

Abordagem Curricular por Competências: Um Olhar dos Coordenadores dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis da Bahia¹

Curricular Approach for Skills: A View of The Coordinators of Graduate Courses in Accounting Sciences of Bahia

Antônio Carlos Ribeiro da Silva
Prof. Dr. dos Departamentos de Contabilidade
UFBA e UNEB

Isac Pimentel Guimarães
Mestrando em Educação pela FACED/UFBA

Vilma Geni Slomski
Prof.^a. Dr.^a. do Programa de Mestrado em Ciências
Contábeis da FECAP/SP

Sonia Maria da Silva Gomes (Bahia/Brazil)
Prof.^a. Dr.^a. do Programa de Mestrado em
Ciências Contábeis da UFBA;
E-mail: songomes@ufba.br;

Resumo

Em função das mudanças ocorridas com o surgimento de novas diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Contábeis se faz necessário modificar as atuais práticas curriculares dos cursos, saindo de um currículo onde predomina o modelo transmissivo do ensino, para desenvolver um currículo em um modelo por construção do conhecimento. Assim sendo, é imprescindível que as atuais práticas sejam alteradas. Dessa forma, o objetivo deste estudo é analisar e compreender as representações que os coordenadores dos cursos de ciências contábeis das IES baianas compreendem sobre as novas diretrizes dos cursos emanadas pelo Ministério da Educação para uma abordagem por competências e identificar o efeito que os aspectos legais estavam causando no processo ensino-aprendizagem. Para atingir tal objetivo desenvolve-se uma pesquisa descritiva, usando como técnica de coleta de dados a entrevista estrutura. Foram entrevistados 13 coordenadores de curso de Ciências Contábeis no Estado da Bahia. A pesquisa revelou que os cursos de Ciências Contábeis nas IES pesquisadas, ainda continuam com um currículo por objetivo, não desenvolvendo desta forma um currículo por competências como orientam as diretrizes curriculares. Entretanto, as entrevistas realizadas com os coordenadores sinalizam a possibilidade de inovação das práticas pedagógicas através de ações interdisciplinares, capazes de contribuir para mudanças de paradigma educacional, através de novos caminhos educativos, criando e recriando alternativas de aprendizagens.

Palavras-chave: Contabilidade, Competências, Ensino, Currículo.

Abstract

In the light of developments with the emergence of new curriculum guidelines for the courses in Accounting is required to modify current practices of the courses, leaving a curriculum dominated the transmission model of teaching, to develop a curriculum in a model design knowledge.

¹ Artigo publicado no 7º Congresso Internacional de Educação Superior, em Havana-Cuba, 08 a 12 de fevereiro de 2010.

Therefore, it is essential that current practices are changed. Thus, this study is to analyze and understand the representations that the coordinators of the courses in accounting sciences of Higher Education Institutions Bahia understand about the new guidelines of the courses listed by the Ministry of Education for an approach by competencies and identify the effect that the legal aspects were causing in the teaching-learning process. To achieve this goal is developing a descriptive study, using a technique of data collection interview structure. We interviewed 13 course coordinators of Accountancy in the State of Bahia. The research revealed that the Accounting courses at HEI's surveyed are still in with a curriculum aimed at, thus not developing a curriculum guide for skills such as curriculum guidelines. However, interviews with engineers point to the possibility of innovative teaching practices through interdisciplinary actions, can contribute to changing educational paradigm, new ways through education, creating and recreating alternative learning.

Keywords: *Accounting, Education, Skills, Curriculum.*

1 INTRODUÇÃO

Ao abordar um tema procura-se ponto de partida a partir do qual deposita-se olhares críticos ou acríticos sobre determinados assunto que inquietam ou aguçam a pesquisa.

A Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aborda em seu texto que as IES possuem a liberdade de elaborar currículos flexíveis que atendam à necessidade do contexto em que a instituição esteja inserida. A avaliação do aproveitamento de seus alunos será feita de modo a otimizar a aplicação de recursos, promovendo-os para níveis superiores, desde que comprovada a evolução de suas competências e habilidades. O Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES), depois de amplo debate com a sociedade, tem definido para cada profissão as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação abordando, dentre outros aspectos, as competências e habilidades que são necessárias para cada profissão. Esta situação suscita de imediato os seguintes questionamentos: o que são competências e habilidades? Como um currículo poderia ser estruturado dentro de uma abordagem por competências? Essas e outras inquietações foram trabalhadas durante a trajetória desta investigação, procurando assim analisar as representações que os coordenadores de cursos estão fazendo sobre o tema em estudo.

As mudanças curriculares são, hoje, uma prática comum nas IES, pois as discussões sobre o currículo dos cursos perpassam pelas disciplinas básicas e profissionalizantes, se possuem ou não atividades interdisciplinares, se as aulas práticas atendem ou não às necessidades dos alunos, se os programas estão ou não atualizados com o mercado, se os cursos estão preocupados ou não com as tecnologias. A partir daí pensam em organizar uma nova abordagem curricular.

As atuais mudanças curriculares no Ensino Superior de Contabilidade levam-nos a uma reflexão sobre como realizar uma abordagem curricular por competências, reforçando, assim, a necessidade de uma atuação efetiva por parte do aluno no seu ato de aprender, tornando-se construtor do seu processo de aprendizagem de maneira crítica e criativa. Os currículos atuais no ensino superior, no dizer de Cunha (2001), baseiam-se na concepção positivista da Ciência. Partem,

na maioria das vezes, do geral para o particular, do abstrato para o concreto, do básico para o profissionalizante. Este modelo pressupõe, primeiro, que o aluno aprenda o conteúdo geral, ou seja, preocupa-se em reproduzir um conhecimento já trabalhado para, depois, tentar aplicar esses conhecimentos na prática, já no final dos cursos através dos estágios ou atividades práticas.

Os atos normativos, que criaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Contábeis, foram oriundas do Ministério da Educação através do seu Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior onde foi homologada a resolução para o curso de Ciências Contábeis. Essas diretrizes definem que os currículos dos cursos estejam organizados para atender as competências e habilidades necessárias ao perfil desejados dos futuros profissionais e propõem algumas alternativas de ações pedagógicas para que esse objetivo ocorra. Deste modo, o objetivo deste estudo é analisar e compreender as representações que os coordenadores dos cursos de ciências contábeis das IES baianas compreendem sobre as novas diretrizes dos cursos emanadas pelo Ministério da Educação para uma abordagem por competências e identificar o efeito que os aspectos legais estavam causando no processo ensino-aprendizagem. Como objetivos secundários pode-se elencar: interpretar como os coordenadores valorizam os componentes curriculares; conhecer as percepções dos coordenadores dos cursos a respeito das propostas curriculares nos cursos de Ciências Contábeis; identificar as percepções dos coordenadores dos cursos sobre as atuais abordagens curriculares nos cursos de Ciências Contábeis; constatar a importância que os coordenadores atribuem as Diretrizes Curriculares emanadas pelo Ministério da Educação do Brasil.

Concentrar-nos-emos, assim, nas abordagens curriculares no ensino superior de contabilidade em termos de organização do processo de ensino-aprendizagem. Repensar o currículo do ensino superior de contabilidade proporciona reflexões do atual estágio de tensão em que se encontra para conduzir a uma melhoria na qualidade dos nossos cursos. Como bem salienta Cunha (2001), muito pouca produção científica tem havido, ultimamente, sobre currículo, em especial quando se trata de ensino superior.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. COMPETÊNCIAS

A abordagem do termo Competência reporta-nos para uma representação simbólica que se faz dizendo que um indivíduo é competente em detrimento de não o ser. Como existe um polimorfismo do termo competência, surgem então, algumas indagações: as competências podem ser medidas? Como se podem validar as competências uns dos outros? Ser competente é ter conhecimentos acadêmicos? O que seria uma abordagem curricular por competências? Essas e outras questões poderão buscar algumas respostas na compreensão dos conceitos que serão apresentados. No dizer de Isambert-Jamati (1997), existe um maremoto semântico na definição de Competência. E esse polimorfismo causa confusão no termo competência abordando significâncias diferentes no âmbito da educação atrelada a saberes e conhecimentos e no âmbito do trabalho mais direcionado à qualificação.

O termo Competência, etimologicamente, é de origem latina “competens” que significa que vai com, o que está adaptado a. É através de Chomsky (1955), que introduziu a expressão competência lingüística, sendo na época um combate ao behaviorismo, que a linguagem se aprende por tentativa e erro, condicionamento, reforço etc.

O conceito de competência, defendido por alguns autores (Lê Boterf, 1997; Perrenoud, 1999; Rey, 2002), refere-se a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diversas situações.

Se a Competência tem sentido de mobilização integradora, Linda Allal (2004, p. 83) define-a como “uma rede integradora e funcional construída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motor, capaz de serem mobilizados em ações finalizadas diante de uma família de situações”.

A maioria dos profissionais admite que as competências é definida como a mobilização dos saberes em ação (Lê Boterf, 1994; Perrenoud, 2001; Rey, 2002; Ollagnier, 2004; De Ketele, 2004; Roegiers, 2004). Mas como mobilizar estes conhecimentos? Em uma prática efetiva muitos alunos saem da escola incapazes de cumprir as tarefas complexas que lhes são dadas, mesmo que todos os conhecimentos e todas as técnicas requeridas lhes tenham sido ensinadas. Tardif (1992) acha necessário acrescentar os conhecimentos chamados condicionais ou estratégicos, que são as que envolvem o “quando” mobilizar os conhecimentos declarativos procedurais para resolver tal categoria de problemas.

Não se pode ser competentes se não é capaz de integrar um conjunto de coisas que ao longo da vida fomos aprendendo e a competência se realiza necessariamente quando integra-se de forma significativa as situações que surgem e consegue-se mobilizar os diversos saberes. A competência tem um conceito integrador, pois para Roegiers (2004) a competência funciona como um conjunto integrado de capacidade que permite de maneira espontânea apreender uma situação e responder a ela mais ou menos pertinentemente. A compreensão da capacidade aqui como o poder, a aptidão para fazer algo. É uma atividade que se exerce. A capacidade só se manifesta porque ela se aplica a conteúdos.

Somente pode-se afirmar que um indivíduo aprendeu se o mesmo for capaz de com os novos elementos adquiridos ser capaz de modificar os elementos preexistentes, compondo assim, uma nova organização estrutural.

A construção do conhecimento acontece num contexto dinâmico e não numa perspectiva fragmentada, estática. E, a escola, na sua prática pedagógica, permanece com amarras em teorias de aprendizagem não acompanhando, por vezes os avanços científicos e tecnológicos que se desenvolvem a velocidade acelerada. A ciência exige, hoje, uma nova visão de mundo, preferencialmente diferente e não fragmentado. Precisa-se repensar as nossas práticas educativas e perceber que perfil acadêmico do indivíduo está a ser formado nas IES brasileiras e, qual o currículo que será propício para a formação de indivíduos com uma maior criticidade.

A globalização afeta a educação por incidir sobre os sujeitos, os conteúdos dos currículos e as formas de aprender. A educação tem o papel de atuar sobre o educando, que, por sua vez, é o resultado de uma interação experimental com o ambiente em que vive, sociedade esta que está constantemente transformando-se e exigindo mudanças na ação educativa. O mundo globalizado exige profissionais multifuncionais, eficientes, criativos, com visão de futuro, com senso de oportunidade, intuitivos e empreendedores. Vai-se tornando indispensável o conhecimento não apenas na área de atuação, mas também na linguagem da aldeia global. Além das habilidades

específicas da profissão, o indivíduo deverá responder às mudanças e entender claramente a sociedade em que esteja inserido.

Assim sendo se faz necessário entender o currículo como uma oportunidade de refletir as mudanças que serão necessários para que os educandos possam enfrentar este novo cenário globalizado e com perspectivas para mudanças permanentes.

2.2. CURRÍCULO

Ao defini-lo como uma trajetória da ação educativa, na perspectiva de um processo, percebe-se que, século XX, alguns teóricos (Tyler, 1948; Taba, 1962; Johnson, 1977) conceituavam Currículo como “uma construção dos objetivos da ação educativa e na subsequente determinação dos meios conducentes a tais fins.”

O modelo de currículo defendido por Tyler(1948), e reforçado por Taba (1962), segundo Pacheco (1996), é uma derivação das primeiras perspectivas da teoria curricular técnica, defendidas por Bobbit (1918), ao pretender aplicar as técnicas de racionalização do trabalho resultantes do taylorismo dentro de uma óptica empresarial para transportar para a escola e, neste enquadramento, ao definir currículo como meio para a obtenção de determinados fins, defende-se uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados.

Diante desta visão utilitarista da educação, o contexto político, econômico, cultural e social está sempre inserido em uma proposta curricular e, como afirma Snedden (1925), o currículo é “simplesmente, uma série de planificações e especificações explícitas bem documentadas dos propósitos educacionais dos conceptualizadores das políticas educativas e curriculares, dirigidas para um grupo específico de alunos”.

Em oposição a um currículo voltado para eficiência técnica, Dewey (1916, p. 369) salienta que o currículo faz da educação “um instrumento perpétuo de manutenção da ordem social existente, em vez de operar como veículo de transformação”. Não é por acaso que o estado tem tanto interesse pela escola, interesse voltado para manutenção das ideologias dominantes e daqueles que possuem o poder econômico. Sacristán (2000) comenta que a assepsia científica não cabe ao estudar o tema currículo, pois o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro, já que o currículo reflete conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.

Em um outro olhar sobre o currículo, Zabalza (1998) define-o como o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se desejam alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano. E, supostamente, é a razão de cada uma dessas opções que o currículo pode ser entendido, como salienta Sacristán (2000), a expressão do equilíbrio de interesse e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Nestes últimos conceitos, o currículo não é entendido como um plano totalmente acabado e definido, mas como um espaço de partida das metas a serem alcançadas dependentes das condições da sua aplicação.

Essas e outras interrogações poderão surgir em busca de um consenso de respostas, porém neste campo de estudo tão divergente de opiniões e a inexistência de um consenso relativo à sua

conceituação, o que de não deixa de ser salutar, pois toda a unanimidade é contraproducente, e é na sociedade dos opostos que surgem novas idéias. O currículo precisa ser entendido como algo muito superior a um programa de estudos ou elenco de disciplinas. Essa transformação é importante, porque a relação pedagógica já não é concebida como uma transmissão em sentido único, do professor para o aluno, que visava a transformação do outro, como se o outro fosse um produto para ser manipulado e alterado sem interferência alguma. Atualmente, estamos inseridos em uma “permuta entre gerações, onde a subjetividade desempenha o seu papel, onde surge o conflito, que não se evita, e que, pelo contrário, serve de estímulo para o avanço, para o progresso” (Postic, 1990, p. 16).

O Currículo não deixa de ser um espaço de poder, salienta Fazenda(2005) que os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Ao escolher como tema de investigação a abordagem curricular por competências no ensino da contabilidade, em 13 Instituições de Ensino Superior (IES) no estado da Bahia, sendo que essas IES foram escolhidas com base na existência dos cursos com mais de sete anos de funcionamento. O motivo para a escolha do tema foi por observar a determinação do Ministério da Educação do Brasil quanto à consideração das competências e habilidades mínimas para exercício das profissões e como esse fator seria identificado no mundo do trabalho, nas relações sociais e nas necessidades de cada indivíduo.

Em função dos propósitos do estudo, utilizou-se uma abordagem empírico-analítica com o uso de entrevistas estruturada aos coordenadores dos cursos, inicialmente, pretendíamos entrevistar 13 (treze) coordenadores dos cursos das Instituições de Ensino Superior que faziam parte da população delineada pela pesquisa, ou seja, as faculdades que possuíam os cursos com mais de 7 anos, porém, em função de situações adversas, como receios de comprometimento de alguns coordenadores em serem entrevistados, não foi realizada uma amostra de caráter censitária e aí constituímos a amostra com 08 coordenadores que dispuseram-se a responder as entrevistas sem, contudo, prejudicar o número mínimo necessário para uma população finita.

Para análise e interpretação dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Em todas as entrevistas foi realizada a transcrição literal dos conteúdos relatados pelos coordenadores, procurando-se ter cuidado em extrair expressões desnecessárias, falsos começos que são considerados normais em intervenções orais.

Para as análises dos dados, as respostas a cada questão foram agrupadas em categorias, com os objetivos previamente definidos. Esta categorização foi antecipadamente estruturada para atender à necessidade de se obter dados que contribuíssem para a elucidação da problemática da investigação. As definições das categorias levaram em consideração os critérios propostos por Guba (1989), que são: coerência, homogeneidade, exclusividade e objetividade. Por conseguinte, a análise dos dados foi realizada em dois momentos: primeiro, leitura exploratória de todas as respostas de modo a obter uma visão geral dos discursos dos coordenadores; segundo, agrupamento das questões por categorias para realizar, logo depois, a respectiva análise.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÕES DO RESULTADO

A pesquisa sinaliza que os profissionais desta área são pragmáticos em suas abordagens. Apesar de constarem com um espaço disponível para comentários, não o utilizaram, preferindo ser sucintos nas suas respostas e diretos nas observações.

Para apresentar os dados recolhidos pelas entrevistas decidimos seguir a ordem das categorias previamente definidas, procurando, assim, manter uma seqüência lógica das respostas obtidas. Em cada categoria foi realizado um preâmbulo sobre o tema a ser explorada na entrevista e depois comentada e transcrita a opinião dos coordenadores dos cursos a respeito do assunto, evitando uma identificação dos respondentes, e para salvaguardar a privacidade dos coordenadores são apresentadas por letra “E” de entrevista e por número da entrevista feita (E1,E2,E3...).

4.1 DIRETRIZES CURRICULARES

As Diretrizes Curriculares Nacionais, para os cursos de graduação no Brasil, foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que aprovou o parecer 776/97 em 31/12/97, com o propósito de servir de orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos. Conforme este decreto, “as diretrizes devem se constituir de orientação para a elaboração dos currículos, ser respeitadas por todas as IES; em assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”.

Quanto à importância das Diretrizes Curriculares, os coordenadores consideram-nas importantes, servindo de base para a organização do projeto pedagógico do curso, permitindo, assim, uma melhor flexibilização curricular, não obstante, alguns acharem que as diretrizes elencam disciplinas de núcleo comum e grade curricular (E4), sobre a qual sabe-se que as diretrizes estabelecem conteúdos mínimos necessários ao perfil desejado do profissional e não de disciplina, nem tão pouco grade curricular como antes era definido pelo currículo mínimo e que, por sinal, esses foram uns dos avanços das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

(E2)” As diretrizes serviram para formar a base do nosso projeto pedagógico e da grade curricular do curso.”

(E4)” É importante a padronização do MEC emanando a *Grade Curricular...*”

(E5)” As diretrizes curriculares são as bases para todo o projeto pedagógico do curso. Recentemente mudanças ocorreram no Curso de Ciências Contábeis (Dezembro de 2004), influenciando nos conteúdos básicos, profissionais e prático/teórico do curso”.

(E6) “Realmente são interessantes as diretrizes curriculares emanadas pelo Ministério da Educação considerando que vindas de especialistas e com contribuições daqueles que militam na área contribuem efetivamente para se ter uma linha mestra do que se pretende no país com a formação profissional do Bacharel em Ciências Contábeis.”

4.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) contemplam numa de suas recomendações que as mesmas podem

conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição dos currículos de seus cursos, a partir da **explicitação das competências e das habilidades** que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo da educação permanente. (*grifo nosso*)

Observa-se que as “DCN’s” sinalizam a necessidade de cada curso traçar as suas competências e habilidades para o bom exercício profissional, sem contudo, mencionar os objetivos. Aborda, também, que a educação deve ser entendida como processo ao longo da vida e que a graduação deve ser encarada como uma formação inicial de uma carreira profissional.

As competências e habilidades são válidas e importantes para alguns coordenadores, pois serviram de referências para organizar os projetos pedagógicos dos cursos. Com a lista de competências de cada curso, os responsáveis pelos projetos afirmam que organizam melhor o perfil dos egressos.

(E1) “Na realidade trazem sugestões, assim sendo é válida como parâmetros para se chegar ao perfil desejado, analisar os objetivos que deseja atingir”.

(E2) “Serviram de referências para o nosso curso. Trabalhamos essas competências e habilidades e definimos o perfil do egresso que desejamos buscar”.

(E6) “As competências e habilidades elencadas pelo MEC são realmente necessárias para que sejam desenvolvidas e aplicadas pelo formando no exercício profissional.”

(E7) “... entendo, que a indicação das habilidades e competências serve como elemento balizador na estruturação do curso e no seu desenvolvimento”.

4.3 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

As flexibilizações curriculares, trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), oportunizam a criação de um currículo que respeita as diferenças regionais, sem deixar de lado a integração dos saberes para uma sociedade globalizada. Os coordenadores, na sua maioria, consideram importante a flexibilização curricular para evitar currículos engessados, possibilidade de respostas as especificidades locais. Existe um relato de experiência própria para o caso de rigidez

curricular (E4). Este defende a mobilização curricular, no sentido de contribuir na formação profissional, pois em todas as áreas a velocidade de mudança é muito grande. Um coordenador apresenta um exemplo de currículo único sem respeitar a vocação do local (E7). Apesar de aceitarem as mudanças, alguns coordenadores ainda utilizam termos como “currículo mínimo” que foi abolido com as “DCN’s.

(E5) “A flexibilização do currículo é um passo importante para incorporar na formação do profissionais valores, experiências e conhecimentos que ultrapassam os limites do meio acadêmico”.

(E6) “Acredito que sim, pois a flexibilização permite adequar-se as realidades locais e regionais, com maior ou menor enfoque em determinados conteúdos/componentes curriculares, satisfazendo assim, as peculiaridades existentes em cada IES.”

(E7) “Acho por demais necessária. Mesmo porque a velocidade em que surgem novos conteúdos em todas as áreas de conhecimento é muito grande e essa flexibilização permite que se insiram novos conteúdos para atender necessidades conjunturais em detrimento de outros que tiveram sua importância diminuída. Hoje a UNEB (multidisciplinar) tem três cursos de Ciências Contábeis em funcionamento com a mesma matriz curricular (Salvador/Barreiras e Camaçari) e um em Sr. Do Bomfim em implantação. O perfil do formando desses cursos é de um Contador voltado para a área de Auditoria. “

Os discursos dos coordenadores ainda permanecem dentro de uma lógica do currículo mínimo, engessado, sem possibilidade de qualquer mudança e que, por determinação legal, seguem um padrão para todo o país e por essa razão alguns ainda falam de “grade”, o que não seria mais pertinente com as orientações das diretrizes curriculares nacionais.

4.4 INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma das ações pedagógicas referidas nas diretrizes curriculares nacionais como uma prática inovadora é a interdisciplinaridade. Uma abordagem curricular por competências exige que essas práticas alterem o cotidiano do trabalho, razão pela qual pergunta-se aos coordenadores de cursos se consideram importantes as mudanças de práticas pedagógicas, como o desenvolvimento de ações interdisciplinares.

(E1) “Julgo ser de suma importância às ações interdisciplinares entre discentes e docentes integrados, ter a idéia do curso como um todo e as disciplinas isoladas não refletem o verdadeiro significado do curso e certamente com ações interdisciplinares os cursos seriam mais eficientes e produziria os efeitos desejados”.

(E4) “Essa prática ela é imprescindível, você não forma alunos independente de ninguém com aquele formato, aquela habilidade, aquela competência, todos os cursos devem partir do pressuposto com uma visão sistêmica, visão macro (...)hoje o profissional precisa sair da Faculdade com visão de processo, entender um pouco de tudo, não que seja um generalista, vai ter que se aprofundar em determinada área, porém não pode deixar de conhecer outras”.

4.5 AVALIAÇÃO CONTÍNUA DE PRÁTICAS CURRICULARES

Ao entrevistarmos os coordenadores de cursos sobre este item pretendíamos averiguar a importância que os mesmos atribuem a uma ação contínua de avaliação das práticas curriculares. Os

coordenadores, na sua maioria, demonstraram a sua preocupação com a avaliação no sentido de sua utilidade e nos riscos que poderia causar no curso quando mal elaborada. A avaliação contínua é vista por alguns como um meio de avançar após análise, propondo mudanças de rumo quando necessário.

(E1) “Sim creio que deve ser visto como algo flexível de mutação. Não se pode trabalhar currículo como produto pronto e acabado e através das avaliações serve de parâmetro para proporcionar melhorias e corrigirem falhas. Na maioria das vezes não se verifica o que foi feito, por isso impede a melhoria contínua”.

(E2) “Em nossa experiência estamos sempre discutindo as práticas nos núcleos disciplinares e nos núcleos semestrais no retorno a implementação do núcleo interdisciplinar e rever alguns aspectos positivos e negativos. Estamos realizando avaliações que envolve mais de um semestre e se discute as avaliações”.

(E4) “A Instituição que não fizer está enfadada ao fracasso, pois se temos necessidades diferenciadas, se você sabe que está mudando a todo o momento e não faz alterações. Não se vai encontrar conformidade se não racionaliza na conformidade, você desenvolve novos valores, habilidades e competências”.

(E5) “A avaliação e a administração de um currículo sob a nova ótica demandada em questão, são desafios a serem enfrentados pelos coordenadores desses novos cursos... “.

Após realizar a pesquisa percebe-se que os Coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis das IES baianas apesar de valorizarem a diretrizes curriculares ainda permanecem com suas práticas diárias em uma abordagem curricular centrada no conteúdo, onde o aluno ainda é o sujeito passivo no processo ensino-aprendizagem, caracterizando uma carência na adequação das novas demandas sociais, em que exige-se indivíduos preparados para mudanças permanentes. Dessa forma se as diretrizes curriculares atuais forem aplicadas coerentemente poderão contribuir para atender a esse novo perfil de profissional que o mundo do trabalho demanda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, analisou-se que as representações dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das IES pesquisadas permanecem ainda adotando as velhas práticas de ensinar, apesar de concordarem com a necessidade de mudanças, muitos acreditando na necessidade de buscar novos caminhos educativos, criando e recriando condições que possam permitir desenvolver novas alternativas de aprendizagens. Assim sendo, pode-se através de novas práticas pedagógicas respeitar as diferenças, as singularidades e os valores particulares de cada um, constatando que o indivíduo é um ser complexo, ou seja, cognitivo, afetivo, social, espiritual e biológico, por isso a escola não pode deixar tudo isso para segundo plano, valorizando apenas o cognitivo, precisa haver uma valorização por igual, não limitando o indivíduo a mero reprodutor de programas de disciplinas, porém tornando-o construtor de sua própria aprendizagem. O caminho para a mudança só é possível através de uma trajetória inovadora. Portanto prossigamos nesta busca.

REFERÊNCIAS

ALLAL, Linda. *Aquisição e avaliação das competências em situação escolar*. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. *O Enigma da Competência em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Persona, 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Currículo do Ensino Superior e a Construção do Conhecimento*. Fórum Nacional de Pró-reitores de ensino de graduação das Universidades Brasileiras, 2001.

DEWEY, J. *Democracy and Education*. Na Introduction to the Philosophy of Education. Nova Iorque: MacMillan, 1916.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas Interdisciplinares na escola*. 10ed. São Paulo: Cortez, 2005

GIMENO SACRISTAN, J. *O Currículo. Uma Reflexão sobre a prática*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications, 1989.

LE BOTEF, Guy. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Les Éditions D'organisation, Paris, 1997

MARION, José Carlos. *O Ensino da Contabilidade*. São Paulo: Atlas, 1996

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto editora, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POSTIC, Marcel. *A relação pedagógica*. 2ª edição. Coimbra Editora Limitada, 1990.

REY, Bernard. *As Competências Transversais em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Marie. *Uma pedagogia da integração. Competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

SNEDDEN, D. *Planning Curriculum Research*. School and Society, Vol. XXII, 1925.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo Del curriculum*. Madrid: Morata, 1984.

TABA, H. *Curriculum Development: Theory and Praticce*. Hartcourt: Brace and World, Inc., 1962

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Éditions Logiques, 1992

TYLER, R. *Basic Principles of Curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1950.

ZABALZA, Miguel. *Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola*. Portugal: ASA Editores, 1998.