

O projeto político-pedagógico de ciências contábeis e a pedagogia das competências. Percepções da coordenação e os docentes em uma IES da cidade de São Paulo*

El proyecto político de la carrera de contabilidad y la pedagogía de competencias. Percepciones de la coordinación y los docentes en una universidad de la ciudad de São Paulo, Brasil

The political project of the accounting career and the competency-based pedagogy. Perceptions form the coordination office and teachers in a university of São Paulo, Brazil

Ana Lucia de Souza Dias

Universidade Nove de Julho, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4686-4520>

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc21.pppc>

Ivam Ricardo Peleias^a

Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, Brasil

ivamrp@fecap.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3502-964X>

Recepção: 30 Março 2019

Aprovação: 22 Maio 2020

Publicação: 1P BL&LNUfW 2020

Leandro Petarnella

Universidade Nove de Julho, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5157-4969>

Simone Costa Nunes

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7573-7985>

Ronaldo Fróis de Carvalho¹

Fundação Instituto de Administração, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0870-0856>

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira é percebida a noção de competências em um curso de Ciências Contábeis, sob a ótica de sua coordenação e seus docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, dedutiva e exploratória, aplicada a uma IES do município de São Paulo/SP. Utilizaram-se técnicas de coleta e análise documental, entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo para avaliar as percepções sobre formação de competências em membros da instituição. Conclui-se que, apesar de antever nos documentos oficiais referências ao Currículo Mundial, as ações cotidianas ainda se centram no desempenho conteudista secularmente instituído. Sugere-se, para pesquisas futuras, replicar os estudos em outras IES, na tentativa de se repertoriar as lacunas existentes para a implantação do Currículo Mundial nas IES brasileiras.

Código JEL: M49.

Palavras-chave: Ciências contábeis, currículo, educação, ensino superior, pedagogia.

Resumen:

Esta investigación tiene como objetivo analizar como es percibida la noción de competencias en la carrera de contabilidad, según la óptica de la coordinación y sus docentes. Se trata de una investigación cualitativa, deductiva y exploratoria, aplicada en una universidad del municipio de São Paulo, Brasil. Fueron utilizadas técnicas de selección y análisis documental, entrevistas semiestruturadas y análisis de contenido para evaluar las percepciones sobre la formación de competencias entre los miembros de la institución. Se concluye que, a pesar de aparecer referencias al Currículo Mundial en los documentos oficiales, las acciones cotidianas aún están centradas en el desempeño por contenidos secularmente instituido. Se sugiere, para investigaciones futuras,

Autor notes

¹ Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP/SP, e Professor Colaborador, Fundação Instituto de Administração – FIA/SP, São Paulo, Brasil

^a Autor de correspondência. E-mail: ivamrp@fecap.br

replicar este estudio en otras universidades, con el objetivo de brindar un panorama más amplio de las lagunas existentes en la implementación del Currículo Mundial en las universidades brasileiras.

Código JEL: M49.

Palabras clave: Contabilidad, currículo, educación, educación superior, pedagogía.

Abstract:

This research aims to analyze how the notion of competences is perceived in an accounting sciences graduation course, from the perspective of its coordination and its lecturers. A qualitative, deductive, and exploratory study was applied in an university in São Paulo, Brazil. Techniques of document collection and analysis, semi-structured interviews, and content analysis were used to evaluate the perceptions about competencies-based education among members of the institution. Results show that despite official documents foresee the incursion of teaching through the MC, daily actions still focus on the teaching content that has long been established. It proposes, for future research, the extension of the present study to other universities in an attempt to detect the existing gaps for the implementation of the Revised Model Accounting Curriculum in Brazilian universities.

JEL Code: M49.

Keywords: Accountancy degree, curriculum, education, higher education, pedagogy.

Introdução

A década de 1990 foi o palco de várias mudanças no ensino superior brasileiro. A Lei das Diretrizes e Base da Educação –LDB– nº 9.394/96 promoveu um significativo avanço nas diretrizes estabelecidas em 1961. Em seu artigo 43, tratou uma das várias finalidades da educação superior: formar diplomados nas diversas áreas de conhecimento, colaborar na sua formação contínua, incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica e, ainda, estimular o conhecimento sobre os problemas do mundo presente. Entretanto, no ensino superior, as discussões acerca destas políticas se relacionavam (e ainda se relacionam) com a formação baseada em um currículo formado por conteúdo e pela transmissão da herança cultural secularmente instituída.

Avançando nas discussões iniciadas na França, na década de 1970 (Lopes, 2001), em 1999, o ISAR (*International Standards of Accounting and Reporting*), a *United Nations Conference on Trade and Development* –UNCTAD– e a Organização das Nações Unidas –ONU– elaboraram o *Revised Model Accounting Curriculum* ou Currículo Mundial. Tratava-se de um modelo diferente do descrito acima, onde se privilegiava um currículo baseado em competências e não em conteúdos dentro da área contábil. Este documento é uma guia de referência para a formação e qualificação de contadores de nível superior a partir da noção de competências.

Alicerçado no Currículo Mundial, iniciou-se um profundo processo de mudança na concepção das bases curriculares do contador no mundo. Este pleito culminou nas alterações trazidas pela Resolução do Conselho Nacional da Educação CNE/CES nº 10, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais –DCN– para o curso de graduação em Ciências Contábeis (bacharelado). O documento trata da noção de competências em seu art. 2º, e informa que as Instituições de Ensino Superior –IES– devem estabelecer o Projeto Político Pedagógico –PPP–, contemplando o perfil profissional esperado para o egresso a partir das competências e habilidades nele forjadas.

As diretrizes não mencionam explicitamente o Currículo Mundial. Apenas citam que os PPP dos cursos devem propiciar a harmonização das normas e dos padrões contábeis internacionais. Entretanto, questões relativas à diferença normativa no tratamento da profissão entre os diferentes países, a dimensão dos conhecimentos técnicos ou de formação geral a serem tratados nos currículos, e/ou as (in)conformidades intrínsecas à área contábil (Watty et al., 2013) se firmaram como desafios à integração curricular contábil. Por isso em 2011, o Currículo Mundial foi atualizado sendo adicionadas referências capazes de padronizar as competências a serem tratadas pelas ciências contábeis sob a ótica global. Em outras palavras, o Currículo Mundial agora pode ser conciliado com a noção de competências durante o processo de implementação

(UNCTAD, 1999; 2011). Isto permite seguir um modelo capaz de orientar o trato contábil de modo que o profissional da área possa usar a mesma estrutura de informação em âmbito global.

No cenário brasileiro observa-se que, apesar da tentativa de se implementar o Currículo Mundial, existe uma questão que não pode ser ignorada. Em muitos casos, o ensino superior aplicado à graduação em Ciências Contábeis ainda é tratado de maneira rígida, conteudista e disciplinar. Assim, enquanto o movimento curricular mundial aponta para a adoção de um currículo flexível, múltiplo e capaz de desenvolver as competências, habilidades e atitudes, a graduação brasileira se encontra, muitas vezes, presa ao tradicional modelo de conteúdos. Com isto, perde-se o objetivo de que os alunos se tornem aptos ao exercício crítico e reflexivo da profissão. A Resolução CNE/CES nº 10/2004 evoca a necessidade de se preencher esta lacuna, ou seja, de se refletir sobre um currículo baseado em competências.

Pretende-se, aqui, compreender e analisar a aplicação do currículo baseado em competências nos cursos de ciências contábeis da cidade de São Paulo. A cidade conta com uma instituição de ensino superior centenária, com tradição na graduação na área de negócios, e em especial, na Contabilidade. Em um primeiro momento, este trabalho utilizou estudos que compararam e/ou analisaram os currículos de IES nacionais e as propostas de organismos internacionais. O objetivo era verificar a abordagem, ou não, da noção de competências por meio de estudos já realizados. Destacaram-se entre eles, os trabalhos de Barragán e Buzón (2004), Barrese, Bastoni e Nogueira (2017), Barriga (2004), Campos e Lemes (2011), Campos e Lemes (2012), Ching, Silva e Trentin (2014), Fleury e Fleury (2001), Laffin e Castro (2015), Le Boterf (2003), Perrenoud (1999), Ramos (2001), Sharifi, McCombs, et al. (2009).

Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caso único na referida IES. Este estudo foi delineado seguindo o modelo proposto por Siqueira (2011), a partir de um estudo qualitativo com entrevistas semiestruturadas a 14 professores e um coordenador do curso de administração. O modelo foi aplicado no curso de ciências contábeis, onde foram entrevistados o coordenador e dez professores das disciplinas de formação profissional de todos os semestres, com o objetivo de entender a noção de competência por eles representada.

Posteriormente, triangulou-se a análise das respostas das duas entrevistas com os achados por Siqueira (2010). A análise se deu sob a luz da fundamentação teórica que será apresentada a seguir. A metodologia aplicada permitiu analisar o problema exposto em caráter introdutório por meio da resposta à seguinte questão direcionadora: “De que maneira a aderência da noção de competências é percebida durante o curso de Ciências Contábeis, na visão do coordenador e docentes do curso?”. A resposta à pergunta permitiu analisar a aderência da formação por competências ao curso de graduação em Ciências Contábeis da IES. Em específico, a entrevista permitiu analisar o PPP do curso, avaliar em que medida este influencia o corpo docente como instrumento orientador, bem como entender a percepção do coordenador e dos docentes do curso sobre a formação por competências.

Este trabalho se justifica a partir da necessidade de se estabelecer um marco conceitual para um tema ainda pouco explorado no cenário nacional. Está estruturado em seis seções cuja primeira é esta introdução, a segunda a fundamentação teórica a seguir, a terceira uma maior explicitação da metodologia usada na pesquisa, seguida pela apresentação dos resultados e da triangulação e discussão enquanto quinta seção que permitiu encaminhar o trabalho à conclusão enquanto sexta e última seção.

Fundamentação teórica

A revisão da literatura dos trabalhos de Barragán e Buzón (2004), Barrese, Bastoni e Nogueira (2017), Barriga (2004), Campos e Lemes (2011), Campos e Lemes (2012), Ching, Silva e Trentin (2014), Fleury e Fleury (2001), Laffin e Castro (2015), Le Boterf (2003), Perrenoud (1999), Ramos (2001), Sharifi et al. (2009), forneceu informações sobre a condução de determinadas situações encontradas em IES, relativas ao currículo

e a competência. Os autores comparam e/ou analisam os currículos de IES nacionais e as propostas de organismos internacionais sob a ótica em questão.

O trabalho de Perrenoud (1999) trata da definição de competência escolar. Para ele, a competência pode ser definida como a capacidade de agir eficazmente em determinadas situações, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Aliás, para o autor, o grande desafio da atualidade é a compreensão por parte dos atores sociais de que a escola não é um fim em si mesmo, do mesmo modo que a educação e o currículo não são processos estanques. Pelo contrário, é por meio da escola e dos processos educacionais que os alunos podem tornar-se capazes de mobilizar sua aprendizagem para legendar o mundo no qual vivem. Legendar o mundo, é claro, requer competências significativas, diversas e complexas.

O conceito de competência defendido por Perrenoud (1999) pode ser ampliado com as definições de Ramos (2001), que considera a experiência de vida como construção significativa do conhecimento e posterior competência como a simbiose entre o agir e o pensar, entre a teoria e a prática.

Para Fleury e Fleury (2001) a noção de competência é ampla e polimorfa. Por um lado, ela se alinha ao campo estratégico organizacional, onde é o agente quem agrega valor econômico à entidade. Por outro lado, as competências se relacionam com a concepção de agregação de valor social ao indivíduo. Isto é, as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos em geral. Como resultado de seus trabalhos, Fleury e Fleury (2001) acreditam que o conceito de competência deve ter uma visão estratégica e de múltiplos saberes. Para eles, o tema, no quesito do desenvolvimento e gestão, entrou na pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências).

O debate promovido por Fleury e Fleury (2001) sobre a noção de competência se relaciona com Le Boterf (2003), para quem a competência se revela mais no saber agir do que no “saber-fazer”, ou seja, quando se sabe encarar o imprevisto. O autor aponta que uma empresa mais competitiva, obrigatoriamente, passa pelo reconhecimento de que ela é mais competente. Esta competência não se alinha apenas à boa gestão financeira ou mercadológica, mas principalmente à gestão de recursos humanos. Logo, é no desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das atitudes pessoais que se torna possível desvelar a potencialidade organizacional.

A diferença dos referidos autores, para Barriga (2004) a competência é uma palavra ambígua. Nos dicionários ela pode ser compreendida a partir de, pelo menos, três significados a saber: a) a competência como competição/ rivalidade, b) preocupação (“não é da sua competência...”) e c) Aptidão/ Adequação. É este último significado que se vincula, em tese, ao aspecto teórico/conceitual a ser aplicado à educação. Barriga entende que a concepção de competência, quando pensada a partir das matrizes curriculares, implica em uma adoção universalizada que não leva em consideração, nos planos de aula, metodologias que estimulam a competitividade e concorrência e estas não são, necessariamente, as competências que se deseja desenvolver nos alunos. O trabalho de Sharifi et al. (2009) torna possível pensar a multiplicidade aqui apresentada sob uma ótica mais específica. Os autores descrevem o espigão da graduação como uma base para construção de habilidades de comunicação desejadas por profissionais e professores de contabilidade. Sharifi et al. (2009) concluem que os currículos de contabilidade em todo o mundo estão sob pressão para desenvolver melhores habilidades na comunicação, além de atender às diretrizes e critérios de avaliação e creditação.

Seguindo a Campos e Leme (2011, 2012), Sharifi et al. (2009) realizaram uma pesquisa em quatro universidades federais de Minas Gerais comparando seus currículos com o Currículo Mundial. O intuito dos autores foi o de identificar, quantitativamente, o nível de semelhança entre os currículos analisados. Os autores concluíram que, de modo geral, quando comparado ao Currículo Mundial, as matrizes curriculares das universidades brasileiras têm se ajustado ao novo paradigma proposto. Entretanto, as matrizes curriculares

das universidades brasileiras carecem de maior amplitude e profundidade, em função de que esta aproximação se torna mais morosa quando pensada sob a ótica das disciplinas obrigatórias dos cursos frente às optativas.

Sobre a temática acima referida se encontra também a pesquisa de Ching, Silva e Trentin (2014). Para os autores, a experiência na estruturação do projeto pedagógico por competências em um curso de administração foi considerada exitosa no que tange ao desenvolvimento das habilidades e competências, a partir do que é considerado nas DCN. Os autores afirmam que toda mudança curricular deve passar, necessariamente, por mudanças na concepção de quem irá coordenar e/ou da instituição que irá ofertar o curso. Em outras palavras, a adoção de um currículo baseado em competências sugere uma mudança de paradigma institucional e das referências pelas quais seus agentes foram formados. Logo, estes devem compreender que a universidade deve estar alinhada às demandas do mercado de trabalho. Isto reafirma o estudo do Laffin e Castro (2015) cuja pesquisa apresentou os níveis de conhecimentos que os estudantes de ciências contábeis da UFSC devem possuir.

O trabalho de Barrese, Bastoni e Nogueira (2017) apresenta um estudo sobre a adaptação do profissional contábil à demanda do mercado de trabalho. Nele se identifica a percepção do egresso com relação ao desenvolvimento dos resultados de aprendizagem na graduação que o IAESB estabelece como relevantes para atingir a competência profissional.

As pesquisas mais recentes achadas são os trabalhos de Ribeiro, Freitag e Sellitto (2018) e Silva e Neto (2018). Apesar do enfoque desses artigos ser diferente. Ambos mencionam a pedagogia por competências no curso superior de Ciências Contábeis como um aspecto relevante. Silva e Neto fornecem especificidade às aproximações e distanciamentos do currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal. Já Ribeiro, Freitag e Sellitto (2018) descrevem como mensurar a qualidade do material didático para a educação à distância.

A partir da evidência acima apresentada, percebe-se, a necessidade de entender as razões que determinam a consolidação do atual modelo de ensino das ciências contábeis no Brasil. Assim, como uma contribuição a este processo de entendimento, se privilegiou apresentar a formação e a consolidação do modelo de ensino ora vigente como apresentado a seguir.

As ciências contábeis, a educação superior e o mercado de trabalho glocalizado

Segundo Robertson (1995), a tratativa da dimensão local do ensino influencia e é influenciada, ao mesmo tempo, por sua extensão global. A este fenômeno ele chamou de nível glocal. Enquanto a educação superior capacita o cidadão para entrar e se manter no mundo do trabalho, o mercado demanda dele novas competências. Estas, por sua vez, deverão ser trabalhadas pela educação superior. Isto corrobora o dito na Lei nº 9.394/1996, em seu art. 1º, § 2º, o qual afirma que: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Para tanto, a formação por competências se revela importante e necessária.

A formação por competência visa capacitar diplomados nas várias áreas de conhecimento, aptos a se inserir em setores profissionais, participar no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua, conforme determina a Lei nº 9.394/96, art. 43 em seu inciso II.

O desenvolvimento por competências foi incorporado à LDB que, por sua vez, estabeleceu orientações por meio de diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares (Nunes, Patrus-Pena, & Dantas, 2011) para o seu tratamento em cursos superiores no Brasil. Peleias e Nunes (2015) apontam que, o perfil do Profissional Contábil demandado pelo mundo de trabalho precisa desenvolver suas competências pautadas nas seguintes habilidades: capacidade de análise, pensamento crítico, boa comunicação escrita e oral, trabalho em equipe, iniciativa para tomada de decisões, habilidade nas novas tecnologias e ética profissional.

Igualmente, a Resolução CNE/CES nº 10/2004, em seu art. 5º, menciona que os cursos de bacharelado de Ciências Contábeis devem contemplar, nos PPP e na grade curricular, conteúdos que revelem conhecimento

do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, propiciando a harmonização de normas e padrões contábeis internacionais. Essa proposição está alinhada à proposta da Organização Mundial do Comércio –OMC– e às organizações governamentais. O perfil definido para o formando deve atender três campos interligados de formação: básica, profissional e técnica-prática. Estes campos estão compostos por conteúdos e/ou disciplinas específicas. Esta necessidade se defronta com um cenário onde a globalização aponta para uma precariedade no atendimento ao mercado emergente, já que promove a abertura dos mercados externos e o incremento inovativo em empresas transnacionais.

Igualmente, a necessidade de se estabelecer um currículo baseado em competências se apresenta em um momento onde o desenvolvimento do comércio, a troca de informações, negócios e investimentos motiva a constante harmonização de normas e práticas contábeis (Campos & Lemes, 2011). Exige-se do profissional contábil, portanto, uma formação mais globalizada, principalmente com a chegada dos IFRS (*International Financial Reporting Standards*), que visam a padronizar as normas contábeis no mundo inteiro. O que se constata é uma preocupação, em nível mundial, com o ensino superior de contabilidade situação que tem demandado ações de entidades em todo o mundo. A oferta de profissionais contábeis melhores preparados auxilia o desenvolvimento econômico. Esses profissionais devem estar aptos a atuar em mercados globalizados, preocupados com a aplicação correta e com a harmonia das normas contábeis. Isto evidencia a relevância da formação por competências para o atendimento das demandas emergentes.

A formação por competências e o ensino superior

A noção de competências surgiu com a mudança da relação empresa-ambiente e empresa-trabalhador. É um construto multidisciplinar, que perpassa a administração, a gestão de recursos humanos e a educação. Trata-se de um novo conceito no mundo do trabalho, em que os trabalhadores precisam lidar com ideias e novos paradigmas (Siqueira, 2011). A competência pode ser definida como a capacidade de agir eficazmente em determinadas situações, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (Perrenoud, 1999). A noção de competências oferece uma oportunidade de reconfiguração, visando a formar profissionais dinâmicos e adaptáveis, aptos a acompanhar as mudanças do mundo do trabalho (Catani, Oliveira, & Dourado, 2001).

Barriga (2004) assevera que competência é um tipo de habilidade para fazer alguma coisa e produzir algo tangível. Para Le Boterf –1993 apud Barragán e Buzón, 2004, p. 104–, “definir competências é uma combinação de conhecimentos com ação profissional”. Barragán e Buzón (2004) e Isús, Cela, & Farrús (2002) afirmam que a competência “é um conjunto de conhecimentos, procedimentos, atitudes e habilidades que são pessoais e complementam um ao outro; para que o indivíduo possa agir de forma eficaz em situações profissionais”.

A noção de competências está associada a verbos como: saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica (Fleury & Fleury, 2001). Para as empresas, as competências devem agregar valor econômico às empresas e valor social aos indivíduos.

Como apontam Vargas, Casanova, & Montanaro (2001), a formação baseada em competências possui o condão de integrar a educação e o trabalho. Entretanto, não há ainda metodologias para desenvolver as competências, mas apenas algumas diretrizes gerais descritas na literatura sobre formação ou pedagogia por competências. A análise dos critérios definidos para o ensino das competências sugere a revisão contínua das estratégias metodológicas (Nunes & Patrus-Pena, 2011). Assim, é possível afirmar que a literatura é heterogênea no que tange a noção e o enfoque de competências na educação superior. Dentre as várias abordagens, destacam-se as reflexões promovidas por Catani et al. (2001), Nunes e Patrus-Pena (2011), Perrenoud (1999), e Siqueira (2011). Para Le Boterf (2003), trata-se de um conceito ainda em construção,

cuja definição se percebe como condição fundamental para o entendimento do cenário social do sistema educativo atual.

Em suma: o mundo está preocupado com a noção de competências no ensino superior e este tema ainda se encontra não repertoriado. Ao mesmo tempo, evidencia-se a necessidade de profissionais que tenham conhecimentos para além do básico ou técnico. Eles precisam ser capazes de agir eficazmente em várias situações profissionais, serem dinâmicos e adaptáveis a essa nova realidade pautada nas competências. O presente trabalho adota o conceito de competência de Fleury & Fleury (2001), entendido como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

Currículo mundial, iess e pathways commission

Os organismos internacionais estão preocupados com a formação do profissional contábil, no relacionado às propostas de currículos e das competências que esses profissionais têm que desenvolver. Esta preocupação decorre do fato de que os currículos vêm sendo atualizados, caracterizando um processo permanente de mudanças. Frente a isto, no cenário internacional foram criados o Currículo Mundial (1999, atualizado em 2011), os *International Education Standards* da IAESB (2012) e a *Pathways Commission* (2012), com o intuito de oferecer um currículo padrão a ser seguido pelo mundo inteiro, além de desenvolver a noção de competências.

O Currículo Mundial contém quatro grupos de conhecimentos: organização da atividade comercial; tecnologia da informação; básicos de contabilidade e afins; e optativo de contabilidade e finanças. Esses grupos possuem disciplinas que fornecem conteúdos e conhecimentos específicos. A noção de competências está ligada ao fato de que o profissional contábil, ao cursar essas disciplinas, terá competências para aplicar no mundo do trabalho o conhecimento obtido. Nas disciplinas de nível optativo, poderá vivenciar o mundo profissional, por meio dos relatórios e estágios.

O Currículo Mundial resulta do processo de glocalização e da transformação do cenário mundial dos negócios, das relações empresariais e, por consequência, do perfil do profissional contábil. Esse profissional deve ser capaz de trabalhar em vários países, e para ele existir, é preciso que o ensino esteja alinhado às necessidades do mercado (Campos & Lemes, 2011; Pinho & Rodrigues, 2016).

Vale ressaltar que, em 1999, a Organização das Nações Unidas, em sua Conferência sobre o comércio e desenvolvimento –UNCTAD–, desenvolveu um modelo padronizado de currículo para os cursos de Ciências Contábeis, a ser usado como referência pelas IES para a elaboração de seus programas curriculares. Esse modelo apresenta os principais conhecimentos que um profissional contábil deve dominar para atuar no mundo inteiro, realizando um trabalho de qualidade.

No mesmo sentido, a partir de 2003, a Comissão Europeia começou a usar o Padrão Internacional de Relatórios Financeiros –IFRS–, e já se pensava em uma linguagem contábil unificada. Já em 2006, foi criado o IAESB, um órgão normatizador independente, voltado ao interesse público. O IAESB se orienta ao fortalecimento da profissão contábil em todo o mundo, via o desenvolvimento da educação. Sem se declarar oficialmente, estes standards foram criados para substituir a Federação Internacional de Contadores (IFAC) na função de emitir orientações para a educação contábil (McPeak, Pincus, & Sundem, 2012). O IAESB desenvolveu um padrão de educação internacional (IES – *International Education Standards*), para incentivar a educação e o treinamento mundial para contadores (McPeak et al., 2012).

A partir destas iniciativas, houve significativos avanços na proposta de currículos que, por sua vez, passaram a ser baseados em competências. Isto incluía a ideia de um “corpo comum de conhecimento”. Foi somente em 2012 que surgiu a *Pathways Commission*, uma comissão criada para identificar a necessidade de um novo modelo de educação contábil, alinhado ao ambiente contemporâneo e às demandas dos profissionais

contábeis. Por meio desta comissão, foi construído o Modelo de Integração das Competências, um esquema para a educação contábil com três componentes interconectados: competências básicas, gerenciais e contábeis (Lawson, Blocher, Brewer, et al., 2014).

Este modelo baseia-se no processo de desenvolvimento de dois tipos de competências. Por um lado, as competências básicas como a comunicação lógica, o pensamento analítico ou desenvolvimento interpessoal e tecnológico. Por outro, as competências gerenciais como a liderança, a ética, a responsabilidade social, os processos gerenciais, a governança e o manejo do risco e dos negócios. Considera-se que os relatórios, o planejamento, a análise, o controle, os impostos e as taxas, os sistemas de informações, o seguro e o controle interno, os valores profissionais e éticos são competências intrínsecas à tratativa técnica contábil.

É claro que, como salienta Uilcleide et al (2014), as demandas de novas práticas do profissional de contabilidade, faz com que novos modelos educacionais sejam delineados. Isto implica a emergência de novas metodologias e formas de diálogos na prática pedagógica, além dos meios para desenvolver as habilidades e competências dos sujeitos. A rigor, emerge também a necessidade de se satisfazer as demandas do mercado no que tange a formação social de um sujeito crítico e reflexivo. Como explica Piquer (2014), as referidas práticas serão cada vez mais transformadas em decorrência das condições sociais instadas a partir das novas tecnologias de informação e comunicação.

No mesmo sentido, Piquer afirma que se as referidas tecnologias se constituem como fonte de estratégias simbólicas para os setores mais jovens da sociedade, um currículo alinhado ao atendimento destas demandas torna se necessário e importante. Então, o alinhamento das matrizes curriculares dos cursos de ciências contábeis ao escopo delineado pelo currículo mundial pode contribuir à adequação das estratégias educacionais às necessidades sociais.

A partir das considerações aqui expostas, ratifica-se a necessidade de se impulsionar um currículo por competências que esteja alinhado ao processo de globalização mundial.

Metodologia da pesquisa

Para se desvelar objetos de pesquisa que ainda não se encontram em cena, as pesquisas de ordem qualitativa são instrumentos fundamentais. Por meio delas, as nuances de determinada questão se tornam verossímeis. No caso presente, adotou-se um modelo de pesquisa qualitativa, dada a necessidade de indução aos fenômenos a serem observados.

Enquanto técnica de pesquisa, optou-se pela triangulação de informações oriundas de diferentes fontes, bem como a análise dos fenômenos observados sob a ótica da fundamentação teórica aqui apresentada. Igualmente, foi incorporada a técnica do estudo de caso (Yin, 2005). Este tipo de procedimento foi, por sua vez, autorizado pelo Pró-Reitor de Graduação da IES escolhida. Optou-se por esta IES pelo fato dela possuir em seu Projeto Político Pedagógico do Curso, estratégias alinhadas ao currículo mundial. Aliás, é justamente o direcionamento curricular de uma IES considerada tradicional para um viés de convergência mundial que desvela a relevância deste trabalho. O estudo aponta, neste sentido, a perceber como o *status quo* de um modelo de ensino pode ser mudado ou não, a partir da percepção de seus atores. Os sujeitos desta pesquisa são formados pelo coordenador do curso de ciências contábeis e de dez professores que lecionam no curso. O ementário se configurou como objeto de estudo e de análise exploratória. A IES foi escolhida por ser referência no ensino na área de negócios e por possuir dois mestrados, sendo eles, em Ciências Contábeis e em Administração.

Os documentos usados na análise foram os emitidos pela ONU/UNCTAD/ISAR, IAESB, *Pathways Commission*, a legislação nacional e o PPP da IES. Nestes, a exploração e a análise preliminar do conteúdo ocorreram por meio da leitura, apontamentos e levantamento de indícios sobre as questões ora tratadas. Nas entrevistas foram usados dois roteiros, um para o coordenador e outros para os docentes. Os roteiros,

elaborados a partir da pesquisa de base (Siqueira, 2011), foram submetidos à análise em relação à literatura consultada, e passaram por pré-teste com coordenadores e docentes de outra IES. Nesta consulta, não houve indicação de ajustes.

As atividades ocorreram em três fases, a saber: pesquisas bibliográficas e documentais, entrevistas com o coordenador e aplicação de questionário semiestruturado a dez professores de disciplinas contábeis oferecidas ao longo do curso. Isto difere da estratégia das pesquisas usada no trabalho de base, realizado por Siqueira (2011), onde a autora entrevistou o coordenador do curso de administração e catorze docentes dos dois últimos semestres do curso que estudou. Aqui, optou-se por entrevistas aos professores na forma citada em função dos achados na entrevista com o coordenador, o qual, entre outros relatos, informou que a noção de competências está presente desde o 1º dia de aula. A entrevista com o coordenador foi pontuada a partir de um roteiro composto por dezoito questões que abrangeram desde o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Ciências Contábeis, até o delineamento das atividades cotidianas da coordenação e dos docentes. Os achados desta etapa ratificaram o roteiro de entrevistas com os professores, aplicado na sequência. As respostas obtidas foram analisadas sob a técnica da análise do conteúdo de Bardin (2011), assim como fora realizado na pesquisa de base (Siqueira, 2011).

A partir da análise das respostas da coordenação do curso foi formulado um questionário semiestruturado, que se encontra como Apêndice, dividido em quatro blocos, sendo eles: a) Processo ensino-aprendizagem, b) Métodos avaliativos, c) Percepção docente e d) Orientação para competência. As respostas às questões foram analisadas sob a luz dos documentos obtidos e separados na etapa da análise documental (ONU/UNCTAD/ISAR, IAESB, *Pathways Commission*, legislação nacional e PPP) e por meio da análise de conteúdo, na forma proposta por Bardin (2011). Esta técnica de análise, segundo Petarnella e Nhoncance (2017) consiste em três etapas de análise. Primeiro, a aplicação do questionário e verificação das opiniões acerca de determinado assunto, para realizar a triagem e separação das respostas por blocos, assuntos ou contextos ao qual os mesmos se referem. Trata-se da fase de:

conhecer, demarcar, formular e determinar o que deveria ser analisado e a forma pela qual a respectiva análise será conduzida [Segundo, se] realiza a exploração do material para a determinação das categorias de análise [onde] os trechos extraídos dos questionários são agrupados, constituindo-se, desta maneira, em Unidades de Significação (US). [Terceiro] as Unidades de Significação constituem-se em categorias de análise que, sob a ótica do referencial teórico, permitem auferir os resultados da pesquisa empírica a partir da significação dos dados coletados. (Petarnella & Nhoncance, 2017, p. 676)

Na análise do conteúdo, seguiu-se a Petarnella e Nhoncance (2017, p. 677), usando os *softwares Excel e Primitive Word Counter* “como ferramentas de auxílio para a composição das Unidades de Significação e das Categorias de Análise”. A contagem de frequência de repetições do termo serviu para configurar as categorias de análises a serem usadas na contextualização das respostas dos entrevistados.

Apresentação dos resultados

Análise documental

As reflexões aqui tecidas partem da constatação de que, por meio do Parecer nº 146/2002 (revogado pelo CNE/CES 67/2003), a IES objeto do estudo iniciou um processo de transformação e adaptação do curso de Ciências Contábeis. Esse parecer expressa ampla liberdade na composição da carga horária, sólida formação geral, contribuição para inovação e a qualidade do PPP do ensino de graduação norteando, ainda, os instrumentos de avaliação.

O curso possui 50 disciplinas ofertadas em oito semestres, sendo 21 vinculadas à formação básica, 25 à formação profissional e as 4 restantes para o desenvolvimento teórico-prático. O PPP do curso é atualizado regularmente. Foi constatado que houve poucas mudanças no currículo, pois, segundo o coordenador, o curso

é tradicional, bem estruturado e com um corpo docente forte. Conforme o relatado, estas “alterações não mudam a essência da estrutura curricular”.

A análise documental, sob esta ótica, nos leva a questionar sobre os meios pelos quais se tornam possíveis a manutenção do currículo tradicional e, ao mesmo tempo, seu desenvolvimento sob o prisma do currículo mundial. Sabe-se que a IES persegue este objetivo. Afinal, a Resolução nº 10/2004 da IES exige a formação por competências. Masetto (2003) destaca a importância de se construir o PPP de forma coletiva, como um caminho para reforçar a função da equipe diretiva, ao administrar a elaboração e a consecução em sintonia com os docentes, alunos, funcionários e sociedade, que a IES se relaciona. A ação coordenadora da equipe diretiva é uma forma eficaz de promover a conexão do PPP da IES com o currículo mundial. Mas a discussão sob a luz das categorias elencadas não permite afirmar que esteja sendo, de fato, desenvolvido. Talvez, a ausência de capacitação contínua possa ser um fator para esta lacuna.

Entrevista com o coordenador do curso

O coordenador é doutor em educação, mestre e bacharel em ciências contábeis pela IES, e atua na IES desde 2001. É professor no curso e em outra IES da capital paulista. Esta entrevista foi primordial para o entendimento do PPP e para a definição do escopo e do questionário a ser aplicado aos docentes. Percepções relacionadas ao PPP, a participação docente na estruturação do curso, bem como sua influência nas resoluções e nos projetos internacionais no possível alinhamento das diretrizes do curso ao currículo mundial puderam, neste momento, serem intuídas.

Quando questionado sobre a concepção do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, o entrevistado disse que o PPP teve participação total dos docentes, pois é um curso bem prático. Relata o coordenador que “de nada adianta pensar em PPP, se os docentes não estiverem aptos a colocá-lo em prática”. Para ele, trata-se de um círculo virtuoso. O PPP é pensado em função do corpo docente (com experiência acadêmica, profissional e pedagógica). Quando surge a necessidade de contratar um novo docente, é buscado quem se encaixa no perfil do PPP. Esta constatação vai ao encontro com o evidenciado por Marshall et al. (2010), quando relata que a experiência com ensino foi o item mais influente na aquisição das habilidades necessárias à docência.

Segundo o coordenador, o currículo foi atualizado após a aprovação da Resolução CNE/CES nº 10/2004. Na época, o entrevistado era professor e acompanhou o processo, e a IES estava alterando o regime anual para semestral. Esta mudança acompanhara um movimento contundente na educação superior brasileira sem deixar de se preocupar, para este feito, com o perfil do egresso. Aliás, como bem dizem Nunes e Siqueira (2012), o processo de mudanças nos currículos deve servir ao propósito de adequá-los aos perfis profissionais, acompanhando as mudanças no mundo do trabalho (Catani et al. 2001).

A preocupação com as céleres mudanças sociais é considerada, segundo o coordenador, nos princípios que norteiam a construção do PPP. O perfil do egresso, a missão institucional da escola (formar profissionais com perfil para atuação nas grandes empresas, com grande responsabilidade sócio empresarial) e a qualidade do ensino, são seus eixos fundamentais. Eles estão alinhados com a proposta de Veiga (2000) para quem o PPP é uma construção coletiva; com efeitos mobilizador nas atividades dos protagonistas; e que deve ser concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática social coletiva capaz de gerar uma forte identidade entre os envolvidos. Entretanto, segundo o coordenador, a noção de competências não foi capaz de promover significativas mudanças no PPP. Apenas foi criado um capítulo sobre habilidades e competências para cumprir as formalidades. Em outras palavras, em essência, a noção de competências não alterou o currículo, que mantém a sua forma original nesse quesito.

É fato, conforme relata o entrevistado, que os professores não receberam capacitação específica para aplicar a noção de competências em suas disciplinas, apesar das mudanças relacionadas à contabilidade e sua dinâmica. Na prática, é o docente quem deve alterar e acrescentar habilidades, competências e conhecimentos em sua organização didática e pedagógica, a partir das demandas da sociedade. A título de exemplo, podem-

se citar os IFRS, os quais exigem do futuro contador um maior raciocínio lógico e analítico. Nessa direção, foram incluídas duas disciplinas no currículo: raciocínio lógico e raciocínio analítico. Percebe-se que possíveis ajustes, quando realizados, são pontuais sem promover alterações na concepção do projeto pedagógico da IES. Conforme pontua o coordenador: “ao longo de 14 anos de experiência como coordenador e professor a visão é a de pequenas mudanças.” Para ele, a formação baseada em competências é vista de forma tradicional.

A tradição está intrínseca na fala do coordenador. Aliás, para ele, “não existe pirotecnia”. Ao contrário. Existe “professor bom, estrutura e sala de aula”. Em decorrência disso, alinhado a concepção da IES, o bom professor é aquele que consegue convergir três pontos principais: boa formação acadêmica, boa formação profissional (mercado de trabalho e/ou área acadêmica) e boa habilidade didática pedagógica. Sendo que, como expressa Siqueira (2011), “a formação por competências é um processo de ensino-aprendizagem no qual se busca desenvolver a capacidade do aluno de mobilizar os conhecimentos adquiridos e aplicá-los em diferentes contextos e situações contingentes”, caba a pergunta se esta capacidade é, de fato, um objetivo traçado pela IES. Quando questionado sobre “o momento no qual a noção de competências começa a se consolidar no curso”, o entrevistado informou que “esta noção existe em todas as disciplinas”, mas que “o aluno precisa desenvolver habilidades e competências em todas elas e que a especificidade vai ser colocada nos planos de ensino”.

Entrevistas com os docentes

A entrevista com os docentes seguiu um roteiro com dezoito questões, divididas em quatro blocos de análise. O primeiro bloco se relacionou ao processo ensino-aprendizagem, o segundo aos métodos avaliativos, o terceiro tratou da percepção do docente, e o quarto da orientação para competências. Para responder as questões, os professores foram selecionados segundo a disciplina que lecionavam. Optou-se pelos docentes de disciplinas de formação profissional em todos os semestres do curso.

Da análise do conteúdo realizada a partir das respostas dos professores, foram extraídas categorias de análise, cujo critério para a categorização foi a frequência mínima de 1% em sua repetição, sendo desconsideradas aquelas que não atingiram este percentual. Assim, no primeiro bloco, quando questionados sobre como os docentes aproveitam o conhecimento dos alunos em suas aulas, emergiram a categoria “conhecimento” com 2%, e a categoria “aluno” com 1%. Isto nos leva a refletir sobre o real aproveitamento do conhecimento pelos discentes.

Quando questionados sobre a interdisciplinaridade, no primeiro bloco, o resultado da análise de conteúdo mostrou a categoria “contabilidade” com a frequência de 2%, “cálculo”, “teoria” e “aluno”, todas com a frequência de 1% cada. Estas categorias nos permitem relacionar a contabilidade com sua base teórica, mas, direcionando o pensar sobre como ela é apresentada ao aluno. Ainda sobre a relação ensino-aprendizagem, indagou-se como os docentes estimulam o trabalho em equipe. As categorias desveladas foram “trabalho”, com 3%, “aula” e “aluno”, apresentando estas duas últimas o 1% de repetições. Nota-se, neste ponto, indícios de uma possível dinâmica de aula que, grosso modo, não se articula com a interdisciplinaridade e/ou com o desenvolvimento de um currículo por competências.

Sobre o processo de ensino e aprendizagem, quando questionados sobre os recursos/procedimentos didático-pedagógicos usados em sala de aula, as categorias “grupo”, “exercício” e “aula” emergiram com 1% cada. Por não haver maiores frequências a esta questão, esta categoria chamou a atenção para pensar se existe, de fato, algum processo inovador ou direcionado às competências. Na mesma direção, na questão seguinte, relativa à finalidade e frequência dos casos de ensino aplicados ao processo de ensino e aprendizagem, mais uma vez destacou-se a “aula expositiva”, com 2%, e “atividades para aplicação de exercícios”, “trabalhos” e “seminários” com 1% cada.

No segundo bloco, relativo aos métodos avaliativos, as questões sobre a convergência da prática docente para a avaliação formativa e processual, que considere a capacidade de aplicação e síntese do conhecimento, e a

combinação teoria e prática, apresentaram as categorias “estudo de caso” (2%) e “exemplos” (1%), como meio de prática docente e de posterior avaliação. Constatou-se, nas respostas obtidas, que cada docente apresentou uma particularidade não sendo possível constituir, em decorrência disso, uma categoria para posterior análise. Entretanto, foi unânime o direcionamento do discurso para a percepção da avaliação como uma oportunidade de aprendizado.

No terceiro bloco, procurou-se identificar o nível de conhecimento dos docentes sobre a formação por competências. Nesta questão, emergiu a categoria “aluno” com frequência de 3%, seguida de “competência” e “habilidades”, ambas com 2% cada. Observa-se o aluno como centro da questão proposta direcionada ao professor. Isto nos leva a questionar se esta constatação é em decorrência da falta de clareza do docente sobre as questões que envolvem o desenvolvimento das competências e das habilidades, quando tratadas em uma instituição com ensino tradicional.

No último bloco, orientação para competências, percebe-se o fato de que os docentes enxergam a noção de competências expressas no PPP, mas não as usam em suas atividades docentes. Isto se evidencia porque, mesmo quando questionados sobre o PPP, as categorias “alunos”, “competências” e “disciplinas” mostraram 2% cada, quando questionados sobre sua aplicação, não foi possível a construção de categorias.

Triangulação e discussão dos resultados

A pesquisa foi realizada sob três vertentes: pesquisa documental (leis e documentos criados por organizações mundiais), entrevista com o coordenador e entrevista com os docentes. Optou-se por triangular os resultados a partir dos blocos considerados na aplicação do questionário aos docentes.

No primeiro bloco de análise, as categorias “conhecimento” e “aluno” foram levantadas. Estas categorias permitem considerar, a partir do exposto na análise documental, que o PPP da IES está direcionado para a formação do aluno e, é claro, à apreensão do conhecimento sob a égide da tradição curricular e, ao mesmo tempo, a implicação dos feitos do curriculum mundial. Este norte é ratificado na fala do coordenador, ao relatar que a instituição tem como norte o perfil do egresso (como o aluno formado irá contribuir para a sociedade), a missão institucional da escola (formar profissionais com perfil para atuação nas grandes empresas, com grande responsabilidade sócio empresarial) e a qualidade do ensino. Estas afirmações possuem amparo na literatura. Le Boterf (2003) ressalta que a competência se revela mais no saber agir do que no “saber-fazer”. Isto porque o egresso esperado é aquele orientado para o saber-fazer, por isso a necessidade de se focar na sua formação. Porém, as categorias emergiram da indagação sobre como o conhecimento do aluno é aproveitado. Neste sentido, considera-se, então, que não há questionamentos sobre este aproveitamento por parte docente. Nessa mesma direção podem ser entendidas as respostas dos entrevistados P3 e P4, quando informam que não aproveitam o referido: “por estarem no início do curso ou pelo fato de ser uma disciplina específica da contabilidade”. Neste sentido, é importante lembrar com Ramos (2001), que a experiência de vida deve ser considerada para a construção significativa do conhecimento.

A construção significativa se orienta por conteúdos disciplinares. Entretanto, estes devem ser trabalhados de forma contextualizada, associados à vida pessoal e profissional dos alunos. Mas, os resultados mostram que as discussões sobre a interdisciplinaridade são levadas, enquanto exemplo, para o campo da contabilidade, do cálculo e da teoria tendo como mote apenas o aluno e não, a formação por competências. Esta relação entre as categorias e as questões aplicadas, nos permite inferir que o currículo é estanque, primando a tradição no ensino. Isto não significa, porém, que não possa se considerar o Modelo de Integração das Competências proposto por Lawson et al. (2014), enquanto exemplo.

A rigidez curricular e a ideia de formação por competências apenas formalmente expressada, também se mostram nos documentos analisados. Isto fica evidente ao observar as ementas das 50 disciplinas ofertadas no curso. Isto mostra uma contradição com o que afirmam Lopes et al. (2008), de que “o plano pedagógico deve ser dinâmico, reflexivo, buscando a produção do conhecimento e na interdisciplinaridade, a na preparação

para formação do contador”. O que se constatou é que muitas das disciplinas ofertadas emergiram de ajustes pontuais de adequação a diretrizes legais, conforme relatou o coordenador.

A relação teoria e prática se apresenta de maneira tradicional e orientada às dinâmicas já instituídas. A aproximação do conteúdo ao cotidiano é realizada por meio de notícias ou demonstrações contábeis que saem na mídia. As práticas de ensino se fundamentam em trabalhos em grupo, aulas expositivas, apresentação de seminários, entre outras. Estas técnicas não se alinham, necessariamente, ao desenvolvimento de competências delineado por Le Boterf (1993), para quem a competência é a combinação de conhecimentos com ação profissional. Sobre o processo de ensino e aprendizagem, percebeu-se que, mesmo sendo procurada a autonomia nos alunos, isto não se realiza de maneira técnica, e é comum desvincular deste processo ao professor que, concordando com Masetto (2003), cumpre o rol fundamental da mediação pedagógica. Aliás, tratando-se ainda dos processos de ensino e aprendizagem, a aula expositiva (algumas disponíveis na intranet), com o uso de projetor ou quadro, baseados em conceitos, exemplos, exercícios e filmes, são vinculados ao uso da aula participativa, aos casos simulados e aos estudos de casos, mas, ainda, sem incluir plenamente a noção de competência.

No bloco dois foram analisados os métodos avaliativos. Os resultados mostram que algumas técnicas de ensino capazes de oferecer diferentes tipos de avaliações em suas diversas dimensões e/ou etapas não se apresentam como um meio de se estabelecer o acompanhamento do desenvolvimento do aluno. Aliás, o esperado do discente é que ele aprenda ao final da disciplina, que conheça e entenda o conteúdo. Isto, claro está, dista muito da noção de formação por competências.

Neste sentido, quando indagados se já ouviram falar sobre formação baseada em competências, apenas o professor (P6) disse conhecer, mas crê que esse processo leva mais tempo do que o aprendizado tradicional, principalmente, no período noturno, devido à quantidade de alunos, e que isso não seria viável. A maioria dos entrevistados demonstrou ter uma ideia superficial sobre o tema e, inclusive, três deles nunca tinham discutido este assunto. Os docentes afirmam que toda iniciativa ao respeito é devido a eles mesmos, já que a IES possui um programa de qualificação do docente (PQD) e que, por falta de tempo, eles não participam.

Sobre o programa de capacitação oferecido pela IES, os docentes P1, P3, P6 e P9 disseram terem sido capacitados. Os que não foram, afirmam conhecê-lo, mas, em razão de outras atividades profissionais, não conseguem se dedicar a ele. Aliás, um professor disse ter sido capacitado por meio do auto-aprendizado. Em decorrência destas afirmações, tornou-se claro o motivo do desconhecimento docente sobre o tema, bem como a respeito das teorias a ele relacionadas. Noções parciais, vagas e intuitivas é o que se conclui a respeito da percepção docente sobre o currículo baseado em competências. Vale alertar, porém, que esta consideração não deve ser interpretada a partir da negatividade, já que como bem diz Le Boterf (2003), a noção de competências ainda é um conceito em construção.

CONCLUSÃO

Neste artigo buscou-se explorar de que maneira a aderência da noção de competências é percebida durante o curso de Ciências Contábeis, na visão do coordenador e docentes do curso de uma IES. O estudo pretende refletir sobre um problema que se encontra evidente no cotidiano de outras instituições: o desafio de se (re)pensar um currículo pautado ou, ao menos, que considere o Currículo Mundial delineado pelo ISAR em parceria com a UNCTAD e a ONU.

Os resultados de este estudo de caso de tipo qualitativo mostram que, na IES selecionada se evidencia a tentativa de manutenção da tradição institucional sob uma nova roupagem da competência que, a rigor, não se constitui como uma (re)adequação curricular ao proposto no currículo mundial e nem, tampouco, uma tratativa diferenciada nas práticas que já estão instituídas. Isto iria na contramão das recomendações apresentadas de Fleury e Fleury (2001), Perrenoud (1999) e Ramos (2001) para o desenvolvimento de um

currículo por competências que considere a experiência de vida dos alunos e se organize em torno de uma visão estratégica e de múltiplos saberes.

A construção e mudanças de disciplinas para o atendimento de dispositivos legais; o professor experiente, competente, que domina o conteúdo e repassa aos alunos de maneira categórica; o desconhecimento ou a ausência de tempo para se dedicar a discussão e/ou a construção de saberes acerca de diferentes possibilidades de formação; são todos indícios de distanciamento do que se espera como formação por competências.

É claro que existe a consciência de que os currículos de contabilidade em todo o mundo estão sob pressão, conforme explicitam Sharifi et al. (2009). Mas, é importante reconhecer o fato de que para desenvolver as habilidades e as competências necessárias ao trabalho na área contábil, é imprescindível que a noção de competências esteja presente. Ao mesmo tempo, é importante que esta noção permita mudanças efetivas na prática docente. Cabe ressaltar que a noção de competência está contida no PPP que, enquanto instrumento formal, contempla diretrizes gerais em linha com a formação por competências. Mas, longe das ações didáticas e pedagógicas, esta noção não é aplicada no cotidiano da IES. Não todos os docentes conhecem o PPP e, os que conhecem, ignoram o teor relacionado à competência em sua prática.

Conforme salientam Nunes e Patrus-Pena (2011), não há uma metodologia específica para desenvolver competências. Porém, a inserção da noção para além dos documentos oficiais e a criação de condições gerais sobre o que pode ser feito a respeito deste assunto, poderia criar possibilidades de uma ação mais estratégica do que intuitiva. Neste sentido, conforme relata o coordenador, “eles percebem a noção de competências, apesar de não conhecerem a pedagogia por competências”. [...] Aplicam a noção de competências intuitivamente.

A intuição não precede de raciocínio lógico ou análise; assim, no campo da intuição tudo é possível e passível de se realizar. Desenvolver processos e condições para que um currículo baseado em competências deixe de constar apenas no PPC e se transforme em objetivo do curso se firma como condição *sine qua non* para a adequação do *modus operandis* da IES ao que se espera na atual ordem social.

Talvez, o fato da IES possuir tradição na área contábil, deixe o curso em uma situação confortável *a priori*. Porém, vale lembrar que, exames de curso e/ou avaliações governamentais, ainda hoje, no Brasil, se firmam na interpretação conteudista. Pelo contrário, o mundo de trabalho, no cenário mundial, se desenvolve na demanda de profissionais competentes e habilitados. É importante ressaltar que competência e conteúdo não são termos excludentes, devendo, contudo, serem associadas em prol do desenvolvimento do aluno.

Como conclusões finais, sugere-se replicar a pesquisa em cursos de Ciências Contábeis de outras IES, bem como ampliar o escopo metodológico com instrumentos quantitativos, além de diversificar os sujeitos de pesquisa por meio da ampliação do grupo de professores a serem pesquisados e a inclusão dos alunos.

Referências

- AICPA - Pathways Commission. (2012). *Charting a national strategy for the next generation of accountants*. Estados Unidos: Pathways Commission.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barragán, R., & Buzón, O. (2004). Desarrollo de competencias específicas en la materia tecnología educativa bajo el marco de espacio europeo de Educación superior. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 101-114. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/documento/ARTREV/1067946>
- Barrese, P. F., Bastoni, T. R., & Nogueira, D. R. (2017). Percepção sobre o desenvolvimento de competências profissionais no curso de ciências contábeis de acordo com o IAESB: Uma análise com os egressos de 2011 a 2015. *Revista Unemat de Contabilidade*, 6(11), 66-89. <https://periodicos.unemat.br/index.php/ruc/article/view/1526/0>
- Barriga, C. H. (2004). En torno al concepto de competencia. *Revista: Educación Superior de la Unidad de Post Grado de la Facultad de Educación de la UNMSM*, 1(1), 43-57. https://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualData/publicaciones/educacion/n1_2004/a05.pdf

- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 20, dez. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Brasil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (2004). *Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências*. Brasília, 16 dez. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf
- Campos, L. C., & Lemes, S. (2011). Análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais da Região Sudeste. In *Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 3, (pp. 1-17). Anais eletrônico... João Pessoa, BA. http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2011/ENEPQ419.pdf
- Campos, L. C., & Lemes, S. (2012). Análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais do Estado de Minas Gerais. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(1), 155-194. <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n1.101>
- Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 22(75), 67-83. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000200006>.
- Ching, H. Y., Silva, E. C., & Trentin, P. H. (2014). Formação por competência: Experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(4), 661-661. <https://doi.org/10.13058/raep.2014.v15n4.2>
- Fleury, A., & Fleury, M. T. L. (2001). Construindo o conceito de competências. *RAC*, (edição especial), pp. 183-196. <https://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>
- Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais - morfologia e história*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Isús, S., Cela, J., & Farrús, N. (2002). Desarrollo de competencia de acción profesional a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Anais do II Congreso Europeo en Tecnología de la Información en Educación y la Ciudadanía*. Barcelona: Una visión crítica.
- Laffin, M., & Castro, C. C. T. (2015). Professional practice perspectives of the ufsc accounting sciences students. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(1), 58-76. <http://www.spell.org.br/documentos/ver/37725/perspectiva-s-da-pratica-profissional-de-estudantes-de-ciencias-contabeis-da-ufsc>
- Lawson, R. A., Blocher, E. A., Brewer, P. C., Cokins, G., Sorensen, J., Stout, D. E., Sundem, G. L., Wolcott, S. K., & Wouters, M. J. F. (2014). Focusing Accounting Curricula on Students' Long-Run Careers: Recommendations for an Integrated Competency-Based Framework for Accounting Education. *Issues in Accounting Education*, 29(2), 295-317. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2342306>
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo competência dos profissionais*, 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, Artmed.
- Lopes, A. C. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, 27(3), 1-20. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/570>
- Lopes, J. E. G., Filho, J., Mulatinho, C., Perdeneiras, M., & Lagioia, U. (2008). Uma investigação crítico-avaliativa dos impactos das diretrizes curriculares da Resolução nº 10/2004. *Contextus Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 6(1), 59-70. <https://doi.org/10.19094/contextus.v6i1.32094>
- Marshall, P. Douglas, Dombrowski, Robert F., Garner, R. Michael, Smith, Kenneth J. (2010, June). The Accounting Education Gap. *CPA Journal*, 80(6), 6-10. <https://www.questia.com/read/1P3-2086848401/the-accounting-education-gap>
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- McPeak, D., Pincus, K. V., & Sundem, G. L. (2012). The international accounting education standards board: influencing global accounting education. *Issues in Accounting Education*, 27(3), 743-750. <https://doi.org/10.2308/iace-50121>
- Nunes, S. C., & Patrus-Pena, R. (2011, jul./set.). A pedagogia das competências em um curso de Administração: O desafio de passar do projeto pedagógico à prática docente. *RBGN - Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 13(40), 281-299. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v13i40.727>.

- Nunes, S. C., & Siqueira, L. (2012, out.). O projeto pedagógico e a orientação para a formação por competências: Um estudo em curso superior de uma universidade brasileira. *Revista Interamericana de Educación/ Revista Iberoamericana de Educación*, 2(60), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie6021314>
- Nunes, S. C., Patrus-Pena, R., & Dantas, D. C. (2011). Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências no curso superior de administração: O processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do aluno. In Encontro da ANPAD, 35 (pp. 1-17), Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, RJ.
- Peleias, I. R., & Nunes, C. A. (2015). Fatores que influenciam a decisão de escolha pelo Curso superior de Ciências Contábeis por alunos de IES na cidade de São Paulo. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 8(3), 184-203. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2015v8n3p184>
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Petarnella, L., & Nhoncance, L. (2017). As (cada vez mais) novas tecnologias inseridas no cotidiano escolar sob a ótica docente. *Quaestio - Revista De Estudos Em Educação*, 19(3), 669-688. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2017v19n3p669-688>
- Pinho, R. C. S; Rodrigues, M.R.N. (2016). Análise comparativa dos conteúdos das disciplinas de custos dos cursos de ciências contábeis das universidades federais brasileiras com o currículo mundial. *Revista Ambiente Contábil*, 2(5), 76-91. <https://periodicos.ufrn.br/ambiente/article/view/8073>
- Piquer, M. P. (2014). Medios de comunicación: ¿espacio para el ocio o agentes de socialización en la adolescencia?/ mass media: spaces for leisure or socialization agents in adolescence?/meios de comunicação: ¿espaço para o lazer ou agentes de socialização na adolescência? *Pedagogia Social*, 23, 231-252. <https://search.proquest.com/docview/1521708945?accountid=43603>
- Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, S. P., Da Costa Freitag, V., & Sellitto, M. A. (2018). Instrumento de mensuração de qualidade de materiais didáticos para a educação à distância. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 239-259. <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/17157>
- Robertson, R. (1995). *Global modernities* (pp. 25-44). Londres: Sage Publications.
- Sharifi, M., McCombs, G. B., Fraser, L. L., & McCabe, R. K. (2009). Structuring a competency-based accounting communication course at the graduate level. *Business Communication Quarterly*, 72(2), 177-199. <https://doi.org/10.1177/1080569909334052>
- Silva, M., & Neto, A. (2018). O currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 1-33. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e005>
- Siqueira, L. (2011). *A inserção da noção de competências na prática docente: Um estudo em curso de graduação em Administração*. Dissertação de Mestrado em Administração. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC-MG, Brasil.
- Uilcleides Braga, D. S., Enoque B., D. S., Bernardo, C. F., & Adriano, L. B. (2014). Concepções pedagógicas E mudanças nas práticas contábeis: Um estudo sobre O modelo educacional adotado em uma universidade publica E A formação crítico-reflexiva do contador. *Revista De Contabilidade & Controladoria*, 6(2). <https://search.proquest.com/docview/1679403876?accountid=43603>
- United Nations Conference on Trade and Development – UNCTAD (1999). *Global Curriculum for the Professional Education of Professional Accountants*. Geneva: UT.
- United Nations Conference on Trade and Development – UNCTAD (2001). *Model Accounting Curriculum (Revised)*. Geneva: UT.
- Vargas, F., Casanova, F., & Montanaro, L. (2001). *El Enfoque de Competencia Laboral: Manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Veiga, I. P. A. (2000). Projeto político-pedagógico: Continuidade ou transgressão para acertar? In Castanho, S., & Castanho, M. E. L. (Org.). *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformada* (cap. 7, pp. 183-193). Campinas: Papirus.

- Watty, K., Sugahara, S., Abayadeera, N., & Perera, L. (2013). Developing a Global Model of Accounting Education and Examining IES Compliance in Australia, Japan, and Sri Lanka. *Accounting Education*, 22, 502-506. <https://doi.org/10.1080/09639284.2013.824199>
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso: Planejamento e método*, 3. ed. Porto Alegre: Bookman.

Apêndice

1. Você aproveita o conhecimento dos alunos em suas aulas? Como?
2. Você busca fazer ligação entre as suas disciplinas e as outras do curso? Quais? Como?
3. Você busca fazer conexões entre a teoria e a prática? Como?
4. Você estimula o trabalho em equipe? Explique.
5. Quais as principais estratégias usadas por você para motivar a autonomia nos alunos?
6. Quais recursos/procedimentos didático-pedagógicos você usa em sala de aula (seminários, filmes, aula expositiva, etc.)?
7. Você usa “Casos”? Com qual finalidade e frequência?
8. Em que momento do curso você aplica as avaliações?
9. Ao elaborar as questões das avaliações, o que você busca verificar em termos das aquisições do aluno? Explique como isso é feito;
10. Você usa algum tipo de estratégia para fazer a devolução das avaliações aos alunos? Qual?
11. O que você espera que o aluno aprenda ao final do curso que você ministra?
12. Você já ouviu falar sobre formação baseada em competências?
13. Para você, o que representa “formação baseada em competências”?
14. Nesta IES você já recebeu algum tipo de capacitação para trabalhar o desenvolvimento de competências com os alunos? Explique.
15. Como você conceitua competências?
16. O que você acha que pode ser feito para que a noção de competências permita mudanças efetivas em sua prática docente?
17. As condições de trabalho do professor contribuem, negativa ou positivamente, para se trabalhar a formação de competências nos alunos?
18. É clara a noção de competências no projeto pedagógico do curso? Explique.
19. Quando você planeja o conteúdo das disciplinas que leciona, considera competências a serem desenvolvidas nos alunos? Explique como isso é feito.
20. Comentários gerais.

Notas

- * Artigo de Pesquisa Científica e Tecnológica.

Licencia Creative Commons CC BY 4.0

Para citar este artigo: Dias, A. L. S., Peleias, I. R., Petarnella, L., Nunes, S. C., & Carvalho, R. F. (2020). O projeto político-pedagógico de ciências contábeis e a pedagogia das competências. Percepções da coordenação e os docentes em uma IES da cidade de São Paulo *Cuadernos de Contabilidad*, 21. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cc21.pppc>