60	Contabilidade Geral II	60
2º	Sociologia Aplicada	60	Sociologia Aplicada	60
2º	Estatística I	60	Estatística I	60
2º	Educação Física II	30	Educação Física II	30
	Estudo dos Problemas Brasileiros I	30		
	Subtotal	360		330
3º	Estatística II	60	Estatística II	60
3º	Contabilidade Geral III	60	Contabilidade Geral III	60
3º	Matemática Financeira I	60	Matemática Financeira I	60
3º	Instituições de Direito Público e Privado	60	Instituições de Direito Público e Privado I	60
3º	Técnica Comercial	60	Administração	60
	Subtotal	300		300
4º	Contabilidade Geral IV	60	Contabilidade Geral IV	60
4º	Princípios de Planificação Contábil	60	Instituições de Direito Público e Privado II	60
4º	Matemática Financeira II	60	Matemática Financeira II	60
4º	Direito Tributário I	60	Economia	60
4º	Processamento de Dados I	60	Direito Tributário I	60
	Subtotal	300		300
5º	Direito Tributário II	60	Direito Tributário II	60
5º	Processamento de Dados II	60	Processamento de Dados	60
5º	Contabilidade de Custos I	60	Contabilidade e Análise de Custos I	60
5º	Contabilidade Comercial I	60	Contabilidade Comercial I	60
5º	Economia I	60	Teoria da Contabilidade	60
	Subtotal	300		300

FA- SE	DISCIPLINAS DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS			
	GRADE ATUAL	H/A	GRADE PROPOSTA	H/A
6º	Contabilidade de Custos II	60	Laboratório Contábil I	60
6º	Contabilidade Comercial II	60	Contabilidade Comercial II	60
6º	Legislação Trabalhista	60	Direito Comercial	60
6º	Administração I	60	Legislação Trabalhista	60
6º	Administração de Tributos	60	Contabilidade e Análise de Custos II	60
	Subtotal	300		300
7º	Laboratório Contábil I	60	Laboratório Contábil II	60
7º	Administração II	60	Análise das Demonstrações Contábeis I	60
7º	Estrutura e Análise de Balanços I	60	Contabilidade Pública	60
7º	Contabilidade Industrial	60	Contabilidade Rural	60
7º	Contabilidade Pública	60	Contabilidade Industrial	60
	Subtotal	300		300
8º	Laboratório Contábil II	60	Laboratório Contábil III	60
8º	Direito Comercial I	60	Contabilidade Gerencial I	60
8º	Estrutura e Análise de Balanços II	60	Análise das Demonstrações Contábeis II	60
8º	Administração Financ. Orçamentos I	60	Administração Financ. Orçamento Empres. I	60
8º	Auditoria I	60	Auditoria I	60
	Subtotal	300		300
9º	Auditoria II	60	Contabilidade Industrial	60
9º	Adm. Financeira e Orçamentos II	60	Auditoria II	60
9º	Auditoria II	60	Adm. Financeira e Orçamento Empres. II	60
9º	Contabilidade Agrícola	60	Perícia Contábil	30
9º	Contabilidade Gerencial	60	Trabalho Conclusão Curso/Estágio Superv. I	90
9º	Legislação e Ética	30		
	Direito Comercial II	30		
	Subtotal	300		300
10º	Trabalho de Conclusão de curso	300	Ética geral e Profissional	30
			Controladoria	60
			Trabalho Conclusão Curso/Estágio Sup. II	210
	Subtotal	300		300
	TOTAL GERAL	3.120		3.060

**MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DOCENTES
DO 2º SEMESTRE/2000 DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA
UNOESC-XANXERÊ**

Caro colega, o objetivo deste questionário é levantar informações à respeito da prática pedagógica docente no ensino superior. Solicitamos-lhe sinceridade e letra legível. Não precisa identificar-se. Agradecemos sua participação.

DADOS GERAIS

Área de formação:

Ciências Humanas e da Educação ()

Ciências Sociais Aplicadas ()

Idade:.....

Data:.....

QUESTIONÁRIO

1 - Em que medida você conhece os objetivos do curso de Ciências Contábeis da UNOESC-Xanxerê?

Parcialmente ()

Totalmente ()

Desconhece()

1.1 Concorda com eles? Por quê?

.....
.....
.....

2 - Qual é o perfil profissional que o curso de Ciências Contábeis está formando?

3 - Você conhece a Grade Curricular do curso de Ciências Contábeis?

Sim ()

Não ()

Em caso afirmativo responda as seguintes perguntas de número 3.1 e 3.2. Caso for negativa pule para a pergunta de nº 4:

3.1. A grade curricular atual do curso, propõe inicialmente o desenvolvimento de disciplinas teóricas de cunho geral, em seguida disciplinas teóricas específicas e por último o desenvolvimento da prática mediante a realização de estágio. Este procedimento você considera adequado? Sim() Não() Por quê?

.....
.....
.....

3.2. Precisa ser mudado este procedimento?

Não () Sim () Por quê?.....

.....

Como?.....

.....

.....

4 - Qual (is) concepção(ões) teóricas e autor (es) lhe servem de base para sua atividade pedagógica?

5 - Quais os autores que lhe dão suporte teórico na sua disciplina?

6 - Quais os objetivos que você pretende alcançar com a disciplina que você ministra?

7 - Qual é o papel da sua disciplina na formação de contadores?

8 - Quais são os objetivos da avaliação da sua disciplina?

9 - Quais são os métodos que você utiliza em sala de aula para alcançar os objetivos da sua disciplina?

10 - Os graduandos referiram em pesquisa do PAIU que vêem no educador o papel de transmissor de conhecimentos. O que você pensa sobre isto?

11 - Qual é o papel do professor e do aluno no processo de aprendizagem?

12 - A sua disciplina contribui para a formação de contadores criativos? Como?

13 - Como você define um contador criativo e inovador em sua atuação?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALENCAR, E.M.L.S. **Criatividade**. 2.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília; 1995.
2. ABREU MC, MASETTO MT. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8. Ed. São Paulo: MG Ed. Associados; 1990.
3. BECKER, F. **A epistemologia do professor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 1993.
4. BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: Editora UNIJUI; 1997.
5. CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix; 1998.
6. CARTWRIGHT & ZANDER. **Estrutura e funcionamento grupal**. [Http://www.sbdg.org.br/dinamica.htm](http://www.sbdg.org.br/dinamica.htm), abril de 1999.
7. DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 1997.
8. _____. **A nova LDB ranços e avanços**. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.
9. DOLL, W.E. **Currículo uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1997.
10. ETGES, N. **A escola e a produção do arcaico**. Mimeo/UFSC.
11. _____. **Ciência, interdisciplinaridade e educação**. Mimeo/UFSC.

12. FOERSTER, H. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. Em: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
13. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.
14. GARDNER, H. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
15. GLASERSFELD, E. A construção do conhecimento. Em: SCHNITMAN, D. F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1996.
16. LAPLANCHE & PONTALIS. **Vocabulário da psicanálise**. São Paulo: Martins Fontes; 1991.
17. LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34; 1998.
18. _____. **A inteligência coletiva**. São Paulo; Edições Loyola; 1998.
19. _____. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34; 1995.
20. LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez; 1994.
21. MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas; 1990
22. MATURANA H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG; 1999.
23. _____, VARELA G. **A árvore do conhecimento**. São Paulo: Editorial Psy II; 1995.

24. MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento pesquisa qualitativa em saúde.** 3. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO; 1994.
25. MORA, J. F. S. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes; 1994.
26. PIAGET, J. **Fazer e compreender.** São Paulo: Melhoramentos, EDUSP; 1978-b.
27. _____. **A formação do símbolo na criança; imitação jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar; 1978.
28. RAPPAPORT C.R., FIORI W.R, DAVIS C. **Teorias do Desenvolvimento.** São Paulo: EPU; 1981. v.1.
29. ROSETTO, S. **Origens do ensino superior no oeste de Santa Catarina.** Ver. Div. Cien. Cult. da UNOESC - campus Chapecó. Chapecó: Grifos; 1994.
30. SANTIN, M. A . **Religião e práticas anticoncepcionais.** Belém: UNAMA; 1999.
31. SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados; 1996.
32. **Dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos; 1988.