



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ISAC PIMENTEL GUIMARÃES**

**GESTÃO ACADÊMICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS  
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ENTRE AS RECOMENDAÇÕES  
LEGAIS E AS VIVÊNCIAS NOS BASTIDORES DA  
COORDENAÇÃO DE CURSO**

**SALVADOR/BAHIA**  
**2011**

**ISAC PIMENTEL GUIMARÃES**

**GESTÃO ACADÊMICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS  
CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ENTRE AS RECOMENDAÇÕES  
LEGAIS E AS VIVÊNCIAS NOS BASTIDORES DA  
COORDENAÇÃO DE CURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, na Linha de Política e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosilda A. Ferreira.

**SALVADOR/BAHIA  
2011**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Guimarães, Isac Pimentel.

Gestão acadêmica do projeto-político dos cursos de ciências contábeis :  
entre as recomendações legais e as vivências nos bastidores da coordenação de  
curso / Isac Pimentel Guimarães. – 2011.

183 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosilda A. Ferreira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2011.

1. Ensino superior - Administração. 2. Coordenadores educacionais. 3.  
Contabilidade – Estudo e ensino (Superior) – Currículos. 4. Planejamento  
educacional. I. Ferreira, Rosilda A. II. Universidade Federal da Bahia.  
Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 378.16 – 22. ed.

# TERMO DE APROVAÇÃO

**ISAC PIMENTEL GUIMARÃES**

## **GESTÃO ACADÊMICA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: ENTRE AS RECOMENDAÇÕES LEGAIS E AS VIVÊNCIAS NOS BASTIDORES DA COORDENAÇÃO DE CURSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, na Linha de Política e Gestão da Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação

**Aprovado em:** 12 de dezembro de 2011.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira** (*Orientadora*)

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Doutora em Educação pela UFSCar

---

**Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão**

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Doutor em Educação pela UFBA

---

**Prof. Dr. Antonio Carlos Ribeiro da Silva**

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutor em Educação pela Universidade do Minho/Portugal

# dedicatória

**Ao Meu Pai,**  
*Hélio Ferreira Guimarães*  
*(in memoriam)*

*Meu Silêncio<sup>1</sup>*  
Velho companheiro  
Que saudade de você  
Onde está você?  
Choro nesse canto a tua ausência  
Teu silêncio  
E a distância que se fez  
Tão grande  
E levou você de vez daqui  
Sabe, companheiro,  
Algo em mim também morreu  
Desapareceu  
Junto com você  
E hoje esse meu peito mutilado  
Bate assim descompassado  
*Que saudade de você!*  
**(Nana Caymmi)**

**Às Rosas que nasceram neste Jardim,**  
*Sophia e Pietra, minhas queridas sobrinhas!*

---

<sup>1</sup> Composição: Luis Fernando Gonçalves / Claudio Nucci.

# agradecimentos

A **Deus**, autor da minha fé!  
pela vida, pela confiança e pelos desafios vencidos a cada dia.

À **Universidade Federal da Bahia**, por ser minha Casa!  
À **Faculdade de Educação** e ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**,  
por me garantirem um curso de tradição em Educação.

À **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb)**,  
pela viabilidade financeira de realização e concretização deste sonho.

À minha Orientadora, **Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira**,  
pela ética, humildade e qualidade da orientação.

À minha Mãe, **Maria Gildete**, professora e mulher, *“força que nunca seca”!*  
pelos ensinamentos basilares na minha vida.

Aos meus amados irmãos, **Hélia, Érica, Aline e Igor**,  
pela aprendizagem de vida e pela certeza de nunca estar sozinho.

Aos meus queridos Mestres e parceiros da Contabilidade,  
**Profa. Titular Sonia Gomes** (UFBA), pelo despertar para pesquisa científica, desde cedo;  
**Prof. Dr. Antonio Carlos Ribeiro** (UNEB/UFBA), pelas oportunidades, pelos exemplos de  
humildade e pelo despertar para docência universitária; **Profa. Ph.D Vilma Slomski** (USP),  
pelo aprendizado de cada dia, prova de que a distância não se constitui um empecilho para  
o *“fazer pesquisa”*.

Às minhas eternas e inesquecíveis “professorinhas”,  
**Profa. Irmã Sandes, Profa. Verônica, Profa. Nilza e Profa. Adenilde**,  
que plantaram a semente da *“boa-esperança”*.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial,  
**Profa. Ph.D Cristina D’Ávila**, pela feitiçaria; **Profa. Dra. Maria Couto**, pela doçura; **Profa.  
Dra. Dora Leal Rosa**, pela serenidade e ao **Prof. Dr. Robert Evan Verhine**, pela perspicácia.

Aos componentes da banca para o Exame de Qualificação, em especial,  
**Prof. Dr. José Albertino Lordêlo**, atual coordenador do Programa e ao **Prof. Dr. Adriano  
Leal Bruni**, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UFBA.  
Ao **Prof. Dr. José Wellington Marinho de Aragão**, pelo convite aceito para compor a banca  
de Defesa Pública deste trabalho.

Aos Grupos de Pesquisa, chão que me fizeram e me deram os primeiros ensinamentos na pesquisa científica, **GA/UFBA, Labcont/FCC/UFBA, NEPERC/FVC, Observatórios de Educação e Pesquisa Contábil (UFBA/FECAP/USP).**

Á equipe da secretaria do mestrado, em especial,  
**Kátia, Nádia, Maria das Graças e Eliene.**

Aos meus colegas do mestrado, em especial,  
**Daiane Santil (de todo coração), Andréia Cardoso, Anne Peneluc, Alexandra Quadros, Mailane Vinhas, Joedson Brito, Adna Reale e Daniela.**

Aos atores desta Pesquisa, que me atenderam com todo profissionalismo,  
**Profa. Coord. Tânia Azevedo (UEFS); Prof. Coord. Arlindino Nogueira (UFBA); Prof. Coord. Paulo Fernando de Oliveira Pires (UESB); Prof. Coord. Lino Arnulfo (UESC); Prof. Coord. Flávio Dias dos Santos Correia (UNEB-I); Prof. Coord. Franklin Rami Cavalcante Oliveira Regis (UNEB-VII); Prof. Coord. Ramão Jorge Dornelles (UNEB-IX), meus sinceros agradecimentos!**

Aos meus grandes amigos que me apoiaram desde cedo nesta caminhada, em especial,  
**José Antonio, Maria José Andrade, Isabela Santana, Edilene Nascimento, Ivanildo Santana, Valdir Santana, Eliane Ataíde e Lorena Pinho.**

# epígrafe

## Passeio

*Vereis um outro tempo estranho ao vosso.  
Tempo presente mas sempre um tempo só,  
Onipresente.*

*A dimensão das ilhas eu não sei.  
Será como pensardes ou como é  
Vossa própria e secreta dimensão.*

*Às vezes pareciam infinitas  
De larguras extremas e tão longas  
Que o olhar desistia do horizonte*

*E sondava: ervas, água*

*Minúcias onde o tato se alegrava*

*Insetos, transparências delicadas*

*Tentando o vôo quase sempre incerto.*

*O peito era maior que o céu aberto.*

*Parávamos. E sabeis*

*Que o que contenta mais o peito inquieto*

*É olhar ao redor como quem vê*

*E silenciar também como quem ama.*

***Éramos muitos? Ah, sim***

***Eram muitos em mim.***

*O perigo maior de conviver era o perigo de todos...*

*[grifo no original]*

**Hilda Hilst (1980)<sup>2</sup>**

---

<sup>2</sup> Exercícios para uma trajetória poética do ser (1963-1966). In Poesia: 1959-1979/ Hilda Hilst. - São Paulo: Quíron; Brasília: INL, 1980.



## RESUMO

GUIMARÃES, Isac Pimentel. **Gestão Acadêmica do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Ciências Contábeis:** entre as recomendações legais e as vivências nos bastidores da coordenação de curso. 2011. 183 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

O presente trabalho tem como objetivo investigar o processo de Gestão Acadêmica desenvolvido pelos Coordenadores de Curso de Graduação em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES públicas do Estado da Bahia, diante dos desafios para a adequação do PPP do Curso às DCN. Para dar conta de atingir o objetivo proposto, desenvolveu-se uma pesquisa de campo de tipo descritivo-exploratória, de abordagem qualitativa, em duas fases: a primeira, realizada com base em análise documental dos PPP das IES em que se buscou identificar o modelo pedagógico estruturante da gestão acadêmica como sustentação para atuação do Coordenador, e caracterizar as respostas que os PPP trazem aos desafios postos pelas DCN; e a segunda, feita a partir de entrevistas estruturadas individuais com os Coordenadores de Curso em que se buscou apreender as vivências dos Coordenadores e a realidade da gestão acadêmica. Sendo assim, as categorias mais amplas do estudo foram definidas e analisadas com base nos seguintes aspectos referentes aos Cursos Ciências Contábeis: perfil acadêmico-profissional do Coordenador, referenciais do PPP, contexto do curso, organização curricular e os desafios institucionais e/ou profissionais frente à gestão acadêmica. Com relação aos aspectos analisados, a pesquisa identificou os seguintes resultados: pouco envolvimento dos Coordenadores em atividades de grupos de pesquisa; atuação em média de dois anos na coordenação de curso; atividade docente como lugar mais confortável para atuação profissional e a opção pela coordenação enquanto demanda e/ou necessidade específica das IES. Os dados revelaram, ainda, que dos sete cursos de Ciências Contábeis apenas quatro projetos contemplaram com evidências completas os aspectos analisados frente às DCN. Para os Coordenadores, esse fato se dá em virtude dos PPP dos cursos se constituírem em planos isolados e voltados para si mesmos; pela ausência de dedicação exclusiva e comprometimento por parte de coordenadores anteriores; do PPP, no caso de alguns cursos, terem sido pensados por um grupo muito restrito de professores; pela ausência de capacitação didático-pedagógica dos professores de Contabilidade; pelo quadro docente ser insuficiente e pouco diversificado, tendo em vista as demandas sociais e de infraestrutura do curso; ausência de uma política para formação docente e para produção científica, aliada à resistência pela formação continuada e, por extensão, deficiências em relação à biblioteca das instituições. Em suma, estes dados permitem uma reflexão, ou melhor, inventar e reinventar os bastidores da gestão acadêmica, pois se espera que a formação do Coordenador de Curso seja pensada e executada institucionalmente de forma sistemática, já que a assistemática de sua atuação e o “amadorismo” daí decorrente, geram nítidos problemas a gestão do curso.

**Palavras-Chave:** Coordenador de Curso. Ciências Contábeis. Diretrizes Curriculares Nacionais. Gestão Acadêmica. Projeto Político-Pedagógico.

## ABSTRACT

GUIMARÃES, Isac Pimentel. **Academic Management of the Political-Pedagogical Project Accounting Courses:** between legal advice and experiences on the sidelines of the ongoing coordination. 2011. 183 fls. Thesis (Master of Education) - School of Education, Federal University of Bahia, Salvador.

The present study investigates the management process developed by the Academic Coordinators of Undergraduate Accounting offered by public institutions of the State of Bahia, in the face of challenges to the adequacy of the education course at the national curriculum guidelines. To account for reach that goal, we developed a field survey of descriptive and exploratory, qualitative approach in two phases: the first, held on the basis of document analysis of projects in educational institutions that sought to identify the pedagogical model of structuring academic management role as support to the Coordinator, and to evaluate the answers that bring to the pedagogical challenges posed by the national curriculum guidelines; the second, made from structured individual interviews with the Course Coordinators in which they sought to understand the experiences of the Coordinators and the reality of academic management. Thus, the broader categories of the study were defined and analyzed based on the following aspects relating to Accounting Courses: academic and professional profile of the Coordinator, the project pedagogical frameworks, course content, curriculum and institutional challenges and/or professional front of academic management. With regard to the aspects analyzed, the survey identified the following results: little involvement of engineers in activities of research groups; average performance in two years in the coordination of course, teaching activity as a more comfortable place for professional performance and the option for coordination as demand and / or need of the institutions. The data also revealed that the seven courses Accounting only four projects contemplated aspects complete with evidence weighed against the national curriculum guidelines. For the coordinators, this fact takes place by virtue of the pedagogical courses would constitute isolated and focused plans for themselves, the lack of dedication and commitment on the part of coordinators earlier, the education project, for some courses, they been thought a very restricted group of teachers, the lack of educational and pedagogical training of teachers of accounting, the faculty insufficient and in view of the diverse social and infrastructure demands of the course, absence of a policy for teacher training and scientific production, coupled with resistance by continuing education and, by extension, shortcomings in the library. In conclusion, these data allow a reflection, or rather invent and reinvent the making of academic management, as it is expected that the formation of the Course Coordinator is institutionally designed and executed in a systematic way, since the performance of his unsystematic and "amateurism" resulting, clear generate ongoing management problems.

**Keywords:** Course Coordinator. Accountancy. National Curriculum Guidelines. Academic Management. Political-Pedagogical Project.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Classificação Acadêmica das IES	45
Figura 02	Dimensões do PPP do Curso	62
Figura 03	Delineamento do Objeto de Estudo	79
Gráfico 01	Titulação dos Coordenadores de Curso	83
Gráfico 02	Formação Complementar – Curso Extensão e/ou Curta Duração	84
Gráfico 03	Formação Complementar – Participação em Congressos e Eventos	85
Gráfico 04	Formação para Pesquisa – Grupo e Projeto de Pesquisa	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Princípios Norteadores do PPP	79
Quadro 02	Concepção e Execução do PPP	60
Quadro 03	Componentes do PPP	61
Quadro 04	Nomenclatura acerca dos Saberes e das Práticas do Professor-Coordenador	65
Quadro 05	Dedicação do Coordenador à administração e à condução do curso de graduação	70
Quadro 06	Diferentes Estruturas no Arranjo Organizacional da Coordenação de Curso	71
Quadro 07	População do Estudo	78
Quadro 08	Referenciais do PPP do Curso	93
Quadro 09	Contexto de implementação do Curso	111
Quadro 10	Organização Curricular do Curso	124
Quadro 11	Matriz Curricular do Curso	133
Quadro 12	Mapeamento dos Cursos de Ciências Contábeis do Estado da Bahia	174

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior
ANPCONT	Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRC-BA	Conselho Regional de Contabilidade do Estado da Bahia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
E-MEC	Sistema de Regulação do Ensino Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FECAP	Fundação Álvares Penteado
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

# sumário

<b>1. INTRODUÇÃO</b> – <i>O contexto e a direção do estudo</i>	<b>15</b>
1.1 Problema de Pesquisa e Objetivos	<b>19</b>
1.2 O Impulso e a Direção do Estudo	<b>20</b>
1.3 O Percorso do Estudo	<b>24</b>
<b>2. POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> – <i>Desafios para a gestão dos Cursos de Graduação às Diretrizes Curriculares Nacionais</i>	<b>25</b>
2.1 O Cenário da Educação Superior no Brasil e os Dilemas da Gestão Universitária	<b>26</b>
2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores no Brasil	<b>36</b>
2.2.1 DCN para os Cursos de Graduação e suas Relações no Ensino Superior Contábil	<b>40</b>
<b>3. GESTÃO ACADÊMICA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> – <i>O lugar do Projeto Político-Pedagógico</i>	<b>44</b>
3.1 Gestão e Estrutura Organizacional das IES Públicas	<b>46</b>
3.2 Projeto Político-Pedagógico: Instrumento de planejamento na Gestão Acadêmica	<b>54</b>
3.3 Coordenação de Curso: busca pela qualidade da gestão acadêmica	<b>63</b>
<b>4. METODOLOGIA</b> – <i>O instrumental e a operacionalização</i>	<b>73</b>
4.1 Fundamentos Teórico-Methodológicos	<b>73</b>
4.2 Técnicas de Coleta dos Dados	<b>75</b>
4.3 Procedimentos de Análise dos Dados Coletados	<b>77</b>
<b>5. RESULTADOS DA PESQUISA</b> – <i>O produto dialógico do universo empírico</i>	<b>82</b>
5.1 Perfil Acadêmico-Profissional do Coordenador de Curso de Ciências Contábeis	<b>83</b>
5.2 Referenciais do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos de Ciências Contábeis	<b>90</b>
5.3 Contexto de Implementação dos Cursos de Ciências Contábeis	<b>109</b>
5.4 Organização Curricular dos Cursos de Ciências Contábeis	<b>123</b>
5.5 Desafios Institucionais e/ou Profissionais para a Gestão Acadêmica dos Cursos de Ciências Contábeis	<b>148</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> – <i>A construção e o que fica</i>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO</b>	<b>178</b>

# 1

## CAPÍTULO

---

### INTRODUÇÃO

#### *O contexto e a direção do estudo*

---

As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como um fenômeno complexo e multifacetado em que a aprendizagem da convivência social e a aquisição de conhecimentos básicos nos diversos campos do saber se dão de forma sistemática e orientada. Neste sentido, nas várias esferas da sociedade surgem a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, competências, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes), acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar.

Nesse contexto, as Instituições de Educação Superior (IES) surgem como estruturas dinâmicas, que devem estar preparadas para a liderança e o acompanhamento das profundas e densas mudanças que são induzidas pelo avanço tecnológico e pelas novas concepções de vida, implicando nas novas hierarquias sociais, econômicas e culturais. As IES têm a responsabilidade histórica na formação de recursos humanos qualificados que contribuem para o aprimoramento do saber científico e tecnológico. São organizações com estruturas complexas e diversificadas, exigindo aperfeiçoamento de seu processo de gestão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, definida nesse novo cenário como fruto das lutas sociais do período, trouxe importantes possibilidades de transformações para o Ensino Superior no Brasil. As legislações complementares, incluindo leis, decretos, portarias ministeriais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) determinaram, por sua vez, uma série de modificações na vida acadêmica das IES e em seus modelos de gestão. Um exemplo disso é que a LDB acabou com a obrigatoriedade da existência de departamentos nas instituições de Ensino Superior, embora atualmente se façam ainda fortemente presentes.

Conforme indica Silva (2002), os departamentos foram criados pela reforma universitária de 1968 como órgãos inovadores e visavam substituir os conselhos administrativos e cuidar diretamente dos assuntos acadêmicos, no qual se revelaram bastante ineficientes. Para o autor, na prática, os departamentos falharam em conduzir a sua missão principal, a gestão acadêmica dos cursos, pois suas ações voltaram-se quase que exclusivamente para as atividades-meio, especialmente na gestão de pessoas e recursos físicos.

Um outro aspecto importante do novo cenário da Educação Superior pós-LDB são os processos de avaliação executados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelas próprias IES. Nesse contexto, tem sido desatado o papel do Coordenador de Curso como principal responsável pela implantação e manutenção de um ensino de qualidade. Além de definir os parâmetros para qualidade do ensino nas IES, as dimensões e os indicadores utilizados nos processos avaliativos e os seus resultados são utilizados para fins de renovação, autorização e reconhecimento de cursos de graduação, colocando responsabilidades ainda maiores sobre os “ombros” do gestor acadêmico.

Dessa forma, a Gestão Acadêmica das IES, mais especificamente dos cursos que elas oferecem, passa a ser compreendida não apenas em seus aspectos curriculares, mas numa perspectiva organizacional global. Do Coordenador de Curso, passa a ser exigido a responsabilidade pela execução de forma satisfatória dos projetos do curso, bem como de sua articulação com o Planejamento Estratégico das IES<sup>3</sup>, participando de forma sistêmica do processo decisório.

Na atualidade, a Coordenação de Curso de Graduação é uma atividade que cabe essencialmente aos docentes. No entanto, o Coordenador de Curso necessita de formação na área da gestão e administração, pois o mesmo deverá atuar em relação a diversos aspectos da gestão não concernentes a sua formação. O que significa dizer que Coordenador de Curso não pode apenas ter conhecimento na sua área de especialização, mas também a necessidade de formação no campo do planejamento de ações no âmbito da gestão.

Para pensar a gestão acadêmica da Educação Superior é importante desvelar o que prescreve a legislação para esse segmento. Nesse sentido, aponta-se as principais prescrições

---

<sup>3</sup> As concepções acerca do Planejamento Estratégico das IES encontradas na literatura apresentam abordagens diversas, por serem concebidas a partir de matrizes de análises distintas, pode-se afirmar que elas são análogas entre si na medida em que de uma forma ou de outra o planejamento aparece definido nestas produções como a previsão metódica, formalizada, sistematizada de ações a serem desencadeadas, realizadas mediante a intenção de alcance de determinados fins, pelos professores-coordenadores na gestão do Projeto Político-Pedagógico (MARTINEZ; LAHORE, 1978; BRAGA; MONTEIRO, 2005). Assim, o planejamento é uma forma de diminuir a intuição e a improvisação e trazer maior racionalidade à Gestão Acadêmica (DRUCKER, 1995; VASCONCELLOS, 2006). Segundo Gandin e Gandin (2003, p.38), o planejamento estratégico “[...] é o processo de transformar idéias em ação, ou seja, é o processo de intervir na realidade existente [...] transformando estruturas”.



que condicionam à gestão acadêmica dos cursos: a primeira relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação, que delinea os perfis das carreiras e traz as recomendações para organização dos currículos; e a segunda que se articula às dimensões e indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), especificamente no que se refere às competências e atribuições da coordenação de curso.

No cotidiano das IES, principalmente nas públicas cujos Coordenadores de Curso são escolhidos por seus pares, ao acompanhar sua trajetória, é comum o fato de serem alçados a esta função novos profissionais que, ao assumirem o desafio da administração acadêmica, demonstram desconhecimento sobre as políticas e diretrizes legais que normatizam o Ensino Superior, bem como dos aspectos específicos da gestão. Contudo, em pouquíssimo tempo são obrigados a aprofundar o conhecimento das normas que servem de respaldo para enfrentar os obstáculos, identificar os caminhos e os descaminhos provocados pelas mudanças impostas à instituição, pelas novas composições do chamado “mercado educacional” e pelas atuais demandas de novos cursos de graduação e alternativas “criativas e inovadoras”, de propostas de formação em nível superior, delineadas pelos aspectos legais e pela competição entre as IES.

Isto remete ao atual modelo de gestão acadêmica, que passa a exigir do Coordenador de Curso que este ocupe um lugar de destaque na gestão dos cursos tornando a prática pedagógica como uma instância de “produção” de saberes e competências<sup>4</sup> para o seu desempenho dentro da IES. Nesta visão, espera-se que o Coordenador de Curso domine certas competências para agir individual ou coletivamente frente ao trabalho de gestão, o que nem sempre ocorre, pois ser especialista numa determinada área de conhecimento não garante possuir as competências necessárias à gestão acadêmica de um curso de graduação.

As competências específicas do campo da gestão passam a ser, portanto, um dos fatores determinantes para o desempenho da função de Coordenador de Curso. Ser competente no nível da gestão implica em agregar várias capacidades do gestor, sendo explicitados de acordo com a decisão que deve tomar ao dar ênfase às funções administrativas, econômicas, pedagógicas e científicas. Essa concepção, na realidade, muitas vezes não é compreendida no caso dos Coordenadores de Curso das IES públicas, pois o

---

<sup>4</sup> Na Gestão Acadêmica, competência é inseparável da ação e pode ser compreendida como o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne ao ofício do Coordenador de Curso (ROPÉ; TANGUY, 1997). Em outras palavras, competência são os saberes em prática, entendendo-se que saberes são fundamentados teoricamente e a prática é o agir consciente porque sustentado também pela consciência do conhecimento.

grande dilema é que se trata de um docente que na maioria das vezes possuem formação em áreas específicas, mas que não possui formação no campo da gestão.

No que se refere aos saberes necessários à gestão acadêmica, Tardif (2000) atribui à noção de "saber" um sentido amplo. Para o autor, entende-se que este saber engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes e dos gestores, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser, remetendo às críticas de algumas ideias pré-concebidas, tais como: ao Coordenador de Curso basta realizar a gestão didático-pedagógica; ou ter talento; ou ter bom senso; ou seguir a intuição; ou ter experiência/cultura. Às vezes, dois ou mais destes preconceitos acham-se articulados. Nesse sentido, o presente trabalho busca compreender como essas ideias se expressam e se articulam no processo de gestão acadêmica desenvolvido por Coordenadores de Curso de Graduação nas IES públicas do Estado da Bahia.

Para Veiga (2005), a reflexão sobre a gestão acadêmica no Ensino Superior conduz, necessariamente, à questão da gestão Projeto Político-Pedagógico<sup>5</sup> (PPP) dos Cursos de Graduação como um instrumento que sistematiza a organização pedagógica e permite também que as ações adquiram relevância. Independente do curso, frente à gestão do PPP o Coordenador terá que assumir a liderança quanto ao processo decisório para definir intencionalidades e perfis profissionais, indicar os focos do currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar as condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos humanos, físicos e financeiros, estabelecer e administrar o tempo para o desenvolvimento das ações, enfim, coordenar os esforços em direção a objetivos e compromissos futuros.

Isto posto, está sob responsabilidade do Coordenador de Curso, a direção do processo de gestão do curso, da proposta pedagógica, assim como da efetivação das ações definidas no PPP, voltadas ao desenvolvimento das ações previstas que visam a qualidade do processo ensino-aprendizagem e que devem se centrar nos valores culturais da comunidade e nos princípios e nas práticas por ela vivenciada, para que sejam propostas transformações atitudinais necessárias que beneficiem a formação dos alunos. É nessa

---

<sup>5</sup> Para este trabalho, em especial, optou-se em utilizar o termo **Projeto Político-Pedagógico do Curso** ao invés de Projeto Pedagógico do Curso, pois numa perspectiva dentro da universidade, Pimenta e Anastasiou (2005) vêem no PPP os valores políticos e pedagógicos na formação superior profissional de forma integrada, pois o pedagógico discute o ensinar e o apreender num processo de formação, de construção da cidadania, e não apenas para de preparação técnica para uma ocupação temporal. E o elemento político como fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica e transformação social.

direção que este trabalho se efetiva, buscando revelar como os Coordenadores de Curso de Graduação, vivenciam os processos de gestão desenvolvidos no âmbito das IES, tendo como foco a discussão sobre o delineamento das ações gestoras traçadas nos PPP.

O desvelar desse panorama vivenciado pelos Coordenadores de Curso poderá contribuir de forma significativa para se compreender como os cursos de graduação são pensados frente às recomendações legais e como os desafios cotidianos para a tomada de decisão nas IES públicas do Estado da Bahia são enfrentados.

## **1.1 Problema de Pesquisa e Objetivos**

### **1.1.1 Problema de Pesquisa**

- Como ocorre o processo de Gestão Acadêmica desenvolvido pelos coordenadores de Curso de Graduação em Ciências Contábeis oferecidos por IES públicas do Estado da Bahia, diante dos desafios para a adequação do Projeto Político-Pedagógico às Diretrizes Curriculares Nacionais?

### **1.1.2 Objetivos**

#### **1.1.2.1 Objetivo geral**

- Investigar o processo de Gestão Acadêmica desenvolvido pelos coordenadores de Curso de Graduação em Ciências Contábeis oferecidos por IES públicas do Estado da Bahia, diante dos desafios para a adequação do Projeto Político-Pedagógico às Diretrizes Curriculares Nacionais.

#### **1.1.2.2 Objetivos Específicos**

- Delinear o perfil profissional e acadêmico dos Coordenadores dos Cursos baianos de Ciências Contábeis das IES públicas;
- Identificar como os PPP dos Cursos baianos de Ciências Contábeis das IES públicas incorporam as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais, quanto:
  - a) aos referenciais e aos fundamentos políticos e filosóficos que norteiam a construção, implementação e gestão dos Projetos Político-Pedagógico dos Cursos de Ciências Contábeis das IES públicas do Estado da Bahia;

- b) à gestão de infraestrutura e ao contexto de implementação dos cursos baianos de Ciências Contábeis;
- c) à organização curricular e aos processos que norteiam a construção, implementação e gestão dos cursos;
- Identificar os desafios institucionais e/ou profissionais dos Coordenadores para a gestão acadêmica do PPP dos Cursos de Ciências Contábeis, frente ao que é recomendado pelas DCN;

## 1.2 O Impulso e a Direção do Estudo

A motivação original deste trabalho surgiu em contexto de desafios para o pesquisador, dentre eles destacam-se: a) a vivência como aluno de graduação em Ciências Contábeis; b) os estudos empíricos realizados como bolsista de Iniciação Científica durante três anos consecutivos, em que o foco principal de investigação era a gestão e a docência de professores-contadores no Ensino Superior Contábil; c) a experiência profissional como docente em Curso de Graduação em Ciências Contábeis; d) a observação de um tipo de formação essencialmente positivista, tecnicista e pragmática dos professores de Contabilidade; e) os baixos índices de desempenho dos alunos de Ciências Contábeis no Brasil na prova do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE – 2006).

Com efeito, no Ensino de Contabilidade percebe-se a influência de paradigmas científicos regidos por um rigoroso determinismo que privilegia o “como fazer” em detrimento do “que fazer” ou do “por que fazer”. Tal saber conduz à fragmentação e à especialização, não tendo espaço à dúvida, à argumentação e, assim, ao surgimento de metodologias que possam gerar conflitos cognitivos, percebidos como essenciais às atividades de aprendizagem (SLOMSKI, 2008), que podem vir a se constituir em referências importantes para atuação desses professores ao assumirem atribuições de Coordenadores de Curso.

Na concepção de Nossa (1999), a melhoria na qualidade da Educação Contábil não depende somente das mudanças curriculares e estruturais das IES, mas, principalmente, da seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos profissionais na capacidade de formar bons profissionais e não apenas informá-los sobre alguns conteúdos. Esses resultados são reforçados pelo estudo de Passos (2004), que investigou a percepção de Coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis sobre pesquisa, planejamento pedagógico e matriz curricular.

Os resultados revelaram a existência de um ensino técnico, centrado no mercado de trabalho e em matérias técnicas da área contábil, com baixo nível de relacionamento entre disciplinas.

Na atualidade, a Educação Contábil vem passando por diversas mudanças, tanto no aspecto metodológico, quanto na maior profissionalização dos docentes (MARION e MARION, 1998; FAVARIN, 1994; ROSA, 1999; SLOMSKI, 2008), e diversos autores apontam inúmeros problemas, dentre os quais se destacam a deficiência no ensino e falta de adequação do currículo, atrelada à falta de um programa bem definido para a prática contábil, falta de preparo do corpo docente e da coordenação de curso, deficiência na metodologia de ensino da contabilidade introdutória e proliferação das instituições de ensino e órgão de classe.

Pesquisas recentes realizadas por Guimarães, Gomes e Slomski (2009) reforçam a importância de se realizar o presente estudo, na medida em que apontaram limitações em relação à matriz curricular dos Cursos de Ciências Contábeis, uma vez que evidenciaram desarticulação entre o mundo da academia e a sociedade, principalmente no que se refere à articulação entre a teoria e a prática. Os autores sugerem como possibilidades para superação dessa problemática, a implantação de ações gestoras eficientes nas IES por parte dos Coordenadores de Curso em prol da construção coletiva do PPP e do currículo interdisciplinar como instrumento de sua concretização, o que exigirá o desenvolvimento de novas competências por parte dos próprios Coordenadores.

O presente trabalho também se justifica quando enumera algumas das lacunas existentes na formação dos profissionais docentes, bem como o contexto dos cursos de Ciências Contábeis: a) poucos professores em regime de tempo integral; b) poucos professores com titulação de mestrado e doutorado; c) pouca produção científica; d) falta de experiência no magistério; e) professores sem cursos de metodologia de ensino superior; f) baixa remuneração; g) falta de estudos voltados para gestão didático-pedagógica do Coordenador de Curso; e, h) falta de incentivos à pesquisa.

Vale destacar que dentre os fatores indicados acima o baixo índice de titulação dos docentes traz, indiscutivelmente, conseqüências para realização de pesquisa com qualidade, além de deficiências de ordem didática e metodológica, uma vez que foi concedido aos cursos de Ciências Contábeis até janeiro de 2007 (prazo máximo segundo a Resolução n.º 4 do CES/CNE) para cumprir o novo Currículo com base nas novas diretrizes curriculares emanadas pelo MEC, há muitos problemas a equacionar.

Ainda em relação ao cenário dos Cursos de Ciências Contábeis no país, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2008) existem 1091 cursos em 799 IES públicas e privadas; aproximadamente 320.000 contadores registrados nos Conselhos Regionais de Contabilidade – CRC-, e mais ou menos 360.000 técnicos em contabilidade. Os dados da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Contabilidade (ANPCONT, 2011) apontam que o Brasil possuía em 2006 mais ou menos 1.513 mestres em contabilidade e 153 doutores; atualmente se conta com aproximadamente 2.187 mestres e mais ou menos 173 doutores. Apesar do significativo aumento, os dados são preocupantes se pensar na possibilidade de sua contribuição para melhoria dos cursos e do desenvolvimento de pesquisa, pois ainda não se tem uma média de três mestres por curso no país. Uma deficiência considerável se comparado a realidades de outras áreas.

Frente às atuais necessidades da gestão acadêmica, os Coordenadores de Cursos de Ciências Contábeis necessitam estar centrados em suas atribuições para promover mudanças significativas, tornando-se um gestor de oportunidades. Com efeito, esse agente convive diariamente com diversificação de deveres e obrigações e como mediador, ele deverá administrar as diferenças que se apresentam no decorrer do seu dia de trabalho. Utilizar os recursos da competência gestora e ser um profissional de características empreendedoras faz com que o Coordenador consiga êxito, resultado do curso e continuidade para a IES.

Além disso, outros estudos realizados por Guimarães, Gomes e Silva (2008) revelam que o Ensino da Contabilidade no Brasil vem passando por consideráveis mudanças, porém a avaliação feita em 2006 pelo ENADE reforça a necessidade de se repensar a eficiência das práticas pedagógicas e gestoras dos cursos de graduação. Ao analisarem o resultado do desempenho dos estudantes de Ciências Contábeis que foram submetidos ao referido exame, os autores constataram que há um evidente descompasso entre o aluno que faz opção pelo curso de Ciências Contábeis e o tratamento que recebe ao ingressar na IES, havendo uma grande defasagem na qualificação dos docentes, aliada a uma possível desarticulação na gestão dos cursos.

Esses dados possibilitam inferir sobre as responsabilidades que são atribuídas aos Coordenadores de Curso, principalmente no que se referem às atividades institucionais relacionadas ao desempenho dos alunos e de avaliação de seus cursos no próprio

ENADE<sup>6</sup>: a) pelo acompanhamento dos antigos alunos dos cursos; b) pela empregabilidade dos alunos; c) pela busca de fontes alternativas de recursos; d) pelo reconhecimento de seus cursos e pela renovação periódica desse processo por parte do MEC; e) pelo sucesso de seus alunos nos Exames de Ordem, testes profissionais e assemelhados; e, f) pelo vínculo da regionalidade dos seus cursos (GARCIA, 1995; ARAÚJO, 2002; FRANCO, 2002).

Assim, a análise das atribuições acima citada delega aos Coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis uma função gestora nas IES, por se pressupor que o trabalho de coordenação seja um trabalho de troca de experiências, debates e reflexões com sua equipe de trabalho e dos coordenadores entre si, que determinará os caminhos a serem seguidos pela IES. Enfim, é desejável, segunda as avaliações realizadas pelo ENADE, que o Coordenador de Curso desenvolva um perfil profissional que congregue formação cultural, competência profissional, postura ética, capacidade de liderança, empreendedorismo, capacidade de cobrar resultados e visão global para que atendam as atribuições delineadas acima.

É necessário destacar, no entanto, que essas atribuições fazem parte de uma realidade vivida mais pelas IES privadas, diferentemente do que é experienciado pelos Coordenadores de Curso das IES públicas, que possuem atribuição essencialmente executiva, voltado à execução de deliberações tomadas no âmbito dos Colegiados de Cursos, bem como da gestão de atividades ou programas, além das atividades administrativas do cotidiano dos cursos. Nesse sentido, percebe-se dois panoramas distintos de atuação dos Coordenadores, sendo avaliados por um modelo único e padrão.

Assim, nas IES públicas pode-se supor que o Coordenador se constitui como um mediador ou articulador das ações gestoras definidas pelo coletivo de professores do curso, devendo sua ação abarcar as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa. Mas até que ponto no cotidiano das IES públicas esse processo se evidencia? Essa é uma das perguntas que se espera responder ao longo deste estudo.

---

<sup>6</sup> Após a realização do ENADE, os Coordenadores dos Cursos avaliados respondem a um questionário digital para o INEP, em seu *site*, com prazo de até 15 dias após a aplicação do exame, composto de 44 questões alternativas, sendo 07 referentes ao Perfil do Coordenador do Curso, 05 sobre Instalações para funcionamento do curso, 02 sobre a Administração Acadêmica, 03 sobre o projeto do curso, 10 sobre as competências desenvolvidas pelas disciplinas do curso, 04 sobre Atividades articuladas ao ensino de graduação, e um último bloco de questões com 13 perguntas sobre vários aspectos (práticas pedagógicas e instalações, por exemplo) as quais não são agrupadas por tema.

### 1.3 O Percurso do Estudo

A partir do delineamento da questão central e dos objetivos, bem como do impulso e das razões que levaram a escolha do tema, apresenta-se, a seguir, a estruturação dos capítulos.

Assim, nos próximos dois capítulos referentes à plataforma teórica do estudo, estrutura-se da seguinte forma: **Capítulo 2** - intitulado “*Políticas e Gestão da Educação Superior: desafios para a gestão dos Cursos de Graduação às Diretrizes Curriculares Nacionais*”, abordando, além destes desafios, as mudanças e demandas no cenário da Educação Superior. No **Capítulo 3** – “*Gestão Acadêmica nas Instituições de Educação Superior*”, enfatiza-se as ações gestora do Coordenador de Curso e o Projeto Político-Pedagógico como instrumento de planejamento na gestão acadêmica, uma vez que se constitui, efetivamente, em base de processos participativos de decisões, a instauração de forma de organização do trabalho pedagógico que pode desvelar os conflitos e as contradições na gestão de curso.

O **Capítulo 4** – “*Metodologia: O instrumental e a operacionalização*”, compreende o percurso metodológico do estudo, desde os fundamentos teórico-metodológicos, população/base de dados à definição do instrumento e procedimentos de coleta e análise de dados.

No **Capítulo 5** – “*Resultados da Pesquisa*”, apresenta-se o produto dialógico do universo empírico estudado, sobre o processo de gestão acadêmica nos cursos baianos de Ciências Contábeis e as referências teóricas, momento em que se analisam seis aspectos centrais no estudo: a) perfil acadêmico-profissional do coordenador de curso; b) referências do projeto político-pedagógico dos cursos; c) o contexto de implementação dos cursos; d) a organização curricular dos cursos; e, e) os desafios institucionais e/ou profissionais dos coordenadores do curso de ciências contábeis frente à gestão acadêmica.

Por fim, no **Capítulo 6** – “*Considerações Finais: a construção e o que fica*”, delinea-se as contribuições do trabalho para o estado da arte, às limitações e dificuldades da pesquisa e, principalmente, as sugestões de pesquisas futuras que poderão ser desenvolvidas em outras oportunidades.



## 2

**CAPÍTULO**

---

**POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
*Desafios para a Gestão dos Cursos de Graduação às*  
*Diretrizes Curriculares Nacionais*

---

Convém ressaltar, primeiramente, que as questões em torno da Política e Gestão da Educação Superior brasileira têm se constituído em temas de pesquisas e alvo de inúmeros eventos em todo o país. Além disso, em função das mudanças ocorridas na educação na última década do século passado e início desse novo século, tal temática tem sido discutida e considerada disciplina obrigatória nos cursos de graduação e de formação de professores, bem como linha de pesquisa nos cursos de pós-graduação em diversas instituições de ensino superior do país.

Neste contexto, as discussões acerca das questões referentes à Política e Gestão da Educação Superior como parte do conjunto das relações sociais mais amplas, ganham adeptos em escala mundial, particularmente a partir da última década do século passado, quando a educação passa a ser prioridade nas agendas governamentais. A acentuação dos processos de internacionalização da economia com sérias conseqüências na vida das pessoas, especialmente as dos países mais pobres, começa a originar os ajustes que afetam diretamente os investimentos nas políticas sociais (GENTILLI, 1996).

Assim, as mudanças nas políticas educacionais surgem de forma incisiva no contexto de Reforma do Estado que marcou a década de 1990 no Brasil. Tais mudanças, especialmente as implementadas no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, teve como eixo norteador aprofundamento de transformação produtiva e os pressupostos da qualidade total, como parâmetros para a eficiência da educação. Ocorreu intensa regulação com relação às formas de gestão, na formação docente, no currículo, na avaliação, na estrutura institucional, nos processos de ensino-aprendizagem e na comunicação com a sociedade.

Desta forma, as Políticas e a Gestão da Educação Superior no Brasil, materializadas em ações políticas e programas são marcadas de um modo geral pelas rupturas, caracterizando políticas de governo e não de Estado. Nesse sentido, vários desafios são colocados para a sociedade, uma vez que o contexto educacional é mediado pelo contexto político, econômico, social e cultural, em que, segundo Arroyo (2008) é necessário reinventar a universidade, pois nunca foi tão necessário a competência técnica aliada ao compromisso político. Urge assegurar uma política de Estado para a educação, com qualidade social para todos, frente às mudanças e às demandas no cenário da Educação Superior.

## **2.1 O Cenário da Educação Superior no Brasil e os Dilemas da Gestão Universitária**

As recentes mudanças na conjuntura mundial têm estimulado reflexões sobre o papel da universidade no cenário da Educação Superior. Neste contexto, sua função tem sido pensada numa perspectiva ampla, indo desde a necessidade de capacitar os sujeitos para novos postos de trabalho, até à consciente cidadania, à autonomia, ao senso crítico e ao desenvolvimento intelectual como pontos chaves no processo de inserção social e profissional no mundo marcado pelo desenvolvimento tecnológico da informação e comunicação. Este entendimento afirma a idéia de que a Universidade deve zelar pela qualidade do trabalho acadêmico que realiza, responsabilizado-se socialmente pelos profissionais que forma.

Brunner (1994) assinala que a evolução das IES e o trabalho acadêmico desempenhado por elas, em muito mudou a própria concepção da Universidade, admitindo que hoje, quando se refere “a idéia de Universidade”, em geral, está fazendo referência a uma realidade que já não existe mais: a Universidade pré-moderna, como uma comunidade única de mestres e discípulos unidos em torno do cultivo do conhecimento valorizado. Para ele, as circunstâncias atuais são mais fortes que os que ela tem alimentado historicamente, como, por exemplo, aquele baseado na crença de que só a Universidade cultiva o conhecimento avançado e o faz progredir, de que só ela tem condições de transmiti-lo validamente. Assim, além de outros, tem destacado o papel da Universidade no processo de uma grande massa de estudantes em busca de um diploma que lhes permita incorporar no mercado de trabalho e desempenhar ocupações mais valorizadas socialmente.

Para Santos (1999), na atualidade, são feitas às Universidades, exigências cada vez maiores, ao mesmo tempo em que se tornam mais restritas as políticas de financiamentos das suas atividades, por parte dos Estados. Ressaltando a permanência histórica e o consenso em torno da missão desta instituição, o autor afirma que a perenidade de seus objetivos só foi abalada na década de sessenta, perante as pressões e as transformações a que ela foi submetida, a partir daí. Ainda assim, a formulação dos seus objetivos manteve continuidade mesmo com o atrofamento da dimensão cultural e do privilégio do seu conteúdo utilitário e produtivista. No entanto, para Santos (1999) foi ao nível das políticas universitárias concretas que explodiu uma multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si.

A expansão das funções foi, afinal, o correlato da explosão da universidade, do aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária às novas áreas do saber (SANTOS, 1999, p. 188)

Nesse contexto, a globalização (ou mundialização) apresenta-se marcada por paradoxos e contradições, que retratam o caráter difuso e articulado desta nova fase de acumulação capitalista. Assim, segundo Ianni (2000, p. 144),

Na época da globalização modificam-se mais ou menos radicalmente as condições sob as quais se desenvolvem a teoria e a prática da Política. Em primeiro lugar, a globalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório, propicia o desenvolvimento de relações, processos e estruturas de dominação política e apropriação econômica de alcance mundial [...] Em segundo lugar, no bojo desse mesmo processo de globalização político-econômica e sociocultural, desenvolvem-se tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas que agilizam, intensificam e generalizam as articulações, as integrações, as tensões, os antagonismos, as fragmentações e as mudanças sócio-culturais e político-econômicas pelos quatro cantos do mundo. Em terceiro lugar, e simultaneamente a todos os desenvolvimentos, nexos, contradições e transformações em curso, desenvolve-se uma nova configuração histórico-social de vida, trabalho e cultura, desenhando uma totalidade geoistórica de alcance global [...].

Essa dinâmica social, marcada por apropriação econômica em escala mundial, potencializa o desenvolvimento de relações, processos e estruturas de dominação e, ao alterar as formas de sociabilidade, propicia, paradoxalmente, a emergência de “grupos sociais, classes sociais, estruturas de poder, acomodações, tensões e lutas em escala mundial” (DOURADO, 2008, p. 2).

Ainda para esse autor, é neste cenário de mudanças sociais, intensificadas pela progressiva diferenciação dos ambientes geopolíticos e por expressivo e desigual avanço tecnológico, que se efetivam alterações no mundo do trabalho e da produção, as quais, por

seu turno, redimensionam as esferas da atividade humana. Estabelece-se, portanto, um espaço contraditório, em que se generalizam e desenvolvem tecnologias favoráveis à integração e, paradoxalmente, às novas formas de inclusão dependente. Tal processo não é resultante, em si mesmo, do avanço tecnológico, mas sim das novas formas de acomodação histórica do modo de produção capitalista que alteram as formas de sociabilidade e, conseqüentemente, a relação entre as forças sociais, que, “sob a hegemonia do *ethos* privado, sofrem a influência das tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas” (p. 3).

Nesse cenário, a situação de países como o Brasil – com alto avanço tecnológico e, ao mesmo tempo, com parcela significativa da população em situação de extrema pobreza –, historicamente estruturado por desigualdades sociais intensas, agrega inúmeros outros desafios. Aqui, o padrão de relacionamento entre Estado e sociedade é, ainda, marcado por relações patrimonialistas sob o domínio dos interesses da esfera privada em detrimento da esfera pública. Assim, um dos nossos grandes desafios é ampliar os direitos sociais e coletivos, tais como: habitação, saúde e educação.

Diante disso, a reflexão sobre as políticas educacionais nos remete à compreensão dos complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e a materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos. A análise de indicadores educacionais e seus desdobramentos tornam-se, assim, referência fundamental na identificação dos limites e desafios para a concretização de políticas educacionais.

Considerando que não só no Brasil, como também na América Latina, o Ensino Superior tem sofrido profunda reestruturação decorrente das políticas neoliberais estabelecidas, sobretudo nas duas últimas décadas, em que se destaca a necessidade de melhorar tanto o acesso quanto a qualidade da sua oferta. Essa ênfase na Educação Superior é destacada, também, por vários organismos internacionais como se pode perceber no trecho do Relatório da UNESCO, indicado abaixo.

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento tornam-se cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior. Além disso, devido à inovação e ao progresso tecnológico, as economias exigirão cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de nível superior (DELORS *et al.*, 2001, p. 139-140).

Com características voltadas ao mercado, o Ensino Superior no Brasil e em alguns países da América Latina, evidencia-se por apresentar influência bastante tecnicista e com flexibilidade, a fim de atender “satisfatoriamente” esse mercado. No entanto, para fazer frente a essas características, destaca-se a importância do estudo definido por Delors *et al.* (2001, p. 24) como a gestão do desenvolvimento dos efetivos que, de acordo com ele, poderá ser definida através das grandes linhas propostas para uma reforma do ensino secundário e desta feita, a Universidade também poderá contribuir, pela diversificação da sua oferta, a saber:

[...] como local de ciência, como fonte de conhecimentos, com vista à pesquisa teórica ou aplicada, ou à formação de professores; como meio de adquirir qualificações profissionais, conciliando ao mais alto nível, o saber e o saber-fazer, em cursos e conteúdos constantemente adaptados às necessidades da economia; como recinto privilegiado da educação ao longo de toda a vida, abrindo as portas aos adultos que desejem retomar seus estudos, adaptar e enriquecer os seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural; como parceiro privilegiado de uma cooperação internacional, permitindo o intercâmbio de professores e alunos e facilitando, graças a matérias de caráter internacional, a difusão do que de melhor se faz no campo do ensino.

Com isso, no entendimento de Delors *et al.* (2001), a Universidade resolveria o confronto entre duas lógicas, a lógica do serviço público e a do mercado de trabalho, que, de costume, se opõem sem razão. Nesse sentido, há outra relação entre Universidade e sociedade, mais ampla, mais profunda, que não se esgota no fornecimento de tecnologia ou no apoio de alguma espécie ao setor empresarial. E isso, se diz sem nenhum preconceito contra as empresas, que são fator indispensável para a vida econômica de um país. “A questão é apenas que as relações entre a academia e a sociedade são mais variadas, mais abrangentes, e a nosso ver devem centrar-se, acima de tudo, nos tópicos que dizem respeito à cidadania” (RIBEIRO *apud* SANTOS, 2001, p. 12).

Para Silva Junior (2005), graças ao enorme crescimento da demanda pelo Ensino Superior depois da Segunda Guerra, a gestão universitária deixou de ser assunto para amadores. O custo dessas organizações e o crescente aumento do número delas impõem à sociedade gastos que não admitem mais ineficiência nem mero treinamento em serviço, baseado na tentativa e erro de dirigentes com mandatos relativamente reduzidos e com a visão equivocada de que o bom acadêmico é o bom gestor.

Por outro lado, as peculiaridades do ensino universitário - como a necessidade de estar próximo à fronteira do conhecimento, de desenvolver novos conceitos e técnicas, aliadas à importância fundamental da compreensão do processo educativo, cujos insumos,

produtos, agentes e clientes se confundem e se superpõem, exigem algo mais do que os bons conhecimentos dos princípios gerais de administração de empresas, que muitas vezes nem isso se tem.

Conceitos como planejamento estratégico, qualidade total, reengenharia e outros devem ser metabolizados pela cultura universitária antes de serem aplicados de maneira ingênua e ineficaz. A universidade é uma prestadora de serviços para seus alunos, mas é preciso não confundir serviços educacionais com serviços de apoio ao estudante, também indispensável, mas que não influem diretamente na qualidade acadêmica do profissional formado. Da mesma maneira, no caso das IES privadas, aluno é “cliente”, mas também agente de sua própria formação, o que deve ser levado em conta quando se definem a visão, os objetivos e as metas institucionais (DAL POZ, 2003).

É na mescla salutar da visão acadêmica e da técnica administrativa que reside a ciência da gestão universitária. Mescla que permita o controle institucional, a busca de objetivos comuns e globais sem inibir ou amordaçar a capacidade individual de gerar idéias, conhecimentos e tecnologias. Este é um equilíbrio difícil de obter, que precisa ser revisto periodicamente e que depende em essência da postura dos dirigentes, de sua respeitabilidade no meio acadêmico e de sua capacidade de liderança.

Além disso, o complexo sistema universitário brasileiro é composto de tipos distintos de instituições - públicas federais e estaduais, comunitárias, confessionais e particulares, cada uma delas compreendendo universidades de porte, localização e propósitos distintos. Essa diversidade implica problemas e desafios próprios de cada setor e de cada tipo de instituição com impactos para o tipo de gestão a ser adotado. Não há, portanto, uma receita que possa ser universalizada para atender todos os setores, embora seja possível identificar um núcleo comum de questões pertinentes a todas elas (AMARAL, 1998).

Por isso, vem se desenvolvendo em todo o mundo um novo campo de conhecimento, que reúne acadêmicos e administradores na tarefa de elaborar novos conceitos para a gestão do Ensino Superior. Bons exemplos são as Câmaras de Gestão. Cada vez mais disseminadas no exterior, elas reúnem acadêmicos, administradores e planejadores universitários para discussão e decisão de ações conjuntas para suas instituições: implantação de formas de avaliação e monitoramento no interior das IES; organização de seminários para altos cargos administrativos universitários; e criação, nas empresas de consultoria, de departamentos voltados para a gestão de instituições de ensino, são exemplos desse processo de discussão.

À vista das novas exigências impostas pela legislação para as instituições universitárias; da exacerbação da concorrência; e do previsível congelamento das ações e dos recursos públicos destinados ao Ensino Superior, é urgente que no Brasil as universidades e seus dirigentes se capacitem para a difícil tarefa de aliar qualidade acadêmica à eficiência e à eficácia organizacional.

Sendo assim, para Dourado (2002) foi nos anos de 1990, a partir da Reforma de Estado, que as políticas públicas são reorientadas e passam a engendrar alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da LDB (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A tramitação da LDB é, nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e nos desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia. O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à Educação Superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que reformavam por dentro a Educação Superior no Brasil, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos de 1980. Esse controvertido desdobramento das diretrizes para a educação nacional e sua adequação às medidas do MEC levaram à caracterização da LDB como uma lei minimalista<sup>7</sup> (CUNHA, 1986). A análise das políticas para a Educação Superior, portanto, só pode ser entendida com a compreensão dos vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado em curso no Brasil.

Sendo assim, a reforma universitária instituída pela LDB (Lei nº 9.394/96), ao tratar do processo de formação humana em seu capítulo IV, Art. 43º. I, diz que a finalidade da educação é “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Entretanto, o desenvolvimento do pensamento complexo e do pensamento reflexivo exige a superação do currículo tecnicista proposto para a transmissão

---

<sup>7</sup> Segundo Saviani (1997), uma lei minimalista, que em certos aspectos nada regulamentava e permitia ao governo executar políticas de reformas pontuais e de adequação aos interesses dominantes. Nesse sentido, as reformas que se agregaram à LDB, como as reformas do ensino médio, superior e profissional, favoreceram a lógica do mercado e desconsideraram o acúmulo até então conquistado com a formulação e discussão do projeto de lei apresentado pela sociedade civil.

de conteúdos e desenvolvimento de habilidades a serviço do sistema de produção. A visão unitária e mecanicista do conhecimento no Ensino Superior produz a realidade histórica dos currículos por disciplinas e o isolamento do corpo docente. Têm sido comum os docentes se enclausurarem em seus laboratórios, em seus problemas de pesquisa, em suas disciplinas com conteúdos descontextualizados a-históricos e pouco ligados à prática social dos alunos.

Nesse contexto, a Educação Superior brasileira atingiu marcas importantes, principalmente no período após a LDB (Lei nº 9.394/96), evidencia-se a criação dos Centros Universitários; a autonomia das Universidades; a ampliação das vagas nas instituições privadas de Educação Superior; a criação dos Institutos Superiores de Educação, como local para a formação de professores da Educação Básica e a exigência de que até 2007, os professores da Educação Básica deveriam ter formação superior; bem como a criação dos sistemas de avaliação da Educação Superior, o Provão<sup>8</sup>, o Sinaes, o ENADE<sup>9</sup>, etc, contudo, no início da primeira década do século XXI foi que houve a expansão mais significativa das instituições de Educação Superior.

Neste sentido, a discussão em torno das políticas atuais para o Ensino Superior em tempos de reestruturação produtiva, impõe um novo modelo de gestão baseado numa tendência de apelo à racionalidade técnica, nos dizeres de Chauí (2001), vivencia-se o momento de configuração da universidade operacional, que por sua vez, é desafiada pelo Estado, pela sociedade e pelo mercado, que fragiliza sua identidade enquanto instituição social.

Disso decorrem reconfiguração e reordenamentos nas Universidades para atender às demandas das políticas públicas para o Ensino Superior ocorridas ao longo dos anos 1970 a 1990. Oportuna é a fala de Catani e Oliveira (2002), a vitalidade e o dinamismo de uma universidade federal expressam-se no contínuo e no permanente processo de adaptação às condições presentes, uma vez que a estagnação significa morte lenta e gradual e a possibilidade de ruptura, diante das políticas educacionais e da situação objetiva, torna-se bastante remota.

---

<sup>8</sup> Programa de avaliação da Educação Superior criado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. O Provão constituiu-se como uma avaliação periódica anual das instituições e dos cursos de nível superior de graduação, e teve como função avaliar os conhecimentos e competências adquiridas pelos estudantes em fase de conclusão dos cursos de graduação. A participação no Provão era condição obrigatória para a obtenção do diploma. O Provão vigorou até 2003, abrangendo 26 áreas de conhecimento de graduação do país.

<sup>9</sup> A partir do SINAES, implantado em 2004, o INEP vem aplicando o ENADE, como parte integrante do SINAES. O objetivo desse exame é aferir as habilidades acadêmicas e as competências profissionais desenvolvidas pelos estudantes ingressantes e concluintes das IES, bem como colher informações relativas às características sócio-econômicas a respeito dos estudantes selecionados através de procedimentos de amostragem.



Outro elemento importante é que a LDB (Lei nº 9.394/96) provocou uma corrida de profissionais que já atuavam na Educação Básica, bem como de outros segmentos, em busca de formação na Educação Superior. Os dados do MEC apontam para um rápido crescimento das instituições privadas de Educação Superior, fato que veio a modificar de forma significativa a educação brasileira, sendo o setor privado responsável pelo maior crescimento. Durham (2005) mostra os índices de crescimento da iniciativa privada e informa que a participação deste setor, que oscilava em torno de 60% entre 1980 e 1998, atingiu 69% em 2001, com o crescimento de 115% no total das matrículas. Também, como na década de 1970, o setor público cresceu muito menos, 36%. No conjunto do sistema, sua participação caiu de 41,6% em 1994 para 31% em 2001. Esta expansão ocorreu em todas as regiões do país, com exceção do Nordeste (DURHAM, 2005, p. 230).

Nesta direção, Schwartzman (1994), em trabalho publicado em 1990, onde discute as perspectivas da Educação Superior no Brasil, para essa década, destaca os principais papéis que este sistema desempenha na média em que oferece formações diferentes, dirigidas a vários públicos. Com isso, ele identifica e analisa conjuntos de cursos, conforme esses papéis, que guardam uma relação com as épocas em que eles emergem, de acordo com as necessidades sociais.

Para este autor, os papéis que este sistema desempenha nas sociedades contemporâneas são os de formação para as profissões liberais clássicas, setor mais tradicional e, possivelmente, o mais preservado pela capacidade de resistir o processo de massificação e mudanças organizacionais; de formação das elites, através da qual os filhos das elites brasileiras se preparam para a política e os cargos públicos; de educação geral, que corresponde à oferta dos cursos de humanidades e ciências sociais, que proliferaram nas últimas décadas, com a pretensão de oferecer, ao final, uma habilitação; de formação “nas novas profissões”, voltada para novas carreiras, como comunicação e administração, cada qual aspirando a um nicho próprio no mercado de trabalho, de educação “vocacional”, que constitui o grupo de cursos de curta ou média duração, voltados para a qualificação profissional em atividades técnicas aplicadas, como os de contabilidade, enfermagem, que têm seus currículos prolongados para atingir o status universitário; de formação de professores, por intermédio das licenciaturas universitárias, e de formação científica, nos cursos de mestrado e graduação, em programas de pós-graduação, em instituições universitárias ou semi-universitárias.

Ainda nesta década, a universidade brasileira já era alvo de críticas e alguns educadores já anunciavam a necessidade de adequar-se a um novo modelo de formação de profissionais. Com o crescimento das tendências de privatização do mercado mundial da época, assim, foi se observando a necessidade das instituições brasileiras adotarem o modelo semelhante. Em 1994, em artigo sobre a Educação Superior nos anos 1990, Paiva e Warde (1994) já indicavam a tendência mundial da privatização da Educação Superior. Apontavam para a crise pela qual a educação passava, e a solução ficava cada vez mais distante, uma vez que a economia não sustentava as condições para as mudanças necessárias;

Sobre a mesa para o debate não está apenas o chamamento ao setor privado para que se expanda e funcione como empresa lucrativa sem subsídio governamental, ampliando e diversificando a oferta de educação superior, mas a maior produtividade e eficiência do sistema público existente (PAIVA; WARDE, 1994, p. 18).

As autoras citadas já anunciavam a grande crise porque a universidade passava e justificavam a necessidade da expansão da Educação Superior por meio da iniciativa privada. Paiva e Warde (1994, p. 19) falavam que “estamos diante de um avanço de posições favoráveis a uma redistribuição de responsabilidades que empurram no sentido do regionalismo e do localismo”. Por um lado, é o que de fato aconteceu, porquanto há faculdades nas localidades mais longínquas do país, cada região está se preocupando em atender os estudantes em potencial, facilitando-lhes o acesso à Educação Superior. Entretanto, nos últimos dez anos, observa-se o crescimento das grandes instituições de ensino. A distribuição de responsabilidades, conforme colocado, muitas vezes, não ocorreu, na disputa pelo aluno, as grandes redes de Educação Superior são capazes de oferecer melhores condições para o pagamento das mensalidades, fazendo com que cresçam com mais rapidez.

O discurso que sustentou tais posições foi o da democratização das universidades brasileiras, principalmente o acesso à Educação Superior. A justificativa se fundava na abertura política e nas mudanças da economia, tanto mundial como na local. Porém já havia um modelo previamente pensado para tais mudanças.

O modelo americano de Educação Superior de massa com cobertura tendencial universal, por meio de instituições públicas e privadas dedicadas fundamentalmente ao ensino e universidades de elite destinadas a formar as camadas dirigentes por intermédio de cursos que combinam a formação profissional com uma ampla base geral e humanística

(modelo Chicago) e nas quais também se realiza a pesquisa realmente importante e bem financiada, parece se espalhar pelo mundo (PAIVA; WARDE, 1994, p. 35).

Enfim, o contexto da Educação Superior, nos anos de 1990, se traduziu pela crise de sua identidade, ou seja, a necessidade de encontrar o seu papel no cenário mundial. O que se adotou foi o comprometimento ao modelo americano e o grande incentivo para a criação de universidades privadas, responsável pelo grande aumento das matrículas. Está aí o crescimento do número de instituições, porém não se sabe se haverá alunos para sustentá-las dentro de mais algum tempo.

Em 2005, o setor privado absorve mais de 67% das matrículas e abrange 83% das IES (CASTRO, 2005, p. 241). É possível identificar dois caminhos para a Educação Superior privada, sendo que o primeiro deles é o de que a iniciativa privada adote uma postura de valorização das ações acadêmicas, da autonomia do trabalho docente e a ampliação das estruturas para o ensino e o investimento na pesquisa científica como fundamento de todo trabalho desenvolvido. O outro caminho é o da busca do lucro como principal meta da existência da Educação Superior, daí, então, as dificuldades no investimento das ações acadêmicas.

Um dos grandes problemas da Educação Superior, tanto pública quanto privada, é que parte significativa das vagas oferecidas fica ociosa e o governo tem tentado criar timidamente programas especiais de financiamento para preenchimento de tais vagas<sup>10</sup>. Porém sabe-se que há instituições que estão prestes a “fecharem as portas” por não conseguirem lidar com as vagas ociosas, o econômico vem trazer um novo momento na vida das IES, o que caracteriza o estabelecimento de uma crise neste segmento da educação.

Em linhas gerais, para Dourado (2008) a discussão sobre a necessária expansão da Educação Superior no Brasil implica rediscutir as políticas e os marcos organizacionais e regulacionais vigentes e, sobretudo, a lógica privatista subjacentes às políticas de regulação e gestão desse nível de ensino. Esse movimento passa, necessariamente, por ações concretas, visando à ampliação das matrículas nas instituições públicas, cuja implicação básica remete aos novos marcos na lógica de seu financiamento. A esse respeito, algumas ações vêm sendo desenvolvidas, destacando-se a criação de novas IES, incluindo universidades e institutos

---

<sup>10</sup> Destaca-se, ainda, o Programa Universidade para Todos, que busca equilibrar a precária situação da maioria das instituições de educação superior privada (setor com 35,7% de vagas ociosas contra 5% do setor público) por meio de financiamento, a alunos carentes, de vagas em universidades privadas em troca de isenção fiscal. Tal fato, ínfimo em relação ao que foi exposto até então, já mostra os fundamentos culturais que embasam as orientações políticas da reforma mercantil da instituição universitária. O Programa Universidade para todos é um simulacro, que busca atender a uma demanda social por meio de uma política econômica (SILVA JUNIOR, 2005, p. 63).

federais tecnológicos, bem como a expansão de vagas, a criação de novos cursos e a consolidação de campi nas universidades federais.

Desde a LDB de 1996 o país vem ampliando suas vagas por meio da abertura de cursos seqüenciais, abertura de ensino a distância, autonomia para que as Universidades abram novos cursos, e ampliação da rede de ensino da iniciativa privada. Tais iniciativas garantiram a expansão da Educação Superior no Brasil e a redefinição de seu cenário, porém, insuficientes para que as metas colocadas pela LDB e pelo Plano Nacional de Educação – PNE sejam atingidas.

Nesse cenário, a questão da gestão universitária no Brasil passa, necessariamente, pela conscientização de que educar não é um serviço comum, afeto às regras frias de mercado ou aos modelos rígidos e intocáveis, como parece defender os tradicionalistas. O processo de educar, não só em nível superior, como em todos os patamares do processo de ensino-aprendizagem, redonda em formar o indivíduo em amplo sentido, preparando-o para ingressar em uma sociedade já dada, mas também para uma sociedade a ser construída.

Portanto, nas palavras de Dias Sobrinho (2001, p. 172), a função da universidade, frente aos seus inúmeros desafios a serem enfrentados no cenário atual, é a de zelar pela qualidade do trabalho acadêmico que realiza e pela competência dos profissionais que forma. Desse modo, “o sentido essencial da responsabilidade social da educação de nível superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo”.

## **2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores no Brasil**

Frente ao cenário da Educação Superior e os dilemas da gestão universitária, convém ressaltar as políticas voltadas à implementação de mudanças nos cursos superiores de graduação. Nesse sentido, foram definidas as DCN para diversos cursos em que são superados os estreitos contornos de currículos mínimos obrigatórios, permitindo uma organização curricular com relativa liberdade e flexibilidade. Numa perspectiva mais ampla, tal organização deverá prever: a) permeabilidade em relação às transformações que ocorrem no mundo científico e nos processos sociais; b) a interdisciplinaridade; c) a formação sintonizada com a realidade social; d) a perspectiva de uma educação continuada ao longo da vida; e) a articulação teoria-prática presente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A reforma curricular, que surge a partir da LDB (Lei nº 9.394/96) afirma a necessidade de formar profissionais qualificados e imersos em seu tempo, além de trazerem novos direcionamentos para a gestão dos cursos, na medida em que exige que as IES recorram a sua autonomia para proporem os desenhos dos cursos, além de estabelecerem diretrizes para o projeto pedagógico e buscarem a flexibilização curricular. O CNE, por meio do Parecer CES Nº 0146 (2002) estabelece as DCN para os cursos de graduação que devem: a) se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; b) ser respeitadas por todas as IES e, c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Para Peleias (2006, p. 118), uma das qualidades das DCN para os Cursos Superiores no Brasil é o destaque dado

A maior autonomia concedida às IES permitirá a definição de perfis profissionais variados, maior diversidade nas carreiras, melhor atendimento às demandas do mercado de trabalho e maiores condições para que os futuros profissionais se adaptem mais facilmente aos cenários em que vierem a atuar.

Ainda sobre a importância de elaboração das DCN, pode ser percebido na LDB (Lei nº 9.394/96) quando afirma a necessidade de

(...) estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (...)

Por sua vez, o Parecer CNE/CES 776/97 estabeleceu orientação geral para as DCN dos cursos de graduação e, entre outras considerações, assinala:

Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas atividades de ensino e destaca: Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios [...].

Em síntese, o currículo e os processos de ensino e aprendizagem correspondem aos objetivos da formação profissional, ou seja, realizam atividades-fim na educação, tais como: a aquisição do conhecimento e da cultura da universidade o desenvolvimento da

personalidade; a formação para a cidadania e, como consequência, a inserção no mercado de trabalho.

Estes objetivos indicam as mudanças trazidas pelas DCN as quais indicam a abertura e a flexibilização da matriz curricular. Amplia-se, assim, o leque de possibilidades a partir do PPP da IES como instrumento de gestão, o qual deverá assentar-se sobre os conceitos de autonomia acadêmica e flexibilização, só podendo se tornar realidade por meio de um currículo interdisciplinar.

De fato, umas das características marcantes, e que marcou uma inovação quanto aos atos regulatórios da educação superior, a autônoma concedida às IES, no que se refere à boa parte da elaboração do currículo do PPP do curso. Anteriormente às DCN, prevalecia a Resolução 3 de 1992, conhecida como Currículos Mínimos, que como o próprio nome sugere, indicava para cada curso superior quais eram as disciplinas mínimas a serem ofertadas pelos cursos superiores.

Os currículos mínimos tiveram como objetivos iniciais facilitar a transferência entre as diversas instituições, garantir a qualidade e uniformidade mínima dos cursos que conduziam a um diploma profissional. Obviamente, é importante destacar a louvável iniciativa, sobretudo em um país continental, com migrações constantes e que estava vivendo, à época, o início da expansão do Ensino Superior.

Porém, pela mesma vertente que se podem elogiar os currículos mínimos sua rigidez causou diversas incongruências nos cursos superiores do Brasil. O CNE, por meio do parecer CES 776/97, que trata de orientações para as DCN dos cursos de graduação, destaca o seguinte:

Deve se reconhecer, ainda, que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleceram interesses de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho marcadamente competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação. Ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de encorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida.

Assim, o CNE, por meio deste mesmo parecer, destaca ainda sobre as DCN:

A orientação estabelecida pela LDB, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de curso e carreiras, atendendo a crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. (...) entende-se que as novas diretrizes curriculares devem contemplar elementos de

fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Ainda nesta direção, o MEC promulgou a Resolução nº10, CNE/CES, de 16 de dezembro de 2004, que em seu Art. 2º revela a preocupação em atribuir autonomia e flexibilidade para as IES no sentido de apresentarem propostas de alteração dos currículos dos cursos de graduação no Brasil. Neste sentido, as IES deverão estabelecer a organização curricular por meio de Projeto Pedagógico, que devam tornar clara a tentativa de formar profissionais qualificados.

As alterações em decorrência das exigências de mudanças curriculares com base nas referências legais têm sido hoje uma prática comum nas universidades, levando as discussões sobre o PPP dos cursos no momento em que precisam considerar aspectos tais como: relação disciplinas básicas e profissionalizantes, atividades interdisciplinares, se as aulas práticas atendem ou não às necessidades dos alunos, programas atualizados com o mercado, cursos preocupados ou não com as tecnologias, entre outros aspectos que trazem um novo direcionamento para a gestão acadêmica dos cursos.

As discussões curriculares são permeadas por questões sobre a proposta de educação que se deseja implementar, a construção do PPP e nesse âmbito, é definido o que ensinar (conjunto de disciplinas) e o aluno que se quer formar, ou seja, o perfil do egresso do curso. Nesse sentido, o currículo atua como filtro sobre o que o aluno deve saber para poder desenvolver determinada função social (define o saber e o fazer do aluno).

Além disso, para sintonizar a universidade aos paradigmas do mundo moderno e à formação científica e tecnológica dos alunos, a LDB (Lei nº 9.394/96) sinaliza para necessidade de instituir e adequar os cursos de graduação via as DCN, que superam os estreitos contornos de currículos mínimos obrigatórios, permitindo uma organização curricular com relativa liberdade e flexibilidade. Após a promulgação desta LDB, acompanha-se entre pesquisadores e professores uma forte preocupação na revisão dos processos de ensino e de aprendizagem. Conclama-se, cada vez mais, que as ações dos alunos se dêem a partir de e sobre a realidade, tanto experiencial cotidiana quanto referente ao futuro exercício profissional, instalando-se, assim, uma relação de condicionalidade da construção de conhecimentos como determinante para a construção das competências sugeridas pelos dispositivos legais.

Por meio de colegiados específicos, o MEC passou a deliberar sobre as DCN de cada curso de graduação, inclusive com a determinação da carga horária mínima para sua integralização. Em 2004, por meio da Resolução 10, editada em 16 de dezembro, o CNE instituiu as DCN para o Curso de Ciências Contábeis (Anexo A), em nível bacharelado, além de estabelecer outras providências. A seguir, destacam-se seus aspectos mais importantes no contexto do Ensino Superior Contábil e as implicações que as mesmas trazem para a gestão dos cursos.

### **2.2.1 DCN para os Cursos de Graduação no Contexto do Ensino Superior Contábil**

O cenário educacional na área Contábil não se diferencia do das demais áreas que, ainda, permanecem voltadas para a profissionalização, dando maior importância ao que Demo (1994) chama de qualidade formal (habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos, diante dos desafios do desenvolvimento) do que a qualidade política (competência em termos de se fazer e de fazer história, ante os fins históricos da sociedade humana).

No que tange a este cenário, estudiosos, pesquisadores, educadores e profissionais avaliam como preocupante o tipo de formação oferecida nos cursos superiores de Ciências Contábeis e apontam como principais causas dessa problemática: a falta de adequação curricular ao que é recomendado pelas DCN; a falta de um programa definido para a prática contábil; a desqualificação do corpo docente; a deficiência na metodologia de ensino da Contabilidade Introdutória, bem como a proliferação das instituições de ensino e órgãos de classe.

As DCN para os Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, conforme promulgação da Resolução 10, em 2004, passam a ser exigidas neste contexto do Ensino Superior, para efeito de avaliação de cursos, dos alunos ingressantes a partir do ano de 2006. Ou seja, quando da elaboração deste trabalho de pesquisa, pode-se considerar ainda recentes essas determinações, levando em consideração o tempo médio de integralização do curso que é de quatro anos.

Seguindo a orientação maior das DCN, estas diretrizes específicas para o curso de Ciências Contábeis têm como característica a definição de princípios gerais para a elaboração do projeto pedagógico do curso sem ter a rigidez dos currículos mínimos.



Pela Resolução 10, Art. 2º, as IES deverão estabelecer a organização curricular para os Cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II – componentes curriculares integrantes;
- III – sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV – estágio curricular supervisionado;
- V – atividades complementares;
- VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- VII – regime acadêmico de oferta;
- VIII – outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

Nesse sentido, Lima (1996, p. 55) critica o modelo de educação que se tem na Contabilidade quando ressalta que:

A obsessão pela eficácia e pela eficiência, definidas através do recurso a metáforas produtivistas e do discurso onipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor etc., vem assim definindo a *educação que conta* — aquela que é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna *contável* através da ação de instâncias de *contadoria* e dos respectivos agentes e processos contadores. (...) Na *educação contábil*, a definição objetiva e consensual dos objetivos (bem conhecida das pedagogias científicas e racionalizadoras) e o recurso a todo o tipo de avaliações (de pessoal, dos alunos, das instituições, dos cursos etc.), foram transformados em preciosos meios de controle político e administrativo, científico e pedagógico.

Pode-se dizer que nesse modelo de ensino a melhor forma de aprender é pela audição e registro das verdades científicas reconhecidas que para serem adquiridas precisam de exercícios de experimentação e memorização. Nessa lógica que move a educação e o modelo de currículo, tem-se que a qualidade de um curso é medida pela extensão da carga horária das disciplinas e, portanto, quanto mais horas/aula o aluno cumpre, melhor é sua formação. A prática é entendida como comprovação da teoria, sendo que seu sucesso depende do grau de aproximação com o conhecimento já construído (CUNHA, 1998).

Em relação ao perfil do egresso do Curso de Contábeis, Dagostim (2000) destaca que o contador atual, diferentemente daquele da década de 1945, que recebia os dados monetários, processava, extraía informações econômicas, financeiras e patrimoniais, deve ser um profissional preocupado com os resultados da empresa e com o sucesso do empreendimento. Para tanto, deve ser participativo, ligado não somente ao desempenho

econômico-financeiro, mas envolvido com o social, o ambiental e a administração da empresa, tomando parte nas decisões.

A postura técnica e limitada dos egressos também é criticada por Marion (1996) quando diz que os alunos de Contábeis quanto à aprendizagem da Contabilidade Aplicada e em vista da excessiva concentração de disciplinas de natureza técnica, acabam tendo uma visão restrita à escrituração Contábil.

Os cursos de Contabilidade precisam encontrar novas formas de ensinar e aprender, bem como diferentes formas de serem geridos no intuito de tornar o ensino mais eficiente, e, contudo, agradável, pois aprender precisa ter sabor, gosto, prazer. O paradigma dominante hoje é de ensino utilitarista, reducionista, comportamental no qual onde o aluno responde ao estímulo e, ao final, faz uma avaliação para verificar a quantidade de conteúdo retido, para ser aprovado, mesmo que não tenha aprendido.

O papel da Matriz Curricular para os Cursos de Ciências Contábeis é discutido por Riccio e Sakata, (2004) que apontam os limites das pesquisas que se voltam para questões de ensino e aprendizagem, que se focam em questões periféricas como sexo, raça, habilidades técnicas etc. Destacam os autores que uma discussão que se torna importante nos dias de hoje é a internacionalização e a globalização de programas acadêmicos que podem envolver conhecimento de línguas estrangeiras, cultura geral, entre outros conhecimentos, o que de fato pode se constituir um desafio pelos Coordenadores no processo de gestão dos cursos.

Este perfil aparece também nos estudos de Passos (2004) que investigou a percepção de Coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis sobre pesquisa, planejamento pedagógico e matriz curricular. Os resultados revelaram a existência de um ensino técnico, centrado no mercado de trabalho e em matérias técnicas da área contábil, com baixo nível de relacionamento entre disciplinas.

Padoan e Clemente (2006) realizaram estudo semelhante com os docentes do curso de Contábeis e postulam que “a Contabilidade é sustentada por três teorias: mensuração, informação e decisão. [...]” Ao estudarem as disciplinas em vista da integração e articulação dos conhecimentos contábeis, apontaram para a importância da Interdisciplinaridade na formação do Contador. O estudo evidenciou os seguintes pontos: prevalência do tecnicismo no ensino de Contabilidade e do conteudismo; quantidade de disciplinas em detrimento da qualidade do ensino desses conteúdos e, como consequência, visão pouco integradora das disciplinas. Os autores apontam para a necessidade de revisão da proposta pedagógica e para

a superação da disciplinaridade, em prol de uma formação dos futuros profissionais, que lhes dêem condições de desempenhar com competência sua profissão, revelando o novo perfil que os novos Coordenadores de Curso precisam ter para gerir a nova proposta de formação.

Esses dados haviam sido reforçados no estudo de Paiva (1999, p. 93) quando informou que “a interdisciplinaridade dentro do próprio curso de Ciências Contábeis é praticamente inexistente”. A razão é a de que as disciplinas são ministradas de forma isolada. Ele conclui que o aluno não consegue formar uma compreensão global e indivisível da Contabilidade como Ciência, por receber uma visão fragmentada de várias Contabilidades: gerencial, comercial, industrial, pública, bancária, sem integração entre as disciplinas.

Estas discussões acentuam o entendimento de que as concepções analisadas não coadunam com os ideais da contemporaneidade e também não se aproximam do conceito de qualidade que se defende para a universidade, necessitando que sejam adotados novos projetos formativos no campo das Ciências Contábeis, desvendando para o Coordenador de Curso não apenas um olhar para formação dos alunos em outras perspectivas, mas, também um olhar para sua própria formação que deve ser uma formação continuada.

Pensar a formação do Coordenador no processo de gestão de curso de Ciências Contábeis, tomando com o parâmetro os documentos legais para a área, implica, necessariamente discutir o lugar do PPP como instrumento de planejamento na gestão acadêmica, uma vez que é com base nele que são delineados os processos de gestão do curso como a forma de organização do trabalho pedagógico, momento em que se pode desvelar os conflitos e as contradições que marcam a sua implementação, aspecto a ser discutido a seguir.

# 3

## CAPÍTULO

---

### **GESTÃO ACADÊMICA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR** *O lugar do Projeto Político-Pedagógico*

---

As Instituições de Educação Superior são sistemas de alta complexidade que interagem continuamente com a sociedade – o seu ambiente de atuação - de onde “importam” os alunos, docentes e demais recursos necessários para o desenvolvimento de suas atividades (STEWART, 1997). No sentido inverso, é para a sociedade que o sistema exporta os resultados das suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre esses, os alunos egressos dos seus cursos. Sendo essa interação tão forte, é necessário que haja um esforço de atenção por parte dos vários níveis da gestão acadêmica, compatível com a importância que o ambiente externo tem para a instituição.

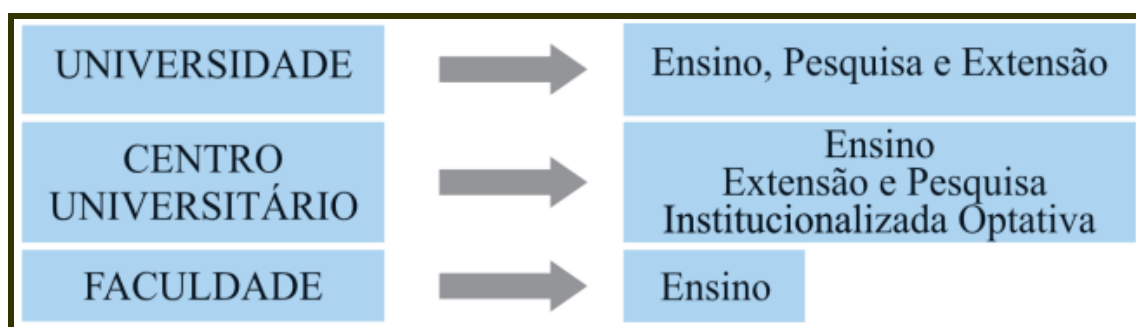
Contemporaneamente, segundo Tachizawa e Andrade (2006) e Vasconcellos (2009), a gestão de IES se estrutura em três dimensões básicas: a) a organização dos campos do saber com vistas a racionalizar as atividades de pesquisa, ensino e extensão, bem como permitir, quando necessário, a avaliação dos docentes pelos pares do mesmo campo de conhecimento e, ainda, outras avaliações internas e externas referentes tanto à relevância de determinado campo de saber para a instituição quanto à sua contribuição à sociedade; b) a coordenação acadêmica de cada curso de graduação ou pós-graduação; c) a coordenação administrativa, com o objetivo de dotar a instituição de meios físicos, pessoal e organicidade para o desenvolvimento das atividades e que pode se apresentar em diferentes níveis de complexidade e hierarquia nas diversas instituições.

Para os autores, é possível afirmar que dentre as três dimensões supra referidas, a coordenação acadêmica é aquela que apresenta maior estabilidade temporal e reprodução em estruturas semelhantes nas diferentes instituições. Ele é sempre um órgão da administração setorial responsável pela coordenação didático-pedagógica de cada curso da graduação ou pós-graduação. As outras dimensões se apresentam com diferentes feições nas diversas

instituições, que, nesses casos, fazem uso da sua autonomia na escolha das formas possíveis de organizações, com exceção do fato de que, até recentemente, a organização dos campos do saber em departamentos era uma exigência legal nas universidades públicas.

As IES podem ser classificadas academicamente em Universidades, Centros Universitários e Faculdades. A diferença principal estabelecida pela nova LDB (Lei nº 9.394/96) é que nas instituições universitárias existe a obrigação para que sejam desenvolvidas regularmente e de forma institucionalizada as atividades de ensino, pesquisa e extensão, ao passo que nas não universitárias existe obrigação apenas do ensino. Já os centros universitários, são caracterizados pela oferta do ensino, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar. As Faculdades, embora também devam zelar pela qualidade do Ensino Superior ministrado, não estão obrigadas a manterem programas institucionais de pesquisa, como se pode evidenciar na Figura 01.

**Figura 01 – Classificação Acadêmica das IES**



Fonte: LDB n.º 9.394/96

De acordo com Stewart (1997) e Tachizawa (2004), no Brasil, em particular, as instituições universitárias têm um cenário de desafios agravado tanto pela realidade sócio-econômica do país, que leva à perda do poder aquisitivo e à crise do desemprego, como pelas mudanças introduzidas no seu sistema universitário a partir de meados da década de 1990 do século passado. Mesmo para quem não atua no meio universitário, é visível o aumento no número de novos cursos e faculdades, cuja criação foi incentivada de maneira consciente pelo MEC. Por outro lado, houve a criação de um sistema nacional, acompanhando o crescimento da oferta de Educação Superior para controle externo da qualidade, no qual o ENADE é somente a sua ponta mais visível por ocupar as manchetes dos diferentes veículos da imprensa.

Duas características marcam o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil. A primeira é o seu caráter tardio, pois as primeiras IES foram criadas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes datando da década de 1930. A segunda é o desenvolvimento precoce (a partir do final do século XIX), de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao ensino público. Já na década de 1960, este setor adquire novas características. Nas se trata mais, de fato, da coexistência de sistemas públicos e privados com missões e objetivos semelhantes como antes. Trata-se de um sistema que subverte a concepção dominante de Ensino Superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público, o qual é constituído por empresas de ensino voltadas para o mercado e o lucro (DURHAM, 2005).

A direção rumo ao sucesso educacional e/ou mercadológico da instituição universitária ocorrerá na medida em que a instituição for capaz de desenvolver gestores ao longo de toda a sua estrutura – da coordenação de cursos à reitoria etc – que, percebam o sentido e a necessidade de integrar as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão às atividades administrativas. Isso irá proporcionar as condições favoráveis à sobrevivência no desafiador momento atual.

### **3.1 Gestão e Estrutura Organizacional das IES Públicas**

As IES públicas são órgãos vinculados ao Ministério da Educação, podem ser: a) Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal; b) Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados; c) Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal. Ficam, portanto, sujeitas a normas da política oficial de educação superior, além da dependência orçamentária, tanto para pessoal como para outros custeios e capital (DAGNINO; GOMES, 2011). O modelo organizativo das universidades públicas funciona como órgãos sujeitos a um enorme aparato burocrático e normativo, o que compromete e dificulta a autonomia universitária. Não há como pensar em autonomia universitária enquanto não for flexibilizada a natureza de órgão público dessas IES. Os reflexos da condição de serviço público se fazem sentir na política de pessoal e nos investimentos.

Embora as IES públicas sejam organizações acadêmicas para o ensino e a pesquisa, não há como lhes negar estruturas altamente burocráticas, não só na expansão das atividades-meio, de caráter administrativo, como na implementação das práticas de ensino e

pesquisa. Para Vieira e Carvalho (1999), o alargamento da faixa de apoio às atividades-fim tem uma poderosa e indisfarçável inclinação burocrática. A racionalidade formal é absolutamente dominante, pois está alicerçada em normas institucionalizadas, regimentais ou não, historicamente consolidadas. (MINTZBERG, 1995).

A complexidade organizacional do modelo tradicional das IES públicas incorpora uma estrutura piramidal para os serviços, com elevada hierarquização vertical dos fluxos decisórios, o que torna o sistema de pouca flexibilidade. A burocracia, baseada numa racionalidade formal, produz no sistema uma baixa energia de desempenho, ou seja, lentidão nos processos de demanda e decisórios. O excesso de normalização nos procedimentos administrativos acaba por se sobrepôr à racionalidade acadêmica, diferenciada como atividade-fim e responsável pela produção de qualidade no ensino e na pesquisa (MONTGOMERY; PORTER, 1998).

Já no que diz respeito à estrutura dessas IES, a complexidade organizacional é o ponto de partida para se alcançar novos padrões de eficiência e rapidez nos fluxos administrativos e um desempenho de qualidade (MINTZBERG, 1995). Pode-se considerar a recomendação de Dellagnelo e Machado-da-Silva (2000) de estabelecer cortes analíticos levando em conta a racionalidade dominante nas organizações e as variáveis próprias da estrutura organizacional. Para os autores, “a consideração do tipo de racionalidade parece ser o componente fundamental para a efetiva verificação da ruptura das novas formas organizacionais relativamente às organizações burocráticas” (p. 21).

Ainda para os autores, as estruturas organizacionais das IES públicas representam um tempo passado; são formas instituídas em uma época que hoje pode ser considerada irracionalismo burocrático. A reestruturação proposta pela Reforma de 1968 contribuiu para elevar o grau de burocratização nas estruturas universitárias federais e estaduais. A introdução do sistema departamental não simplificou, ao contrário, aumentou significativamente o complexo de ações burocráticas e com elas o crescimento dos procedimentos normativos.

Com a Reforma Universitária em 1968, as universidades sofreram modificações em sua estrutura acadêmica e administrativa. A esse respeito, destacam-se: a abolição do regime de cátedras - que estimulou a progressão na carreira docente baseada na titulação e no mérito acadêmico; a instituição do departamento como unidade única de ensino e pesquisa; a institucionalização da pesquisa e a centralização da tomada de decisão, na esfera federal, dos

órgãos de administração. A Lei tornou, ainda, facultativa a existência de níveis estruturais entre os Departamentos e a Administração superior.

Na Lei nº 5.540/68, já consta a definição do processo decisório para dirigentes das IES públicas através de órgãos colegiados, tendo como base estatutos e regimentos. Esta Lei estabelecia ainda que “o Reitor e o Diretor de universidade, unidade universitária ou estabelecimento isolado, de caráter particular, serão escolhidos na forma dos respectivos estatutos e regimentos”. (Lei, 5.540/68, Par.III). Assim, a partir da legislação de 1968 as universidades públicas passaram a ser estruturadas por Órgãos Supervisores e Órgãos Setoriais.

O Parecer 600/97<sup>11</sup>, do então Conselheiro Jacques Velloso, sobre a autonomia acadêmica das universidades, pretendia exatamente estabelecer que as universidades privadas (a título de comparação para esta discussão) tivessem órgãos colegiados de direito e de fato, com as atribuições acadêmicas que a LDB especifica no Art. 52. Este Parecer baseia-se principalmente no parágrafo único do Art. 53 da LDB, que concerne à autonomia didático-científica. Segundo este parágrafo, para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II - ampliação e diminuição de vagas;
- III - elaboração da programação dos cursos;
- IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V - contratação e dispensa de professores;
- VI - plano de carreira docente.

Como destaca o Parecer 600/97, “caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir...” as atribuições do colegiado. Desta forma, “a Lei atribui aos colegiados de ensino e pesquisa das universidades – sempre dentro dos recursos orçamentários disponíveis - a competência para deliberar a respeito de cada uma e do conjunto de matérias que são essenciais para a vida acadêmica da instituição”. Portanto, para o relator do Parecer em pauta, os órgãos colegiados de ensino e pesquisa têm plena autonomia para deliberar a respeito da matéria em epígrafe, tendo como única restrição à autonomia didático-científica as limitações orçamentárias da instituição.

---

<sup>11</sup> Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. CES/CNE. Parecer 600/97 de autoria de Jacques Velloso.



O relator argumenta que já nas universidades públicas, além de obedecerem ao princípio da gestão colegiada, também devem submeter-se ao princípio da gestão democrática, conforme o Art. 56 da nova LDB. Nas particulares, em forma da lei, precisam apenas submeter-se ao princípio da gestão colegiada autônoma. Argumenta ainda que também no caso de instituições privadas, quando os dirigentes são nomeados fora de listas múltiplas, sua presença nos colegiados não pode ser computada como representação docente. Este parecer foi aprovado no CNE, mas o ministro da educação não o homologou. Não obstante estas considerações, a problemática da autonomia nas IES, bem como da sua gestão, requer ainda o exame de aspectos relacionados à estrutura organizacional, e a sua cultura e tradições.

Nesse sentido, é indispensável considerar, também, a mudança que ocorrerá no tempo da autonomia das IES. A universidade autônoma não será a mesma, conceitualmente e na prática, que a universidade como órgão público. Novas responsabilidades e metodologias de gestão, os quadros funcionais próprios, a elaboração de projetos institucionais nos quais se incluam as propostas e estratégias de gestão e os planos institucionais de desenvolvimento serão reconfigurações irrefreáveis em relação à configuração atual.

A autonomia não muda o *status* de universidade pública e gratuita; o que muda é a estrutura organizacional, a forma de gestão e as responsabilidades dos dirigentes. As universidades federais, por exemplo, com autonomia deixam de ser entes dependentes da burocracia dos órgãos federais para se tornar instituições que geram e aplicam conhecimentos, práticas administrativas e diretrizes acadêmicas.

O termo “autonomia” sempre significou coisas bem distintas para os vários grupos que compõem o ambiente das IES públicas; uma mesma palavra empregada com sentidos bem diversos. Este fato dificultou o entendimento e a formação de consenso sobre o tema, seja na direção de um apoio efetivo, seja na perspectiva oposta. Muitos fóruns, mesas redondas e seminários foram criados nas IES e entidades ligadas ao Ensino Superior do país, buscando esclarecer as dúvidas e ampliar o consenso sobre a autonomia das IES públicas.

O ponto de partida para essa discussão pode ser abordar o próprio anteprojeto de Lei apresentado pelo MEC às universidades (datado de abril de 1999)<sup>12</sup>. Nele, está bem

---

<sup>12</sup> O que se está chamando "anteprojeto de lei" tem como cabeçalho, no documento oficial, o seguinte: "Autonomia Universitária; fundamentos para uma lei que regule a autonomia das universidades federais, nos termos do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, assim como disponha sobre a possibilidade de ampliação da autonomia, mediante contrato de desenvolvimento institucional".

evidenciada a intenção do Ministério de implementar um programa de mudanças profundas nas instituições universitárias brasileiras. O documento é dirigido especificamente para as instituições públicas, distinguindo a autonomia acadêmica da econômica (administrativa, e de gestão patrimonial e financeira), "que alcança de modos bastante diversos as universidades públicas e as particulares" (p. 4).

Na justificativa para a distinção do alcance das medidas propostas, o documento argumenta que "enquanto as universidades públicas estão sujeitas aos princípios e regras inerentes ao Direito Público (Art. 37, caput, da Constituição Federal: legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade), as particulares estão sob a regência do Direito Privado em matéria econômica, a elas se aplicando a noção privatista de que tudo que não é proibido pelo texto legal é lícito" (p. 4). O aspecto central dessa proposta do MEC refere-se à gestão patrimonial e financeira e à autonomia administrativa, considerando inalterável a prerrogativa da autonomia didático-científica, já garantida no Art. 207 da Constituição<sup>13</sup>.

Em resumo, trata-se de uma proposta que busca, fundamentalmente, dar condições jurídicas às universidades públicas para exercer com maior liberdade o gerenciamento dos seus recursos humanos, financeiros e patrimoniais, podendo dispor de maior flexibilidade para definir critérios próprios de indicadores de desempenho, remanejamento de quadros de funcionários, e recrutamento permanente e temporário de pessoal, além de poder assumir prerrogativas relevantes como dispensa de licitação em situações específicas, possibilidades de alienação e oneração de bens patrimoniais, incorporação de excedentes financeiros de cada exercício sem repercussão para o período seguinte, e o remanejamento de recursos entre rubricas, programas ou categorias de despesa.

Deixando um pouco de lado os aspectos propriamente jurídicos e semânticos relacionados à autonomia das IES, o que se depreende do conjunto de políticas públicas relacionadas ao Ensino Superior no Brasil é que o exercício efetivo da autonomia nas IES é algo que depende não só da legislação e dos aspectos propriamente formais, mas de todo um conjunto de aspectos relacionados, envolvendo a história, a cultura interna, a estrutura organizacional e o contexto sócio-econômico mais abrangente no qual se localiza a IES; algo que precisa ser examinado conjuntamente.

Para se obter um desempenho organizacional que possa corresponder aos objetivos da IES, consoante Boukaert (1995), é necessário criar um ambiente de trabalho adequado,

---

<sup>13</sup> O texto Constitucional define a Autonomia Universitária nos seguintes termos: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

um treinamento específico, disciplina e comando. No âmbito das IES públicas, em especial, o desempenho acadêmico é responsável pelas qualidades dos cursos, da avaliação e da formação dos futuros profissionais. O desempenho de qualidade é fundamental também na atividade-meio, tanto na operação dos recursos tecnológicos quanto nas relações de demanda e solução dos fluxos gerados no sistema. Essa é, sem dúvida, a variável onde um esforço analítico maior é feito sempre que se trata de organizações públicas.

No caso específico das IES públicas, é preciso considerar um fator altamente condicionante do desempenho. É um sistema organizacional submetido a uma aparelhagem normativa importante, não só a que é gerada em órgãos públicos fora do âmbito da universidade e que tem de ser observada, como ainda as normas internas, regimentais e estatutárias. Ao longo dos anos, e sem mudanças de impacto, o sistema universitário plasmou e consolidou uma cultura própria para o desempenho. Esse desempenho cultural acadêmico tem influência no ritmo de desenvolvimento das universidades federais e estaduais.

O desempenho de qualidade em toda a abrangência universitária só poderá alcançar os níveis mais elevados se estiver sujeito a um rigoroso processo de avaliação. A avaliação acadêmica<sup>14</sup> tem um perfil diferenciado em relação a outras no interior da própria organização universitária. A avaliação do desempenho de apoio, basicamente administrativo, agrega valores ao sistema acadêmico, não há dúvida; basta a simples pressuposição de uma ordem administrativa que garanta a implementação das atividades de ensino e de pesquisa nos níveis de graduação e pós-graduação para se ver a necessidade de qualificar a atividade-meio.

O sistema de avaliação nas IES públicas, portanto, deve se reportar à existência de um programa confiável e permanente de levantamento de dados, situações e informações que permita estabelecer parâmetros para o desempenho institucional, de caráter longitudinal, ou seja, considerando indicadores da história da instituição. Sem um programa institucionalizado e aplicado de avaliação, o desempenho e a qualidade ficam prejudicados e sujeitos, como no caso da avaliação acadêmica, apenas aos resultados do exame nacional de cursos, de caráter impositivo (DIAS SOBRINHO, 2001). Embora se reconheça um valor

---

<sup>14</sup> Segundo Dias Sobrinho (2001), a universidade pública, principalmente, pode ter na avaliação institucional não só o mecanismo de melhoria de suas ações e relações de produção de cidadania e conhecimentos, mas também um mecanismo de sobrevivência com instituição de natureza e funções públicas. O autor enfatiza que não se refere apenas as instituições federais e estaduais, mas a todas que não buscam aferir as exigências com seriedade na produção de uma educação com qualidade orientada pelos princípios públicos.

agregado nos resultados do exame nacional de cursos, as possibilidades de que efetivamente represente um processo permanente de qualificação institucional são pequenas.

O referido autor ainda enfatiza que a concepção de uma nova estrutura organizacional baseada num modelo simplificado, pós-burocrático, orienta-se pela flexibilidade, agilidade, qualidade e racionalidade de custos. As novas estratégias de ação, sustentadas por sistemas de gestão informatizados, permitem a redução substancial dos procedimentos burocráticos, e a conseqüente desnormalização dos serviços. Nos âmbitos administrativo e acadêmico, é preciso levar em conta os espaços e os tempos de fluxos. Isso significa que os fluxos, intenções sequenciais e muitas vezes repetidas e, ainda, programáveis, se situam num espaço organizacional e dele podem se deslocar por vias virtuais, eliminando normas e as paradas burocráticas.

Partindo da atividade-fim pode-se conceber uma nova estrutura acadêmica simplificada com a eliminação dos departamentos e demais formas instituídas no tempo pelas instituições de Ensino Superior no Brasil. Cria-se o instituto com estrutura mais ampla, mais flexível, mais interdisciplinar, conceituando áreas de conhecimento e não áreas burocráticas. O instituto, como concebido, incorpora cursos, graduação e pós-graduação, núcleos de pesquisa, centros especializados, museus, bibliotecas, órgãos de ação comunitária, projetos e programas. Nele poderão ser alocadas as disciplinas que formam a estrutura curricular dos cursos, ou núcleos comuns da área, que interagem entre si segundo interesses mútuos.

Ainda no que se refere ao aspecto marcante da cultura da IES pública é seu peculiar processo de tomada de decisão, Dagnino e Gomes (2001) ressaltam que o seu processo decisório é presidido por um reitor, assessorado pelos seus pró-reitores, cada um encarregado das várias áreas-meio e áreas-fim em que se dá a atuação da universidade, por inúmeras comissões, órgãos colegiados etc. Essa cadeia de comando é encimada por um Conselho Superior, que tem a responsabilidade de tomar as decisões concernentes à instituição e de elaborar seu planejamento estratégico, dentre outras, mas que se resume em acolher as recomendações das comissões, referendar os atos executivos da Reitoria e acatar as decisões tomadas nas instâncias acadêmicas.

Nas IES públicas os cursos ficarão sob a responsabilidade executiva do Coordenador de Curso e deliberativa dos Colegiados correspondentes e, neles, as câmaras setoriais que opinarão sobre assuntos pertinentes a áreas específicas. Todos os procedimentos, demandas, pareceres, respostas produzirão documentos digitais, operados diretamente pelos

professores, coordenadores de câmaras setoriais e Coordenadores de Cursos, com o apoio de operadores de sistema; fica, portanto, flexibilizada a operacionalização do sistema acadêmico, setorialmente ou em conjunto. A nova configuração poderá acompanhar os ritmos das mudanças sociais, econômicas, científicas e culturais que pressupõem estruturas organizacionais em um estado de mudança sempre renovado.

Os autores complementam que a universidade pública tem um processo de decisão que se dá mediante o mútuo ajuste entre atores pouco diferenciados, pois o reitor, os diretores de unidade e os chefes de departamento são professores e, portanto, pares que amanhã perderão seus mandatos. Em suma, a cultura da universidade pública pode ser caracterizada por forte resistência a mudanças; pelo predomínio dos professores na gestão universitária; pela existência de subculturas de acordo com o departamento, o curso, a área de conhecimento e os grupos da comunidade universitária; pela valorização da qualidade, excelência e liberdade acadêmica; pelo respeito às decisões colegiadas; e por forte prevalência dos aspectos políticos no modelo de gestão. Esses valores estão presentes na maioria das universidades federais brasileiras, e as práticas gerenciais de seus chefes de departamento e coordenadores de curso/programa influenciam e são influenciadas por eles.

Sendo assim, a universidade pública tem igualmente o seu objetivo final, que é a formação de profissionais qualificados. Para isso, precisa de uma configuração organizacional que possa disponibilizar as metodologias permanentemente renovadas capazes de agregar ao corpo discente os valores da cultura e das técnicas profissionalizantes. Se o sistema universitário é complexo e burocrático, certamente irá produzir um campo de baixa energia que fatalmente se refletirá no desempenho acadêmico. A posição contrária será a de um sistema pós-burocrático, estruturado numa ordem organizacional simples, informatizada e racional. Nesse caso, o sistema produzirá uma alta energia que será repassada para o objetivo final da atividade.

A seguir, aliado à gestão e à estrutura organizacional no âmbito das IES públicas, será discorrido de forma detalhada e fundamentada uma concepção de Projeto Político-Pedagógico como instrumento de planejamento da gestão acadêmica.

### 3.2 Projeto Político-Pedagógico: Instrumento de Planejamento na Gestão Acadêmica

Historicamente, a atividade de planejamento é uma necessidade constante na vida dos seres humanos, principalmente pelo fato de ser uma motivação intrínseca em transformar a realidade que as cercam. Por isso, a reflexão, a organização e Gestão do PPP é papel do gestor no processo de planejamento essencial no cotidiano da universidade. Esta idéia remete à questão do planejamento educacional, em que o educador, seja docente, gestor, ou coordenador, entre outros, deva ser um elemento que propicie essas características para que o processo flua de forma mais organizada, cujo desempenho dependerá de como o planejamento fora trabalhado.

Conforme Bueno (1991), projeto significa “plano, intento, empreendimento; esboço; plano geral de edificação”. Ainda no sentido etimológico da palavra, projeto vem do latim *projectu*, particípio do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Com estas idéias iniciais, pode-se verificar que o projeto tem a intenção de ser um esboço para algo a ser construído, e que se constitui num plano que é feito de acordo com as noções do planejamento. Esta intenção é reforçada pela idéia de lançar para diante, de transformar em algo possível, mas que depende de planejamento para superar o processo de mudança e enfrentar as adversidades (GADOTTI, 1994 *apud* VEIGA, 2004).

O PPP foi um dos principais resultados das modificações ocorridas nas orientações das políticas educacionais brasileiras, a partir de 1980. No referido período, o Estado brasileiro via-se as voltas de uma profunda crise fiscal, sendo “[...] incapaz de se financiar internamente senão via ganhos de senhoriação [...]” (ZAULI, 2003, p. 44). A dependência econômica do Estado frente às agências internacionais de financiamento fez com que passasse “[...] a ser apontado como uma instituição morosa, pesada e ineficiente [...]” (OLIVEIRA, 1997, p. 86) frente à excelência e à eficácia do mercado.

Mediante essa crise, a partir dos anos 80 do século passado, no Brasil, e em um conjunto alargado de países, “[...] medidas políticas e legislativas, muito diversas, [...] afetaram a administração pública em geral e, conseqüentemente, a educação.” (BARROSO, 2005, p.726). Segundo o autor, tais medidas, foram, “[...] em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos do mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em

muitos dos domínios que constituíam até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado (BARROSO, 2005, p.726)”.

Assim, consagra-se, simbolicamente, um outro estatuto de intervenção do Estado na condução das políticas públicas educacionais: o de regulador e avaliador que “[...] é mais flexível na definição dos processos e rígido na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados [...]” (BARROSO, 2005, p.727). Este “novo” estatuto é o oposto do que ele desempenhava até então, o de regulamentador, centrado “[...] na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente “indiferente” às questões de qualidade e eficácia.” (BARROSO, 2005, p.727). O “antigo” estatuto de intervenção desempenhado pelo Estado cabe, atualmente, ao mercado representado pelas agências internacionais de financiamento. Desta forma, o mercado regulamenta e o Estado regula as políticas educacionais, e gerais, brasileiras.

Do planejamento burocrático e centralizado, vigente até o referido período, a prioridade passa a ser a gestão da instituição educativa, em sua realidade imediata (CAVAGNARI, 1998). E, em meio a esse contexto,

[...] medidas de descentralização administrativa e pedagógica, autonomia da escola via construção do projeto político-pedagógico [...], entre outras, ganham força nas políticas educacionais para os países em desenvolvimento, que no caso brasileiro se consubstanciaram no Plano Decenal de Educação para Todos e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96. (CAVAGNARI, 1998, p.96).

A noção prevalecente, afirma Oliveira (1997), é a do planejamento descentralizado, em que orientações gerais indicam o norte e, ao mesmo tempo, atribuem mobilidade às unidades do sistema a fim de que essas ajustem suas especificidades à realidade circundante.

De acordo com esta mesma autora o contexto encetado a partir dos anos de 1980 “[...] aponta para formas pluricentradas de planificação, onde o poder não emana mais exclusivamente do Estado, mas de novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas e políticas elaboradas fora dele”. (OLIVEIRA, 1997, p.88).

A atribuição de mobilidade às unidades do sistema via autonomia pedagógica e administrativa, vem justificada pela promoção da modernização, da desburocratização, da participação comunitária e pela intencionalidade de considerar as especificidades dos educandos (BARROSO, 2005) com o fim de ampliar a qualidade da educação preconizada pelas instituições educativas.

Todavia, por detrás destas ideias de mobilidade e autonomia estão as demandas de uma sociedade que comporte os novos processos de globalização da produção e do consumo. A racionalidade operante no Estado e, por consequência, no direcionamento das políticas públicas, desde o início de 1980, “[...] é a do capital, das empresas e dos agentes econômicos” (OLIVEIRA 1997, p.93).

Todas as movimentações realizadas nos setores sociais brasileiros, em especial no educacional, decorrem e encobrem as demandas produtivas do sistema, [...] daí a necessidade de adequar as tradicionais formas de planejamento às novas demandas ditadas por uma realidade onde a primazia é a excelência administrativa aliada aos imperativos da livre concorrência. (OLIVEIRA, 1997, p.93).

No entanto, afirma Cavagnari (1998, p.97), “[...] somente o estabelecimento de legislação não assegura a autonomia”. Para que ela se efetive, infere Neves (1995, p.115 apud CAVAGNARI, 1998, p.97), “[...] é preciso, simultaneamente vontade e decisão política dos dirigentes maiores dos sistemas e competência dos agentes pedagógicos da escola em consolidá-la. Autonomia é, portanto, outorga e conquista”. A autonomia não é algo a ser implantado, mas sim, a ser assumido pela própria instituição educativa, não só por meio de decisões administrativas e financeiras, mas também, do compromisso da instituição com a tarefa educativa (CAVAGNARI, 1998).

Estas mudanças encontram-se expressas na LDB (Lei nº 9.394/96) e em linhas gerais, convergem para a adoção de novos modelos de planejamento e gestão em todos os níveis de ensino, calcados em formas mais flexíveis e descentralizadas de administração. Para Costa (2003), a elaboração do PPP, por se configurar como um processo de planejamento, exige um profundo conhecimento de ferramentas teórico metodológicas por parte dos profissionais da IES.

Enquanto instrumento de planejamento educacional e de ação política, o PPP deve estar sintonizado com uma nova visão de mundo, traduzir as inovações da ciência e da educação, a fim de garantir uma formação global e crítica dos envolvidos no processo, preparando-os para o pleno exercício da cidadania, formação profissional e desenvolvimento pessoal. Ao mencionar as suas reflexões acerca disso, Veiga (2005) diz que o projeto pedagógico de um curso aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente.

As IES o utilizam para construir suas vidas, para direcionar suas atividades, pois “trabalham com o que se chama sua ‘filosofia’, [...], que se denomina projeto pedagógico,



ou, com mais força, projeto político-pedagógico” (GANDIN; GANDIN, 2003). Neste contexto, as idéias de Veiga (2004) são utilizadas para conceituar e esclarecer a relação dos elementos político e pedagógico no projeto. Segundo esta concepção, a instituição de ensino é vista como um dos elementos de atendimento à demanda da população, que possui intenção de transformar a pessoa para atuar no tipo de sociedade desejada. Mas, este compromisso deve ser efetivado através de ações específicas, relacionadas à instituição.

Estes autores ainda fazem a indicação de horizonte em que o PPP pode alcançar como uma (re)construção no âmbito das IES e, principalmente, na formação superior profissional. Pode-se pensar na “devolução” à sociedade de pessoas com uma formação de acordo com os seus ideais e que podem participar do processo de mudança, pois o projeto político visa os “resultados finais a serem alcançados, tipos de sociedade, hierarquia de valores, enquanto o projeto pedagógico propicia a intermediação entre a utopia e a realidade, como a instituição vai contribuir para estes resultados” (GANDIN; GANDIN, 2003).

Neste ensejo, o curso de graduação tem o objetivo de dar o suporte necessário ao que é formado para aquele tipo de sociedade e assim reproduzir ou tentar transformar os princípios nela valorizado. No âmbito do Ensino Superior, essa discussão tem respaldo na própria exigência do sistema legal. A LDB (Lei 9394/96) responsabiliza os docentes da construção coletiva do PPP, recuperando as raízes da instituição que é a universidade, embora falte o embasamento teórico-pedagógico em sua maioria, que pode ser suprido com o compromisso em contribuir no direcionamento de suas práticas em função da formação do estudante.

Apesar desta limitação, a IES deve encarar o planejamento de uma maneira mais abrangente como intervenção na construção de um mundo melhor, e ao mesmo tempo de forma específica, para que o planejamento possa atingir a esfera cotidiana, mais próxima dos envolvidos com o PPP, conforme enfatiza Gandin (2000).

Como construção coletiva da organização da educação, da escola, das instituições, do ensino, da vida humana, a gestão democrática da educação concretiza-se na prática, quando se tomam decisões sobre todo o PPP, sobre as finalidades e os objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudo, do elenco disciplinar e sobre os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, os recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para a sua realização. É

quando se organiza e se administra coletivamente todo este processo que se está realizando a consubstanciação do PPP.

A nova LDB (Lei 9394/96) defende a idéia da colaboração, do trabalho em equipe e da construção de um PPP elaborado de forma participativa e colaborativa, originado no seio da coletividade docente, discente e administrativa, dando identidade à IES ou ao curso. É uma proposta que se sustenta na ideia da configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa (VEIGA, 2005).

Ao se questionar o desempenho do profissional formado pela universidade é a qualidade do ensino ministrado que concretamente está em avaliação. A LDB (1996) em seu capítulo IV, Art. 43º. I, indica que a finalidade da educação é “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No Título I - Da Educação, § 2º consta que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Isto indica as dimensões da vida ou contextos valorizados pela LDB: o trabalho e a cidadania ativa para o exercício consciente dos direitos e deveres, em especial a educação no processo de construção social<sup>15</sup>.

Isto posto, ainda que o PPP seja uma demanda decorrente de políticas públicas de cunho neoliberal e, por isso, se constitua como ferramenta para a efetivação do controle da instituição educativa, ele poderia se constituir enquanto “[...] elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica e jurídica; instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia [...]” (CAVAGNARI, 1998, p. 99) e a qualidade pedagógica da instituição educativa na medida em que pode proporcionar “[...] a atuação conjunta e concertada, a [...] discussão, negociação [...] e o envolvimento dos vários intervenientes” (COSTA, 2003, p.13).

O PPP se configura, assim, como um meio pelo qual a IES pode lançar mão a fim de, efetivamente, exercer a autonomia e alcançar a qualidade do processo educativo, como também pode se constituir apenas em elemento figurativo ou mecanismos de controle interno.

De acordo com Aguilar (1997), o PPP deve abranger reflexões em torno das seguintes dimensões: estrutural e conjuntural da sociedade, ético-valorativa, historicidade da instituição e processo de conhecimento. A primeira dimensão considerada pelo autor, a

---

<sup>15</sup> O MEC promulgou a Resolução N°10, CNE/CES, de 16 de dezembro de 2004. Em seu artigo 2º revela a preocupação em atribuir autonomia e flexibilidade ao ensino, e apresenta a proposta de alteração dos currículos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

dimensão estrutural e conjuntural da sociedade, remete a reflexões acerca da realidade social local e nacional em que a instituição está imersa, ou seja, reporta a questionamentos acerca dos determinantes que condicionam a sua organização no âmbito econômico, político e social. Para contemplar a essa reflexão o autor sugere que se pondere acerca do seguinte questionamento: “[...] que indivíduos estamos formando para viver nesta realidade?” (p.8).

A principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia das IES e de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a instituição como espaço democrático, lugar de diálogo, fundado na reflexão coletiva. Assim sendo, para Vasconcelos (2006), o PPP deve ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

Para Veiga (2004) o PPP, enquanto organização do trabalho, deverá estar fundamentado nos princípios que deverão nortear a instituição democrática, pública e gratuita. Os princípios norteadores estão sintetizados a seguir no Quadro 01.

PRINCÍPIOS NORTEADORES	DEFINIÇÕES
<b>Igualdade</b>	A Igualdade de oportunidades requer mais que a expansão quantitativa de ofertas, requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade.
<b>Qualidade</b>	O desafio que se coloca ao PPP da IES é o de propiciar para todos uma qualidade que implica em duas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política;
<b>Gestão democrática</b>	É o princípio consagrado pela constituição vigente e abrangem as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras; exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica, visando romper com a separação entre concepção a execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática.
<b>Liberdade</b>	A autonomia e a liberdade fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. O significado de autonomia remete para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas.
<b>Valorização da Docência</b>	É o princípio central na discussão do PPP; a qualidade do ensino ministrado na IES e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país.

**Quadro 01 – Princípio Norteadores do PPP.**

Fonte: Elaborado pelo autor, jun./2011.

Não obstante, o PPP exige profunda reflexão sobre as finalidades da educação, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e as ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo aglutinará crenças, convicções, conhecimento da comunidade, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. A IES constrói sujeitos coletivos de vivências humanizadoras, de valores, de interações, de linguagens

múltiplas, de comunicação, de pesquisa-produção, de interação com a cidadania e com a multiplicidade de processos de produção-reprodução.

Assim, a construção do PPP, comprometido com a melhoria da qualidade de ensino, passa pela melhoria da universidade sobre a condição dos indivíduos como sujeitos sociais. Especificamente em relação ao aluno, deve oportunizar a apropriação dos conhecimentos humanos e técnicos historicamente produzidos, na perspectiva de melhor contribuir para sua inserção crítica no contexto das relações sociais, em nível macro, como um ser que se humaniza, cada vez mais. Nesse enfoque, a IES não pode restringir suas práticas avaliativas à questão administrativa, uma vez que a perspectiva burocrática não é, de forma alguma, o mundo do conhecimento (DEMO, 1997).

Como pode ser analisado no Quadro 02, no decorrer do processo de construção do PPP, Veiga (2004) considera dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução,

CONCEPÇÃO	EXECUÇÃO
Processo participativo e de decisões	Nasce da própria realidade
Desvela os conflitos e as contradições	É exequível e contempla a avaliação
Princípios baseados na autonomia e solidariedade	Ação articulada de todos os envolvidos
Compromisso com a formação do cidadão	É construído continuamente

**Quadro 02 – Concepção e Execução do PPP.**

Fonte: Elaborado pelos autores, jun./ 2011.

O PPP aponta o rumo, a direção, o sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O PPP do curso, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e, por sua vez, permitindo as relações horizontais no interior da universidade.

Dessa forma, o PPP é composto de três partes articuladas entre si: marco referencial, diagnóstico e programação, conforme detalhado a seguir no Quadro 03.

MARCO REFERENCIAL	DIAGNÓSTICO	PROGRAMAÇÃO
<p><b>O que queremos alcançar?</b></p> <p>Essa pergunta deve encontrar respostas na visão da Instituição: que visão de Mundo, de Homem, de Escola, de sociedade e das características das ações educativas que devem ser implementadas.</p>	<p><b>O que nos falta para ser o que desejamos?</b></p> <p>Após mapear as necessidades da IES deve-se elaborar as metas que se pretende para atingir os objetivos previamente delineados.</p>	<p><b>O que faremos concretamente para suprir tal falta?</b></p> <p>É a ação efetiva para que os objetivos possam ser alcançados. É a procura dos meios necessários para atingir as metas.</p>

**Quadro 03 - Componentes do PPP.**

Fonte: Adaptado de Vasconcellos (2006, p.170)

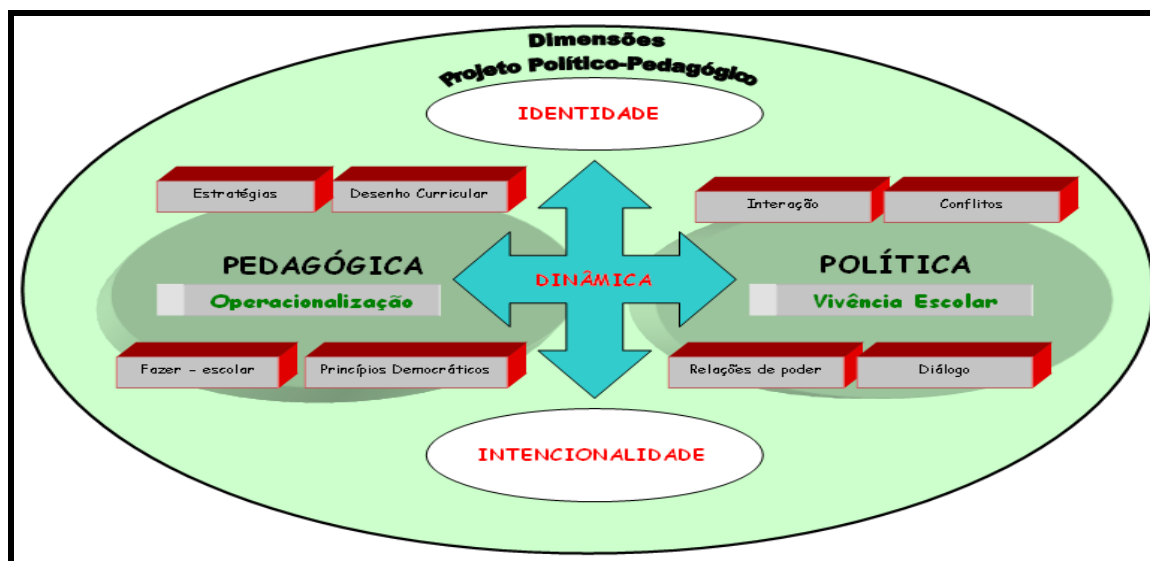
O envolvimento e o comprometimento com o PPP devem revelar não apenas uma concepção própria do que seja o processo ensino-aprendizagem, mas fundamentalmente uma compreensão e uma apropriação do trabalho em educação. A apropriação do trabalho em educação implica objetivar o PPP no sentido de garantir um processo de reflexão da ação, da organização do trabalho e das relações do curso com a instituição universitária.

O PPP, portanto, espelha as relações de forças e os conflitos existentes no âmbito da universidade, mas a partir do reconhecimento de tais condições e da adoção de uma postura participativa e solidária por seus sujeitos, se oferece como um campo criativo para a busca da conveniência e do equacionamento da diversidade de interesses e da convergência de esforços em torno de interesses comuns. Sendo assim, a gestão colegiada, além de prevista legalmente, é uma postura necessária dos gestores contemporâneos. O grande obstáculo a ser transposto diz respeito à compreensão de como fazer educação de maneira flexível, descentralizada, autônoma, passando pelos desafios da gestão.

Disso resulta que o PPP não pode se resumir a um documento de dimensão pedagógica, “[...] nem muito menos ao conjunto de projetos e de planos isolados de cada professor em sua sala de aula [...]” (Veiga, 2005, p.11), mas sim, um produto específico que reflete a realidade da instituição, “[...] situada em um contexto mais amplo que a influencia e que é por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da instituição em sua totalidade” (VEIGA, 2005, p.12).

Assim, de acordo com a Figura 02, o PPP é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso defendido coletivamente. Por isso, todo PPP é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2004).

Figura 02 – Dimensões do PPP do Curso



Fonte: Elaborado pelo autor, set./2011.

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da universidade, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às instituições universitárias de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades formativas.

O PPP, entendido como algo em construção, deve constituir-se em uma forma que permita alterações, enunciando momentos do pensamento coletivo institucional. O projeto é a marca da liberdade humana de querer mudar e transformar a realidade existente, em oposição a ações imobilistas e hegemônicas que pretendem preservar as relações sociais existentes. (...) no projeto deve-se sempre falar de uma avaliação do que está posto (para negá-lo ou reafirmá-lo) com base em informações, percepções e análise. Daí o cuidado de se analisar o projeto do seu ponto de vista ideológico e da sua intencionalidade (VALE,1999). O PPP tem a finalidade de registrar os momentos privilegiados de reflexão e, simultaneamente, servir como orientador de rota para o presente e de norteador para se projetar o futuro. Por se tratar de um conjunto de decisões com um grupo de pessoas envolvidas, no âmbito do Colegiado dos Cursos, a sua elaboração e representatividade é imprescindível.

E por fim, deve-se deixar de lado a impressão documental do PPP para algo a proporcionar uma nova realidade e ter resultado no dia-a-dia: [...] o planejamento não se extingue com a elaboração de documentos correspondentes. A efetivação do planejamento

implica considerar como interdependentes as partes que constituem o conjunto sistêmico e também garantir o fornecimento de *feedback* ao longo do processo (GIL, 2005). É a realidade em qualquer curso de graduação numa IES, é o planejamento curricular, um dos elementos básicos a serem apontados na construção do PPP.

A seguir, são discutidas as questões relevantes à coordenação de curso enquanto apelo à qualidade da gestão acadêmica, bem como o perfil e as atribuições necessárias ao Coordenador.

### **3.3 Coordenação de Curso: busca pela qualidade da Gestão Acadêmica**

A preocupação com a formação humana, com a maneira como o conhecimento deve chegar aos alunos e com a complexidade do ensino na universidade, tem exigido a presença de profissionais especializados para dar suporte à ação educativa dos cursos, auxiliando na formação e na orientação das práticas pedagógicas da gestão acadêmica. Destaca-se, nesse contexto o Coordenador de Curso como articulador da ação que se concretiza na instituição de ensino. Contudo, é importante analisar e refletir sobre a atuação desse profissional e de onde vem a necessidade de tê-lo na IES.

Historicamente, formas diferenciadas de administrar, organizar e mesmo zelar pelos cursos das universidades foram utilizados, criticados, estudados, analisados desestruturados e reestruturados. Desde o sistema de cátedras, passando pela departamentalização, os institutos, unidades, núcleos e centros, foram estabelecidas estruturas administrativas que englobam uma série de instâncias, atribuições e funções que acolhem também os cursos, mas além deste, administram e organizam laboratórios, pessoal de apoio, corpo docente e discente, relacionamento com outras áreas da instituição, etc.

De acordo com Rangel (2001), a Coordenação de Curso é um tema que tem recebido atenção especial da comunidade acadêmica nos últimos anos, por causa de sua grande contribuição para o bom desempenho dos cursos acadêmicos. No entanto, apesar desse crescente destaque, a mesma autora reconhece que há necessidade de construir teórica e praticamente essa atividade e que a coordenação de curso é um ofício em construção.

Há pouco tempo a Coordenação de Curso passou a ser uma das principais atividades a serem avaliadas pelo MEC nos momentos de credenciamento e recredenciamento de cursos superiores. Percebe-se que foi a partir desse processo de avaliação que a função de Coordenador começou a ficar em evidência, pois até então sua existência não era

obrigatória. Antes desse processo de avaliação de cursos, o coordenador de curso era uma figura que poderia existir ou não, de acordo com a necessidade de cada instituição (BARRETO; SCHWARTZMAN, 2001).

Atualmente, o MEC determina que o Coordenador de Curso deve ser um profissional que responda pela parte pedagógica do curso superior e que também seja capaz de assumir as suas demandas gerenciais específicas; é ainda sugerido que tenha titulação de mestre ou doutor, pois lhe é atribuída uma pontuação significativa na avaliação institucional.

Na verdade, tem prevalecido na prática da Coordenação de Curso, o trabalho de organização integradora dos elementos do processo de ensino-aprendizagem, incluindo os planos de cursos, os horários de aula, a supervisão dos registros de resultados dos alunos e do encaminhamento e consumação de seus créditos e disciplinas, a mediação das solicitações das Reitorias e dos órgãos centrais do sistema universitário. E assim, os procedimentos administrativos ocupam espaços da ação pedagógica. Questões como essa têm sido objeto das discussões atuais sobre o papel do Coordenador.

Adota-se, por exemplo, na educação básica, o sentido de profissionalização do supervisor e, nesse aspecto, é interessante perceber que, nas discussões do Fórum de Coordenadores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS) aparece também a "tese de profissionalização do Coordenador de Curso" - "foi defendida a tese da profissionalização da coordenação de curso, como modo de passagem do senso comum ao senso crítico no planejamento, acompanhamento e avaliação dos trabalhos do coletivo de professores, alunos e funcionários" (PUC/CAMPINAS, 1997, p. 14).

O Fórum de Coordenadores (PUC/CAMPINAS, 1997, p. 14) enfatiza, ainda, a definição de competências do Coordenador, a natureza "catalizadora" da função e a sua "visão de totalidade", uma vez que essas competências são definidas para e pelo coletivo (do contexto acadêmico e social, do conjunto dos elementos do processo pedagógico) a que se destinam. Entretanto, a ênfase do Fórum nas competências traz, também, algumas complexidades. Assim, ao mesmo tempo em que se questiona a absorção do coordenador por questões administrativas, inclui-se essa dimensão junto às técnicas, pedagógica e política, na ação coordenadora. O termo "gestão" e as ações de gerir e executar compõem, então, o conjunto da configuração de papéis.

Enfim, na síntese que o Fórum da PUC/CAMPINAS propôs à resignificação do papel do Coordenador de Curso, e destacando-se os "nomes" que o introduzem, é possível encontrar: gerenciador, executor, orientador, interlocutor, mediador, organizador,



colaborador, integrador, orientador, líder. Estes "nomes" referem-se a atuações que têm como objetivo a melhoria da qualidade dos cursos e como objetos de sua ação questões pedagógicas e administrativas, incluindo o projeto pedagógico, as DCN e planos de ensino, a consumação de disciplinas e créditos dos alunos, a motivação de professores para discussões do processo didático e das relações e expectativas entre docentes e discentes e, até mesmo, a incumbência de motivar os professores a que participem de reuniões nesse sentido.

Rangel (2001), ao delinear seu objeto de pesquisa, compreende as diversas nomenclaturas como representação de um campo de saberes e práticas, que auxiliam a construir uma epistemologia (um campo de conhecimento) da coordenação de curso, como podem ser observadas a seguir no Quadro 04.

<b>COORDENAÇÃO</b>	Refere-se a co-ordenar. "Co-ordenar" é organizar em comum, é integrar e, portanto, prever e prover aproximações no trabalho, a partir dos fundamentos do seu Projeto.
<b>COORDENAÇÃO (GESTORA) DE CURSO</b>	Refere-se à organização comum do trabalho no curso, englobando ações de gestão do encaminhamento do trabalho pedagógico e a observância dos seus padrões formais e normativos, incluindo, então, o controle desses padrões e o acompanhamento e orientação dos alunos quanto à consumação de disciplinas e seus créditos.
<b>COORDENAÇÃO DE DISCIPLINAS</b>	Refere-se à organização comum do trabalho entre disciplinas, no sentido horizontal, de aproximações de critérios e procedimentos dos diversos professores que desenvolvem a mesma disciplina num mesmo período letivo e, no sentido vertical, das aproximações possíveis na seqüência de períodos. A coordenação de disciplinas tem se exercido, usualmente, no âmbito dos departamentos.
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Refere-se à integração e orientação do processo pedagógico, em suas questões, pressupostos e propostas básicas, essenciais à qualidade acadêmica e sociopolítica dos cursos

**Quadro 04 – Nomenclaturas acerca dos saberes e das práticas do professor-coordenador**

Fonte: Elaborado pelo autor com base em RANGEL (2001).

Para a autora, o gestor do curso de graduação ocupa função estratégica na IES. Utiliza-se do termo Coordenador para representar todo gestor que responde pela graduação. Em determinadas arquiteturas organizacionais, a nomenclatura pode ser utilizada para definir tanto os chefes de departamentos como os diretores de cursos. A função essencial do colegiado é zelar pela qualidade e pela consolidação da visão sistêmica, o que implica a integração dos diversos setores da IES e a superação de projetos fragmentados e de estruturas burocráticas que impedem a implementação do planejamento. Cabe ao Coordenador e ao colegiado colaborar de forma eficaz com o sucesso da instituição

Quando se incorpora à coordenação pedagógica a integração do trabalho em todas as suas etapas didáticas, investigativas e extensionistas, assim como a transformação da prática em práxis, por meio de estudo fundamentado, é importante, então, clarificar o núcleo da

ação coordenadora. Esse núcleo é o processo de ensino-aprendizagem, associado à pesquisa e "extensivo" à comunidade. Na abrangência desse processo, incluem-se questões de currículo, programas, planejamento, métodos e avaliação, sobre os quais se observam os procedimentos de integração, com finalidade articuladora, e orientação, centrada no estudo, nas trocas, no significado da práxis.

Concorda-se neste aspecto com Vasconcellos (2009), quando este afirma que o horizonte que se vislumbra para os serviços especializados é o do intelectual orgânico, qual seja aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades) do grupo, organizá-los e devolver como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de forma de enfrentamento. Dentro desse panorama, ações isoladas não surtem efeito, é necessário que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas em parceria. Destaca-se assim, a importância das atribuições do Coordenador como articulador, chamando para reflexão e envolvimento toda a comunidade escolar, no sentido de que sejam colocadas em prática as metas e objetivos construídos no bojo do PPP.

Ainda Segundo Vasconcellos (2006), pesquisas recentes mostram que a avaliação do MEC tem contribuído com a Gestão do Conhecimento nas IES e que ainda há muito desconhecimento dos critérios adotados por parte dos Coordenadores destas. No desempenho de suas funções os gestores do conhecimento devem não apenas conhecê-las, mas atuarem de fato como agentes de transformação, analisando criticamente e participando do cenário de mudanças. A era do conhecimento impõe uma transformação institucional cultural e gestores preparados para liderarem este processo de transição, para que a IES tenha uma atuação com impactos positivos nesse conturbado contexto socioeconômico e político.

A busca desta autonomia dar-se-á na medida em que o Coordenador conseguir implementar um PPP do Curso por meio da participação coletiva dos professores com compreensão da idéia de "projeto" como sendo um instrumento educativo em construção que busque obter a melhoria a qualidade do trabalho desenvolvido pra todos e, conseqüentemente, do ensino oferecido. Nesse âmbito o Coordenador de Curso deverá "desmascarar" o mito implementado pela LDB anterior – Lei nº. 5.692/71, que solicitava apenas o cumprimento das orientações administrativas e didáticas provenientes do poder central. A partir de meados da década de 1990, a ideia do PPP veio tomando corpo no discurso oficial e em quase todas as instituições de ensino, espalhadas por todo o Brasil, sua

formulação e a construção, atualmente, seguem as orientações contidas na nova LDB (Art. 12, 13 e 14).

Os atores responsáveis por essa gestão colegiada precisam estar dispostos a discutir os princípios da gestão democrática, reconhecendo que a IES tem certa autonomia, mas que não pode ser confundida com soberania, pois há certos dispositivos legais que precisam ser levados em consideração. Uma tarefa árdua do Coordenador de Curso, que é justamente gerir conflitos, onde interesses pessoais estão em jogo, os quais podem desestruturar as relações interpessoais do grupo de uma instituição. Quando se discute gestão compartilhada, democrática ou colegiada, pressupõe-se lidar com as diferenças de pensamento, pretensões, ideologias, sentimentos, concepções de vários atores que precisam participar de todo o processo pedagógico para se sentirem responsáveis pelo resultado almejado, que é uma educação de qualidade (CUNHA; LEITE, 1996; RANGEL, 2001, 2008; ALARCÃO, 2003).

Vasconcellos (2009) delinea um quadro de observações referentes ao processo e ao papel do Coordenador em relação às competências necessárias a gestão e administração do curso: a) ter claro que a tarefa de geri é de todos; b) o Coordenador de Curso não tem obrigação de dominar todos os saberes; c) O processo de construção coletiva é muito mais complexo do que a elaboração por um pequeno grupo; d) ter clareza do objetivo dos coletivos; e) não ser dogmático e não generalizar; f) toda fala tem pelo menos as dimensões cognitiva e afetiva; g) diante dos conflitos de opinião, lembrar dos fundamentos, das concepções subjacentes (isto ajuda a tirar a discussão do plano pessoal); h) o conflito cognitivo, o embate das idéias, é uma das bases para o avanço do conhecimento, da ciência, da filosofia; i) ter como referência maior os alunos, no horizonte de um projeto libertador.

Assim como a instituição universitária, a coordenação de curso de graduação é, e deste modo, os professores necessitam de formação e capacitação pedagógica na área da gestão e administração de um curso como sendo a gerência de um projeto de aprendizagem. Um projeto de educação alinhado às necessidades e aprendizagem dos alunos e dos professores exige conhecimentos, habilidades, saberes, crenças e atitudes, ou seja, ações gestoras tais como<sup>16</sup>:

- a) Coordenar e gerir estudos, discussões e ações para a partir do diagnóstico da realidade institucional construir, junto ao colegiado do curso, o Projeto Político-Pedagógico;

---

<sup>16</sup> Algumas dessas ações gestoras foram baseadas nas atribuições que são incumbidas ao Coordenador do Colegiado, previsto nos Regimentos das Universidades Públicas do Estado da Bahia.

- b) Assegurar a unidade de ação pedagógica do curso por meio da gerência de atividades curriculares e de ensino, propondo orientações e ações de desenvolvimento dos planos de ensino, tendo em vista a aprendizagem significativa dos alunos;
- c) Assegurar, em conjunto com os professores, a criação e o desenvolvimento de um clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe e a identificação de soluções técnicas e organizacionais para a gestão das relações interpessoais, inclusive para a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes acadêmicos;
- d) Propor e coordenar atividades de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos professores, visando o aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias, proporcionada pela oportunidade de trocar experiências e cooperação entre os docentes;
- e) Acompanhar e avaliar, por meio de práticas colaborativas, o desenvolvimento do plano de curso e de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- f) Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as atividades didático-pedagógicas do curso, tendo como instrumentos registros reflexivos desta atuação (ação-reflexão-ação);
- g) Presidir as reuniões do Colegiado;
- h) Executar as deliberações do Colegiado e gerir as atividades do curso ou programa;
- i) Representar o Colegiado junto à Congregação, aos demais órgãos da Universidade e a outras instituições;
- j) Assessorar a instância competente quanto ao planejamento semestral das atividades de ensino de graduação e de pós-graduação da Unidade Universitária;
- l) Elaborar o Relatório Anual de Atividades e submetê-lo ao plenário do Colegiado;
- m) Organizar, em consonância com a direção da Unidade Universitária, procedimentos e ritos referentes às celebrações de grau.

Já na concepção de Piazza (1997) são as seguintes tarefas do Coordenador de Curso:

- a) desenvolver procedimentos e criar condições para a identificação das futuras exigências de recursos humanos nos diversos campos de atuação profissional;
- b) identificar as mudanças que estão acontecendo no perfil ocupacional;
- c) identificar as necessidades,

carências e expectativas sociais em relação à atuação profissional (perfis profissionais); d) constituir e implantar currículos capazes de gerar as competências e habilidades relevantes ao desempenho profissional; e, e) manter implementado um sistema de avaliação tanto do processo de formação de profissionais quanto de seus resultados. Em sua pesquisa, constata-se que a atividade de coordenação de curso é bastante complexa e abrange uma grande gama de funções e atividades administrativas, pedagógicas, acadêmicas e científicas.

Tachizawa e Andrade (2006), também procuram definir as funções do professor-coordenador de curso, salientando que as atividades devem ocorrer de forma harmônica e fundamentada no modelo da análise sistêmica, onde se procura estabelecer uma visão global das ações a serem realizadas, observando-se os diferentes níveis de tarefas: a) realização de reuniões com os docentes, discentes, funcionários, direção e parceiros; b) levantamento controle de frequência de docentes e discentes; c) acompanhamento das práticas pedagógicas dos docentes; d) realização de avaliações sistemáticas de desempenho de docentes, discentes e funcionários; e) construção e revisão sistemática do projeto pedagógico do curso; f) revisão sistemática dos procedimentos acadêmicos e administrativos do curso; g) revisão dos meios de comunicação utilizados para o público externo e interno; h) implementação de meios e comunicação eficientes; ix) realização de cursos extracurricular; e, i) realização de avaliações sistemáticas dos conteúdos ministrados nos períodos do curso.

Nesse sentido, o INEP corrobora para esta situação na medida em que considera de qualidade o Coordenador que se dedica integralmente à função de coordenar o curso. O Quadro 05 evidencia como o INEP avalia o Coordenador, do ponto de vista da dedicação à coordenação. Efetiva dedicação à administração e à condução do curso (HD), (número de horas semanais que o coordenador dedica ao curso e à sua condução).

ESCALA	DEDICAÇÃO DO COORDENADOR
MUITO FRACA	Quando HD < 6 horas/semana
FRACA	Quando 6 horas/semana <= HD < 12 horas/semana
REGULAR	Quando 12 horas/semana <= HD < 18 horas/semana.
BOA	Quando 18 horas/semana <= HD < 24 horas/semana
MUITO BOA	Quando HD > 24 horas/semana

**Quadro 05 – Dedicção do Coordenador à administração e à condução do curso de graduação**

Fonte: Elaborado com base no INEP (2010).

Assim, do ponto de vista do INEP, quanto mais tempo o Coordenador dedicar-se à burocracia e ao controle do curso, melhor será. No entanto, esquece-se de que os coordenadores de cursos, com esses “super-poderes”, ficam rapidamente obsoletos

academicamente e, estando fora da sala de aula, ficam alheios às práticas pedagógicas. Ou seja, tais "gerentes" perdem duas capacidades importantes: a capacidade de atualizar academicamente o curso, diante dos avanços científico-tecnológicos, e a capacidade de melhorar a relação ensino-aprendizagem.

Desta forma, Segundo Silva (2002) a atividade de coordenação de curso representa uma função de grande relevância para a efetivação de um curso de Ensino Superior de qualidade, uma vez que engloba funções tanto acadêmicas e científicas quanto administrativas. Trata-se de uma atividade complexa e trabalhosa, em muitos casos exaustiva, para a qual três requisitos essenciais parecem despontar como sendo básicos: a) o coordenador deve ter titulação que atenda às necessidades do MEC (mestre ou doutor), b) deve ser contratado pelo regime mensalista de 40 horas, que proporciona maior dedicação ao curso e c) deve ministrar aulas no curso que coordena (MORAES, 2004).

Em síntese, esta atividade demanda um elevado grau de competência técnica e científica na área de conhecimento do curso por parte de quem a exerce, preparo para trabalhar com o ensino de nível superior e apoio de um colegiado cuja missão é deliberar com o Coordenador sobre as melhores propostas para o contínuo melhoramento do curso.

Nesse sentido, Rangel (2001) e Kuenzer (1990) enfatizam que do ponto de vista estrutural uma instituição pode ter dois eixos: administração de recursos e administração acadêmica, com uma forte interação entre eles. A fusão desses dois eixos pode levar, no caso de cursos, a super coordenadores, com enormes prejuízos a curto e a longo prazo. Do ponto de vista da qualidade, todos os cursos deveriam possuir uma comissão, responsável pela sua administração acadêmica (se atendo exclusivamente a assuntos acadêmico-pedagógicos), com funções normativas e executivas. Esta comissão deverá ser composta por professores do curso, dentre os mais titulados, representando as várias áreas de formação.

Na prática, com o intuito de analisarem o arranjo organizacional da Coordenação de Curso de duas IES públicas no Estado de São Paulo (Universidade de São Paulo) e em São Carlos (Universidade Federal de São Carlos), Mariano e Cortês (2003) constataram que o referido arranjo organizacional vai se centrar na figura do Coordenador de Curso enquanto agente facilitador de uma auto-regulação pertinente a um tipo de trabalhador que é produzido dentro da instituição universitária, além de se destacar também dentro do universo das ocupações. Este trabalhador constitui um agente de uma nova forma de classificação de trabalhadores dentro do conceito de divisão do trabalho. O trabalho apresenta então as estruturas organizacionais dos arranjos organizacionais de Coordenações de Cursos,

identifica as características e os problemas de seu funcionamento e posteriormente oferece alternativas estruturais que correspondam às expectativas e às proposições dos Coordenadores em conformidade às funções especificadas pelo aparato burocrático.

No Quadro 06, consequências da adoção de “Diferentes estruturas no arranjo organizacional Coordenações de Curso”, é possível analisar comparativamente as implicações da adoção de uma estrutura organizacional por projetos, ou da estrutura organizacional matricial funcional na composição administrativa do arranjo no funcionamento cotidiano deste. O Quadro a seguir refere-se aos três elementos principais de qualquer estrutura organizacional: autoridade, padrão de comunicação e distribuição de cargos funcionais. No último item há a análise do reflexo da adoção de um ou outro tipo de estrutura organizacional na organização do curso.

	Estrutura Matricial por Projeto	Estrutura Matricial Funcional
Autoridade	Coordenador é aquele com capacidade de administração	Coordenador apto a garantir as especificidades do curso
Padrão de Comunicação	Vertical	Horizontal
Distribuição de cargos funcionais	O coordenador pode ser qualquer professor que tenha ministrado aula no curso, independente do departamento de origem.	O Coordenador é sempre um professor da área que dá o perfil da formação profissional do curso, ou seja, do departamento em que o curso está alocado.
Reflexo no funcionamento do Curso	O Coordenador deveria ser capaz de administrar as interdisciplinaridades das áreas funcionais. Este arranjo é indicado em atividades onde o fim seja a interdisciplinaridade e não a formação específica	O Coordenador gerencia as interdisciplinaridades mas privilegia a especificidade do perfil do curso. Assegura a qualidade do curso, pois tem legitimidade para garantir a especificidade da formação do profissional através da administração da tarefa.

**Quadro 06 — Diferentes estruturas no arranjo organizacional da Coordenação de Curso**

Fonte: Mariano (2003).

A análise do cotidiano das Coordenações de Curso, no estudo realizado por Mariano e Cortês (2003), mostra que a estrutura prevista na burocracia é seguida à risca por todas as Coordenações até então analisadas. Nisto se observa um maior grau de incrustação das regras institucionais. Este fator também se reflete no discurso homogêneo dos Coordenadores quanto a funções e tarefas atribuídas às Coordenações. Também o relacionamento e funções entre departamento e coordenação encontram-se bem definidas e apreendidas.

Diante do exposto, “o Coordenador de Curso ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca” (VASCONCELLOS, 2006, p. 87). Nesse sentido, confiança é a condição prévia

indispensável para a mudança; dessa forma, a convicção inicial sofre alterações e, se preciso for, acontecem alguns questionamentos, mas a solução é encontrada. Sendo assim, o Coordenador de Curso deve estar sintonizado com os gestores e com o grupo de professores com os quais atua, e essa sintonia pressupõe o exercício cada vez mais acurado dos mesmos instrumentos metodológicos e o acompanhamento do movimento do grupo, impulsionando-o para a busca da autonomia e da qualidade da gestão acadêmica.



# 4

## CAPÍTULO

---

### METODOLOGIA

#### *O instrumental e a operacionalização*

---

A opção pela metodologia aplicada nesta investigação se deu em função da necessidade de imersão dos elementos complexos que envolve o processo de Gestão Acadêmica desenvolvido pelos Coordenadores de Curso de Graduação em Ciências Contábeis de IES públicas do Estado da Bahia, tendo como eixo fundamental compreender os desafios para a adequação do Projeto Político-Pedagógico às Diretrizes Curriculares Nacionais envolvidos neste processo, objetivo do estudo.

Assim, é necessário compreender o percurso metodológico, desde os fundamentos teórico-metodológicos à definição do instrumento e procedimentos de coleta e análise de dados.

#### **4.1 Fundamentos Teórico-Metodológicos**

Em função do objetivo exposto acima, a pesquisa identifica-se com um estudo de natureza descritivo-exploratória. Estudos neste formato permitem ao investigador, por um lado, ampliar o conhecimento em torno de determinado problema e, por outro, pode servir para levantar problemas de pesquisas futuros (RICHARDSON, 1999; TRIVIÑOS, 2006).

A par destas informações, os autores explicam que este tipo de pesquisa busca desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, no intuito de formular problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Costumam envolver pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas e estudos de casos e não apresentam muita rigidez no planejamento nem utilizam procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados

Por outro lado, Gil (2002, p. 45) enfatiza que seu “objetivo primordial é a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. De acordo com o autor, dentre

estas pesquisas “salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo”. Já para Matias-Pereira (2007), estes estudos buscam examinar algum fenômeno para descrevê-lo de forma integral.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa possibilitam, em maior nível de profundidade, responder a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida, são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, sendo estas as características da pesquisa qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 13).

A opção pela pesquisa de abordagem qualitativa se dá quando se tenta compreender um problema da perspectiva dos sujeitos que o vivenciam, na medida em que esta abordagem metodológica permite a obtenção de informações sobre aspectos específicos de um fenômeno, no que se refere a sua origem e sua razão de ser (SILVA, 2010).

No entanto, convém ressaltar que a pesquisa qualitativa não se restringe à adoção de uma teoria, de um paradigma ou método, mas permite, ao contrário, adotar uma multiplicidade de procedimentos, técnicas e pressupostos. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo para captar os significados dos comportamentos observados, revelam-se como características fundamentais da pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 2004; DENZIN, LINCOLN, 2005; PATTON, 2002).

Nesta direção, os estudos qualitativos têm a capacidade de incorporar significado e intenção aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento como na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 1999). Trata-se de uma metodologia que abarca aspectos da realidade que escapam a quantificações, características da ciência positivista (CROTTY, 2003), dado que as pesquisas qualitativas indicam a procura essencial pela natureza dos fatos (BERG, 2004).

A abordagem qualitativa, já segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Neste tipo de pesquisa “[...] há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p.12).

## 4.2 Técnicas de Coleta de Dados

Por se pautar o presente estudo em uma perspectiva qualitativa, em sua operacionalização foram utilizadas técnicas de entrevistas individuais, seguindo roteiro estruturado e análise documental durante a coleta de informações, no sentido de ampliar a percepção sobre a realidade na qual se propõe compreender.

### 4.2.1 Sobre a Técnica de Entrevista

Definido o tipo de pesquisa e o tipo de estudo, na seqüência define-se o instrumento de coleta de dados que embasou a pesquisa. Nesse sentido, utilizou-se neste estudo a entrevista individual estruturada

(...) técnica na qual o entrevistador tem que seguir um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica em na mesma ordem semelhante à aplicação de um questionário, com a vantagem de estar presente para eventuais esclarecimentos (OLIVEIRA; MOREIRA, 2000, p. 45).

A entrevista individual pode ser definida como a técnica em que o investigador está presente junto ao informante e formula questões relativas ao seu problema. Outra definição é de que a técnica é a simples conversação com um propósito. Especificamente, o propósito é colher informações (BERG, 2004).

A técnica apresenta três tipificações: entrevista estruturada, semi-estruturada e não estruturada, em decorrência do nível de resposta que se objetiva, de forma que a entrevista estruturada ou questionário, as possibilidades de resposta são determinadas previamente pelo pesquisador. No outro extremo, está a entrevista não estruturada, na qual se dispara o tema e o entrevistado segue o curso que desejar. Quanto à entrevista semi-estruturada, é um caminho intermediário, em que existe um roteiro de entrevista, com perguntas específicas, no entanto, sem prever as possíveis respostas (SCHARADER, 1974).

Sobre a forma de registro das discussões, a literatura sobre a técnica sugere que a gravação dos registros sonoros seja a principal maneira de capturar as informações na técnica de entrevista estruturada. Uma questão importante é que a entrevista individual é produto da interação entre o mundo que os entrevistados trazem em si e o mundo do pesquisador entrevistador e que a entrevista apresenta uma característica dinâmica “(...)

confrontando tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num mais amplo de construção do conhecimento” (MINAYO, 1999, p. 45).

A autora ainda acrescenta que entrevista retrata “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (p. 48). A importância de cada entrevistado aí se justifica, dado que o indivíduo não representa a totalidade das características do grupo a que pertence, mas traz consigo traços comuns aos demais integrantes de seu grupo, o que se refere à entrevista a peculiaridade de sua própria perspectiva da realidade vivida.

Além disso, a técnica possui três características principais: a) a intersubjetividade na coleta de dados; b) a contemplação da experiência, não apenas de maneira descritiva por parte do pesquisador; c) a representação do real através da imaginação. Por estas características, a literatura científica apresenta a técnica com a grande vantagem de descrever a realidade de quem a vivencia, pois não há “ninguém melhor do que a própria pessoa envolvida, para falar sobre aquilo que pensa e sente do que tem experimentado” (BECK; GONZALES; LEOPARDI, 2002, p. 229).

Dadas as questões norteadoras que o compôs, o instrumento utilizado para as entrevistas individuais foi construído no sentido de apreender a perspectiva individual sobre a temática do presente estudo. Traduz-se, portanto, em uma forma especial de interação verbal induzida por determinado fim e determinada área temática. É um modelo que a relação de papéis entre o entrevistador e entrevistado é sobremodo singular.

#### **4.2.2 Sobre a Técnica de Análise Documental**

A literatura apresenta que documentos são fontes de dados registrados de maneira escrita e que se referem à realidade humana. Como tal, são fontes de informações sobre a vida dos seres humanos e sua história, constituindo-se em um tipo de informação valiosa e que pode ser utilizada em pesquisa (MINAYO, 1999).

A autora ainda esclarece que na técnica da análise documental, o pesquisador vale-se de documentos em sua forma inicial, sem terem recebido qualquer tratamento analítico. Estes documentos são as chamadas fontes documentais que, pelas características relatadas, não podem ser consideradas como fonte bibliográfica, dado que esta se caracteriza pelo tratamento dos dados por um ou mais autores.

O uso de análise documental como técnica de abordagem de dados qualitativos tem importância, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

GUBA e LINCOLN (1981) esclarecem que as categorias de análise são construídas com o uso de processos denominados convergentes e divergentes e devem ser adequadas aos objetivos do estudo. No processo convergente identificam-se aspectos recorrentes de temas nos diferentes documentos a serem destacados de forma isolada, agregados ou desagregados. No processo divergente buscam-se as correlações do material obtido com outros contextos de análise, que não os documentos. Importante ressaltar que a categorização não esgota a análise, pois o pesquisador acrescenta a elas as possíveis conexões e inter-relações aprofundadas de acordo com o referencial teórico que subsidia a análise dos achados de pesquisa.

## **4.3 Procedimentos de Análise dos Dados Coletados**

### **4.3.1 Caracterização da População Estudada**

A análise dos dados tem o propósito de organizá-los e sumariá-los de tal forma que permita o fornecimento de respostas ao problema da pesquisa. Na medida em que o presente trabalho se pauta na perspectiva qualitativa, devem ser ressaltados aspectos peculiares com relação aos sujeitos desta pesquisa e das IES selecionadas, para o tratamento dos dados coletados.

A população deste estudo é constituída pelos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES públicas situadas no Estado da Bahia, com cadastro no Banco de Dados do Sistema de Regulação do Ensino Superior (E-Mec), ver Apêndice A. Desse modo, a partir do mapeamento destas IES levou-se em consideração suas categorias administrativas, ou seja, optou-se em realizar o estudo apenas com as IES públicas estaduais e federais, a saber: Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I (Salvador), Campus VII (Senhor do Bonfim) e Campus IX (Barreiras), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade do Sudoeste da Bahia – Campus I – Vitória da Conquista (UESB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

IES	LOCALIDADE	CONCEITO ENADE	CATEGORIA ADMINISTRATIVA		MODALIDADE	COORDENADOR DE CURSO
			DEP	Nome		
 UFBA	Salvador	4	Pública	Federal	Presencial	Arlindino Neto
 UNEB	Salvador	4	Pública	Estadual	Presencial	Flávio Dias
	Senhor do Bonfim	2				Franklin Regis
	Barreiras	3				Ramão Dornelles
 UEFS	Feira de Santana	3	Pública	Estadual	Presencial	Tânia Azevedo
 UESB	Vitória da Conquista	4	Pública	Estadual	Presencial	Paulo Pires
 UESC	Ilhéus	5	Pública	Estadual	Presencial	Lino Arnulfo

**Quadro 07 – População do Estudo**

Fonte: Elaborado a partir da Base de Dados do E-Mec, set./2011.

Sendo assim, em virtude da viabilidade de se estudar por completo a população, optou-se por realizar um Censo onde foi possível coletar os dados das sete IES públicas que ofertam o Curso de Ciências Contábeis no Estado da Bahia. O Quadro 07 evidencia a população estudada: a) localidade da IES; b) conceito no ENADE; c) categoria administrativa; d) modalidade de ensino (presencial e/ou a distância) e seus respectivos e) coordenadores de curso.

#### 4.3.2 Sobre o Tratamento e Análise das Informações Coletadas

Para realização do tratamento e da análise das informações coletadas, esta pesquisa procurou investigar o processo de gestão acadêmica desenvolvido pelos Coordenadores de Curso de Graduação em Ciências Contábeis oferecidos por IES públicas do Estado da Bahia diante dos desafios para a adequação do Projeto Político-Pedagógico às Diretrizes Curriculares Nacionais, ilustrado no mapa conceitual a seguir, Figura 03.

Figura 03 – Delineamento do Objeto de Estudo



Fonte: Elaborado pelo autor, mai./2011.

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, é necessário compreender as duas fases delineadas para esta investigação: a) A primeira fase - **Análise Documental** dos PPP das IES públicas do Estado da Bahia que ofertam Curso Graduação em Ciências Contábeis – buscou-se analisar o modelo pedagógico estruturante da gestão acadêmica enquanto base para atuação do Coordenador e identificar respostas que os PPP trazem aos desafios postos pelas DCN e b) A segunda fase - **Entrevista** estruturada individual realizada com os Coordenadores de Curso Graduação em Ciências Contábeis – buscou-se apreender as vivências dos coordenadores e a realidade da gestão acadêmica, no que se refere à implantação do PPP como resposta aos desafios postos pelas DCN.

A primeira fase da pesquisa compreendeu a análise documental dos PPP dos Cursos de Ciências Contábeis. O instrumento aplicado para análise foi elaborado no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação e Pesquisa Contábil (FECAP/USP/UFBA), sob coordenação da Profa. Ph.D. Vilma Geni Slomski (FECAP/USP), com adaptações pertinentes ao objeto de estudo.

O instrumento utilizado para análise documental dos PPP foi composto por seis categorias onde se procurou identificar questões referentes ao processo de gestão acadêmica dos cursos de Ciências Contábeis das IES públicas do Estado Bahia na visão dos

Coordenadores de Curso, frente os desafios impostos pelas Diretrizes Curriculares, a saber: a) perfil acadêmico-profissional do coordenador de curso; b) referenciais do projeto político-pedagógico; c) contexto do curso; d) organização curricular; e) plano de ação e f) os desafios institucionais e/ou profissionais frente à gestão acadêmica.

Nesta fase aplicou-se o referido instrumento aos PPP e verificou-se o nível de evidenciação das categorias e subcategorias apresentadas: a) *evidência completa* – quando a categoria analisada no PPP estava totalmente condizente com as DCN e o referencial teórico consultado; b) *evidência parcial* – quando a categoria analisada no PPP estava parcialmente condizente com as DCN e o referencial teórico consultado; c) *evidência mínima* – quando a categoria analisada no PPP apresentava-se superficialmente condizente com as DCN e o referencial teórico consultado; d) *nenhuma evidência* – quando a categoria analisada no PPP não estava condizente com as DCN nem com o referencial teórico consultado.

Desta forma, os dados foram analisados por categorização pertinentes à composição dos PPP dos Cursos após serem realizadas leituras e interpretações do material, à luz da literatura e das DCN por meio da técnica de análise de conteúdo. Esta é considerada uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo evidenciado a respeito de determinado tema. Bardin (2006, p.42) a define como: “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

De acordo com Bardin (2006), a análise de conteúdo é estruturada em três fases distintas: a) a pré-análise; b) a análise do material; e c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Seu desenvolvimento basear-se-á em informações descritivas e comparativas.

Segundo outros autores, a análise de conteúdo comporta três etapas básicas, que devem ser seguidas pelo pesquisador, que são (MARTINS e LINTZ, 2000. p. 54)

- i) **Pré-análise:** coleta e organização do material a ser analisado;
- ii) **Descrição analítica:** estudo aprofundado do material orientado pelas hipóteses e referencial teórico. Escolha das unidades de análise (a palavra, o tema, a frase, os símbolos, etc). Essas unidades são juntadas segundo algum critério e definem as categorias. Por exemplo, um discurso poderia ser classificado como otimista ou pessimista, como liberal ou conservador. As categorias devem ser exaustivas e mutuamente excludentes. Das análises de frequências das categorias surgem quadros de referências.



iii) **Interpretação inferencial:** com os quadros de referências, os conteúdos (manifesto e latente) são revelados em função dos propósitos do estudo. [grifo no original]

Os autores acima também realçam que estas etapas adquirem força e valor mediante o apoio de um referencial teórico e que as categorias de análise se tornam mais representativas da realidade ao levar em conta estes ensinamentos (MARTINS; LINTZ, 2000, p. 54)

A segunda fase buscou-se realizar por meio de um roteiro, uma entrevista estruturada. O roteiro de entrevista versou sobre as seis categorias acima delineadas, acerca do processo de gestão e implementação do curso frente aos desafios profissionais e institucionais enfrentados pelos Coordenadores de Curso de graduação em Ciências Contábeis. As informações oriundas das entrevistas individuais foram tratadas através das etapas para o estabelecimento de categorias conforme a literatura científica pertinente à técnica. O produto originado nas entrevistas individuais é pertinente ao próprio entrevistado, sendo que, portanto, houve a necessidade de identificar falas e respectivos sujeitos que as formularam.

Em todas as entrevistas foi realizada a transcrição literal dos conteúdos relatados pelos Coordenadores lotados nas IES públicas do Estado da Bahia, 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 e analisadas segundo padrões éticos e científicos, preservando a identidade dos entrevistados, com os objetivos previamente definidos.

Por fim, as análises das categorias presentes no roteiro de entrevista levaram em consideração os critérios propostos por Guba (1989), que são: coerência, homogeneidade, exclusividade e objetividade. Contudo, a análise dos dados foi realizada em dois momentos: primeiro, leitura descritivo-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, o confronto com as DCN e o referencial teórico. A seguir, a análise e a discussão dos dados propriamente ditos.

# 5

## CAPÍTULO

---

### **RESULTADOS DA PESQUISA** *O produto dialógico do universo empírico*

---

Em vista dos objetivos da pesquisa, os resultados são apresentados de acordo com o instrumento de coleta de dados o qual foi estruturado em seis tópicos. Sendo assim, é válido considerar que os dados permitem uma visualização das percepções e das ações gestoras dos Coordenadores na implementação dos Cursos de Ciências Contábeis, bem como a formulação de linhas de ações possíveis para a superação de pontos emblemáticos no processo de gestão acadêmica das IES públicas do Estado da Bahia, frente aos desafios para adequação PPP dos Cursos às DCN.

Desta forma, este capítulo buscará enfatizar o produto dialógico do universo empírico estudado, qual seja a gestão acadêmica nos cursos baianos de Ciências Contábeis, tendo a figura do coordenador e os PPP como objeto central. As etapas do estudo foram definidas e analisadas com base nos seguintes aspectos referentes aos Cursos de Ciências Contábeis das IES públicas do Estado da Bahia: a) perfil acadêmico-profissional do coordenador de curso, b) referências do projeto político-pedagógico, c) contexto do curso, d) organização curricular e e) os desafios institucionais e/ou profissionais dos coordenadores de curso frente à gestão acadêmica.

Enfim, ao se mencionar neste estudo as ações do Coordenador frente à gestão acadêmica, considera-se o PPP como modelo de integração das diversas disciplinas, atividades complementares, atividades supervisionadas, que, ao serem levadas a cabo ao longo dos diversos períodos, permitirão a formação de um indivíduo que almeja ingressar no mundo do trabalho. É, pois, fundamental que o projeto pedagógico do Curso esteja em consonância com outros projetos institucionais e, principalmente, com os marcos legais previstos nas DCN, permitindo tanto aos alunos como aos professores e coordenadores a efetiva participação nos rumos deste projeto.

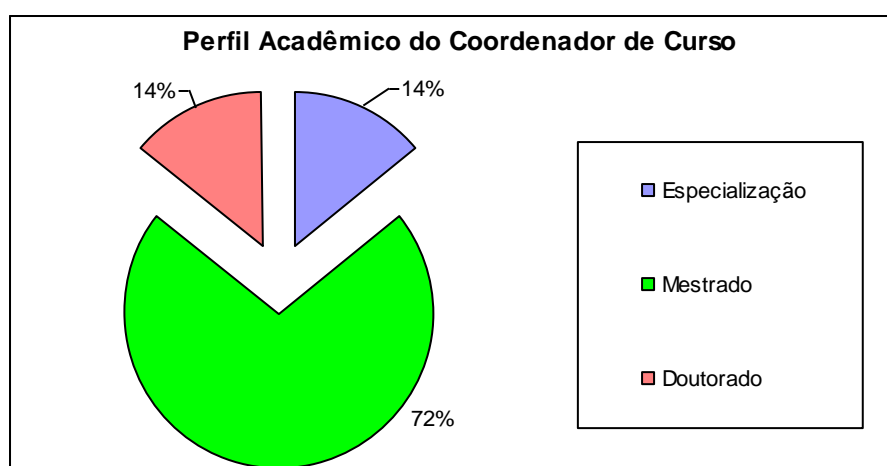
## 5.1 PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL DO COORDENADOR DE CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

### 5.1.1 Perfil Acadêmico do Coordenador de Curso de Ciências Contábeis

#### 5.1.1.1 Formação Acadêmica/Titulação

Ao se procurar delinear o perfil acadêmico do Coordenador de Curso de Ciências Contábeis, observaram-se questões envolvendo sua formação e/ou titulação em cursos de graduação/mestrado/doutorado, bem como o processo de aperfeiçoamento. Os seguintes resultados foram encontrados:

Gráfico 01 – Titulação dos Coordenadores de Curso



Fonte: Dados da pesquisa, set./2011.

Os dados agrupados permitem inferir que 72% dos Coordenadores de Curso possuem o título de mestre, apenas um coordenador (14%), possui doutorado, seguido de outro com o título de especialista (14%). Além disso, é válido fazer a seguinte ressalva: dos coordenadores mestres, três foram titulados em Programas de Pós-Graduação em Contabilidade, dois em Programas de Pós-Graduação em Administração, seguido de um Coordenador com Especialização em Metodologia do Ensino Superior e outro com doutorado em Engenharia de Produção.

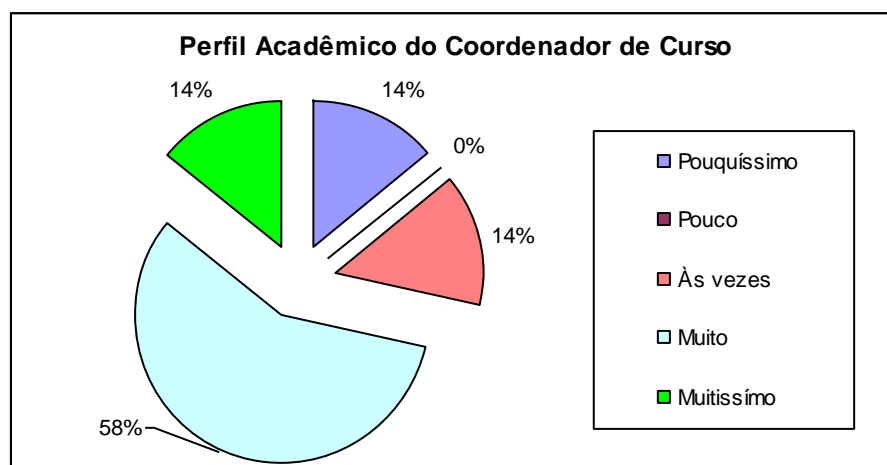
Atualmente, o MEC determina que o Coordenador de Curso deve ser um profissional que responda pela parte pedagógica do curso superior e que também seja capaz de assumir

as suas demandas gerenciais específicas; é ainda sugerido que tenha titulação de mestre ou doutor, pois lhe é atribuída uma pontuação significativa na avaliação institucional.

### 5.1.1.2 Formação Complementar

No que concerne a formação complementar, identificou-se, por meio da escala *Likert*<sup>17</sup>, a intensidade com a qual os Coordenadores de Curso realizam cursos de extensão e/ou curta-duração para aperfeiçoamento profissional.

**Gráfico 02 – Formação Complementar - Cursos de Extensão e/ou Curta Duração**



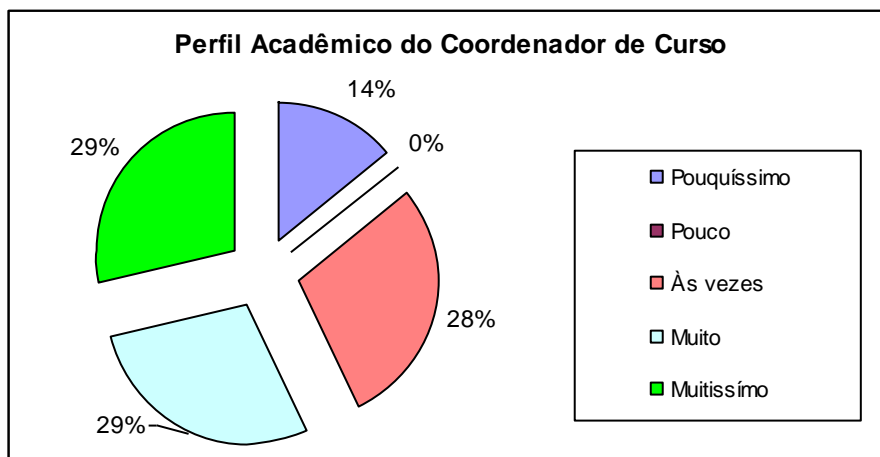
Fonte: Dados da pesquisa, set./2011.

Assim, convém ressaltar que os referidos agentes, em sua maioria, complementam sua formação acadêmica com cursos de extensão e/ou curta duração (58%).

Sobre a participação em jornadas, congressos, simpósios e eventos científicos para aprimoramento e/ou atualização teórica e técnico-científica, vale ser considerado os dados expressos no Gráfico 03.

<sup>17</sup> Rensis Likert, em 1932, elaborou uma escala para medir níveis de satisfação. As escalas de Likert, ou escalas Somadas, requerem que os entrevistados indiquem seu grau de concordância ou discordância com declarações relativas à atitude que está sendo medida. Atribui-se valores numéricos e/ou sinais às respostas para refletir a força e a direção da reação do entrevistado à declaração. As declarações de concordância devem receber valores positivos ou altos enquanto as declarações das quais discordam devem receber valores negativos ou baixos (BAKER, 2005).

Gráfico 03 – Formação Complementar - Participação em Congressos, Eventos etc.



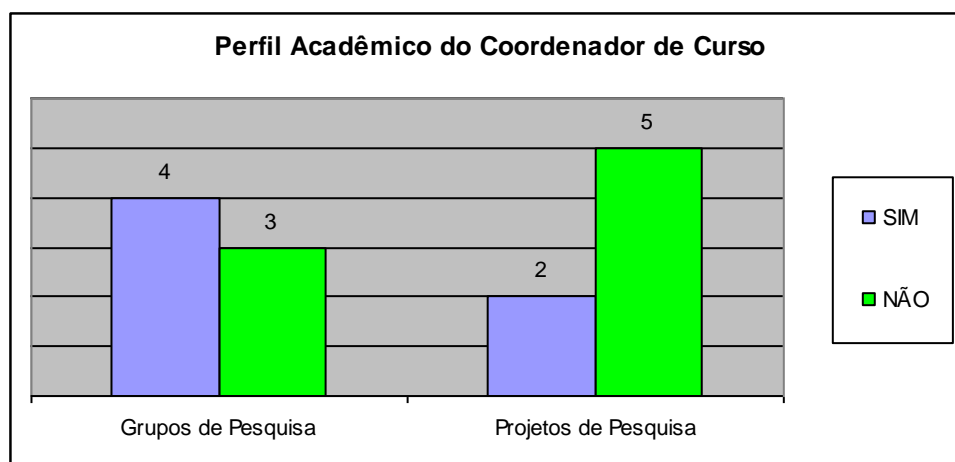
**Fonte:** Dados da pesquisa, set./2011.

Observa-se uma distribuição razoável na escala de *Likert*, enquanto alguns Coordenadores procuram se aprimorar profissionalmente pela intensa participação em eventos científicos, outros frequentam em uma intensidade menor, sejam por questões geográficas, por residirem no interior do Estado, no caso da maioria dos Coordenadores, sejam pelas demandas das atividades da coordenação que requerem dedicação exclusiva, em alguns momentos.

#### 5.1.1.3 Formação para Pesquisa

Considera-se a formação para pesquisa como possibilidades outras do Coordenador de Curso compreender o sentido de fazer gestão, a partir do conhecimento científico entrelaçado nos grupos e nos projetos de pesquisa. Os seguintes resultados foram encontrados:

Gráfico 04 – Formação para Pesquisa - Grupos e Projetos de Pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, set./2011.

Pode-se constatar, por meio do Gráfico 04, que apenas quatro Coordenadores participam de grupos de pesquisa, enquanto apenas dois participam de projetos de pesquisa. Contudo, os dados revelam a pouca cultura da produção científica difundida na área de Contabilidade.

A formação profissional com pesquisa para tomada de decisão é uma proposta para o enfrentamento da sociedade do conhecimento e do conhecimento em rede, é uma reação a um ensino conservador que perdura como única forma de ensinar na universidade. A formação para pesquisa ora proposta pode tornar-se realidade e, como proposta inovadora, poderá introduzir novas metodologias e tecnologias e trazer benefícios para a melhoria da qualidade do Ensino Superior, bem como oferecer subsídios importantes no trabalho e nos desafios enfrentados pelos Coordenadores de Curso na gestão acadêmica das IES

Enfim, tanto o professor como o Coordenador, que realiza um serviço à sociedade através da universidade, deve ser um profissional reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina e de seu fazer, capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

### 5.1.2 Perfil Profissional do Coordenador de Curso de Ciências Contábeis

Ao delinear o perfil profissional dos Coordenadores de Curso de Ciências Contábeis das IES públicas do Estado da Bahia, por meio de proposições que versaram acerca do tempo de serviço, que outras atividades exercem na instituição além da coordenação, razões

que levaram a optar pela coordenação de curso, função que propicia maior satisfação, dentre outras; a pesquisa revelou que os coordenadores entrevistados possuem, em média, dois anos atuando na coordenação de curso. Para uns trata-se da segunda gestão no curso, para outros ainda a primeira gestão, mas com experiências em outras ocasiões.

*“Atuo na instituição há 10 anos, mais 2 anos como Coordenador de Curso. Além da coordenação com disciplina na graduação, projeto de extensão e orientação de monografia”. (Coord. 01)*

*“[...] Estou no meu segundo mandato na realidade, por dois anos, que você pode ser reconduzido por mais dois, nos primeiros dois anos foi o tempo em que eu aprendi o que era a coordenação do curso e aceitei ser reconduzido, exatamente porque achei que era a partir daí que estaria maduro para poder contribuir”. (Coord. 04)*

*“Fui reeleito pela quarta vez em momentos distintos. Atualmente estou na quarta gestão”. (Coord. 05)*

Além disso, a maioria dedica-se em média 12 horas semanais às atividades de coordenação, fato não muito favorável e que vai de encontro às políticas do INEP, que entende que esse dado é preocupante, pois tempo reduzido dedicado à atividade de coordenação do curso pode repercutir negativamente nos resultados das atividades de gestão. Lecionar e gerir um curso de graduação acarreta uma sobrecarga de trabalho que pode, conseqüentemente, dificultar o relacionamento com docentes, funcionários e superiores hierárquicos, além de trazer prejuízos a uma vida saudável no ambiente de trabalho. Essa constatação é corroborada pelas pesquisas de Marra e Melo (2003).

Já no que diz respeito às razões que levaram os referidos Coordenadores a aceitarem atuar na coordenação de curso, bem como as relações entre pares no ambiente de trabalho, os dados revelaram que na maioria das vezes se constitui uma demanda e/ou necessidade específica das IES, atrelado à busca pela experiência para se conhecer com maior profundidade o tripé gestão/aluno/universidade. Por outro lado, há os que afirmam que a escolha pela função seria uma prerrogativa para os professores de dedicação exclusiva.

*“Demanda específica da instituição [...] por se tratar de universidade pública, o curso de Ciências Contábeis tem uma característica muito peculiar onde os professores na sua maioria vivem ao mercado, trabalham... e dão aula na universidade. A dedicação desses profissionais para algumas atividades é muito reduzida, porém sempre que é solicitado ajuda dos professores e da direção eles ajudam, mesmo que não seja presencial”. (Coord. 01)*

*“[...] ter experiência como coordenador e também conhecer mais profundamente a dinâmica entre professores, gestão e alunos na universidade. Em sala de aula apenas, não nos deparamos como o que é vivenciado nos ‘bastidores’, então é interessante que o professor passe a ter esta experiência, que vivencie este outro lado [...] encontro apoio de outros segmentos da instituição, como direção, alunos e da pró-reitoria da pós-graduação. O que dificulta o trabalho é a burocracia do setor público, processos demorados”. (Coord. 02)*

*“Na verdade, não é uma opção, eu sou professor de dedicação exclusiva e essa é uma prerrogativa desse regime de trabalho. Eu sou eleito pelos meus pares para desempenhar esse cargo. Eu aceito uma eleição do grupo. [...] O trabalho da coordenação dentro da IES é executivo, quer dizer eu executo as deliberações que são tomadas por um grupo de professores. O curso na verdade é coordenado por um colegiado formado por um conjunto de professores, que são professores não apenas do departamento de contabilidade, como de outros departamentos, são esses professores que decidem sobre uma série de processos. Então, o coordenador executa as decisões desse grupo. No entanto, a colaboração dos meus pares é fundamental para os trabalhos do próprio colegiado”. (Coord. 04)*

Além disso, o que é posto na fala dos Coordenadores evidencia diferentes modelos de gestão, como os previstos no referencial teórico. No caso das IES públicas, o curso é coordenado por um Colegiado formado por um conjunto de professores, são esses professores que decidem sobre uma série de processos, inclusive a gestão do PPP do Curso. Sendo assim, a colaboração dos pares na gestão acadêmica do curso é fundamental para os trabalhos do próprio Colegiado e para que o Coordenador execute as decisões desse grupo

Como elemento facilitador e dificultador da função de coordenação no processo de gestão do curso foi evidenciado a questão da burocracia na universidade. Facilita, na medida em que estabelece parâmetro de ação e resguarda os chefes de departamento e coordenadores; dificulta, porque toma muito tempo e torna as decisões mais morosas. Seguido da ausência de profissionais com dedicação exclusiva, em especial nos cursos de Ciências Contábeis, uma vez que possuem característica muito peculiar - os professores em sua maioria vivem ao mercado profissional e em contrapartida dão aula na universidade.

Estes pontos exigem uma reflexão, pois, cada vez mais, espera-se que o Coordenador de Curso seja um gestor de projeto. Sendo assim, sua capacitação deve ser pensada e executada institucionalmente de forma sistemática, já que a assistemática de sua atuação e o “amadorismo” daí decorrente, geram nítidos problemas de gestão acadêmica. Se a troca de experiências com seus colegas – diretores, professores, alunos e pró-reitores, como evidenciado, é o principal fundamento da aprendizagem da atividade de coordenação, por mais que ela seja um importante instrumento, nada assegura que não estejam sendo



assimiladas práticas tradicionais e que comportamentos indesejáveis, porque superados, não estejam sendo cristalizados.

Com efeito, verificou-se que além de Coordenador de Curso, estes profissionais exercem atividades essencialmente docentes. Diante disso, procurou-se identificar qual das funções lhe daria maior satisfação em exercício.

*“O ensino. A coordenação é uma atividade administrativa, é onde se lida com diversos problemas que ocorre na formação do discente e a relação com o corpo docente, isso às vezes não é legal”. (Coord. 01)*

*“Sala de aula, pois na coordenação, especialmente na universidade pública, os resultados dos nossos trabalhos demoram a ser vistos”. (Coord. 02)*

*“O ensino, pois há uma troca de conhecimento, além de incentivo a atualização”. (Coord. 03)*

*“O ensino. Porque é... uma questão de metodologia-educativa, a atividade de ensino é meu lugar mais confortável”. (Coord. 04)*

*“O ensino. Porque a atividade de coordenador não consegue realizar as intenções e planejamentos estabelecidos para qualificação das atividades didático-pedagógicas do Curso”. (Coord. 06)*

Em sua maioria, os Coordenadores consideram que a atividade de ensino é, de fato, o lugar mais confortável, pois o produto de suas atividades pode ser alcançado com mais propriedade e curto prazo, ao contrário da atividade de coordenação na universidade pública, em que os resultados são acompanhados pela burocracia, falta de incentivo profissional e de formação para atuação no cargo, e dificuldades nas questões didático-pedagógicas do curso. Há evidências, ainda, que no processo de gestão desenvolvido pelos Coordenadores, a sensação de se trabalhar muito e de não ver o resultado de seu trabalho e de se trabalhar muitas horas além da jornada diária e semanal, se constitui uma realidade do trabalho gerencial.

No caso das IES públicas os Coordenadores sempre atuam em sala de aula, a experiência docente do Coordenador de Curso não é apenas desejável, mas sim necessária. O Coordenador deve ministrar aulas no curso que administra. A obrigação acadêmica, em sala de aula com os alunos do curso, torna-o mais “atento” e “compreensivo” às questões aluno/professor, professor/professor, currículo, etc. Nenhum outro professor poderá alegar, por exemplo, que o Coordenador não está na linha de frente, no dia-a-dia da sala de aula e por isso não saberia das dificuldades por eles enfrentadas. A reflexão a esse respeito deverá compreender a relação entre teoria e prática, pois não é uma questão de obrigação ou reforço da

autoridade, mas da necessidade para a compreensão dos processos pedagógicos desenvolvidos na gestão acadêmica.

Nesse cenário, os gestores das instituições públicas universitárias - em sua grande maioria, professores - são os responsáveis pela administração da universidade, adotando práticas gerenciais, decisões e ações que viabilizam o alcance dos objetivos organizacionais. O professor-coordenador acaba por acumular as atividades gerenciais com as acadêmicas.

Os Coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis não podem deixar de executar suas atribuições de professor e pesquisador em detrimento da função de gestor. Dessa forma, em suas atividades cotidianas, os Coordenadores acabam encontrando meios de se adaptarem à nova realidade e desenvolverem estratégias próprias para conciliar as exigências dessas atividades.

## **5.2 REFERENCIAIS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Este tópico compreende a primeira parte do Bloco 3 do instrumento de coleta, em que se buscou compreender os **Referenciais do PPP dos Cursos de Ciências Contábeis** em observância às DCN, bem como os desafios enfrentados pelos Coordenadores de Curso no contexto de implementação do curso.

Preliminarmente, antes mesmo da análise dos dados propriamente ditos, é necessário compreender o PPP como um instrumento de planejamento através do qual se expressam a identidade e a especificidade de cada curso e, por conseguinte, a autonomia das instituições de Ensino Superior e dos seus cursos. Ou seja, ao se elaborar um projeto pedagógico, se está explicitando e documentando as próprias intenções. Para que o projeto pedagógico do curso seja um instrumento de busca de qualidade, é preciso que ele seja sistemática e metodicamente utilizado pelo seu gestor principal – o Coordenador do Curso – como um instrumento de planejamento da gestão acadêmica.

Na concepção de Ehrensperger (2011), a observação do cotidiano da IES permite inferir que, embora se tenha avançado bastante em termos de discussão e elaboração coletiva dos projetos pedagógicos dos cursos, ainda existem algumas dificuldades na implementação dos mesmos. Essa não é uma situação pouco comum, mas configura-se numa questão relevante, já que a implementação inadequada de um projeto compromete todo o processo iniciado em sua idealização: não se elabora um projeto para dar conta de uma exigência legal, e sim, para que ele seja vivenciado em nosso cotidiano.

No documento *“Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras”* (FORGRAD, 1999) é ressaltado o caráter dinâmico e processual da proposta pedagógica:

O Projeto Pedagógico pode ser entendido como um instrumento de balizamento para o fazer universitário, concebido coletivamente no âmbito da Instituição, orientado para esta, como um todo, e para cada um de seus cursos, em particular. Ao constituir-se, o Projeto Pedagógico deve ensejar a construção da intencionalidade para o desempenho do papel social da IES, centrando-se no ensino, mas vinculando-se estreitamente aos processos de pesquisa e extensão. Com base na análise crítica do momento vivido, deve-se configurar a visão pretendida, efetivando as ações, refletindo sobre elas, avaliando-as e incorporando novos desafios. (FORGRAD, 1999, p. 9).

As análises que aparecem neste item foram elaboradas com base nos sete PPP dos Cursos de Ciências Contábeis das IES públicas do Estado da Bahia. Para tanto, utilizou-se diversos indicadores que aparecem nos instrumentos de avaliação do Sinaes e tomam o marco legal proposto pelas DCN. A seguir apresenta-se uma síntese dos PPP considerando os seguintes aspectos: a) fundamentos filosóficos e políticos da instituição, b) fundamentos filosóficos e políticos do curso (missão, objetivos e/ou diretrizes), c) perfil de formação do aluno, d) conhecimentos, habilidades e atitudes e e) fundamentos metodológicos do curso.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DA BAHIA								
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO PROJETO PEDAGÓGICO	INDICADORES	UFBA Salvador	UNEB Salvador	UNEB Senhor do Bonfim	UNEB Barreiras	UEFS Feira de Santana	UESB Vitória da Conquista	UESC Ilhéus
1.1 Fundamentos Filosóficos e Políticos da instituição	1.1.1 Contempla os fundamentos e diretrizes da instituição?	Nenhuma Evidência	<b>Evidência Completa</b> "UNEB tem como competência fundamental a produção, socialização e aplicação do conhecimento numa multidimensionalidade acadêmica... Essa inserção explícita as potencialidades políticas, econômicas e sociais da comunidade baiana, sob a égide dos princípios da ética, da democracia, da justiça social e da pluralidade etnocultural". (PPP, p. 3).	<b>Nenhuma Evidência</b>	<b>Evidência Completa</b> "o modelo multicampi da UNEB é hoje uma ideia concreta e moderna, resultando de um trabalho integrado em trabalho integrado em todos os níveis e setores de atividades, tendo como principal objetivo a qualidade do ensino, a produtividade e valorização profissional, bem como a pesquisa e extensão universitária". (PPP, p. 9).	<b>Evidência Parcial</b> "(...) a ênfase nas Ciências Humanas – instrumento privilegiado de racionalidade crítica e criativa – e a interiorização da educação superior". (PPP, p. 1).	<b>Nenhuma Evidência</b>	<b>Evidência Completa</b> "A UESC tem por finalidade desenvolver de modo harmônico e planejado a educação superior, promovendo a formulação e o aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico dos recursos humanos, a pesquisa e a extensão, de modo indissociável, e está voltada para as questões de desenvolvimento sócio-econômico, cultural e do meio ambiente, em consonância com as peculiaridades regionais". (PPP, p. 1).
1.2 Fundamentos Filosóficos do Curso (missão, objetivos e/ou diretrizes)	1.2.1 A missão do curso esta inter-relacionada com a missão da universidade?	<b>Evidência Mínima</b> "Faculdade de Ciências Contábeis da UFBA tem o papel, não apenas de formar especialistas, mas, também, cidadãos éticos capazes de investigar a realidade e de integrar com outros setores da sociedade, conscientes da responsabilidade social da sua prática profissional" (PPP, p. 3).	<b>Evidência Completa</b> "(...) em sua organização curricular, traz como fundamento filosófico a perspectiva de formação de um profissional integral, buscando consolidar a identidade de homem/mulher, enquanto sujeitos das relações e interações sociais em um panorama que contextualize as condições de competências, de permanente atualização para reflexão e crítica do contexto em que se encontra inserido". (PPP, p. 3).	<b>Evidência Mínima</b> "Para acompanhar esse desenvolvimento e atender as demandas geradas por esta nova realidade, o Departamento de Educação do campus VII – Senhor do Bonfim, tem se preocupado com a formação de mão-de-obra especializada que atenda satisfatoriamente às necessidades da comunidade". (PPP, p. 2).	<b>Evidência Parcial</b> "(...) é importante ratificar a importância deste curso para região, como um suporte técnico capaz de atender as suas peculiaridades, sobretudo na formação de profissionais que atuam com mão de obra especializada no modelo econômico aqui verificado". (PPP, p. 43).	<b>Evidência Mínima</b> "Essa Instituição tem o compromisso de fazer com que o processo de desenvolvimento da Cidade esteja relacionado com a Universidade, tanto pelo preparo de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, como também pela formação de cidadãos comprometidos com o bem-estar social". (PPP, p. 1).	<b>Nenhuma Evidência</b> "Formar profissionais aptos a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização...". (PPP, p. 8).	<b>Evidência Completa</b> "Essa é uma das funções dos cursos de Ciências Contábeis, a de se adequar às exigências dos meios econômicos; à estrutura e nível de ensino. Convém ressaltar o objetivo de melhor preparar o futuro profissional contábil às reivindicações cada vez mais polivalentes e complexas dos usuários reais e potenciais da Contabilidade". (PPP, p. 8).

<p><b>1.2.2 Os objetivos do curso se relacionam com o perfil de aluno desejado?</b></p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “(...) o egresso do Curso de Ciências Contábeis deve ser portador de um conjunto de competências e habilidades que lhe permitam ocupar espaços em diversos segmentos do mercado de trabalho, tanto na área pública quanto na iniciativa privada” (PPP, p. 6).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “(...) apresenta uma concepção e finalidade abordando os fundamentos filosóficos, políticos, sociológicos, psicológicos, históricos, antropológicos, culturais e econômicos; os objetivos, as competências e habilidades expressando o alcance e as finalidades do curso com vistas ao perfil de egresso”. (PPP, p. 3).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “O Projeto do curso configura o perfil do profissional com ênfase na Ciência Contábil de forma generalista, permitindo ao bacharel atuar na área econômica e legal das empresas e organizações públicas e privadas”. (PPP, p. 21).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “o curso de Contábeis está estrategicamente voltado e integrado ao desenvolvimento sócio-político e econômico da região...” (PPP, p. 43).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Acompanhando as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada, o curso terá duração de quatro anos”. (PPP, p. 1).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas”. (PPP, p. 7).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “O Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Santa Cruz tem como objetivo geral aperfeiçoar profissionais na área de contabilidade, na busca constante e crescente dos conhecimentos econômicos para o desenvolvimento da sociedade, através de profissionais conscientes e capacitadas para qualquer conjuntura econômica mundial”. (PPP, p. 13).</p>
<p><b>1.2.3 As diretrizes gerais do curso dão sustentação ao currículo do curso?</b></p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “(...) procurou-se dotar a organização curricular de componente relacionado com os avanços tecnológicos, as mudanças do perfil sócio profissional regional, as alterações nas relações sócio-econômicas e a necessidade de uma formação humanista, entre outros objetivos já descritos”. (PPP, p. 9).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “(...) organização curricular, traz como fundamento filosófico a perspectiva de formação de um profissional integral, buscando consolidar a identidade de homem/mulher, enquanto sujeitos das relações e interrelações sociais em um panorama que contextualize as condições e competências...”. (PPP, p. 8).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Curso de Ciências Contábeis oferecido no DEDC campus VII, a partir de 2005.2, é resultado da aspiração desta comunidade, comprovada através da pesquisa realizada junto à própria população, dos estudos de viabilização, do planejamento de implantação entre 2002 e 2005 e inclusão nos planos de expansão de cursos de graduação da Universidade”. (PPP, p. 2).</p>	<p><b>Evidência Mínima</b> “Do curso” (PPP, p. 46).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Nesse período, além de fornecer uma sólida base conceitual em contabilidade e controladoria, busca-se a inserção do aluno em conhecimentos de outras áreas consideradas essenciais ao bom desempenho profissional, tais como administração, economia, direito e métodos quantitativos”. (PPP, p. 1).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “O Curso de Ciências Contábeis da nova matriz curricular, baseado-se nas novas diretrizes curriculares que regem seu funcionamento, tem por objetivo formar profissionais desenvolvam competências e habilidades...”. (PPP, p. 1).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “De uma maneira geral, o Curso de Ciências Contábeis terá as seguintes finalidades, de acordo com as diretrizes da educação superior previstas na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)”. (PPP, p. 12).</p>

<p><b>1.3 Perfil de Formação do aluno</b></p>	<p><b>1.3.1 Descreve as características necessárias ao profissional formado?</b></p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “O objetivo principal (...) é formar profissional capaz de planejar e modelar informações que atendem aos modelos decisórios dos usuários e, portanto das entidades, visando à otimização de seus resultados”. (PPP, p. 8).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “(...) é formado para a vivência em ambientes complexos, nos quais o domínio do conhecimento integrado é fundamental para a tomada de decisões...”. (PPP, p. 10).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “Este profissional precisa estar apto a estudar e controlar o patrimônio das entidades, do ponto de vista econômico e financeiro, observando seus aspectos quantitativos e as variações por ele sofridas, objetivando o fornecimento de dados e informações sobre o estado patrimonial...”. (PPP, p. 21-22).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>          “O egresso ao curso é formado e formado com pleno domínio das atribuições inerentes à profissão de Contador, especialmente aquelas voltadas para a auditoria”. (PPP, p. 64).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “Busca-se preparar profissionais capazes de compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais...”. (PPP, p. 3).</p>	<p><b>Evidência Mínima</b>          “objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas”. (PPP, p. 7).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “O perfil do profissional pretendido do contador da Universidade Estadual de Santa Cruz passa por um profissional capaz de...”. (PPP, p. 14).</p>
<p><b>1.3.2 Manifesta a inserção do curso no contexto atual do mercado de trabalho e da profissão (mercado emergente)</b></p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “(...) o egresso... deve estar apto a compreender as questões socioeconômicas nos diferentes modelos de organização e exercer o pleno domínio das responsabilidades funcionais (...).” (PPP, p. 6).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “(...) sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade, quanto na produção e socialização do conhecimento a ser apropriado pelo/a graduando/a desde seu processo formativo”. (PPP, p. 14).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “A formação pretendida está embasada nos aspectos legais, de forma a possibilitar que o egresso deste curso seja um profissional consciente da realidade do Brasil e do mundo globalizado e que esteja apto a competir no mercado de trabalho em condições de igualdade com outros profissionais de qualidade”. (PPP, p. 21).</p>	<p><b>Evidência Mínima</b>          “Está apto a estabelecer procedimentos que fortaleçam o sistema de auditoria, na investigação da veracidade dos fatos contábeis, operacionais e administrativos dos empreendimentos empresariais”. (PPP, p. 64).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “a fim de atender às necessidades diferenciadas do mercado e às peculiaridades da região em que a UEFS se encontra inserida, o curso contempla também algumas especialidades de atuação dos contadores, tais como: Contabilidade das Organizações Rurais e de Saúde”. (PPP, p. 2).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>          “Desta forma, amplia-se o campo de atuação dos profissionais das Ciências Contábeis e, o Curso de Ciências Contábeis da UESB deve se preocupar em preparar o profissional para esses campos...”. (PPP, p. 9).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>          “Para atingir o perfil profissional pretendido é necessário que o contador do terceiro milênio disponha de uma larga base cultural, visão de tendências sociais e de mercado, facilidade para expressão, espírito empreendedor, liderança e ética em todas as suas ações. Deverá ser um profissional ágil diante das mudanças de mercado e sempre receptivo às inovações frequentemente propiciadas pela própria natureza da sociedade”. (PPP, p. 14).</p>	

<p><b>1.4</b> Conhecimentos, Habilidades e Atitudes</p>	<p><b>1.4.1</b> Relacionam-se com o perfil do curso.</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “(…) compreender que a contínua aquisição de conhecimentos é condição essencial ao adequado exercício profissional, especialmente na atual conjuntura econômica”. (PPP, p. 7).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “As competências e habilidades graduando/a devem coadunar tanto com o perfil do egresso anunciado para esse Curso, quanto com as indicações previstas nos dispositivos legais que versam sobre a formação do Bacharel em Ciências Contábeis...”. (PPP, p. 11).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “A proposta curricular do curso tem sido operacionalizada no sentido de torná-la cada vez mais coerente com as habilidades e competências... na Resolução CNE N.º 10/04 - Artigo 4º...”. (PPP, p. 22).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Campo de atuação – habilidade com números – atenção concentrada, raciocínio abstrato, exatidão e memória, o que vem destacar a importância deste profissional nos três setores da economia.”. (PPP, p. 64).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “Reconhecer que o atual papel da Contabilidade não se esgota no fornecimento de dados que viabilizem a otimização de resultados econômicos, mas deve abranger também a divulgação de eventos de interesse social”. (PPP, p. 3).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas”. (PPP, p. 7).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “A possibilidade da formação do acadêmico para uma contextualização e realidade de conjuntura econômica competitiva para um profissional mensurador e co-gestor do patrimônio particular de pessoas físicas ou jurídicas, tanto na iniciativa privada ou pública, permeia por uma concepção deste futuro profissional como : ser humano, ser social e a sociedade onde se integra”. (PPP, p. 17).</p>
<p><b>1.4.2</b> Estão integradas ao currículo através dos projetos em desenvolvimento e nas ementas?</p>	<p><b>Evidência Mínima</b></p>	<p><b>Evidência Mínima</b></p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “A organização curricular deste curso contempla o desenvolvimento do homem como ser integral, conforme Artigo 3º do Estatuto da UNEB...”. (PPP, p. 2</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Fluxogramas” (PPP, p. 78).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Nesse sentido, do eixo central decorre a concepção do curso que se manifesta através das presença de três vetores, expressados de modo pronunciado no conjunto das disciplinas básicas, profissionais e práticas”. (PPP, p. 17).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “objetivos, competências e habilidades a serem desenvolvidas”. (PPP, p. 7).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “nova estrutura curricular do curso de ciências contábeis”. (PPP, p. 19-61).</p>	
<p><b>1.4.3</b> As ementas propostas atendem as competências definidas para o perfil do egresso do curso?</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> (em ementário)</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> (em ementário)</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Fluxogramas” (PPP, p. 78).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “(…) Egresso do curso de Ciências Contábeis não apenas esteja apto a contribuir para que as organizações alcancem maior grau de eficácia sob o ponto de vista econômico-financeiro, mas também trate a Contabilidade como instrumento de apoio à cidadania”. (PPP, p.3).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> (em ementário)</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> (em ementário)</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “nova estrutura curricular do curso de ciências contábeis”. (PPP, p. 19-61).</p>	

<b>1.5 Fundamentos Metodológicos do Curso</b>	<b>1.5.1 A concepção de ensino e aprendizagem está relacionada aos projetos das disciplinas?</b>	Nenhuma Evidência	Evidência Mínima “(...) a organização curricular revela, em síntese, a formação proposta, considerando os anseios e expectativas da comunidade em adequação a legislação pertinente...” (PPP, p. 8).	Evidência Mínima “A organização curricular (...), através de componentes de formação humanística e de formação específica da área, conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CES nº 10/04”. (PPP, p. 23).	Nenhuma Evidência	Evidência Parcial “Ementário”. (PPP, p. 9).	Nenhuma Evidência	Evidência Parcial “A estrutura do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, tem como escopo referencial a idéia de que seu bacharel realiza, no desempenho profissional, uma série de ações que abrange o ordenamento jurídico (direito público e privado) e conhecimentos na área da administração, economia, sociologia, informática, estatística e matemática”. (PPP, p. 17).
---	--	-------------------	---	--	-------------------	--	-------------------	--

**Quadro 08 - Referenciais do Projeto Político-Pedagógico do Curso**

Fonte: Dados da Pesquisa, mai./2011.



### 5.2.1 Fundamentos Filosóficos e Políticos das IES Públicas do Estado da Bahia

A Resolução CNE/CES 10, DE 16 de Dezembro de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, dá providências, em linhas gerais, para a contemplação dos Fundamentos Filosóficos e Políticos da Instituição no PPP dos Cursos.

**Art. 2º** As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

[...]

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

[...]

Segundo as DCN, o PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: “[...] organização da instituição como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão da totalidade”; [...] o PPP busca a organização da instituição na sua globalidade (VEIGA, 2004).

Tendo em vista o primeiro elemento constitutivo deste tópico, investigou-se sobre a presença dos fundamentos filosóficos e políticos da IES nos projetos dos cursos. Em observância às DCN e à análise de conteúdo realizada nos PPP dos sete cursos de Ciências Contábeis, constatou-se que em apenas quatro projetos foram contemplados os fundamentos e as diretrizes da instituição, os demais cursos não fizeram menção a tal indicador.

Aos discutir essa questão com os Coordenadores, estes trouxeram as seguintes contribuições:

*“Parcialmente, no entanto a esse respeito, o curso de Ciências Contábeis desta instituição sempre foi gerenciado por coordenadores que eram profissionais do mercado fora da universidade, ou seja, vinham dar aula e depois voltavam a exercer suas atividades fora daqui... não tinha exclusividade. Com efeito, quando procurei saber sobre esses fundamentos, identifiquei que já existia um projeto em reformulação do curso”. (Coord. 02)*

*“Sim. As nossas diretrizes... na realidade o nosso curso ele é um ‘adolescente’, nós temos 15 anos, o nosso PPP ele é mais recente, porque ele foi alterado depois de 2004. O nosso PPP atual ele está em vigor desde 2008, correspondendo à mudança que houve nas diretrizes de base. Observou com cuidado a contemplação dos princípios e as práticas institucionais ao discutir sobre a elaboração do PPP. (Coord. 04)*

*“O Curso de Ciências Contábeis tem como objetivo fundamental o aperfeiçoamento de interessados que querem a profissionalização contábil, propiciando condições adequadas para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos necessários à percepção do trato profissional, possuindo fundamentos filosóficos e políticos em sua ministração”. (Coord. 05)*

Considerando a relevância do PPP do Curso e a necessidade do mesmo incorporar os fundamentos filosóficos da IES (diretrizes da instituição) da qual ele é parte, pode-se afirmar que dentre os sete PPP avaliados, apenas quatro apresentaram articulações de forma completa na medida em que evidenciam o contexto de implantação do curso em relação à sua inserção institucional, política, geográfica e social; dois não fazem nenhuma referência, apenas um faz de forma particular. Os dados podem ser indicadores relevantes de que os PPP dos cursos se constituem em planos isolados voltados para si mesmos, o que poderá dificultar a realização dos objetivos dos cursos por falta de um investimento de emergência de objetivos institucionais mais amplos.

A respeito desses indicadores, os Coordenadores de Curso enfatizam que a ausência de dedicação exclusiva e comprometimento por parte de Coordenadores anteriores possibilitaram uma defasagem na construção dos PPP e a contemplação efetiva dos aspectos de cunho institucional. Além disso, alguns Coordenadores ressaltam que o PPP é uma peça fundamental, documento balizador e ferramenta indispensável para sua atuação. Sua relevância é exemplificada através de seu papel como orientador das reuniões, enquanto instrumento que permite que se avaliem as ações para decidir o que é importante e que permite que se saiba quais são os objetivos do curso e qual é o perfil do profissional que se quer formar.

Pode-se inferir que o PPP do Curso se caracteriza como um documento que deve traduzir as intenções de ação futuras, próximas e longínquas da instituição educativa, tendo em vista a formação do cidadão para atuar em um determinado tipo de sociedade. Para tal, faz-se necessário ponderar sobre o passado e o presente da instituição educativa a fim de projetar o possível e de “[...] antever um futuro diferente do presente [...]” (VEIGA, 2005, p.12) e dos tempos idos.

Disso resulta que o PPP não se resume a um documento de dimensão pedagógica na gestão do curso, “[...] nem muito menos ao conjunto de projetos e de planos isolados de cada professor em sua sala de aula [...]” (Veiga, 2005, p.11), mas sim, um produto específico que reflete a realidade da instituição, “[...] situada em um contexto mais amplo que a influencia e que é por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador de planejamento da ação educativa da instituição em sua totalidade”.

Complementarmente às considerações destacadas por Veiga (2004), Bondioli (2004) afirma que o PPP do Curso “[...] não coincide com a documentação das experiências educativas realizadas na instituição, ainda que possa se beneficiar de uma avaliação das experiências anteriores” (BONDIOLI, 2004, p.26). Mas sim, enquanto

[...] antecipação de uma possibilidade derivada da percepção de uma separação entre “aquilo que é” e “aquilo que se gostaria que fosse”; opõe-se ao “dado de fato”, à tradição não discutida, à repetição do conhecido [...]. (BONDIOLI, 2004, p.26).

Das considerações anteriormente arroladas, apreende-se que o PPP é algo maior que o registro das práticas pedagógicas desenvolvido no âmbito da gestão acadêmica.

### **5.2.2 Fundamentos Filosóficos e Políticos dos Cursos de Ciências Contábeis (missão, objetivos e/ou diretrizes) no Contexto de Implementação**

Em se tratando dos Fundamentos Filosóficos e Políticos do Curso – missão, objetivos e/ou diretrizes, as DCN recomendam:

**Art. 2º** As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

[...]

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

Como se pode verificar no Quadro 08, em relação a este critério, a análise dos PPP permitiu evidenciar parcialmente os fundamentos filosóficos e políticos dos cursos de Ciências Contábeis, em se tratando de questões específicas como a relação da missão do curso com a missão de universidade e dos objetivos do curso com o perfil de aluno desejado, frente ao que é recomendado no Art. 2º das DCN.

Por outro lado, os Coordenadores enfatizam que a observância às DCN que dão sustentação ao currículo do curso foi limitada no seu processo de implementação, quando evidenciaram:

*“Parcialmente. Porque o currículo foi concebido de uma forma tanto quanto unilateral. O PPP foi desenhado por um grupo muito restrito de professores, não houve uma discussão ampla com todo corpo docente, para que opinassem e dessem suas contribuições para implementação do PPP. É tanto, que após o projeto ser implementado passaram a surgir diversos problemas, aos quais estamos administrando hoje”. (Coord. 01)*

*“Dão sustentação, porque eu tenho visto que o nosso curso tem o objetivo de formar nas suas mais diferentes áreas, mais especificamente na Auditoria, bem como pela requisição de nossos alunos para as empresas baianas”. (Coord. 02)*

*“A implementação do curso se deu de forma coerente como previsto nas DCN, ou seja, contamos com participação de todos os segmentos institucionais. Contudo, isso possibilitou melhor delineamento do documento (PPP), melhor definição dos objetivos, missão e diretrizes do curso”. (Coord. 03)*

*“Sim. O curso no seu projeto-pedagógico determina o perfil do egresso. No perfil do egresso o esforço foi exatamente identificar qual é o perfil do profissional que o mercado solicita em termos de conhecimento, habilidade e atitudes. Então, na construção do projeto-pedagógico que está em vigor, buscou-se observar as orientações nacionais do MEC nesse sentido. Situação/habilidade, situação/conhecimento a serem desenvolvidas na universidade. [...] o que a faculdade determinou como perfil foi à luz dessa orientação de quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser desenvolvidas para o bacharel em Ciências em Contábeis. [...] o projeto político-pedagógico em vigor corresponde o que a instituição entende como sendo o perfil do bacharel em Ciências Contábeis que o mercado espera ter. As diretrizes do curso, da faculdade é essa: de formação, de um estudante com um conjunto de valores éticos, de domínios de determinados conteúdos tanto na área financeira, como na área gerencial. Isso que norteia a construção do projeto político-pedagógico”. (Coord. 04)*

*“Primeiro, propiciar condições para que o interessado adquira conhecimentos teóricos, filosóficos, históricos, políticos, éticos e*

*práticos da Contabilidade; segundo, proporcionar e instrumentalizar técnicas e recursos ao exercício profissional”. (Coord. 05)*

A construção do PPP, no caso de alguns Cursos de Ciências Contábeis, foi pensada por um grupo muito restrito de professores, não ocorrendo uma discussão ampla com todo corpo docente, para que opinassem e dessem suas contribuições, em seu processo de implementação. Este fato se constitui um desafio para os Coordenadores de Curso que encontram algo já implementado e pretendem gerir um curso em uma IES pública em bases legais e democráticas. A questão do processo de discussão e elaboração do projeto surge como problemática, pois se observam práticas que revelam uma ação centralizada, o que, certamente, resulta numa dificuldade maior, além de ser fator que permite que se compreenda, em parte, a percepção da quebra da identidade e unicidade referidas.

Sendo assim, há registros divergentes. De um lado se observa coordenadores que declaram que o processo foi participativo, tendo envolvido a Congregação de Curso como um todo, e que ressaltam a importância deste processo de discussão coletiva. De outro lado, há registros de processos que foram ou estão sendo encaminhados de forma centralizada, através de comissões de professores que elaboram sem a participação e discussão efetivas do conjunto da Congregação e da representação estudantil. Há ainda situações em que se busca uma estratégia de trabalho que estimule a participação, mesmo levando em conta as dificuldades de se gerir um curso de graduação.

Esta é uma questão que deve ser assinalada, pois, realmente, o projeto (o documento) não é auto-aplicável – precisa se tornar processo. Exige ações conscientes e coletivas, tanto da congregação do curso como de outras instâncias institucionais, para “sair do papel”. Além disso, ele tem que ser tomado como um documento que precisa ser quotidianamente reconstruído para que tenha vida e gere as inovações pedagógicas que se deseja.

Dessa forma, como gestor, o Coordenador de Curso deve ser o mentor do curso que gerencia e, ao mesmo tempo, o responsável pela execução do PPP do Curso. Como já acentuado, deve estabelecer, com clareza, as características do curso que lhes devem dar identidade, o que exige que o mesmo guarde vínculo com a missão, com os objetivos, com a vocação e com os princípios da Universidade.

Daí a necessidade do Coordenador de Curso compreender plenamente o sentido da missão, dos objetivos e da vocação da IES em que trabalha, pois sem estes cuidados,

o PPP do Curso estatuído perderá suas peculiaridades. Antes, tarefa solidária e compartilhada com professores e alunos, de tal maneira que seja, na sua execução, devidamente vivenciado nesses segmentos.

Ao evidenciar os fundamentos filosóficos e políticos do curso (missão, objetivos e/ou diretrizes), os PPP deverão alcançar e/ou apresentar um panorama da Ciência Contábil, sua importância e necessidades no contexto social de formação, correlacionar essas demandas a uma consideração do perfil desejado para o egresso, articulando o seu contexto de atuação, bem como as considerações de execução do projeto pedagógico.

Para Cantídio (1981), o regime atual de coordenação dos cursos é sabido deficiente e precisaria sofrer ajustamentos, com o objetivo de caracterizar a administração de um curso como sendo a gerência de um projeto de aprendizagem. O projeto pedagógico é, cada vez mais, considerado o instrumento por excelência, através do qual se expressam a identidade e a especificidade e, por conseguinte, a autonomia das IES e de seus cursos. Para que estes objetivos sejam atingidos e para que o PPP do Curso se constitua num referencial para o alcance da qualidade, necessário é que ele seja, efetivamente, tratado como um instrumento de gestão e de mudança.

### **5.2.3 Perfil de Formação dos Alunos de Ciências Contábeis**

Na íntegra, a Resolução 10 das DCN, Art. 3º, aponta que o Curso de Graduação em Ciências Contábeis deve ensejar determinadas condições para que o futuro profissional possa ter exercício pleno da profissão.

**Art. 3º** O Curso de Graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

I – compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;

II – apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditoriais, perícias, arbitragens, noções de atividades atuarias e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com plena utilização de inovações tecnológicas;

III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Frente às DCN, Peleias (2006) resume que os formandos de Ciências Contábeis devem ter capacidade técnica e funcional; capacidade de se enquadrar e atuar nos diversos modelos organizacionais, inclusive naqueles influenciados por normas

internacionais; capacidade para se adequar às ferramentas da tecnologia da informação, essenciais hoje para o exercício da profissão contábil. Um desafio que deverá ser incorporado aos projetos de curso.

Em se tratando de perfil de formação dos alunos, os PPP demonstraram evidência completa no que diz respeito às características necessárias ao profissional formado, bem como a inscrição do curso no contexto atual do mercado de trabalho e da profissão (mercado emergente). Os documentos expressam a necessidade de o aluno ser “[...] formado para a vivência em ambientes complexos, nos quais o domínio do conhecimento integrado é fundamental para as tomadas de decisão...”. (UNEB-I, PPP, p. 10).

Na concepção de outros projetos analisados, vale somar esforços “para atingir o perfil profissional pretendido, pois é necessário que o contador do terceiro milênio disponha de uma larga base cultural, visão de tendências sociais e de mercado, facilidade para expressão, espírito empreendedor, liderança e ética em todas as suas ações. Deverá ser um profissional ágil diante das mudanças de mercado e sempre receptivo às inovações freqüentemente propiciadas pela própria natureza da sociedade”. (UESC, PPP, p. 14).

A esse respeito, os Coordenadores de Curso enfatizam:

*“Descreve para época em que ele foi concebido. Hoje precisa ser ajustado em conformidade com as novas demandas que o contador passou a absorver. Demandas no que tange a necessidade de ampliação dos conhecimentos de normas de contabilidade internacional, de tecnologia, sistema de informação, sustentabilidade e controladoria. São demandas emergentes e que na época não foi pensado”. (Coord. 01)*

*“Sim. Não só o projeto pedagógico como um todo, assim como a matriz curricular buscam atender ao perfil do profissional bacharel em ciências contábeis no mercado”. (Coord. 04)*

*“O egresso visualiza sua profissão em várias frentes de execução. O empresário contábil é servidor público (auditor, fiscal, perito, analista e controlador em várias organizações econômicas particulares ou públicas. O egresso apresenta-se como consultor, assessor e empreendedor contábil em várias áreas de atuação”. (Coord. 05)*

*“Profissional formado para vivência em ambientes complexos, nos quais o domínio do conhecimento integrado é fundamental para as tomadas de decisão, destacando-se ainda a necessária visão ampla da realidade fundada na interdisciplinaridade dos seus estudos e pesquisas, indispensável para o entendimento dos processos de uma organização”. (Coord. 07)*

De acordo com os Coordenadores, o perfil de formação do aluno é descrito para uma época em que o PPP do Curso foi pensado, inviabilizando, atualmente o processo de gestão da coordenação em virtude de novas demandas institucionais, aliadas ao novo perfil de aluno desejado pelo mercado de trabalho. Para outros, o perfil de formação pensado para os futuros profissionais, são condizentes com as demandas emergentes e a convivência em ambientes complexos.

Os dados podem ser indicadores relevantes de que os PPP dos cursos se constituem em planos desarticulados com a realidade em que os cursos estão inseridos, voltados para si mesmos, o que poderá dificultar a sua gestão por parte do Coordenador que é responsável pelo acompanhamento das atividades didático-pedagógicas do curso.

#### **5.2.4 Conhecimentos, Habilidades e Atitudes**

Neste tópico procurou-se identificar questões voltadas à contemplação dos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes. De acordo com as DCN para o curso de Ciências Contábeis é necessário:

[...] 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.

Observa-se que as DCN sinalizam a necessidade de cada curso traçar as competências e habilidades que pretende desenvolver 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.

O Art. 4º da Resolução 10 das DCN trata especificamente de competências e habilidades esperadas para o formando em Ciências Contábeis, abaixo o texto na íntegra:

**Art. 4º** O Curso de Graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;



III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

A LDB, Lei 9394/96, aborda em seu texto que as IES possuem a liberdade de elaborar currículos flexíveis que atendam à necessidade do contexto em que estejam inseridas. 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 MEC, através do CNE e da Câmara de Educação Superior (CES), depois de amplo debate com a sociedade, tem definido para cada profissão as DCN dos cursos de graduação abordando, dentre outros aspectos, as competências e habilidades que são necessárias para cada profissão.

Sendo assim, Conhecimentos, Habilidades e Atitudes foram evidenciados completamente nos projetos pedagógicos ao se relacionarem com o perfil que se deseja desenvolver pelas DCN: *“as competências e habilidades do/a graduando/a devem coadunar tanto com o perfil do egresso anunciado para esse Curso, quanto com as indicações previstas nos dispositivos legais que versam sobre a formação do Bacharel em Ciências Contábeis...”*. (UNEB-I, PPP, p. 11); enfatizam ainda que *“a proposta curricular do curso tem sido operacionalizada no sentido de torná-la cada vez mais coerente com as habilidades e competências... discriminadas [...] na Resolução CNE Nº. 10/04 - artigo 4º”*. (UNEB-VII, PPP, p. 22).

Por outro lado, os projetos mostram-se fragilizados, evidência mínima, ao tentarem se integrar ao currículo através dos projetos em desenvolvimento e pelas ementas, com propósito de atender às competências definidas para o perfil do egresso do

curso, a saber: *“Nesse sentido, do eixo central decorre a concepção do curso que se manifesta através da presença de três vetores, expressados de modo pronunciado no conjunto das disciplinas básicas, profissionais e práticas”*. (UESC, PPP, p. 17).

Em relação a esta questão, os Coordenadores expressam que não existe, de fato, no curso uma integração com o que é descrito no perfil do egresso, nos projetos em desenvolvimento e na proposta das ementas. Embora, todos coadunam com esta proposição ao afirmarem que os PPP se encontram em reformulação.

*“Parcialmente. Não há ainda uma integração com as disciplinas. Não há interdisciplinaridade. Não conseguimos colocar em prática, até porque, por ser universidade pública, é muito mais complexo tratar diretrizes do que a universidade privada, onde a figura do “dono” impõe seu desejo. Na universidade pública não se pode impor de cima para baixo, o coordenador passa a ser um gestor”*. (Coord. 01)

*“No projeto sim, mas nós estamos em uma fase de reformulação, o projeto ta sofrendo mudanças substanciais”*. (Coord. 02)

*“As ementas buscam refletir as competências que o projeto político-pedagógico determina [...] Hoje, temos dúvidas disso. Nós estamos reformulando nosso projeto político-pedagógico não só em termos de componentes curriculares, como de ementas, porque a gente entende que a área de contabilidade é muito dinâmica, tanto em termos científico, como em termos de normatização. Então, nós já percebemos a necessidade de ajustar as ementas de alguns componentes curriculares”*. (Coord. 04)

*“Neste momento, iniciamos um trabalho de atualização curricular, ensejando atualizações com foco na ‘modernidade globalizada’”*. (Coord. 05)

Como se pode perceber, a ausência da interdisciplinaridade compromete o desenvolvimento do curso e impõe desafios ao Coordenador, na medida em que limitam as possibilidades de superar a fragmentação e, ao mesmo tempo, enfrentar os muitos desafios do processo formativo com ênfase na desarticulação das atividades de ensino e nas as atividades de extensão e pesquisa.

O Coordenador de Curso precisa estimular a reflexão sobre a flexibilidade dos currículos, sobre a interdisciplinaridade, sobre as diretrizes curriculares e sobre a importância de se discutir o perfil profissiográfico, além de compreender o ambiente interno e externo da instituição, entender que o sucesso depende da articulação entre os setores da IES e do bom relacionamento entre os diversos departamentos e cursos. É necessário que os docentes entendam que a IES e, portanto, os cursos estão inseridos num ambiente de mudanças constantes e, para tanto, a atuação do coordenador é

decisiva. Obviamente, o Coordenador depende do apoio dos gestores, do investimento e do trabalho em equipe, aspecto que é destacado nas falas de todos os Coordenadores de Curso, revelando que nesse aspecto há a preocupação para rever os Projetos dos Cursos.

### 5.2.5 Fundamentos Metodológicos do Curso de Ciências Contábeis

Embora não seja claramente visualizado nas DCN, os Fundamentos Metodológicos referem-se à concepção de ensino/aprendizagem e sua relação aos projetos das disciplinas. Diante disso, esta pesquisa identificou por meio da análise dos PPP, que os fundamentos metodológicos dos cursos refletidos nos projetos não dão sustentação as atividades programadas, nem tão pouco evidenciam a concepção de ensino e aprendizagem relacionada aos projetos das disciplinas. A esse respeito, encontramos uma dissonância com o que é afirmado pelos Coordenadores, ao considerarem:

*“Porque isso pode ser visto no produto final que é o TCC. [...] A Coordenação não se envolve em atividades programadas do professor”.* (Coord. 01)

*“No projeto sim, é previsto! Pois, a tentativa de tornar isto prática é uma realidade. Embora seja perceptível, por parte de alguns docentes, relacionar sua disciplina, muitas vezes, com a própria concepção do curso que foi pensado”.* (Coord. 02)

*“Isso é um novo problema que nós estamos vivendo aqui. Tradicionalmente o professor de contabilidade é o profissional contábil que se tornou professor. Não necessariamente passou por uma capacitação didático-pedagógica para se tornar professor. Então, eu acredito que temos casos em que as metodologias de ensino e aprendizagem, são oportunidades de melhorias e não há um esforço por parte da coordenação nem por parte da congregação, que é o órgão máximo da unidade, melhorar um esforço no sentido de ajustar essas deficiências metodológicas de ensino e aprendizagem. [...] Eu continuo afirmando que é uma deficiência nossa. É uma oportunidade de melhoria”.* (Coord. 04)

*“Sim e a preocupação atual é a inserção de novos procedimentos mais atualizados em exigência pelo mercado de competição”.* (Coord. 05)

Para os Coordenadores, a razão pela qual os fundamentos metodológicos do curso não refletirem as atividades programadas, se constitui um desafio a ser enfrentado na gestão acadêmica, dentre outros motivos, pela ausência de capacitação didático-

pedagógica dos professores de Contabilidade. Com efeito, os Coordenadores acreditam que as metodologias de ensino e aprendizagem são oportunidades de melhorias e não há uma um esforço por parte da coordenação nem por parte da congregação, que é o órgão máximo da unidade, melhorar no sentido de ajustar essas deficiências metodológicas de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

Outro aspecto evidenciado pelos Coordenadores refere-se à dificuldade dos professores relacionarem suas disciplinas com a própria concepção do curso que foi pensado, sendo necessários esforços por parte de todos os segmentos institucionais. Isto posto, fica evidente que se no planejamento de suas ações o Coordenador de Curso pouco considera o projeto do curso, este, evidentemente, passa a ser um documento que não cumpre sua função e que será “papel” e não instrumento de gestão pedagógica e administrativa.

Em estudo similar realizado por Silva *et al* (2010), identificou-se que os Coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis, apesar de valorizarem as diretrizes curriculares, ainda permanecem com suas práticas diárias em uma abordagem curricular centrada no conteúdo, em que o aluno ainda é o sujeito passivo no processo ensino/aprendizagem, caracterizando uma carência na adequação das novas demandas sociais, em que se exige indivíduos preparados para mudanças permanentes.

Outros estudos vão ao encontro dos resultados encontrados neste tópico, em especial, como o realizado por Ehrensperger (2011), que teve a finalidade de descrever o uso do projeto pedagógico como instrumento de gestão pedagógica e administrativa dos cursos de graduação em administração, segundo as percepções dos seus Coordenadores. A autora constata através de depoimentos quanto ao planejamento das atividades, que o Planejamento Estratégico do Curso e o Plano Anual de Trabalho do Curso estão, muitas vezes, dissociados do projeto pedagógico. Na verdade, em relação a este ponto, há posições divergentes entre os Coordenadores, já que alguns referem que o planejamento foi feito levando em conta o projeto pedagógico do curso, enquanto outros dizem claramente que não levaram em conta esse documento no momento de implementação do curso.

### 5.3 CONTEXTO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Este tópico compreende as discussões acerca do contexto e da localização do curso, institucional – geográfico – social, no processo de implementação e gestão do PPP e suas implicações para gestão acadêmica no fazer do Coordenador de Curso de Ciências Contábeis. Com referência ao item “instituição”, é importante caracterizar a articulação entre os objetivos e as finalidades do Curso de Ciências Contábeis e a missão institucional. Apresentam-se os recursos, a legislação e as esferas de decisões da instituição, relacionadas à autonomia didático-pedagógica, assim como as instâncias de decisões do curso em colegiado sob a liderança do Coordenador de Curso.

Com efeito, é possível conhecer os cenários de planejamento das atividades relacionadas ao ensino contábil e sua correspondência com o calendário de atividades da instituição. Além da localização geográfica da instituição e do centro onde funciona o curso, podem ser evidenciados os dados em relação às instalações físicas e demais recursos disponíveis para o Curso de Ciências Contábeis. A relevância do curso em relação à demanda social de formação e de relações com o mercado pode ser apresentadas mediante dados estatísticos e de oferta do curso.

Uma concepção de currículo vem sendo defendida no ensino de graduação brasileiro quando da institucionalização das DCN no contexto dos cursos de graduação a partir da nova LDB (Lei 9.394/96), conforme se pode concluir das seguintes considerações inseridas no parecer CNE/CES nº 583/2001, Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de janeiro de 2001, que define os objetivos e metas:

(...) 11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem (...)

Por sua vez o Parecer CNE/CES 776/97 estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e entre outras considerações assinala:

Além do mais, os currículos dos cursos superiores, formulados na vigência da legislação revogada pela Lei 9.394, de dezembro de 1996, em geral caracterizam-se por excessiva rigidez que advém, em grande parte, da fixação detalhada de mínimos curriculares e resultam na progressiva diminuição da margem de liberdade que foi concedida às instituições para organizarem suas

atividades de ensino e destaca: visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios [...].

Em continuação, é evidenciado a análise do terceiro aspecto deste estudo, qual seja o **Contexto dos Cursos de Ciências Contábeis** que norteia a construção, implementação e de gestão acadêmica, na observância do marco legal das DCN, a saber os elementos constitutivos de análise: a) Histórico e Mercado; b) Perfil do Discente e do Docente; e c) Situação de Infraestrutura do Curso.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS		INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DA BAHIA							
		UFBA Salvador	UNEB Salvador	UNEB Senhor do Bonfim	UNEB Barreiras	UEFS Feira de Santana	UESB Vitória da Conquista	UESC Ilhéus	
2. CONTEXTO DO CURSO	2.1 Histórico e Mercado	2.1.1 A oferta do curso e sua relação com o mercado foram devidamente analisadas.	<b>Evidência Completa</b> “(...) ocupar espaços em diversos segmentos do mercado de trabalho, tanto na área pública quanto na iniciativa privada” (PPP, p.5). “(...) 50 (cinquenta) vagas por ano, com ingresso anual”. (PPP, p. 6).	<b>Evidência Completa</b> “(...) configura-se como um curso de extrema necessidade à compreensão das diversas lógicas e dimensões humanas locais e territoriais dentro das tendências propostas pelo mercado de trabalho como um dos aspectos do mundo do trabalho”. (PPP, p. 8).	<b>Evidência Completa</b> “O Curso de Ciências Contábeis oferecido no DEDC campus VII, a partir de 2005.2, é resultado da aspiração desta comunidade, comprovado através da pesquisa realizada junto à própria população, dos estudos de viabilização, do planejamento de implantação entre 2002 e 2005 e inclusão nos planos de expansão de cursos de graduação da Universidade...”. (PPP, p. 2).	<b>Evidência Completa</b> “Dentre o processo de estudos para elaboração do novo currículo, foi assegurada a todos os segmentos da comunidade envolvida a oportunidade de refletir, analisar e apresentar proposta ampliando assim o universo das alterações”. (PPP, p. 58).	<b>Evidência Completa</b> “(…) atenção especial será dada às demandas oriundas do semi-árido baiano, visando à melhoria das condições de vida de sua população”. (PPP, p. 9).	<b>Evidência Parcial</b> “O mercado, hoje, tem exigido cada vez mais conhecimentos amplos na área de finanças e gestão e que, acima de tudo, seja conhecido das características regionais em que empresa ou organismo desenvolverá suas atividades”. (PPP, p. 9).	<b>Evidência Parcial</b> “Nesse sentido, atender os requerimentos das populações em termo de oferta de cursos e vagas é uma contribuição significativa processo de democratização das oportunidades educacionais para a população interiorana”. (PPP, p. 16).
			2.2 Perfil Discente	2.2.1 A proposta curricular corresponde às necessidades do contexto local/regional/nacional e a atualização da área do conhecimento profissional.	<b>Evidência Parcial</b> “(…) tratar a Contabilidade como instrumento de apoio à cidadania. O pressuposto fundamental é o de que neste de século, as organizações devam ser exigidas a prestar contas de forma mais ampla sobre os efeitos sociais de suas atividades”. (PPP, p. 6).	<b>Evidência Parcial</b> “(…) incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade”. (PPP, p. 6).	<b>Evidência Parcial</b> A formação pretendida está embasada nos aspectos legais, de forma a possibilitar que o egresso deste curso seja um profissional consciente da realidade do Brasil e do mundo globalizado e que esteja apto a competir no mercado de trabalho em condições de igualdade com outros profissionais de qualidade. (PPP, p. 21).	<b>Nenhuma Evidência</b>	<b>Evidência Completa</b> “O pressuposto fundamental é o de que as organizações devem ser exigidas a prestar contas mais amplas sobre os efeitos sociais de suas atividades e, portanto, a formação do contador deve considerar essa tendência”. (PPP, p. 3).
	2.2.2 O perfil dos alunos do curso esta devidamente explicitado.	<b>Evidência Completa</b> “O objetivo principal (...) é formar profissional capaz de planejar e modelar informações que	<b>Evidência Completa</b> “A formação profissional em Ciências Contábeis traz em seu processo estudos humanísticos e	<b>Evidência Completa</b> “(…) o perfil do profissional com ênfase na Ciência Contábil de forma	<b>Nenhuma Evidência</b>	<b>Evidência Completa</b> “Busca-se preparar profissionais capazes de compreender as questões científicas, técnicas, sociais,	<b>Nenhuma Evidência</b>	<b>Evidência Completa</b> “O perfil do contador da Universidade Estadual	

2.3 Perfil Docente	2.3.1 O perfil do corpo docente favorece a efetivação do projeto pedagógico.	atendem aos modelos decisórios dos usuários e, portanto das entidades, visando à otimização de seus resultados". (PPP, p. 8).	científicos, pautados em princípios éticos e morais que subsidiem a solução de problemas e tomada de decisões, com reflexão crítica na ação...". (PPP, p. 10).	permitindo ao bacharel atuar na área social, administrativa, econômica e legal das empresas e organizações públicas e privadas". (PPP, p. 21).	econômicas e financeiras em âmbito nacional e internacional nos diferentes modelos de organização, assegurando o pleno domínio das responsabilidades funcionais...". (PPP, p. 3).		de Santa Cruz passa por um profissional capaz de...". (PPP, p. 14).
2.4 Situação de infra-estrutura do Curso	2.4.1 Os elementos da estrutura de apoio apresentam condições de operacionalização das metas traçadas no projeto.	Evidência Mínima “(…) A busca da excelência tem sido uma das premissas básicas”. “(…) a implementação de um programa de qualificação do corpo docente”. (PPP, p. 3).	Nenhuma Evidência	Evidência Mínima “Os professores estão organizados em grupos de pesquisas por área de conhecimento, cadastrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq...”. (PPP, p. 77).	Nenhuma Evidência	Nenhuma Evidência	Evidência Mínima “A UDESC tem investido muito na capacitação do corpo docente, na melhoria e ampliação da infraestrutura dos cursos por ela oferecidos bem como, nas condições de trabalho dos docentes, tanto para atender ao ensino, como à pesquisa e a extensão”. (PPP, p. 11).
2.5 Situação de infra-estrutura do Curso	2.4.1 Os elementos da estrutura de apoio apresentam condições de operacionalização das metas traçadas no projeto.	Evidência Mínima “(…) instalação de Laboratórios de Informática, de Ensino à Distância e de Práticas Contábeis, de vital importância para as reformulações exigidas para a formação do novo contador...”. (PPP, p. 3).	Nenhuma Evidência	Evidência Mínima “O acervo bibliográfico do curso consta de 1.853 títulos e 5.642 exemplares, conforme relação aqui apresentada (ANEXO A)”. (PPP, p. 73).	Nenhuma Evidência	Nenhuma Evidência	Evidência Mínima “A UDESC também tem investido muito na melhoria da infraestrutura para seus cursos. Como exemplo pode-se citar...”. (PPP, p. 11).
2.5 Estudos e diagnóstico do curso	2.5.1 Os diagnósticos realizados em relação a oferta do curso justificam a sua oferta e/ou habilitações.	Nenhuma Evidência	Nenhuma Evidência	Nenhuma Evidência	Evidência Mínima “A adaptação curricular à Resolução do CFE, realizada pelo CESB, insere algumas alterações sem contudo modificar o perfil do profissional, uma vez que a ênfase em auditoria que se propunha naquela legislação já estava contemplada no curso desde a sua criação”. (PPP, p. 58).	Nenhuma Evidência	Nenhuma Evidência

**Quadro 09 – Contexto de Implementação do Curso**

Fonte: Dados da Pesquisa, mai./2011



### 5.3.1 Histórico e Mercado dos Cursos de Ciências Contábeis

De acordo com as DCN, é essencial conhecer a história de implementação dos cursos, suas características temporais relacionadas ao contexto sócio-cultural e econômico-político, visando acentuar as alterações realizadas, assim como pensar continuamente na sua reestruturação.

**Art. 3º** O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:  
I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;  
[...]

Ao se buscar amparos nos PPP dos cursos, com o intuito de procurar elementos a respeito do histórico e mercado dos cursos de Ciências Contábeis, verificou-se que foi evidenciado completamente este indicador nos projetos em conformidade com as DCN: *“O mercado, hoje, tem exigido cada vez mais profissionais que detenham conhecimentos amplos na área de finanças e gestão e que, acima de tudo, seja conhecedor das características regionais em que empresa ou organismo desenvolverá suas atividades” (UESB, PPP, p. 9).* Além disso, os cursos procuram *“[...] ocupar espaços em diversos segmentos do mercado de trabalho, tanto na área pública quanto na iniciativa privada”.* (UFBA, PPP, p. 5).

A esse respeito, em especial, a oferta do curso e sua relação com o mercado no contexto de implementação, os Coordenadores teceram as seguintes considerações:

*“Daqui a alguns dias o Curso de Contábeis desta instituição faz 35 anos... Já se passaram quatro mudanças curriculares, a mais próxima da minha realidade, que se refere a este PPP, aprovado em 2006, percebo que possui alguns problemas na tentativa de atender às DCN, pois não foram observadas algumas variáveis da instituição, peculiaridades próprias, como por exemplo, a região onde a IES está instalada e alguns contextos de carga-horária no currículo mínimo do curso. Não faltam vagas para contadores no mercado de trabalho. A oferta do curso deixa a desejar para o mercado de concurso, bem como para o desenvolvimento de práticas de gestão na cidade onde a IES está sediada. Hoje oferecemos 80 vagas por ano, ainda insuficiente”.* (Coord. 01)

*“Acredito que não, pois a Contabilidade é um campo que tem sempre vaga pra atuação. E percebo que há sempre uma necessidade, uma carência de mercado. Enfim, por conta disso e do que eu já vivi, em práticas anteriores*

*aqui, houve apenas uma dedução. O mercado fica carente, teríamos que pelo menos dobrar a oferta de vagas”. (Coord. 02)*

*“Sim. O curso de Ciências Contábeis é um dos mais antigos da universidade. Originalmente ele era do departamento de Economia, não era um curso independente. Exatamente, porque se observou o amadurecimento, uma exigência desse profissional no mercado é que ele se tornou um curso, uma unidade dentro da universidade. E, quando ele se torna uma unidade (isso em 1996) esse projeto pedagógico busca decidir exatamente isso. O mercado demanda por um profissional que tem um determinado perfil e esse curso então se desenha para atender esse perfil. [...] nós passamos por uma ampliação em virtude do REUNI, hoje nós oferecemos anualmente 160 vagas, e nossa concorrência no vestibular é uma média de cinco alunos por vaga; isso mostra que ainda há uma possibilidade de crescimento [...]”. (Coord. 04)*

Na voz dos coordenadores existem elementos que remetem a problemas na tentativa de adequar os PPP às DCN. Pois, é notório a não observância de algumas variáveis da instituição, como peculiaridades próprias da região e localização da IES, bem como carga-horária no currículo mínimo no contexto de implementação do curso. Outras questões salientadas pelos Coordenadores de Curso expressam impasses na ação gestora, pois os cursos de Ciências Contábeis em sua maioria possuem baixa oferta de vagas nos vestibulares, propiciando carências tanto ao mercado local quanto para o desenvolvimento de atividades de extensão na comunidade.

Como não há de se preparar o aluno de Ciências Contábeis simplesmente para o mercado, mas também para sua autonomia no sentido de gerir a sua própria carreira, é fundamental que o Coordenador de Curso tenha presente esta linha de trabalho, assessorar a instância competente no âmbito do curso, dentro de suas atribuições, o planejamento de atividades que contribuam para o desenvolvimento de idéias de nichos de mercado, onde os alunos possam atuar profissionalmente na condição de empreendedores. Vale dizer também que, ao cogitar da vinculação do curso com os anseios e desejos do mercado, pode o Coordenador sintonizar-se, por meio dos professores, com as atividades de iniciação científica ou de pesquisa e as atividades de extensão e especialmente com as peculiaridades da região em que o curso está inserido.

Em virtude do exposto, os Coordenadores precisam conhecer a história de implantação dos cursos de graduação em Ciências Contábeis que coordenam, bem como as características temporais relacionadas ao contexto sócio-cultural e econômico-político das IES, visando ter mais clareza sobre as alterações a serem realizadas, assim como pensar continuamente na sua reestruturação. Faz-se necessário conhecer fatos

históricos da implantação destes cursos, para que todos os envolvidos na elaboração do PPP tenham um diagnóstico da situação atual do curso local e também da situação nacional, objetivando as soluções das necessidades mais urgentes, para programar ações de médio e longo prazo a novos cenários e demandas de formação do profissional da área contábil.

Enfim, em se tratando de histórico e mercado do curso, as dificuldades e as limitações do Coordenador de Curso poderá ser suprida à medida que mantém articulação com empresas e organizações de diversas naturezas que possam contribuir para o desenvolvimento do curso, para o desenvolvimento da prática profissional, através dos estágios e para o desenvolvimento do próprio currículo. Neste sentido, além de ser uma profissional para dentro da Universidade, ideal é que seja para fora da Universidade também, proporcionando visibilidade plena do curso diante do contexto local.

### **5.3.2 Perfil do Discente e do Docente nos Cursos de Ciências Contábeis**

De acordo com as DCN, a articulação contínua entre ensino, pesquisa e extensão deve constituir as bases para definição do perfil do profissional egresso da área contábil. Além disso, apresentar as atividades do departamento em relação ao acompanhamento das atuações do profissional egresso, seja mediante as organizações de classe, eventos e programas de formação continuada, seja por outras formas de articular a formação geral e profissional do egresso. Consideram-se as competências e habilidades a serem potencializadas no profissional, via processo de formação no Curso Superior de Ciências Contábeis, conciliando os objetivos do curso.

No que se refere ao **perfil discente** presente nos PPP dos Cursos sem perder os parâmetros estabelecidos pelas DCN, a análise constatou evidência completa, conforme se pode perceber nos trechos a seguir: *“o objetivo principal (...) é formar profissional capaz de planejar e modelar informações que atendem aos modelos decisórios dos usuários e, portanto das entidades, visando à otimização de seus resultados” (UFBA, PPP, p. 8)*. Porém, houve uma evidência parcial quando se trata das referências na proposta curricular da relação entre o perfil da formação e as necessidades do contexto local/regional/nacional: *“a formação pretendida está embasada nos aspectos legais, de forma a possibilitar que o egresso deste curso seja um profissional consciente da realidade do Brasil e do mundo globalizado e que esteja apto a competir no mercado de*

*trabalho em condições de igualdade com outros profissionais de qualidade*”. (UNEB-VII, PPP, p. 21).

Embora não seja previsto nas DCN, investigou-se como nos PPP aparecem referências sobre o **perfil docente**, compreende-se o comportamento e atitudes que o docente deve assumir no desempenho de suas funções no âmbito de cada curso, com vistas à efetivação da gestão do PPP. Parte-se da concepção de que a característica da ação docente é fazer a mediação do conhecimento – aluno, instituição e sociedade - o que acontece pela integração e aplicação dos métodos e organização do ensino, de forma a assegurar esse encontro.

A análise de conteúdo dos PPP possibilitou concluir que não há evidências nos projetos acerca do perfil docente, apenas menções superficiais, tais como: “[...] *a busca da excelência tem sido uma das premissas básicas*”. “[...] *a implementação de um programa de qualificação do corpo docente*” (PPP, UFBA, p. 3). Ou até mesmo, “*a UESC tem investido muito na capacitação do corpo docente, na melhoria e ampliação da infraestrutura dos cursos por ela oferecidos bem como, nas condições de trabalho dos docentes, tanto para atender ao ensino, como à pesquisa e a extensão*” (UESC, PPP, p. 11).

Frente a este panorama e ao seguinte questionamento - *o perfil do corpo docente favorece a efetivação do projeto pedagógico no contexto da gestão acadêmica?* Os coordenadores relataram:

*“Não. Nosso quadro docente é insuficiente e pouco diversificado, com relação com o que vem surgindo na área e as novas demandas”.* (Coord. 01)

*“Sim. Talvez deixe a desejar na questão da formação docente, pois como sabemos aqui no Norte e Nordeste nós não temos, por exemplo, muitos doutores em contabilidade. Tenho hoje professores com mestrado em contabilidade, mas com doutorado em outras áreas”.* (Coord. 02)

*“Atende, apesar de não termos muitos professores com formação para pesquisador, o curso de contabilidade requer, em sua maioria, professores com formação técnica e que atuem no mercado, o que favorece a formação técnica dos alunos”.* (Coord. 03)

*“Sim, temos professores com uma formação diversificada, professores em sua maioria com formação básica em contabilidade, mas com pós-graduações diversas. E isso cumpre a abrangência da formação do curso”.* (Coord. 04)

Desta forma, diversos fatores dificultam a ação do Coordenador de Curso, dentre eles pode-se destacar o quadro docente insuficiente e pouco diversificado tendo em vista as demandas sociais do curso, atrelado à reduzida titulação dos professores no que se refere à formação em cursos de mestrado e doutorado o que compromete o desenvolvimento de pesquisa científica no contexto do curso de Ciências Contábeis. Para superar essa situação, o trabalho do Coordenador de Curso atuando junto aos professores poderia se constituir um elemento de grande importância, favorecendo a troca de conhecimentos e a valorização para construção de novos saberes.

Além disso, esta situação poderá ser transformada na medida em que as IES públicas do Estado da Bahia passem a contar com professores com formação acadêmica consistente, embasada em teoria e práticas educativas compatíveis com o exercício da função docente. Esse confronto com o qual normalmente o professor se depara, constitui-se um grande desafio para o Coordenador de Curso, que precisa intervir junto a este novo educador. No contexto dessa discussão, Franco (2002, p. 33) afirma:

Deve-se levar em consideração que a formação inicial não tem propiciado, em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente em sala de aula. Sem o preparo para atuar, ele ingressa na carreira sem a noção da dinâmica de uma sala de aula, que, na verdade passa a vivenciar uma nova realidade, que provavelmente, nada tem a ver com todo potencial teórico adquirido durante sua formação acadêmica.

Esses dilemas, característicos da carreira do docente, constituem um desafio para o Coordenador de Curso das IES públicas, uma vez que é necessário lidar com as vaidades e os diferentes mundos vividos e experienciados pelos professores. Desta forma, com o apoio e o acompanhamento sistemático do Coordenador, que poderá proporcionar momentos de reflexão acerca da prática educativa, assim como apresentar alternativas para superação desses conflitos (dificuldade de entrosamento com os professores que já atuam na instituição e com os alunos, enfim, com a nova realidade). Essa intervenção precisa ser feita de forma clara e objetiva, pautada em uma dimensão ética, de forma que não comprometa o relacionamento do grupo, ou mesmo de um de seus membros, respeitando as limitações dos colegas, sem expor publicamente suas carências para não prejudicar o trabalho educativo, bem como ser capaz de perceber e resgatar os aspectos positivos do grupo, valorizando as iniciativas feitas em prol do trabalho coletivo.

Nesse caso, uma questão que precisa sempre ser considerada é o papel do professor no processo de gestão. Na verdade, é o professor em sala de aula que garante a efetivação do projeto pedagógico e, para que isso ocorra, ele precisa ter clareza quanto aos objetivos do curso e alinhar suas ações a estes. Para que o projeto pedagógico “chegue até a sala de aula”, o projeto pessoal do professor precisa estar alinhado ao projeto institucional e ao do Curso. Isso não significa perda da autonomia e da singularidade do docente, mas uma direção e objetivos comuns que são buscados conjuntamente. Não só o Coordenador do Curso, mas também o professor, enquanto gestor de sua sala de aula precisa atuar referenciado no projeto.

Outra questão a ser analisada é a identificação da qualidade corpo docente, importante item para a consecução do Projeto do Curso, pois aponta a consistência da intermediação do processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a adequação do corpo docente ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico proposto deve ser evidenciada. Esta adequação diz respeito não só à qualificação do docente para desenvolver as atividades acadêmicas na graduação, mas também ao seu interesse como pesquisador e/ou seu envolvimento em projetos de extensão. A articulação entre as atividades de diferentes naturezas ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo docente deve ser realçada.

Neste quesito os PPP não fizeram menção, foram constatadas apenas evidências mínimas. Vale ressaltar apenas alguns indicadores contemplados: sobre melhoria de qualificação coerente com os indicadores externos da avaliação foi constatado contribuições *“quanto à política de capacitação do corpo docente, podendo citar os esforços que a UESC tem feito para que os professores graduados façam pós-graduação”* (UESC, PPP, p. 11). Nesta direção, o indicador “ações coerentes com os resultados da avaliação de desempenho docente” revelou que *“a Coordenação do Curso criará instrumentos de avaliação semestral de forma contínua e sistemática com base em dados quantitativos e indicadores específicos das atividades de pesquisa, ensino e extensão dos docentes e dos respectivos processos de apoio administrativo”* (UEFS, PPP, p. 31). E, por fim, a política de produção científica do corpo docente das IES baianas, retratando a *“[...] a produção científica e os serviços de extensão à comunidade, bem como a melhoria contínua dos processos de apoio administrativo a essas atividades dos docentes”* (UEFS, PPP, p. 31).

Os demais PPP não apresentaram qualquer tipo de informação que contemplasse algum dos indicadores em análise. A esse respeito, os Coordenadores cogitaram a possibilidade de falta de incentivo ao corpo docente por parte da universidade em si, atrelado à falta de professores com dedicação exclusiva nos cursos de Ciências Contábeis e a grande ausência de uma política de produção científica.

*“Hoje estamos trazendo profissionais com qualificação específica para o corpo docente, como também captação de quadro docente para ampliar o número de vagas, conseguimos agora, na história deste curso, o primeiro professor DE. Pretendemos ampliar este número daqui a alguns anos, no quadro permanente”. (Coord. 01)*

*“Não. Já discutimos justamente a esse respeito em reuniões de Colegiado, para que os professores, que por sinal produzem por conta própria, possam colocar em prática. Em suma, não há nenhum incentivo para produção científica, tanto por parte dos alunos quanto, principalmente, dos docentes”. (Coord. 02)*

*“Sim. O departamento libera os professores para um processo de qualificação de acordo com a necessidade de formação do estudante. [...] Como não temos os produtos dessas avaliações as ações não são relacionadas a elas. [...] Não há uma política determinada pela instituição, a produção científica é individual para cada professor”. (Coord. 04)*

*“Este ponto acredita-se, está a desejar. Necessita melhorar com a produção de mais trabalhos de pesquisas científicas. Os professores justificam falta de tempo”. (Coord. 05)*

Os modelos de gestão evidenciado no discurso dos Coordenadores, no que se refere aos docentes dos cursos, permitem concluir que ao passo que em alguns cursos os Coordenadores procuram captar professores com dedicação exclusiva e qualificação específica na área de Contabilidade, em outros cursos não há de fato uma política para formação docente e a produção científica. Além disso, no caso das universidades públicas os professores gerenciam a sua própria carreira. Os departamentos planejam as saídas para cursos, quando o fazem.

Em linhas gerais, no indicador qualidade do corpo docente é imprescindível a adequação de sua formação às disciplinas que ministra. Quanto maior for a afinidade, maior será a sua capacidade de ensinar e incentivar os alunos a tomarem gosto pela matéria. Deve-se, também, considerar o grau de comprometimento do docente com o curso, seus alunos e a profissão. O Coordenador de Curso poderá avaliar

permanentemente esses requisitos e mais, é sua responsabilidade subsidiar o planejamento geral da capacitação dos professores para o exercício da docência.

Em se tratando de formação continuada dos professores de Ciências Contábeis com base na análise realizada nos PPP, constatou-se que não há evidências de indicadores de aperfeiçoamento docente e, por extensão, do processo de atualização pedagógica, aparecem apenas com uma evidência mínima quando versa acerca das *“avaliações que deverão ter como foco a melhoria contínua das atividades, contemplando, além do desempenho acadêmico, a produção científica e os serviços de extensão à comunidade, bem como a melhoria contínua dos processos de apoio administrativo a essas atividades dos docentes”*. (UEFS, PPP, p. 31).

Em suma, o processo de formação continuada dos docentes que ministram aulas em cursos de Ciências Contábeis em IES públicas do Estado da Bahia não é contemplado como um elemento importante nos PPP. Para os Coordenadores, essa realidade já é ponto de pauta em reuniões de colegiados, pois aliado à resistência dos docentes pela formação continuada, questões como falta de incentivo institucional e grande carência de professores são os desafios enfrentados por eles na gestão acadêmica dos cursos.

*“Esta questão já é indicativo de discussão no grupo, entretanto temos dois paralelos, resistência e recursos. A universidade pública depende de recursos pra qualquer coisa. Outra questão são os docentes que estão há muitos anos sem se qualificar, fizeram mestrado e ficaram parados no tempo, o que é difícil romper com a barreira da resistência”*. (Coord. 01)

*“Deixa, plenamente, a desejar. Temos uma carência que não é suprida, alguns professores sim, buscam o aperfeiçoamento. Mas a própria universidade não tem ‘instigado’ isso em seu corpo docente. Considero como um problema institucional. Não temos hoje professores com dedicação exclusiva”*. (Coord. 02)

*“Menos do que deveria, mas acontece. Por iniciativa de alguns professores, geralmente se busca parceria com centros de excelência para trazer reciclagem e aperfeiçoamento para os professores. [...] Temos um grupo de professores que estão em processo de titulação, deslocados para o doutorado, agilizando esse processo. E essa é uma preocupação do departamento, que incentiva a titulação dos professores”*. (Coord. 04)

Essa realidade se dá muitas vezes em função de um modelo de gestão em especial, trata-se de uma realidade nacional e institucional, pois a universidade pública depende de recursos para gerir seus próprios cursos. Sendo assim, identificar as estratégias do Coordenador na gestão do PPP neste contexto é, antes de mais nada, localizar os elementos que propiciam a investigação que exige novas formas de



organização, combinação e utilização de várias técnicas investigativas. É certo que as inovações se desenvolvem na prática cotidiana, ou seja, realizam-se no processo de construção/implementação dos projetos pedagógicos. Dessa forma, os resultados da inovação ultrapassam as questões técnicas sem delas prescindir.

Dentro desse panorama, ações isoladas não surtem efeito, é necessário que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas em parceria. Destaca-se, assim, a importância das atribuições do Coordenador como articulador, chamando para reflexão e envolvimento toda a comunidade acadêmica, no sentido de que sejam colocadas em práticas as metas e os objetivos construídos no bojo do PPP da IES, cabendo, ainda, ao Coordenador propor formas de ações que ajude a combater o ensino descontextualizado que classifica e exclui.

### 5.3.3 Gestão de Infraestrutura dos Cursos de Ciências Contábeis

Tento em vista que as DCN para os cursos de graduação em Ciências Contábeis são omissas nas questões que envolvem a situação de infraestrutura dos cursos. Não foi possível constatar nos PPP registros referentes a este aspecto. No entanto, alguns PPP evidenciaram parcialmente: “(...) *instalação de Laboratórios de Informática, de Ensino à Distância e de Práticas Contábeis, de vital importância para as reformulações exigidas para a formação do novo contador...*”. (UFBA, PPP, p. 3). O anexo A do PPP da UNEB-VII evidencia que “*o acervo bibliográfico do curso consta de 1.853 títulos e 5.642 exemplares, conforme relação aqui apresentada...*”. (UNEB, VII, PPP, p. 73). A UESC “*também tem investido muito na melhoria da infraestrutura para seus cursos. Como exemplo pode-se citar...*”. (UESC, PPP, p. 11).

Sendo assim, é possível questionar se *os elementos da estrutura de apoio dos cursos de Ciências Contábeis das IES baianas apresentam condições de operacionalização das metas traçadas no projeto pedagógico frente aos desafios impostos à gestão acadêmica?* Para os Coordenadores:

*“Biblioteca, por exemplo, com as profundas alterações em legislação societária, a biblioteca, para o curso de ciências contábeis, está completamente “defasada”! (Coord. 01)*

*“O espaço físico é insuficiente para atender as próprias demandas... E já sentimos a necessidade de dobrar o número de vagas para atender o mercado... no entanto, isso se constitui algo totalmente inviável em virtude da falta de metas estrategicamente traçadas no PPP”. (Coord. 02)*

*“Não temos espaço suficiente para nossas atividades. Laboratório, por exemplo, é praticamente inviável. Os alunos já tentaram várias vezes, sem sucesso, criar uma Empresa Jr, mas esse fator ainda é bastante limitador para a expansão do curso e, conseqüentemente, uma gestão de qualidade”.* (Coord. 03)

*“Não. Temos um laboratório de prática contábil que não permite ao estudante o desenvolvimento do conhecimento; temos deficiências quanto à biblioteca, bibliografia desatualizada na área; temos grupos de pesquisa e monitoria ainda num número insuficiente para os alunos. Então, digo que é uma grande oportunidade para melhoria do curso”.* (Coord. 04)

*“O pessoal de apoio tem muita experiência e já acompanha o curso durante muitos anos desde sua implantação, mas em se tratando de infraestrutura, a questão ainda é muito complicada”.* (Coord. 05)

Contudo, quando a questão é referente à gestão administrativa, há referências às ações relativas ao gerenciamento de pessoas, das instalações físicas, dos recursos de biblioteca, de equipamentos e de laboratórios, das matrículas, dos registros acadêmicos, dos horários, etc. Nesse aspecto, o que dificulta a ação dos Coordenadores dos Cursos de Ciências Contábeis das IES baianas são as deficiências em relação à biblioteca e seu acervo desatualizado; as limitações do espaço físico impedido a expansão do curso, muitas vezes convivendo em um mesmo espaço com outros diversos cursos, comprometendo na visão de um dos coordenadores na gestão de qualidade do curso. Outro fator importante é em relação aos grupos de pesquisa e monitoria ainda em números insuficientes, aliado à pouca procura dos alunos. Todas essas questões se constituem em si, na visão dos coordenadores, algo totalmente inviável em virtude de falta de metas estrategicamente traçadas nos PPP dos Cursos.

Contudo, no sentido de minimizar essas inconsistências no processo de gestão acadêmica, o ideal seria que Coordenador pudesse supervisionar as condições de infraestrutura física como salas, laboratórios e outros que, embora geridos por outros administradores da instituição, merecem acompanhamento constante de sua parte. Suas atividades complementares devem incluir, ainda, a participação na promoção do curso e demais políticas institucionais, sobretudo para alunos e docentes, visando criar um ambiente propício ao aprendizado e à produção científico-educacional.

Embora adequado a um contexto institucional e acadêmico diferente, no caso das IES privadas, Franco (2002) enfatiza que o Coordenador é o representante de seu curso. Quando assim se refere, o autor imagina que, dirigindo o curso, o Coordenador

realmente represente o mesmo "interna *corporis*" na Universidade e "externa *corporis*" fora dela. A representatividade é consequência da liderança que o Coordenador exerce em sua área de atuação profissional. Dir-se-á: somente poderá ser Coordenador de um curso quem detiver passaporte profissional na área? Acredita-se que a resposta nem sempre terá de ser positiva, mas tanto quanto possível a profissão do Coordenador deve estar afeita ao curso que dirige, sob pena de ser um "estranho no ninho".

#### **5.4 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Este tópico discorre sobre a organização curricular e suas implicações para gestão acadêmica no fazer do Coordenador de Curso de Ciências Contábeis. Desta forma, é necessário compreender como os componentes curriculares são observados e traçados frente às diretrizes curriculares do curso. Apresentam-se as áreas de conhecimento integradas ao curso e suas disciplinas e conteúdos curriculares. Apresentam-se as atividades da dinâmica curricular, que integralizam o currículo de forma horizontal e vertical. Disciplinas obrigatórias e optativas à integralização do curso em carga e duração.

Dentro da gestão acadêmica é preciso considerar que a organização curricular (currículo) não é um instrumento neutro, ela expressa um modelo alternativo que se vincula a determinadas concepções sobre conhecimentos válidos em uma área, sobre o mercado, sobre o tipo de profissional que se quer formar, entre outros aspectos.

O currículo, como instrumento de concretização do PPP das IES, torna-se um importante referencial de educação e manifesta-se fundamentalmente pelo que fazem seus Coordenadores de Curso ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração de finalidades.

A seguir, é evidenciado a análise do quarto aspecto deste estudo, qual seja a **Organização Curricular dos Cursos de Ciências Contábeis**, os processos que norteiam a construção, implementação e gestão do curso, tendo como referência o marco legal das DCN, a saber são seus elementos constitutivos de análise: a) matriz Curricular, b) ensino, pesquisa e extensão, c) estágio supervisionado (TCC) e monografia, d) atividades complementares e e) processos de avaliação.

INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DA BAHIA									
ELEMENTOS CONSTITUTIVOS	INDICADORES								
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (PROCESSOS)	3.1 Matriz Curricular	<p><b>3.1.1 Permite a operacionalização dos objetivos do curso</b></p>	<p><b>UFBA Salvador</b></p> <p><b>Evidência Parcial</b> “(...) O objetivo principal do curso de Ciências Contábeis é formar profissionais capazes de planejar e modelar informações que atendem aos modelos decisórios dos usuários e, portanto das entidades, visando à otimização de seus resultados”. (PPP, p. 8).</p>	<p><b>UNEB Salvador</b></p> <p><b>Evidência Parcial</b> “(...) o desenho curricular foi pensado no sentido de possibilitar a formação de profissionais que desenvolvam competências e habilidades com o embasamento teórico-epistemológico pertinente, atendendo aos itinerários de formação através da oferta de componentes curriculares essenciais a esse processo...”. (PPP, p. 8-9).</p>	<p><b>UNEB Senhor do Bonfim</b></p> <p><b>Evidência Parcial</b> “O curso de Ciências Contábeis do Campus VII foi pensado na perspectiva onde o ensino, a pesquisa e a extensão sejam desenvolvidas como atividades indissociáveis, buscando a melhoria dos aspectos sócio-econômicos do território, do estado e do país, mas, sobretudo, o desenvolvimento do homem como ser integral”. (PPP, p. 21).</p>	<p><b>UNEB Barreiras</b></p> <p><b>Evidência Parcial</b> “Estrutura Curricular”. (PPP, p. 58).</p>	<p><b>UEFS Feira de Santana</b></p> <p><b>Evidência Mínima</b> Valorizar a aquisição de conhecimentos, habilidades e competências fora do ambiente escolar, especialmente as que se referem à experiência profissional”. (PPP, p. 3).</p>	<p><b>UESB Vitória da Conquista</b></p> <p><b>Evidência Completa</b> “matriz curricular vigente”. (PPP, p. 11-51).</p>	<p><b>UESC Ilhéus</b></p> <p><b>Evidência Completa</b> “Organização Curricular”. (PPP, p. 18).</p>
		<p><b>3.1.2 Evidencia a relação teoria-prática na organização dos núcleos de disciplinas e/ou disciplinas e/ou disciplinas.</b></p>	<p><b>Evidência Completa</b> “(...) O currículo está hierarquizado de forma seriada semestral, com disciplinas de formação básica, profissional, além das de formação teórico-prática”. (PPP, p. 9).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “Conteúdos de Formação Profissional (FP) relacionados às teorias que concretizam a prática no mundo do trabalho e suas especificidades instrumentais contábilista; e Conteúdos de Formação Teórico-Prática (FTP), de caráter transversal para o enriquecimento do perfil de egresso...”. (PPP, p. 12).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “Os conteúdos de formação teórico-prática na proposta curricular do Curso encontram-se com os componentes curriculares...”. (PPP, p. 26).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Categoria I – Formação Geral; Categoria II - Formação Profissional; Categoria III – Conhecimento ou Atividade de Formação Complementar”. (PPP, p. 65-72).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Laboratório Contábil... Objetivando facilitar a necessária articulação entre a teoria e a prática, o curso dispõe de um laboratório devidamente equipado”. (PPP, p. 31).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “matriz curricular vigente”. (PPP, p. 11-51).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “Organização Curricular: conteúdos de Formação Teórico-Prática”. (PPP, p. 18).</p>

	<p><b>3.1.3 Evidencia eixos norteadores de conteúdos e disciplinas do trabalho coletivo e interdisciplinar</b></p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “(…) uma formação generalista e diversificada ou se constituir em blocos que permitirão o aprofundamento em campos do saber dentro da Contabilidade”. (PPP, p. 8).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “(…) Para assegurar o processo interdimensional entre os conteúdos de formação numa perspectiva intertransdisciplinar, o currículo está estruturado, também por eixos temáticos, a cada semestre, os quais serão desenvolvidos através de Seminários Interdisciplinares”. (PPP, p. 8).</p>	<p><b>Evidência Mínima</b> “(…) demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil”. (PPP, p. 22).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “Dentre o processo de estudos para elaboração do novo currículo, foi assegurada a todos os segmentos da comunidade envolvida a oportunidade de refletir, analisar e apresentar proposta e ampliar o universo das alterações”. (PPP, p. 58).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “(…) a integração das disciplinas numa atuação holística, tendo a compreensão de que nada funciona isoladamente, acontecerá através da discussão de diversas formas, de temas sob o enfoque das diversas disciplinas do mesmo semestre, oportunizando o aluno a fazer a leitura dos fatos sob diversos ângulos”. (PPP, p. 27).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “matriz curricular vigente”. (PPP, p. 11-51).</p>	<p><b>Evidência Mínima</b> “Este profissional tem desenvolver uma capacidade bastante cognitiva do conhecimento científico das ciências interdisciplinares, e sempre com o viés pragmático da utilização, tanto de forma direta ou como sustentável racional para várias ações econômicas”. (PPP, p. 17).</p>
<p><b>3.1.4 Desenvolvem atividades programadas para revisão dos conteúdos nos planos de ensino</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>
<p><b>3.2 Projetos de Ensino Integrados</b></p>	<p><b>3.2.1 Evidenciam a relação entre disciplinas básicas (conteúdos gerais e de formação) com as demais disciplinas (conteúdos da área profissional do curso)</b></p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Ao identificar as disciplinas correspondentes a cada matéria, procurou-se dotar a Organização curricular de componentes relacionados com os avanços tecnológicos, as mudanças do perfil sócio-profissional regional, as alterações nas relações sócio-econômicas e a necessidade de uma formação humanista” (PPP, p. 9).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “Conteúdos de Formação Profissional (FP) relacionados às teorias que concretizam a prática no mundo do trabalho e suas especificidades instrumentais contábilistas; e Conteúdos de Formação Teórico-Prática (FTP), de caráter transversal para o enriquecimento do perfil do egresso...”. (PPP, p. 12).</p>	<p><b>Evidência Mínima</b> “(…) através de componentes de formação humanística e de formação específica da área, conforme as diretrizes estabelecidas na Resolução CNE/CES nº 10/04, através de conteúdos do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional. (PPP, p. 23).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> – “Categoria III ou Conhecimento de Formação Complementar”. (PPP, p. 60).</p>	<p><b>Evidência Mínima</b> “recomendações estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Especialistas de Ensino de Ciências Contábeis (MEC/SESu) no tocante à estrutura curricular”. (PPP, p. 4).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Ementas das disciplinas”. (PPP, p. 34-43).</p>	<p><b>Evidência Completa</b> “(…) o curso almejado pela Universidade Estadual de Santa Cruz terá um currículo com uma composição integrada por conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Teórico-Prática e conteúdos de Formação Profissional”. (PPP, p. 13).</p>
	<p><b>3.2.2 Favorecem a flexibilidade curricular pela oferta de atividades transdisciplinares</b></p>	<p><b>Evidência Completa</b> “As Atividades Complementares se constituem no aproveitamento de estudos e práticas na área contábil realizadas ao longo de todo</p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “(…) dentre esses, tem-se os componentes optativos a serem ofertados pelo curso e pelo próprio Departamento, e os de livre escolha, os quais</p>	<p><b>Evidência Mínima</b> “(…) serão trabalhados conhecimentos relacionados às questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, que</p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Evidência Parcial</b> “Entende-se como área afim ao Curso de Ciências Contábeis, para efeito de aproveitamento de carga horária de Atividade Complementar.</p>	<p><b>Evidência Mínima</b></p>



3.4 Projetos de Extensão	3.4.1 Evidenciam parcerias com a comunidade	Nenhuma Evidência	Nenhuma Evidência	Evidência Completa “As atividades de extensão da UNEB pautaram-se na política de atendimento das necessidades das comunidades do território, incluindo a consolidação de espaços de discussão acadêmica, através de programas de caráter inclusivo e de políticas afirmativas de âmbito Estadual”. (PPP, p.77).	Evidência Mínima “Da Extensão”. (PPP, p. 23).	Evidência Mínima “(…) a Instituição procura garantir a universalidade, sem deixar de lado o aspecto regional”. (PPP, p. 1).	Evidência Mínima “(…) abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade”. (PPP, p. 27).	Evidência Completa “A UESB tem por finalidade desenvolver de modo harmônico e planejado a educação superior, promovendo a formulação e o aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico dos recursos humanos, a pesquisa e a extensão, (...) em consonância com as peculiaridades regionais”. (PPP, p. 1).
	3.4.2 Envolvem alunos em situação problemas do contexto profissional e social.	Nenhuma Evidência	Evidência Parcial “(…) o profissional, em sua formação, concentrará competências articuladas integralmente, possibilitando um olhar abrangente acerca de sua participação no processo de transformação social”. (PPP, p. 14).	Evidência Parcial “Abordar temas atuais do mundo contábil, destacando a importância de uma educação continuada para os profissionais da área” (PPP, p.104).	Evidência Mínima “Da Extensão”. (PPP, p. 23).	Evidência Mínima “Para o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, exige-se do aluno a integralização de créditos em pelo menos 80% das disciplinas relacionadas com o tema proposto. Além disso, considera-se o desempenho acadêmico do candidato, evidenciado pelo histórico escolar”. (PPP, p. 30).	Evidência Mínima “Prestar serviços a comunidade universitária e não universitária por hora trabalhada em caráter de serviço social”. (PPP, p. 51).	Nenhuma Evidência
	3.4.3 Evidenciam processos de retroalimentação do ensino e/ou extensão.	Nenhuma Evidência	Nenhuma Evidência	Evidência Mínima “projetos e atividades de extensão desenvolvidas”. (PPP, p. 91).	Evidência Mínima “Da Extensão”. (PPP, p. 23).	Evidência Mínima	Evidência Mínima	Nenhuma Evidência
	3.5.1 Possui estrutura de acompanhamento e avaliação eficaz.	Evidência Completa “(…) deverá ser realizado o acompanhamento, pelo professor, das atividades desenvolvidas pelo estudante, culminando, ao final do curso, com a entrega de um relatório do estágio...” (PPP, p. 19).	Nenhuma Evidência	Evidência Completa “Os procedimentos de formalização, acompanhamento e avaliação são realizados em acordo com o Regulamento Geral de Estágio Supervisionado com as orientações de Departamento...”. (PPP, p. 53); “O TCC é desenvolvido pelo discente sob a orientação e acompanhamento de um professor, e se constitui	Evidência Mínima “(…) Monografia - Para esse trabalho o aluno terá orientação e acompanhamento de um prof. essor...”. (PPP, p. 61).	Nenhuma Evidência	Evidência Completa “manual de estágio supervisionado do curso de ciências contábeis”. (PPP, p. 60-73); “regulamento e manual de trabalho de conclusão de curso”. (PPP, p. 56-59).	Evidência Mínima “(…) Estágio Supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares, na formação do profissional, reservou um total de 300 (trezentas) horas para o Estágio Supervisionado, 120 (cento e vinte) horas para o Trabalho de Conclusão do Curso – TCC e 120 (cento e vinte) horas a

<p><b>3.6 Atividades Complementares</b></p>	<p><b>3.6.1 Indicam o enriquecimento do currículo.</b></p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  "A flexibilização horizontal ao incorporar ao currículo do aluno outras atividades proporciona, também, a estimular às vocações acadêmicas, através do programa de monitoria, as atividades de extensão e</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  "(...) Tem como foco principal complementar a formação acadêmica, ampliando o conhecimento teórico-prático e estimulando a prática de atividades solidárias e cooperativas que corroboram com o</p>	<p><b>Evidência Mínima</b>                  "participação em eventos técnico-científicos (congressos, palestras, seminários, órgão de classe, estágios extra-curriculares, projetos de pesquisa e extensão, etc.)". (PPP, p. 70).</p>	<p><b>Evidência Mínima</b>                  Detalhamento da Integralização Curricular". (PPP, p. 80)</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  "As Atividades Complementares compõem o currículo do curso de Ciências Contábeis, com a duração de 270 horas a serem cumpridas na forma do quadro anexo". (PPP, p. 28).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  "(...) possibilita o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades</p>	<p><b>Evidência Mínima</b>                  "(...) conteúdos de Formação Teórico- Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares...". (PPP, p. 13).</p>
<p><b>3.5.2 Contempla o desenvolvimento das competências para o exercício profissional.</b></p>	<p><b>Evidência Completa</b>                  "Tal experiência deve representar uma oportunidade de aplicar os conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades como, também, a oportunidade de incorporar uma visão crítica de sua profissão". (PPP, p. 19).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  "(...) Manifesta-se, também, em parâmetros gerais e em correlação com o perfil de egresso definido no currículo desse Curso. Dessa forma, pode ser realizado em local identificado pelo graduando/a e/ou ofertado pela Instituição, por meio de parcerias com diferentes instituições". (PPP, p. 91)</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  "Resolução CONSEPE Nº. 795/2007". (PPP, p. 55-60); "Resolução 622/2004". (PPP, p. 61-69).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  "Art. 2º do Decreto Lei 87497/82 – Estágio Supervisionado". (PPP, p. 70).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  A partir de sua prática ele constrói uma teoria que se identifica com elementos decisivos de sua própria prática, acelerando assim o seu processo de formação. (PPP, p. 30).</p>	<p><b>Evidência Parcial</b>                  "Exercício profissional supervisionado, precedido de planejamento, a ser praticado em empresa previamente habilitada ou em formação. Aplicação e desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos durante o Curso. Elaboração do relatório de atividades desenvolvidas". (PPP, p. 22).</p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	
<p><b>3.5.3 Está regulamentado?</b></p>	<p><b>Evidência Completa</b>                  "(...) de acordo com o Parágrafo 1º do Artigo 83 do Regulamento de Ensino de Graduação da Universidade Federal da Bahia". (PPP, p. 19).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>                  "(...) conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o Regulamento Geral de Estágio da UNEB – Resolução do CONSEPE Nº. 795/07 e em acordo com a Lei de Estágio nº 11.788/08". (PPP, p. 91).</p>	<p><b>Evidência Completa</b>                  "Em conformidade ainda com o Regulamento de Estágio Supervisionado da UNEB - Resolução Nº. 795/2007..." (PPP, p. 53); "(...) Resolução 622/2004, a seguir apresentada, que regulamenta este trabalho nos cursos de bacharelado e licenciatura da UNEB". (PPP, p. 91).</p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	<p><b>Evidência Completa</b>                  "manual de estágio supervisionado do curso de ciências contábeis". (PPP, p. 60-73); "regulamento e manual de trabalho de conclusão de curso". (PPP, p. 56-59).</p>	<p><b>Nenhuma Evidência</b></p>	







### 5.4.1 Matriz Curricular dos Cursos de Ciências Contábeis

No artigo 5º, da Resolução 10 das DCN para os cursos de Ciências Contábeis, enfatiza-se que quando se vai tratar de conteúdos curriculares, a menção aos padrões internacionais parece ficar ainda mais clara:

**Art. 5º** Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade.

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

Por fim, as DCN apresentam as exigências relacionadas às condições para efetiva conclusão e integralização curricular.

**Art. 6º** A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Sendo assim, as DCN deixam transparecer que a construção curricular deve ter por base as áreas do conhecimento, tendo em vista a formação científica e considerando, ainda, o desenvolvimento de habilidades e atividades formativas. A organização de um currículo, além de relacionar disciplinas acadêmicas, deve articular temas decisivos para a formação. É fundamental que a construção curricular seja compatível com os princípios de flexibilidade (abertura para a atualização de paradigmas científicos, diversificação de formas de produção de conhecimento, e desenvolvimento da autonomia do aluno) e interdisciplinaridade (estabelecimento de conexões entre

diferentes disciplinas e diferentes áreas de conhecimento). Na composição do currículo, os seguintes aspectos devem ser considerados.

Ao investigar os objetivos do curso expresso na matriz curricular, os PPP mostraram-se pouco condizentes com o recomendado pelas DCN, evidência mínima: *“o curso de Ciências Contábeis do Campus VII foi pensado na perspectiva onde o ensino, a pesquisa e a extensão sejam desenvolvidas como atividades indissociáveis, buscando a melhoria dos aspectos sócio-econômicos do território, do estado e do país, mas, sobretudo, o desenvolvimento do homem como ser integral”* (UNEB-VII, PPP, p. 21). Em relação à teoria-prática na organização dos núcleos de disciplinas e/ou ementas das disciplinas, evidenciaram completamente: *“conteúdos de Formação Profissional (FP), relacionados às teorias que concretizam a prática no mundo do trabalho e suas especificidades instrumentais do contabilista e Conteúdos de Formação Teórico-Prática (FTP), de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do egresso...”* (UNEB-I, PPP, p. 12).

Em se tratando de evidência de eixos norteadores de conteúdos e disciplinas do trabalho coletivo e interdisciplinar, *“(...) uma formação generalista e diversificada ou se constituírem em blocos que permitirão o aprofundamento em campos do saber dentro da Contabilidade”*, constatou-se parcialmente, (UFBA, PPP, p. 8). Além disso, não foi constatado nos projetos evidências referente às atividades programadas para revisão dos conteúdos nos planos de ensino.

A seguir, o Quadro 11 sintetiza os componentes da matriz curricular que compõem o eixo profissional das IES analisadas e, logo após, os desafios no processo de gestão desenvolvido pelos Coordenadores de Curso. Para construir este quadro buscou-se agrupar os componentes curriculares obrigatórios dentro de terminologias mais abrangentes, por exemplo, se em determinada matriz havia o componente Auditoria com diversas denominações, utilizou-se apenas um terminologia, somando à carga horária.

Além disso, não se levou em consideração na análise os componentes curriculares optativos e os componentes curriculares para o eixo de formação básica. Em linhas gerais, os componentes curriculares da Matriz das IES examinadas estão alinhados com o Art. 2º, da Resolução nº10, CNE/CES, de 16 de dezembro de 2004.

DISCIPLINAS CONSTITUINTES		INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS DO ESTADO DA BAHIA													
		UFBA Salvador		UNEB Salvador		UNEB Senhor do Bonfim		UNEB Barreiras		UEFS Feira de Santana		UESB Vitória da Conquista		UESC Ilhéus	
5. MATRIZ CURRICULAR		DP <sup>18</sup>	CH <sup>19</sup>	DP	CH	DP	CH	DP	CH	DP	CH	DP	CH	DP	CH
Contabilidade Básica I		X	68	X	60	X	60	X	75	X	60	X	60	X	60
Contabilidade Básica II			68	X	60	X	60	X	75	X	60	X	60	X	60
Contabilidade Intermediária/Comercial		X	68	X	60	X	60	X	150	X	60	X	60	X	60
Contabilidade Societária		--	--	X	60		--		--		--		--	X	60
Contabilidade Avançada		X	68		--	X	60		--	X	60	X	60	X	60
Contabilidade de Custos I		X	68	X	60	X	60	X	60	X	60	X	60	X	60
Contabilidade de Custos II		X	68	X	60	X	60	X	60	X	--	X	60	X	60
Gestão Estratégica de Custos		--	--	X	60	X	60		--	X	60		--		--
Contabilidade Gerencial		--	--	X	60	X	60	X	60	X	60	X	60	X	60
Contabilidade Atuarial		--	--		--		--		--		--		--	X	60
Contabilidade Social e Ambiental		--	--	X	60	X	60		--	X	60		--	X	60

<sup>18</sup> Disciplinas do Tronco Profissional

<sup>19</sup> Carga-horária da Disciplina

Organização e Contabilidade Rural/Agro-industrial	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	60	X	60
Análise das Demonstrações Contábeis	X	68	X	60	X	75	X	60	X	60	60	60	60	60	60	60	X	60	X	60
Auditoria	X	204	X	180	X	180	X	180	X	240	240	240	240	240	240	240	X	180	X	180
Perícia Contábil e Arbitragem	X	68	X	60	X	60	X	60	X	45	45	45	45	45	45	45	X	60	X	60
Ética Geral e Profissional	X	68	X	60	X	60	X	60	X	45	45	45	45	45	45	45	X	45	X	45
Consultoria Contábil-financeira	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	--
Jogos de Empresas	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	X	--	--	60
Instituições Financeiras e Mercado de Capitais	X	68	X	60	--	--	X	60	--	60	60	60	60	60	60	60	X	--	--	--
Controladoria	X	68	X	60	X	60	X	60	X	--	60	--	--	--	--	--	--	X	60	--
Contabilidade Tributária/Planejamento	X	68	X	60	X	150	X	60	X	60	60	60	60	60	60	60	X	60	X	60
Contabilidade Pública	X	68	X	60	X	120	X	60	X	60	60	60	60	60	60	60	X	120	X	60
Planejamento e Orçamento Público	X	68	X	60	X	60	X	60	X	45	45	45	45	45	45	45	X	60	X	60
Orçamento Empresarial e Planejamento Estratégico	X	68	X	60	X	60	X	60	X	45	45	45	45	45	45	45	X	60	X	60
Sistemas de Informações Contábeis/Informática	X	136	X	60	X	60	X	60	X	60	60	60	60	60	60	60	X	--	--	60
Teoria da Contabilidade	X	68	X	60	X	60	X	60	X	60	60	60	60	60	60	60	X	60	X	60
História do Pensamento Contábil	--	--	--	--	--	--	--	--	X	60	60	60	60	60	60	60	X	--	--	--

Metodologia e Projeto de Pesquisa Aplicada à Contabilidade	X	68	X	60	X	60	X	60	X	60	X	90	X	120	X	60
TCC/Monografia	--	--	X	60	X	60	X	120	X	60	X	60	X	60	X	120
Tópicos Contemporâneos em Contabilidade/Seminários Contábeis	--	--	--	--	--	--	X	--	X	60	--	60	--	--	X	60
Psicologia Aplicada à Contabilidade	--	--	X	60	X	60	--	--	--	60	--	--	X	60	--	--
Laboratório Contábil	--	--	X	60	X	120	X	120	X	30	X	60	X	60	--	--
Estágio Supervisionado	X	204	X	270	X	135	X	270	X	60	X	60	X	160	X	300
Contabilidade para o Terceiro Setor	--	--	--	--	--	--	X	--	X	60	--	--	X	--	X	60

**Quadro 11 – Matriz Curricular do Curso**

Fonte: Dados da Pesquisa, mai./2011.

Sobre o assunto, foi consultado o Estatuto e Regimento Geral das IES estudadas, em especial, pode-se fazer menção ao que salienta o Regimento da Universidade Federal da Bahia, quando dispõe dos componentes curriculares:

**Art. 34.** Compete ao Colegiado:

[...]

III - fixar normas para a coordenação interdisciplinar e promover a integração horizontal e vertical dos componentes curriculares;

IV - coordenar e fiscalizar as atividades do curso, incluindo acompanhamento e avaliação dos componentes curriculares do curso ou programa;

V - propor e aprovar, em primeira instância, alterações no projeto pedagógico e no currículo do curso, bem como criação e extinção de componentes curriculares;

VI - fixar normas quanto à inscrição em componentes curriculares e à integralização do curso;

[...]

**Art. 35.** São atribuições do Coordenador de Colegiado:

I - presidir as reuniões do Colegiado;

II - executar as deliberações do Colegiado e gerir as atividades do curso ou programa;

[...]

Diante das decisões que competem ao Colegiado, sob sua liderança, o Coordenador de Curso deverá executá-las e geri-las. Sendo assim, para os Coordenadores entrevistados, os eixos norteadores de conteúdos e disciplinas do trabalho coletivo e interdisciplinar estão comprometidos em virtude de conteúdos ultrapassados, atrelado à ausência da interdisciplinaridade nas matrizes curriculares.

*“Parcialmente. Existem conteúdos ultrapassados que foram concebidos por um desejo unilateral de um pequeno grupo, outros conteúdos não têm lógica de ser... vê-se também a ausência de conteúdos como controladoria, internacional, planejamento tributário voltado, em especial, para o Nordeste. [...] Não há evidência de interdisciplinaridade. Não temos experiência quanto a isso”. (Coord. 01)*

*“Estamos em fase de implantação de uma nova matriz curricular. Ela foi elaborada contemplando, rigorosamente, as atualidades, [...] temos, por exemplo, nos quatro primeiros semestre do curso o componente ‘Seminário Interdisciplinar’”. (Coord. 02)*

*“Sim. O curso é montado no eixo de formação básica, no eixo de formação profissional, no eixo teórico e prático. Acreditamos que nas duas grandes perspectivas que são: contabilidade financeira e contabilidade gerencial o currículo dá conta do que o projeto pedagógico entende que deve ser essa formação. [...] Interdisciplinar acho que não. Mas, os eixos estão claramente definidos. A matriz apresenta os componentes que envolvem os eixos de formação básica, formação profissional, eixo teórico e prático. Acho que falta eixo nos conjuntos de componentes que inspirassem a interdisciplinaridade. [...] O colegiado está, inclusive, passando por esse processo. De reunir periodicamente*



*com os professores para rever as ementas das disciplinas, dos conteúdos programáticos”. (Coord. 04)*

*“Os eixos norteadores do Projeto, quando de sua implantação até momento atual obedecem às colunas do ensino, pesquisa e extensão”. (Coord. 05)*

Os dados revelam desafios enfrentados na gestão dos cursos de Ciências Contábeis pelos Coordenadores, dentre eles a necessidade de adequação dos componentes curriculares às exigências para formação profissional, contemplando conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de Contabilidade. Outro desafio enfrentado pelos Coordenadores trata-se da ausência da interdisciplinaridade, discutida anteriormente, embora a matriz curricular apresente os componentes que envolvem os eixos de formação básica, formação profissional, eixo teórico e prático, afirmam que faltam eixos nos conjuntos de componentes que inspire a interdisciplinaridade para o trabalho docente.

Diante destes desafios, Silva (2011) salienta que o Coordenador que será avaliado pelo MEC, poderá garantir coerência na organização curricular e no PPP do Curso, como um todo, levando em consideração as DCN aprovadas pelo CNE e garantir metodologias de ensino adequadas à concepção do curso, incluindo abordagens inovadoras de estratégias de ensino junto aos professores, procedimentos e recursos didáticos apropriados e atualizados.

Esses dados remetem às pesquisas realizadas por Iudícibus e Marion (1999) quando assentam que este cenário educacional contábil é delicado e apontam como principais fatores deficientes no ensino a falta de adequação do currículo, atrelada à falta de um programa bem definido para a prática contábil, falta de preparo do corpo docente, deficiência na metodologia de ensino da contabilidade introdutório e proliferação das instituições de ensino e órgão de classe.

Na concepção de Nossa (1999), a melhoria na qualidade de ensino contábil não depende somente das mudanças curriculares e estruturais das IES, mas, principalmente, a seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos profissionais na capacidade de formar bons profissionais e não apenas informá-los sobre alguns conteúdos. Para ele, torna-se necessário a implementação do Currículo do Contador Global<sup>20</sup>, em que o conteúdo é voltado

---

<sup>20</sup> Os direcionamentos apontados pelo Currículo do Contador Global (ONU, 2003) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Contábeis ocorrem pelo desejo de melhorias na formação do contador a fim de que os serviços por ele prestados para a sociedade se tornem cada vez mais qualificados. A busca por melhorias no Curso de Ciências Contábeis passa pelo aprimoramento das disciplinas que sustentam essa ciência. O Currículo do Contador Global apresentou a intenção de melhor delimitar os conhecimentos economia independente da sua região devido o crescimento das normas internacionais, o aumento de circulação de capital estrangeiro e pela necessidade de adaptação dos países emergentes em relação às alterações dos modelos econômicos (RICCIO E SAKATA, 2004).

de forma interdisciplinar, para as áreas de métodos quantitativos, teoria econômica aplicada, processo decisório, sistema de informação, finanças, tecnologia da informação estratégica, além do conhecimento técnico em Contabilidade, isso tudo de forma que leve o aluno apreender a aprender.

Silva (2005), em debate realizado pela Associação Brasileira das Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), tenta traçar uma visão sobre o papel da contabilidade e como as IES devem alterar a sua filosofia de ensino, enfatizando propostas para a definição de diretrizes curriculares. A determinação para essa discussão está contida na nova LDB que para o autor é a visão mais adequada diante dos desafios propostos ao contador.

Assim, o autor ainda acredita ser mais adequado dividir o curso em três etapas, sendo a primeira referente a conteúdo básico (com conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Estatística, Comunicação, Noções de Direito, Introdução à Economia, Introdução à Contabilidade, Introdução à Administração, entre outros), a segunda referente ao conteúdo intermediário (com conteúdos de Contabilidade Intermediária, Auditoria, Finanças, Marketing, entre outros) e a terceira, mais avançada, contando com Teoria Contábil, Estágio Supervisionado ou Laboratório Contábil ou Simulação.

#### **5.4.2 Projetos de Ensino, de Pesquisa e de Extensão nos Cursos de Ciências Contábeis**

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não quer dizer somente que um departamento realiza atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, mas fundamentalmente que cada atividade de ensino envolva a perspectiva da produção do conhecimento e sua contribuição social, que cada atividade de pesquisa se articule com o conhecimento existente e seja vinculada com a melhoria da qualidade de vida da população; que cada atividade de extensão seja um espaço privilegiado no qual educadores, educandos e comunidade articulam a difusão e a produção do conhecimento acadêmico e do conhecimento popular possibilitando uma percepção enriquecida dos problemas sociais, bem como suas soluções de forma solidária e responsável. No que se refere ao aspecto da relação Ensino, Pesquisa e Extensão, as DCN para os Cursos de Ciências Contábeis fazem apenas menções superficiais.

Procurou-se por meio deste estudo identificar nos PPP dos Cursos de Ciências Contábeis estratégias voltadas para integração de projetos de **ensino**, considerados

instrumentos de articulação entre meio e fim na gestão do curso. Nesse sentido, no que diz respeito à relação entre disciplinas básicas (conteúdos gerais e de formação) com as demais disciplinas (conteúdos da área profissional do curso) e a integração de projetos de ensino, se obteve uma evidência parcial nos PPP: *“Ao identificar as disciplinas correspondentes a cada matéria, procurou-se dotar a Organização curricular de componentes relacionados com os avanços tecnológicos, as mudanças do perfil sócio-profissional regional, as alterações nas relações sócio-econômicas e a necessidade de uma formação humanista”* (UFBA, PPP, p. 9).

Além disso, em se tratando de flexibilidade curricular pela oferta de atividades transdisciplinares para o enriquecimento e atualidade da formação (Seminários, eventos científicos, intercâmbios, convênios), os projetos também apresentaram fragilidades, ou seja, evidências mínimas: *“entende-se como área afim ao Curso de Ciências Contábeis, para efeito de aproveitamento de carga horária de Atividade Complementar, os eventos, palestras, seminários, congressos e demais atividades relacionadas aos cursos...”* (UESB, PPP, p. 51).

Na concepção dos Coordenadores entrevistados, existe um esforço somado entre os segmentos institucionais para minimizar as barreiras de adequação às DCN, em prol da formação profissional dos alunos.

*“Sim. Existe um esforço do Colegiado, com atividades institucionalizadas, Seminários, eventos científicos, intercâmbios, Convênios, projetos de extensão, para preencher a lacuna dos projetos de ensino”.* (Coord. 01)

*“Não. Atualmente, existem projetos que estão sendo ‘rascunhados’, para poder atender esta necessidade, entre os colegiados desta instituição. Por outro lado, tem professores que estão viabilizando entre disciplinas ações desta natureza”.* (Coord. 02)

*“A faculdade está iniciando esse processo. Dentro da estrutura dessa IES essas iniciativas não partem do Colegiado e sim dos professores do departamento que são registradas no departamento. O Colegiado tem mais um caráter político, no sentido de definir o projeto pedagógico, cuidar, gerenciar a atividade acadêmica do estudante. [...] A oferta de atividades pedagógicas ou complementares é de iniciativa do departamento por iniciativa dos professores, o colegiado é apenas uma instância de registro. [...] A instituição já oferece regularmente um conjunto de seminários, palestras, embora, a gente sente que ainda tem muito a se fazer, mas já é uma realidade”.* (Coord. 04)

Os dados revelam que juntos aos Colegiados, os Coordenadores procuram introduzir nos cursos atividades institucionalizadas como seminários, eventos científicos, intercâmbios, bem com convênios e projetos de extensão para preencher esta lacuna. Outros avanços

conquistados pelos Coordenadores para solução de problemas na gestão dos cursos, relacionam-se a elaboração de projetos delineados no âmbito dos cursos de graduação. Em contrapartida, os gestores acreditam se tratar de uma questão que deve partir exclusivamente dos professores, uma vez que “o Colegiado tem mais um caráter político, no sentido de definir o projeto pedagógico, cuidar, gerenciar a atividade acadêmica do estudante”, ou até mesmo “apenas uma instância de registro”.

É necessário considerar que os projetos de ensino integrados fazem o ordenamento de todas as atividades pedagógicas, curriculares e organizativas da IES, tendo em vista os objetivos educacionais. A garantia da qualidade do ensino é, portanto, a crença na possibilidade do aluno, além do acesso e permanência na universidade, acesso ao conhecimento, que nela deve ser produzido por meio de: um trabalho integrado e articulado com a participação coletiva na elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo; a atuação competente dos professores nos conteúdos e na metodologia de ensino, implicando atualidade e relevância social desses conteúdos; alcance de resultados que evidenciem a eficácia do trabalho da IES e dos professores, tendo a figura do Coordenador de Curso peça fundamental no processo de condução das atividades planejadas.

Assim como o ensino, a **pesquisa** é uma das principais funções da universidade para conduzir às aprendizagens significativas, à inovação e à melhoria da qualidade do ensino superior. A postura indagadora como característica fundamental dos investigadores contemporâneos fomentará a inovação mediante a modificação dos métodos, das técnicas, dos procedimentos que provocarão mudanças nas estruturas e comportamentos nos diferentes campos de sua atuação.

Desta forma, os projetos pedagógicos analisados não apresentaram evidências de registros sobre projetos de pesquisa, em andamentos e/ou concluídos nos cursos de Ciências Contábeis, nem tão pouco integração entre as disciplinas, comprometendo o processo de retroalimentação do ensino e da pesquisa. Isso pode ser observado por meio de evidências em dois projetos quando se fala do envolvimento de alunos: “*participação e conclusão de projetos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), remunerados ou não, desenvolvidos por professores*” (UFBA, PPP, p. 49), bem como de integração das “*linhas de pesquisa do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Feira de Santana serão as seguintes: I. Finanças; II. Controladoria e III. Contabilidade e Orçamento Público*” (UEFS, PPP, p. 27).

Isto posto, a análise realizada pode ser comprovada com o que é relatado abaixo pelo Coord. 01, quando afirma a respeito da pouca e isolada produção científica dos professores e a criação do primeiro grupo de pesquisa em um curso de 35 anos, com o intuito de minimizar este fosso. Por outro lado, afirmam que as atividades de pesquisa desenvolvidas no curso, voltam-se, *a priori*, para os alunos, o que contradiz com o que foi evidenciado nos PPP:

*“Parcialmente, pois existem professores que produzem isoladamente. Somente agora que foi criado um grupo de pesquisa com intuito de consolidar isso. [...] Sim, apenas um aluno da graduação faz parte. Acredito que seja algo cultural do curso, ainda se faz pouquíssimas pesquisas em nossa área”.* (Coord. 01)

*“Não existia no curso de contabilidade desta universidade. Hoje, estamos iniciando uma nova fase, criamos um grupo de pesquisa!”* (Coord. 02)

*“Sim. Os grupos de pesquisas ainda são poucos, mas os que existem estão ligados as áreas de conhecimento do curso. [...] Todo projeto de pesquisa envolve alunos de graduação quanto de pós-graduação. [...] Os objetivos dos grupos de pesquisas é gerar pesquisa e dá larga divulgação dos produtos dessas pesquisas à própria comunidade”.* (Coord. 04)

*“Todas as atividades de pesquisa desenvolvidas voltam-se em primeiro plano para os discentes, porque é entendido ser o discente, o elemento fundamental em todo o processo de aprendizagem”.* (Coord. 05)

Diante disso, é muito importante no processo de gestão acadêmica que os Coordenadores de Curso procurem delinear planos de trabalhos com intuito de inibir a produção científica isolada entre professores/professores e entre professores/alunos dentro do curso, bem como pensar estratégias junto ao Colegiado para o incentivo a produção coletiva.

Em virtude do exposto, é válido considerar que a atividade de pesquisa, em geral, caracteriza-se por utilizar os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos com a finalidade de dar respostas aos problemas e interrogações que se apresentam nos mais diversos âmbitos. Esta, no entanto, é uma atividade pouco difundida nos cursos de Ciências Contábeis, algo que pode ser confirmado pelo depoimento do Coord.01, quando afirma que “acredita que seja algo cultural do curso, ainda se faz pouquíssimas pesquisas em nossa área”.

Engajamento de professores e alunos em programas e projetos de **extensão** universitária constitui outra questão bastante polêmica nos cursos de Ciências Contábeis da IES baianas. Conforme a Lei 5.540/68, que promoveu a Reforma Universitária e, mais recentemente, a LDB, deu pouca atenção às atividades de extensão nas universidades. É a extensão que vira a face da universidade para a sociedade, seja por meio de cursos, seja por meio de programas especiais, seja através da prestação de serviços.

Anseios em relação aos projetos de extensão em parceria com a comunidade, foram minimamente contemplados nos PPP, embora se possa fazer considerações louváveis a respeito do que é declarado: *“as atividades de extensão da UNEB pautaram-se na política de atendimento das necessidades das comunidades do território, incluindo a consolidação de espaços de discussão acadêmica, através de programas de caráter inclusivo e de políticas afirmativas de âmbito Estadual” (UNEB-VII, PPP, p. 77)*, bem como acerca da *“finalidade de desenvolver de modo harmônico e planejado a educação superior, promover a formulação e o aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico dos recursos humanos, a pesquisa e a extensão, (...), em consonância com as peculiaridades regionais” (UESC, PPP, p. 1)*. Vale ressaltar que nos demais PPP, não se observou manifestações de envolvimento de alunos em situação problemas do contexto profissional e social e, por conseguinte, processos de retroalimentação do ensino e extensão.

Já os coordenadores de cursos ressaltaram que no contexto de implementação e vivências, os cursos atuam constantemente em atividades de extensão em que a comunidade interage com os alunos e a universidade. Embora se perceba que o PPP não se constitui instrumento balizador das ações que se constrói dentro do curso.

*“[...] inclusive o site da instituição é transparente quanto a isso. Temos um Projeto chamado ‘Banca de TR’ que já atendeu, desde 2006, mais de 1.000 pequenos produtores rurais, entre os meses de setembro e outubro, gratuitamente. Outra ação gratuita é o Projeto de Imposto de Renda, que atende a Pessoa Física, prestando orientação e declaração. Para o próximo ano, estamos pensando em oferecer à comunidade ‘aconselhamento tributário e de gestão de micro-empresendedores’ individuais”. (Coord. 01)*

*“Sim. Pela primeira vez na instituição, instalamos postos de atendimento neste semestre para toda comunidade externa e interna, para declaração de Imposto de Renda – Pessoa Física. Estamos vivenciando novas experiências entre alunos e professores”. (Coord. 02)*

*“Sem dúvida. Temos o exemplo do projeto de imposto de renda. A idéia é sempre essa, o projeto de extensão deve atender a demanda do estudante, mas sempre que possível está oferecendo algum retorno para a sociedade, comunidade. [...] Há muitos critérios. Na seleção dos alunos e, essa é uma política da universidade, a de reconhecer o projeto que incentiva a operação de monitores bolsistas. E exatamente para auxiliar, dá um suporte pra aquele aluno em situação de risco de se desligar da universidade. [...] os professores das disciplinas tantos são deslocados para apoiar os alunos na extensão, capacitando os alunos, quanto os alunos ao serem capacitados por essa distinção refletem esse aprendizado nas disciplinas”. (Coord. 04)*

*“Sim. Geralmente são buscadas as participações de outras IES locais/regionais, participando órgãos de governo por excelência, inclusive, também, o CRC/BA e o Conselho Federal de Contabilidade”. (Coord. 05)*

Os resultados evidenciam que os projetos de extensão favorecem o trabalho do Coordenador de Curso, à medida que se tornam uma ação coletiva entre os segmentos institucionais. Outro ponto bastante positivo é a preocupação dos Coordenadores em avaliar se os projetos de extensão são de fato direcionados à comunidade e se contribuem para dar suporte aos alunos em situação de risco e de desligamento da universidade

O Coordenador de Curso não pode passar ao largo destas questões. Constatam-se nos cursos de Ciências Contábeis fragilidades no sentido de saber o que a sociedade carece em termos de cursos de extensão específicos, voltados para a solução dos problemas existentes na mesma. Por outro lado, ainda muito desafiante para se fazer com que empresas, escritórios, laboratórios, agência, etc. se tornem fonte de efetiva prestação de serviços à sociedade e com adoção de um sistema de auto-suficiência. Pela extensão, a Universidade rompe barreiras e mostra o seu trabalho à sociedade.

### **5.4.3 Estágio Supervisionado, TCC e Monografia nos Cursos de Ciências Contábeis**

De acordo com as DCN, Art. 7º da Resolução 10, o Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Nessa direção caminha o TCC e a Monografia, tidos como atividade optativa nos cursos baianos, mas uma realidade em mudança, de acordo com os Coordenadores, visto que os currículos estão em reformulação. Conforme o Art. 9º das DCN, Resolução 10:

**Art. 9º** O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração.

Tendo como parâmetro as DCN acima, os PPP dos Cursos baianos em estudo, mostraram-se pouco condizentes com o recomendado, apenas três PPP evidenciaram completamente a estrutura de acompanhamento e avaliação do Estágio Supervisionado, TCC e Monografia: “[...] *deverá ser realizado o acompanhamento, pelo professor, das atividades desenvolvidas pelo estudante, culminando, ao final do curso, com a entrega de um relatório do estágio...*” (UFBA, PPP, p. 19). Além disso, foi verificado “os procedimentos de formalização, acompanhamento e avaliação são realizados de acordo com o Regulamento Geral de Estágio Supervisionado e com as orientações do Departamento...” (UNEB-VII, PPP, p. 53), já “o TCC é desenvolvido pelo discente sob a orientação e acompanhamento de um professor, e se constitui em requisito parcial para obtenção do grau de bacharel” (UNEB-VII, PPP, p. 61).

Sobre a regulamentação dessas atividades, quatro PPP mostraram-se evidência completa: “[...] *conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais, com o Regulamento Geral de Estágio da UNEB – Resolução do CONSEPE Nº 795/07 e em acordo com a Lei de Estágio nº 11.788/08*” (UNEB-I, PPP, p. 91). Por outro lado, o desenvolvimento das competências para o exercício profissional foi evidenciado parcialmente: “*tal experiência deve representar uma oportunidade de aplicar os conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do desenvolvimento e exercício de suas habilidades como, também, a oportunidade de incorporar uma visão crítica de sua profissão*”. (UFBA, PPP, p. 19).

A esse respeito, os Coordenadores de Curso relatam que embora seja contemplado o estágio supervisionado como atividade obrigatória, o mesmo não possui regulamentação nem uma coordenação de estágio atuante, mediante conselho superior acadêmico.



*“O currículo vigente contempla o Estágio Supervisionado como sendo atividade obrigatória, embora o curso não tenha implementado uma coordenação de estágio, um núcleo e nem validação. Estamos atuando fazendo um ‘quebra galho’, até que consigamos corpo docente para assumir isso. TCC, estamos ainda desenvolvendo o regimento, uma vez que no atual PPP exige-se artigo científico, mas não temos nenhum estudo regimental de TCC. A monografia, do currículo antigo, está em processo de desativação. [...] Nos preocupamos sempre com isso, inclusive que essas ações sejam linkadas com a realidade profissional dos alunos e as exigências de mercado. Induzimos que os trabalhos de pesquisa possuam estudos de caso que envolvam atividades de coleta de dados, com aplicabilidade na vida prática. [...] Os regimentos que regulamentam estas atividades ainda estão em construção”.* (Coord. 01)

*“Sim. TCC e Monografia são previsto na matriz, embora o aluno tenha a possibilidade de escolher entre um ou outro. Com a nova reformulação do curso, as referidas atividades são contempladas em sua plenitude”.* (Coord. 02)

*“Estágio supervisionado sim, pois é componente obrigatório, projeto e trabalho de conclusão de curso ainda são componentes optativos, portanto, essas estruturas só são montadas quando os alunos demandam por elas. Não é uma estrutura permanente. [...] Estágio supervisionado sim, porque é obrigatório e a maneira como é conduzido, os professores buscam acompanhar os alunos no desenvolvimento da atividade. [...] Existem resoluções que disciplinam cada uma delas”.* (Coord. 04)

*“Tudo que é realizado na ambiência do Curso pelo DCAC e pelo Colegiado é avaliado. Entretanto, não é regulamentado”.* (Coord. 05)

É de suma importância o papel do Coordenador de Curso para interpretar, articular e avaliar no processo de gestão acadêmica do curso as atividades de Estágio Supervisionado, a Monografia e o TCC, pois estes se constituem em fundamentos importantes da formação. Nesse caso, a ausência de professores para coordenação dessas atividades e a necessidade de regimentos são fatores que dificultam a gestão do curso e do trabalho do Coordenador. Por outro lado, com as novas reformulações dos PPP, as referidas atividades estão sendo reajustadas de acordo com as DCN e linkadas com a realidade profissional dos alunos, favorecendo o trabalho do Coordenador frente à avaliação do curso.

A realização e o acompanhamento do Estágio Supervisionado, bem como o desenvolvimento e o recrutamento de novas oportunidades de estágio têm de ser objeto de interesse do Coordenador de Curso. Embora haja um núcleo especial de apoio a esta atividade, é coerente ao Coordenador de Curso esmerar-se por recolher das empresas e organizações os juízos que as mesmas fazem a respeito dos alunos, da performance dos mesmos nos estágios, resultando daí, por exemplo, que se possa até mesmo rever o PPP do Curso.

#### 5.4.4 Processos de Avaliação nos Cursos de Ciências Contábeis

Sobre os processos de avaliação, as DCN estabelecidas para os cursos de Ciências Contábeis frisam que

Art. 2º As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

[...]

III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;

[...]

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

Com efeito, é válido ressaltar que a análise dos PPP possibilitou inferir que apenas um projeto evidenciou completamente os processos de avaliação condizentes com as diretrizes do curso, ao frisar que *“cada disciplina realiza a avaliação com base em planos e programas previamente estabelecidos, respeitando-se as determinações da legislação em vigor, especialmente no que tange à obrigatoriedade da verificação da frequência. A avaliação é efetivada de acordo com o que dispõe a Resolução CONSEPE/UESC nº 016” (UESC, PPP, p. 19).*

Ao ver dos Coordenadores, o processo de avaliação é comumente tratado nos cursos por professores e gestores como algo visto sempre a parte, um verdadeiro “apêndice”, nas palavras do Coord. 03, desligado de um processo macro de ensino e aprendizagem.

*“Não há um diagnóstico preciso disso, porque nunca se pensou em realizar um trabalho conjunto com os docentes. Cada um é livre para trabalhar em suas disciplinas de acordo com suas vontades, embora no PPP esteja prevista a questão da avaliação”. (Coord. 01)*

*“Existe na universidade um setor encarregado somente disso, avaliação institucional. Quanto à avaliação da aprendizagem, deixa a desejar, inclusive elaboramos um projeto de pesquisa, visando a contemplação dessas necessidades, com intuito de gerar um relatório para ser apresentado a comunidade acadêmica”. (Coord. 02)*

*“Geralmente, a avaliação fica fora do contexto da aprendizagem e é tratada como apêndice, não como algo dentro de um processo maior”. (Coord. 03)*

*“Dentro da estrutura desta IES, o coordenador do colegiado não tem a competência de gerir ou acompanhar metodologia de ensino ou prática de*

*avaliação, essa é uma competência do departamento, que acompanha a atividade do docente e acompanha planos de ensino, forma de avaliação. [...] cada docente tem a competência em determinar de que maneira ele avalia o ensino aprendizagem [...] hoje, é obrigatório que os alunos no processo de matrícula avaliem os docentes. A universidade faz isso para todos os alunos, mas lamentavelmente o departamento ainda não tem acesso as essas avaliações, bem como os alunos. Os professores não têm acesso de que maneira eles são avaliados pelos estudantes em termo de metodologia, de frequência, de atividade, de avaliação. E não ter esse resultado inibe qualquer ação corretiva de melhoria”.* (Coord. 04)

*“Sim. O projeto disciplina e contempla o enriquecimento do currículo e da avaliação. Necessita ser novamente retrabalhado em atualizações”.* (Coord. 05)

O aspecto da avaliação foi o mais omissos nos PPP dos cursos de Ciências Contábeis. Isso dificulta o trabalho do Coordenador de Curso na medida em que fica sem instrumentos para conhecer o desempenho dos professores, dos alunos e, até mesmo, o resultado das atividades desenvolvidas durante o curso. Para os Coordenadores, a avaliação é sempre tratada como algo à parte nos cursos de Contabilidade; os professores, por exemplo, “trabalham em suas disciplinas de acordo com suas vontades”, pois o Coordenador do Colegiado não tem a competência de gerir ou acompanhar metodologia de ensino ou prática de avaliação, essa é uma competência dos departamentos, que acompanham as atividades do docente e acompanhas planos de ensino e forma de avaliação.

Os processos de avaliação de ensino e aprendizagem devem ser coerentes com a concepção do curso. Institucionalizar procedimentos regulares de autoavaliação do curso por parte dos colegiados, do corpo docente e do corpo discente, incorporando os resultados no planejamento de ações de melhoria do curso, Instrumentos Normativos de Apoio, etc; é uma ação que não se pode abrir mão. Cada Curso de Graduação deverá contar com Regulamento próprio, em que se definem as instâncias e se consolidam os instrumentos de gestão acadêmica e administrativa do curso, de acordo com o Estatuto, o Regimento Geral e as Normas referentes à Graduação.

A avaliação institucional e a avaliação do professor deverão estar articuladas com a forma de avaliação formativa do aluno que deve prever os requisitos mínimos para o aproveitamento do aluno e as atividades de acompanhamento paralelo, para a recuperação de conteúdos e de aprendizagem. Além disso, é necessário descrever as formas de proceder à avaliação e as formas de recuperação: trabalhos, provas, testes de acompanhamento, diagnósticos da aprendizagem, relatórios, seminários, atividades diversificadas, monitoria, atendimento extraclasse, entre outras, bem como as instâncias de discussões sobre o processo

de apropriação do conhecimento contábil por parte do aluno; e identificar, nos planos, as formas de avaliação e de recuperação do ensino e aprendizagem.

## **5.5 DESAFIOS INSTITUCIONAIS E/OU PROFISSIONAIS PARA A GESTÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Por fim, o último aspecto a ser abordado nesta pesquisa é em relação aos desafios institucionais e/ou profissionais enfrentados pelos Coordenadores de Curso na gestão acadêmica dos cursos de Ciências Contábeis das IES públicas do Estado da Bahia.

No contexto atual, ressalta-se que a universidade não se modificou de forma substanciada para responder à velocidade das mudanças sociais, próprias da era das comunicações instantâneas. Acredita-se que a ação da universidade sobre os alunos não atende a preocupação exigida para vencer os desafios futuros, de forma a compreender que o aprendizado do aluno não se conclui com sua diplomação, ou seja, não é um ser acabado. Esse é mais um desafio para o Coordenador de Curso, que precisa atuar no enfrentamento dessas questões, com a posse de uma proposta educacional que tenha uma concepção clara de planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Concorda-se, portanto, com as idéias de Vasconcellos (2006), quando salienta que no cotidiano educacional costuma haver uma expectativa instalada sobre o papel do Coordenador de Curso, de tal forma que quando ocorre mudança, a pressão é tão grande que o novo Coordenador termina se enquadrando no modelo existente, naquilo que já se esperava dele: a expectativa formatada.

Outro grande desafio para o Coordenador de Curso é estar atento às dificuldades apresentadas pelo professor, que detém a teoria sobre conteúdo a ser ensinado, mas que muitas vezes não se enquadra nos pressupostos educacionais e metodológicos do sistema educacional: como ensinar, ou seja, ele domina o conteúdo, porém carece de subsídios teóricos e pedagógicos necessários ao processo ensino e aprendizagem. Sendo assim, o Coordenador precisa trabalhar o conflito existente entre os docentes do curso, que são educadores profissionais, e os professores de matérias específicas que, por dominarem suas respectivas áreas de formação superior, manifestam atitudes de resistência ao acolhimento de sugestões com relação a sua forma de atuar em sala de aula.

Sendo assim, na análise sobre os desafios que norteiam a construção, implementação e gestão do curso, procurou-se evidenciar os seguintes elementos: a) desafios institucionais e/ou

profissionais frente às mudanças da Educação Superior e os b) desafios para profissionalização da Coordenação de Curso.

### **5.5.1 Desafios Institucionais e/ou Profissionais frente às Mudanças da Educação Superior**

Neste indicador procurou-se identificar quais os desafios institucionais e/ou profissionais frente às mudanças ocorridas na Educação Superior são vivenciados pelo Coordenador em seu processo de gestão nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis.

Em resposta a este questionamento, os Coordenadores de Curso entrevistados relataram os seguintes desafios:

*“O que mais penso são nas mudanças de posturas institucionais, como um todo. Quebrar paradigmas! O docente de universidade pública precisa se integrar mais, se juntar mais, precisamos de momentos de encontros, este é um desafio, a integração desses profissionais!” (Coord. 01)*

*“Hoje encontro dificuldades, principalmente quando se deseja que o corpo docente desta faculdade faça algo além da sala de aula, uma vez que coordeno um corpo docente, em uma universidade pública e estadual, sem um professor com dedicação exclusiva. Outro detalhe é exatamente no que se refere ao espaço físico. É aí que o coordenador começa a se perder, você tem que inventar e se reinventar na gestão acadêmica. A dificuldade e as exigências se esbarram nisso, bem como nas situações que comprometem a minha autonomia enquanto gestor”. (Coord. 02)*

*“Acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos docentes, no aspecto qualitativo e quantitativo para que se possa garantir a excelência da formação dos egressos”. (Coord. 03)*

*“Hoje, nós temos um desafio que é o de atualização constante do curso, do projeto político-pedagógico, porque a área da contabilidade é extremamente dinâmica. É preciso estar atento às demandas das diversas atividades contábeis em termos de competência, habilidade, conhecimentos e, é preciso, então, estar atualizando o curso a todo o tempo. Eu considero que projeto político-pedagógico do curso de Ciências Contábeis desta IES está de acordo com o que se espera da formação desse profissional. Nosso maior entrave é o de infraestrutura, há ainda deficiência no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidade prática e até de iniciação científica. Então, é preciso implementar iniciativas para que mais estudantes possam participar de atividade de pesquisa, por exemplo, atualmente nós estamos mudando o projeto político-pedagógico e tornando o trabalho de conclusão de curso obrigatório”. (Coord. 04)*

*“A preocupação neste momento vivido com toda esta gama de mudanças em nível de globalização e harmonização de normas contábeis é a imposição de qualificação do corpo docente. Justificam nossos governantes a falta de recursos financeiros para o empreendimento das atualizações que devem acontecer na capacitação dos professores”. (Coord. 05)*

*“Fazer com que os governantes sejam mais compromissados com a evolução do conhecimento, promovendo aquisição de material bibliográfico e tecnológico, bem como promoção de oportunidades para participações em eventos nacionais e internacionais com o objetivo de manter a instituição e seu corpo docente plenamente atualizado com as mudanças que ocorrem na profissão e no mundo global”. (Coord. 06)*

*“Acredito ser a necessidade de entendimento desta proposta, assim como a implementação de estratégias para sua operacionalização. [...] O trabalho do Coordenador de Curso é árdua, o que dificulta muitas vezes ações planejadas, porque você trabalha com uma equipe, não é sozinho; sem falar das questões o comprometimento da autonomia e da liderança de seu trabalho”. (Coord. 07)*

Na visão dos Coordenadores diversos elementos dificultam o envolvimento e o comprometimento dos docentes na realização de reuniões de congregação e na elaboração e implementação coletiva do PPP do Curso. É registrado por muitos que a rotina de trabalho é árdua, dificultando ações planejadas, são apontadas também a crise de liderança dos coordenadores, a imaturidade gerencial e a falta de nivelamento entre a equipe da coordenação de curso.

Outro aspecto mencionado é o predomínio do administrativo sobre o pedagógico. É bastante forte o depoimento dos Coordenadores quanto a esta questão, o que certamente aponta para um elemento que deve ser avaliado institucionalmente. Ainda são mencionados a falta de avaliação de sua atuação, as dificuldades de compreender o que é um projeto pedagógico, sua finalidade, seu processo de elaboração e a terminologia utilizada. Além disto, a falta de adequada avaliação do projeto em reformulação e/ou andamento e a ausência de cultura de trabalhar com projeto, ou seja, de gerenciamento de projetos, também são apontadas nas falas dos Coordenadores.

Os Coordenadores de Curso de Ciências Contábeis das IES públicas do Estado da Bahia revelam, dentre outras coisas, uma visão crítica sobre sua própria atuação e apontam aspectos que podem ser trabalhados para um melhor desempenho da gestão acadêmica frente às mudanças da Educação Superior:

- a) integração do corpo docente da universidade aliado à ausência momentos de encontros e de discussão no coletivo;
- b) recursos financeiros para empreender atualizações e formação dos professores de Ciências Contábeis;

- c) acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos docentes, no aspecto qualitativo e quantitativo;
- d) entraves quanto à infraestrutura dos cursos, ou seja, limitações quanto ao espaço físico para o desenvolvimento de atividade e expansão do curso, etc;
- e) atualização constante do Curso e do Projeto Político-Pedagógico;
- f) demandas de atualizações das diversas atividades contábeis em termos de competência, habilidade e conhecimentos;
- g) desenvolvimento de habilidade prática para iniciação científica;
- h) adequação às mudanças em nível de globalização e harmonização de Normas Contábeis;
- i) falta de material bibliográfico e tecnológico para ensino, pesquisa e extensão;
- j) falta de promoção de oportunidades para participações em eventos nacionais e internacionais;

Estes desafios comprometem a gestão acadêmica e a autonomia do Coordenador de Curso. Trata-se de um momento em que o Coordenador tem de “*inventar e se reinventar na gestão*”, nas palavras do Coord. 02. Isto posto, constitui um fator limitador à gestão acadêmica que pode ser reorientado através do estabelecimento das relações interpessoais na IES, mediatizadas pelo Coordenador de Curso, na resolução dos problemas diários que vão se construindo numa rede de percepção, de observação e comunicação que garantem que as dificuldades sejam superadas, através da postura dinâmica, orgânica, viva e volátil do Coordenador.

As mudanças neste cenário só são possíveis por meio de professores-coordenadores comprometidos e envolvidos, aliado à boa estrutura do curso e ao apoio da estrutura institucional dentre outros. Aqui se evidencia a percepção da importância de condições institucionais objetivas que atuem como facilitadoras da implantação dos projetos dos cursos. Além das condições para suporte da discussão coletiva no processo de elaboração dos projetos, é necessário também o suporte para um trabalho coletivo de discussão e planejamento no processo de implantação. Além disto, o comprometimento e o envolvimento de professores e alunos são possíveis de ser obtidos através da liderança integradora exercida pelo Coordenador do Curso.

Em pesquisa sobre a diferença entre a percepção e as condições de trabalho dos Coordenadores de Curso, Ehrensperger (2011) enfatiza que quando questionados sobre os

fatores que dificultavam sua atuação, alguns fatores que são apontados como facilitadores por uns, são apontados como dificultadores por outros. De qualquer modo, todos os pontos assinalados trazem elementos para reflexão e reavaliação, já que são percebidos como fatores que dificultam a atuação dos Coordenadores. Dentre os fatores que dificultam a atuação do coordenador foram apontados: a falta de engajamento dos docentes, o regime de contratação (horistas) que dificulta o engajamento, o fato de o professor ser “professor multi-curso”, as resistências dos docentes, a dificuldade de obter consenso devido aos “jogos de interesse” e a necessidade de mudança de modelos mentais referentes ao papel do professor.

É através da ação do Coordenador de Curso que o trabalho coletivo vai sendo constituído, comungando dos mesmos princípios e ideais. Porém, essa tarefa necessita de autonomia, porque gera autonomia. A formação continuada do grupo na universidade pública precisa de um ambiente propício para ser exercida, pois ela não ocorre em espaços antidemocráticos e carentes de autonomia. É através do Coordenador de Curso que vão se criando tempos e espaços para que as discussões coletivas aconteçam.

### **5.5.2 Desafios para a Profissionalização da Coordenação de Curso**

Diante de todos os desafios experienciados, institucional e profissionalmente, pelos Coordenadores de Curso de Ciências Contábeis, foi feito o seguinte questionamento: *Quais são as suas considerações para uma possível “tese da profissionalização da coordenação de curso?*

*“Acredito que um Coordenador de Curso precisa ser preparado pra assumir aquele cargo que está sendo destinado a ele, porque se cai de ‘para-queda’ na coordenação. Ser Coordenador de uma IES pública, é muito diferente de um Coordenador de IES privada. De início, quis tratar a coordenação como uma empresa, pois vi que é totalmente diferente. Até entender a sistemática dá muito trabalho e você pode ter criado vários problemas em seu em torno. Sinto necessidade de um curso, de algo que me prepare para atuar na coordenação. Uma ação bem tímida que temos é o Encontro de Coordenadores promovido pelo Conselho Federal de Contabilidade”. (Coord. 01)*

*“Nesta instituição, estamos começando a ser bem atendidos. Já tivemos desde a minha posse como coordenador, participação de dois encontros de coordenadores. A instituição tem investido nesse tipo de capacitação, onde discutimos sobre os mais diversos assuntos enfrentados pelos coordenadores. Percebi que o nível das discussões levam à tese da profissionalização, onde se evidencia que a tarefa do Coordenador de Curso atualmente, não é mais uma tarefa meramente burocrática mas sim de tomada de decisão e resolução de conflitos no ambiente de trabalho”. (Coord. 02)*



*“Que não haja a priorização dos aspectos técnicos e teóricos e sim que se pesquise aspectos reais relacionados à prática docente em Contábeis, ou pesquisas autônomas que foquem aspectos associados ao processo de formação dos contabilistas”. (Coord. 03)*

*“Acho que é fundamental. [...] na verdade, você não é preparado para ser coordenador de curso, você não faz nenhum tipo de capacitação, nem fora nem dentro da universidade para lidar com questões burocráticas, você aprende fazendo. É importante que a universidade promova aos professores um locus de capacitação direcionada para as funções de Coordenador; é óbvio que existem órgãos que estão à disposição para auxiliar, tirar dúvida, ajudar na condução. Se o professor tivesse oportunidade de passar por um período de capacitação formal nos processo de coordenação, ampliaria o retorno desta atividade”. (Coord. 04)*

*“Particularmente, defendo o ponto de vista que se o vaso não for de cerâmica e ele não retiver líquidos em abundância de nada servirá. A figura do professor assemelha-se à figura de uma talha e terá necessariamente que ser bem preparado para ter condições de ser um bom orientador, um bom instrutor, um bom docente no exercício de sua missão – ser um excelente mestre. Reterá conhecimento s para ser um bom municionador de ensino, nos cadinhos da profissionalização”. (Coord. 05)*

*“Dedicação exclusiva à função para que desse modo o Coordenador possa atuar objetivamente sobre todas as questões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos do curso”. (Coord. 06)*

*“Esta IES possui um curso de formação de gestores que envolvem os coordenadores e secretários de Colegiados. Trata-se de um fórum permanente, com vistas ao atendimento da proposta institucional”. (Coord. 07)*

A partir dos dados acima, é possível frisar que as razões pela busca de uma formação específica na função de Coordenador de Curso, envolvem questões reais relacionadas aos bons resultados de sua prática gestora. Nesse contexto, o Conselho Federal de Contabilidade têm promovido Encontros de Coordenadores anuais com foco no atendimento das propostas institucionais vistas não como tarefas meramente burocráticas, mas sim de tomada de decisão e resolução de conflitos no ambiente de trabalho. Além disso, as IES públicas do Estado da Bahia também têm investido nesse tipo de formação com o objetivo de proporcionar aos professores, gestores, coordenadores e secretários de Colegiados um locus de capacitação direcionado ao aperfeiçoamento das funções de coordenação de curso.

Outro aspecto que merece ressalva são os diferentes modelos de gestão evidenciados. Para os entrevistados, ser Coordenador de uma IES pública é reconhecer, de início, o espaço de atuação regido pelo trabalho democrático e coletivo, muito diferente de um Coordenador de IES privada, em que se compreende a coordenação como um segmento empresarial.

Em suma, estes relatos permitem uma reflexão, pois, cada vez mais, espera-se que o Coordenador de Curso seja um gestor de projetos. Sendo assim, sua capacitação deve ser pensada e executada institucionalmente de forma sistemática, evitando os nítidos problemas da gestão de curso.

Estudo de caso realizado em uma Universidade Federal por Marra e Melo (2003), com objetivo de caracterizar e analisar as práticas gerenciais de professores com cargos de chefia intermediária em sua ação cotidiana corroboram com os resultados encontrados nessa pesquisa, ao enfatizarem que as atividades específicas mais ressaltadas pelos Coordenadores de Curso são devido à falta de preparação formal para gerenciar e pela sua própria formação acadêmica. Além destes trabalhos, vários outros já analisaram a atividade de coordenação em IES públicas e privadas, cujos resultados revelam que as funções do Coordenador estão diluídas em práticas gerenciais e pedagógicas, permeadas pela falta de planejamento e por improvisos no seu intrincado cotidiano (SILVA; MORAES, 2002; MARRA; MELO, 2003)

O sentido de profissionalização do Coordenador de Curso aqui adotado, parte das reflexões realizadas no Fórum de Coordenadores da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC/CAMPINAS, 1997) em que aparece a "tese de profissionalização do Coordenador de Curso", defendida como modo de passagem do senso comum ao senso crítico no planejamento, acompanhamento e avaliação dos trabalhos do coletivo de professores, alunos e funcionários. Isto evidenciado, é possível entender que a Educação Superior tem buscado a maior profissionalização de seus cargos gerenciais, a partir da necessidade do gestor na área educacional conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica. O desempenho esperado do Coordenador de Curso corresponde ao cumprimento das atribuições descritas no Estatuto e Regimento Geral da instituição, bem como o desenvolvimento das competências necessárias para a atividade, assim como os recursos mobilizados para atingir o desempenho esperado e atender as demandas atuais de qualidade. A grande questão será a maneira de atingir este resultado, ou seja, a competência gerencial enquanto capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação recursos de competência (conhecimentos, habilidades, atitudes, recursos do ambiente) na gestão acadêmica.

As dificuldades apontadas, as soluções propostas e os sentimentos experimentados e expressos, revelam um Coordenador consciente da abrangência de sua função e das novas solicitações decorrentes do novo modelo de gestão institucional e, ao mesmo tempo, percebendo-se carente de apoio e de mais capacitação para exercer as atividades que lhe são atribuídas. Assim como a instituição universitária, a coordenação de curso de graduação e,

deste modo, os professores futuros coordenadores necessitam de formação e capacitação pedagógica na área da gestão e administração de um curso como sendo a gerência de um projeto de aprendizagem.

## 6

## CAPÍTULO

**CONSIDERAÇÕES FINAIS***A construção e o que fica*

Na busca de transformação, as Instituições de Educação Superior planejam e realizam ações que viabilizam o processo de qualificação do ensino público. Contudo, muitas vezes essas iniciativas ficam fragilizadas, já que estão presentes vários fatores obstaculizadores tais como: formas de gestão, a desconcentração como descentralização, a autonomia outorgada, bem como a falta de recursos necessários para a realização dessas iniciativas configuradas na construção dos PPP dos Cursos de Graduação.

Desta forma, o presente estudo procurou investigar o processo de Gestão Acadêmica desenvolvido pelos Coordenadores de Curso de Graduação em Ciências Contábeis oferecidos por IES públicas do Estado da Bahia (UFBA, UEFS, UNEB, UESB e UESC), diante dos desafios para a adequação do Projeto Político-Pedagógico às Diretrizes Curriculares Nacionais. Com efeito, as etapas do estudo foram definidas e analisadas com base nos seguintes aspectos referentes aos Cursos: a) perfil acadêmico-profissional do coordenador, b) referências do projeto político-pedagógico, c) contexto de implementação do curso, d) organização curricular e e) os desafios institucionais e/ou profissionais dos coordenadores de curso frente à gestão acadêmica.

No que se refere ao perfil acadêmico dos Coordenadores de Curso, questões de formação e/ou titulação em cursos de graduação/mestrado/doutorado e processos de aperfeiçoamento, a pesquisa identificou que dos sete coordenadores entrevistados apenas um possuía a titulação de especialista, os demais estavam de acordo com as determinações do MEC, que sugere a titulação mínima de mestre ou doutor em nível de avaliação institucional. Em relação à formação complementar, embora a coordenação de curso exija bastante tempo de dedicação aliado ao pouco envolvimento com atividades e grupos de pesquisa nas IES baianas,

os Coordenadores satisfatoriamente têm procurado cursos de aperfeiçoamento, congressos e eventos científicos como forma de promover a formação acadêmica.

Já ao delinear o perfil profissional dos Coordenadores de Curso de Ciências Contábeis, por meio de proposições que versaram acerca do tempo de serviço, outras atividades exercidas na instituição, razões pela coordenação de curso, função que propicia maior satisfação, dentre outras; a pesquisa revelou que: os coordenadores entrevistados possuem, em média, dois anos atuando na coordenação de curso; a maioria se dedica em média 12 horas semanais às atividades de coordenação, fato não muito favorável e que vai de encontro às políticas do MEC, uma vez que pode repercutir negativamente nos resultados das atividades de gestão; predomínio da atividade docente, como pré-requisito pra atuação de coordenação de curso na IES pública, retratada com lugar mais confortável pelos coordenadores, pois segundo eles o produto de suas atividades pode ser alcançado com mais propriedade e curto prazo e, por sua vez, a opção pela coordenação de curso enquanto demanda e/ou necessidade específica da IES.

Em se tratando do aspecto referenciais do PPP dos Cursos de Ciências Contábeis, a pesquisa utilizou diversos indicadores que aparecem nos instrumentos de avaliação do Sinaes e tomam o marco legal proposto pelas DCN, a saber: a) fundamentos filosóficos e políticos da instituição; b) fundamentos filosóficos e políticos do curso (missão, objetivos e/ou diretrizes); c) perfil de formação do aluno; d) conhecimentos, habilidades e atitudes e e) fundamentos metodológicos do curso. No geral, os dados revelaram que dos sete cursos de Ciências Contábeis, constatou-se que apenas quatro projetos evidenciaram completamente tais indicadores frente às DCN. Para os Coordenadores, esse fato se dá em virtude dos PPP dos cursos se constituírem em planos isolados e voltados para si mesmos; ausência de dedicação exclusiva e comprometimento por parte de coordenadores anteriores; do PPP, no caso de alguns cursos, terem sido pensados por um grupo muito restrito de professores; dos projetos mostrarem-se fragilizados ao tentarem se integrar ao currículo através de projetos em desenvolvimento e pelas ementas; dentre outros motivos, pela ausência de capacitação didático-pedagógica dos professores de Contabilidade.

Os dados podem ser indicadores relevantes de que os PPP dos Cursos de Ciências Contábeis se constituem em planos desarticulados com a realidade em que os cursos estão inseridos, o que poderá dificultar a sua gestão por parte do Coordenador que é responsável pelo acompanhamento das atividades didático-pedagógicas do curso. Este fato se constitui um desafio para os Coordenadores que encontram algo já implementado e pretendem gerir um

curso em uma IES pública em bases legais e modelos democráticos de gestão. A questão do processo de discussão e elaboração do projeto surge como problemática, pois foi observado práticas que revelam uma ação centralizada, o que, certamente, resulta numa dificuldade maior para a implementação, além de ser fator que permite que se compreenda, em parte, a percepção da quebra da identidade e unicidade referidas.

Em continuação, o estudo procurou compreender o contexto de implementação dos Cursos de Ciências Contábeis que norteia a construção, implementação e de gestão acadêmica, na observância do marco legal das DCN, os indicadores constitutivos de análise foram: a) histórico e mercado; b) perfil do discente e do docente e c) gestão de infraestrutura do curso. Em suma, pode-se concluir que em relação aos dois primeiros indicadores os projetos apresentaram-se condizentes com as DCN; embora não evidenciam a situação de infraestrutura dos cursos e a não contemplaram aspectos sobre perfil, corpo e formação docente. Para os Coordenadores de Curso, diversos fatores dessa natureza dificultam sua atuação, dentre eles pode-se destacar o quadro docente insuficiente e pouco diversificado, tendo em vista as demandas sociais do curso; ausência de uma política para formação docente e para produção científica, aliada à resistência pela formação continuada e, por extensão, deficiências em relação à biblioteca e acervo desatualizado, bem como outras limitações de espaço físico impedido a expansão do curso.

Em virtude do exposto, os Coordenadores têm condições de conhecer a história de implantação dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, das IES públicas do Estado da Bahia, suas características temporais relacionadas ao contexto sócio-cultural e econômico-político, visando acentuar as alterações realizadas, assim como pensar continuamente na sua reestruturação. Na voz dos Coordenadores foi evidenciado que existem elementos que remetem a problemas na tentativa de adequar os PPP às DCN, pois, é notório a não observância de algumas variáveis da instituição, como peculiaridades próprias da região onde a IES está instalada e carga-horária no currículo mínimo no contexto de implementação do curso.

Em seguida, procurou-se identificar a Organização Curricular dos Cursos de Ciências Contábeis, ou seja, os processos que norteiam a construção, implementação e gestão do curso, tendo como referência o marco legal das DCN, em vista dos seguintes indicadores de análise: a) matriz curricular, b) projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, c) estágio supervisionado TCC e monografia, d) atividades complementares e e) processos de avaliação. Os dados coletados revelam que mesmo as DCN apresentando as exigências relacionadas às condições

para efetiva conclusão e integralização curricular nos PPP, os objetivos dos cursos para sua operacionalização mostraram-se pouco condizentes, uma vez que os eixos norteadores de conteúdos e disciplinas do trabalho coletivo e interdisciplinar estão comprometidos em virtude de conteúdos ultrapassados, atrelado à ausência da interdisciplinaridade nas matrizes curriculares; pouca e isolada produção científica dos professores dos cursos; ausência de uma coordenação atuante de estágio supervisionado, tão pouco sua regulamentação; processo de avaliação comumente tratado nos cursos por professores e gestores como algo sempre a parte e sem articulação; mas por outro lado, os resultados também evidenciaram que os projetos de extensão favorecem o trabalho do Coordenador de Curso, à medida que se tornam uma ação coletiva entre os segmentos institucionais.

Os dados revelam, ainda nesse contexto, os desafios enfrentados na gestão dos Cursos de Ciências Contábeis pelos Coordenadores, dentre eles a necessidade de adequação dos componentes curriculares às exigências para formação profissional, contemplando conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de Contabilidade.

Por fim, o último aspecto abordado por esta pesquisa foi em relação aos desafios institucionais e/ou profissionais enfrentados pelos Coordenadores na gestão acadêmica dos Cursos de Ciências Contábeis das IES públicas do Estado da Bahia, bem como a compreensão de uma possível profissionalização da coordenação de curso. Em torno da pergunta: *quais os desafios institucionais e/ou profissionais frente às mudanças ocorridas na Educação Superior no processo de gestão de curso?* Os Coordenadores de Curso revelaram uma visão crítica sobre sua própria atuação e apontaram aspectos que podem ser trabalhados para um melhor desempenho: é registrado por muitos que a rotina de trabalho é árdua, dificultando ações planejadas; são apontados também a crise de liderança dos Coordenadores; a imaturidade gerencial e a falta de nivelamento entre a equipe de coordenadores do mesmo curso; predomínio do administrativo sobre o pedagógico; a falta de avaliação de sua atuação pelas IES e além de dificuldades de compreender o que é um projeto pedagógico, sua finalidade, seu processo de elaboração e a terminologia utilizada.

Diante de tantos desafios na gestão acadêmica, bem como da necessidade de se conhecer melhor as questões de ordem legal para se adequar os PPP dos Cursos de Ciências Contábeis às DCN, a última questão a ser considerada nesse estudo versou sobre os processos de profissionalização da coordenação de curso. Nesse sentido, os Coordenadores de Curso das IES públicas consideraram a necessidade de aperfeiçoar sua prática gestora para se obter bons

resultados, frente ao caráter essencialmente burocrático de sua função, com intuito de dar novos rumos ao seu trabalho para *“que não haja a priorização dos aspectos técnicos e teóricos e sim que se pesquisem aspectos reais relacionados à prática docente em Ciências Contábeis, ou pesquisas autônomas que focalizem aspectos associados ao processo de formação dos contabilistas”* (Coord. 03).

Em suma, estes relatos permitem uma reflexão, ou melhor, inventar e reinventar os bastidores da gestão acadêmica, pois, cada vez mais, espera-se que o Coordenador de Curso seja um gestor de projetos. Sendo assim, sua formação deve ser pensada e executada institucionalmente de forma sistemática, já que a assistemática de sua atuação e o “amadorismo” daí decorrente, geram nítidos problemas de gestão curso.

Os fatos permitem ressaltar que na gestão acadêmica, entre outras responsabilidades, pode-se destacar a exigência de construir, desconstruir e rever os projetos pedagógicos e, nestes, as propostas curriculares dos cursos de graduação. Quando o Coordenador e todos que vivem a IES são chamados para a elaboração do PPP do Curso, o primeiro esforço é verificar o quanto conhecem da legislação que trata do assunto. Esse conhecimento, além de ser indispensável, auxilia a efetiva elaboração documental. Mas há outros aspectos tão relevantes quanto, ou até maiores, que precisam ser mobilizados nessa construção. O Coordenador deve se questionar e fazer questionarem sobre o projeto no qual realmente acreditam e, sobretudo, ater-se à maneira como gostaria de conduzir a formação a ser ofertada pela instituição.

O Coordenador de Curso necessita, portanto, ampliar o seu olhar para a diversidade de pontos de vista e apropriar-se, assim, da organização do trabalho e de momentos de iniciativa como garantia de atividades para o grupo, o que exige o tempo suficiente e seguro para transmitir confiança e previsão de sucesso. Sabe-se que o projeto pedagógico é um documento que traduz uma proposta educativa, uma proposta de mudança na formação e que, por isso, tem valor simbólico e operativo. Mesmo assim, parece claro o fato de que, em linhas gerais, o projeto pedagógico é insuficientemente utilizado como instrumento de gestão pedagógica e administrativa pelos Coordenadores.

Para que o projeto seja um instrumento de gestão, é fundamental que ele seja uma referência básica para o planejamento das ações do curso. Se, mesmo tendo um projeto (um documento), o Coordenador desempenha ações não planejadas, assistemáticas, rotineiras, fragmentadas e desconectadas deste instrumento - no seu dizer, uma “pedagogia de bombeiro”-, na verdade o projeto deixa de ser utilizado em seu potencial básico que é ser um instrumento de gestão e de mudança. O projeto tem caráter processual e não é um instrumento



“auto-aplicável”, não é vivenciado espontaneamente. Precisa, portanto, de uma liderança aglutinadora e de uma ação sistemática e planejada para que “saia do papel”:

O que se pretende é que o PPP do Curso torne-se, cada vez mais, o instrumento por excelência através do qual sejam gerenciados os cursos já que esta é uma estratégia que pode permitir uma atuação profissional mais qualificada do Coordenador como gestor do curso de graduação.

Estas inferências permitem validar o exercício de autonomia da universidade quando afirma que o papel essencial da universidade é a gestão didático-pedagógica do ensino, cabendo às Coordenações de Curso de Graduação uma contribuição significativa na melhoria da qualidade de ensino voltada à aprendizagem significativa dos alunos e à qualidade do profissional a ser formado pela universidade. Entretanto, a ausência de uma política de formação dos docentes pode desencadear uma série de ingerências no processo de gestão didática dos cursos de graduação, potencializada pela fragilidade estrutural das coordenações instituídas.

Espera-se que este trabalho contribua para ampliação das discussões e estudos sobre a formação gestora das coordenações de curso e para que decisões possam ser tomadas a partir de seus resultados, fazendo emergir caminhos que conduzam às inovações metodológicas e à implementação de políticas que atendam às reais necessidades dos professores-coordenadores de curso, em prol de ações significativas no contexto da gestão acadêmica. Essa intenção parte da crença de que a participação dos profissionais de educação e, mais especificamente, dos Coordenadores, em projetos de formação e reflexão, ou seja, o envolvimento direto deles com o processo de produção sistemática de um saber extremamente relevante e essencial para suas práticas, pode transformá-los também em “consumidores” mais críticos do conhecimento educacional e de sua área específica nas universidades.

Quanto às limitações e dificuldades da pesquisa destaca-se a ausência de discussão do tema na área contábil, bem como de trabalhos que compreendam empiricamente, em especial, a dinâmica da gestão acadêmica das IES públicas, o que muitas vezes é colocado sem distinção alguma perto de outros modelos de gestão. Acredita-se que o caminho escolhido de alguma forma permitiu captar facetas da gestão acadêmica e desvelar os dilemas da gestão universitária, voltados para atuação dos Coordenadores dos Cursos baianos de Ciências Contábeis, aos quais possibilitaram de alguma forma a compreensão e a discussão sobre a formação de sua prática gestora e a necessidade de adequação dos PPP às DCN.

Pesquisas futuras podem ser desenvolvidas no sentido de se chegar mais próximo das Coordenações de Curso, deste modo, compreender melhor o trabalho do Coordenador. Tais estudos contribuirão para identificar estratégias inovadoras, dando ênfase à qualidade da gestão acadêmica no âmbito dos cursos de bacharelado como um todo.

Neste sentido, sugerem-se preocupações e questionamentos para pesquisas futuras, com o intuito de complementar o presente trabalho, tais como: o que um Coordenador de Curso necessita saber/fazer para concretizar ou realizar a gestão acadêmica? Ou, mais especificamente: que competências são constituintes no ideário pedagógico do professor-coordenador de curso de Ciências Contábeis? De que forma professores de Ciências Contábeis chegam a Coordenação de Curso e constroem o seu saber/fazer? Que condições estruturais, pedagógicas e acadêmicas facilitam ou dificultam esta construção? Como tornar público o conhecimento produzido pelos Coordenadores de Curso? Como a pesquisa qualitativa é vista/entendida pelos professores/contadores? Quais os indicadores de qualidade que permeiam o trabalho do Coordenador de Curso na gestão acadêmica? Quais os pontos de aproximação e de divergências entre o que diz o debate teórico acerca das competências necessárias para a gestão acadêmica em IES na atualidade e o ideário pedagógico construído com base nas práticas gestoras do professor-coordenador?

Essas problemáticas têm sido enfrentadas por pesquisadores que geralmente trilham caminhos orientados por abordagens qualitativas de pesquisa com o uso de procedimentos voltados às histórias de vida, aos relatos de experiências, aos diários, aos estudos de caso, dentre outros, o que vem enriquecendo a discussão e sinalizando com estudos promissores na área.

## REFERÊNCIAS

- AGUILAR, L. E. **La gestión de la educación: su significado a partir de propuestas pedagógicas institucionales.** Ministerio de Educación y Cultura, Universidad Nacional de La Rioja, mimeo, La Rioja, Argentina, 1997.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- AMARAL, A. **A Universidade no Terceiro Milênio.** Draft: CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Fundação das Universidades Portuguesas, 1998.
- ANPCONT. **Associação Nacional do Programas de Pós Graduação em Ciências Contábeis.** Disponível em: <<http://www.anpcont.com.br/site/materia.php?id=31>>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.
- ARAÚJO, A. O. **Gestão universitária: um estudo sobre a resiliência dos coordenadores dos cursos de graduação em administração das IES particulares do Rio de Janeiro.** Dissertação do mestrado (administração). Universidade Estácio de Sá, 2002.
- ARROYO, M. G. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Orgs). **Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola.** São Paulo: Xamã, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: 2006.
- BARRETO, F. C. S.; SCHWARTZMAN, J. **Ensino superior no Brasil: crescimento e alternativas.** Set. 2001. Disponível em: <<http://www.pessoalsus.inf.br/temas/>>. Acesso em: 29 maio de 2011.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, SP, v.26, n. 92, Especial, out. de 2005.
- BECK, C. L. C.; GONZALES, R. M. B.; LEOPARDI, M. T. Técnicas e Procedimentos de Pesquisa qualitativa. In: LEOPARDI, M. T. (Org.). **Metodologia da Pesquisa na Saúde.** 2. ed. Florianópolis: UFSC/Pós-Graduação em Enfermagem, 2002, p. 223-224.
- BERG, B. L. **Qualitative research methods for the social sciences.** Long Beach – California, Ed. Pearson, 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994

BONDIOLI, A. **Dos indicadores às condições do projeto educativo: um percurso pedagógico-político de definição e garantia da qualidade das creches da região da Emília Romana.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BOUCKAERT, Geert. Measuring quality. In: POLLIT, Christopher; BOUCKAERT, Geert (Eds.). **Quality improvements in European public services.** London: Sage, 1995.

BRAGA, Ryon; MONTEIRO, Carlos. **Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino.** São Paulo: Hoper, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Portaria n.º 300, de 30 de janeiro de 2006.** Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituição de Educação Superior do Sistema Nacional de Educação Superior - SINAES. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao-institucional/Portaria\\_n300\\_30\\_01\\_06.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao-institucional/Portaria_n300_30_01_06.pdf)>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei n.º 3860, de 09 de julho de 2001.** Regulamenta art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e, tendo em vista o disposto nas Leis no 4024, de 20 de dezembro de 1961, no 9.391, de 24 de novembro de 1995, e no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Câmara de Educação Superior/ Conselho Nacional de Educação CES/CNE, 583/2001.** Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. DF: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **CES/CNE - Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **E-MEC - Sistema de Regulação do Ensino Superior.** Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. **SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.** Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>>. Acesso em: 12 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. **INEP.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 de outubro de 2011.

BRUNNER José Joaquín. Estado y educación superior en América Latina. In: NEAVE, Guy; VUGHT, Frans A. Van. **Prometeo encadenado: Estado y educación superior en Europa.** Espanha: Gedisa, 1994.

BUENO, F. S. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 5. ed. São Paulo: Lisa, 1991.

CAMARGOS, Marcos Antônio de; FERREIRA, Alexandre Rolim; CAMARGOS, Mirela Castro Santos. Percepção, atuação, autonomia e condições de trabalho de coordenadores do curso de administração de IES do estado de Minas Gerais. **Revista de Gestão USP - REGE-USP**, vol. 17 n. 3 São Paulo set. 2010.

CANTÍDIO, W. M. As Coordenações de Curso e os Departamentos na Administração Setorial Escolar. **Coleção Documentos Universitários**. UFC/Fortaleza, 1981.

CASTRO, Maria Helena de Magalhães. Estado e mercado na regulação da educação superior. In: SCHWARTZMAN, Simom; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. **Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVAGNARI, L. B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: RESENDE, L. M. G. de; VEIGA, I. P. A. (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências, ed. da UNESP, 2001.

COSTA, J. A.. Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (dês)construção. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.85, n.85, dez. de 2003.

CROTTY, M. **The Foundations of Social Research**. Sage Publications, 2003.

CUNHA, Luiz A. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Maria I.; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **Paradigmas científicos e propostas curriculares**. In: Revista Interface – Comunicação em saúde, Educ. 2, 1998.

DAGNINO, R.; GOMES, E. **O processo decisório na Universidade pública brasileira: uma visão de análise de política**. Disponível em: < [http:// www.campus-oei.org/salact s/rdagnino4.htm](http://www.campus-oei.org/salact/s/rdagnino4.htm) >. Acesso em: 15 de outubro de 2011.

DAGOSTIM, Salézio. **Reestruturando o Ensino da Contabilidade para o Século XXI**. Brasília: CFC, 2000.

DAL POZ, Maria Ester. Gestão Universitária: insumos para uma discussão. **EccoS Revista Científica**, junho, ano/vol. 5, numero 001. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, p. 115-130.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2001.

DELLAGNELLO, Eloise Livramento; MACHADO-DA-SILVA, Clóvis L. Novas formas organizacionais: onde se encontram as evidências empíricas de ruptura com o modelo burocrático de organizações? **Organizações e Sociedade**, Salvador, EAUFBFA, v. 7, n. 19, p. 19-34, set./dez. 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de Conhecimento** - Metodologia científica no caminho de Habermas. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro. 1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, Héliog (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes/ Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2001, p. 149-169.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 891-917, out. 2008. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos Anos 90. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 23, n. 80, set./2002, p. 234-252 Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

DRUCKER, P. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.

DURHAN, Eunice R. Educação Superior, pública e privada (1908-2000). In: BROCK, Colin e SCHWARTZMAN, Simon (Orgs.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 197-240.

EHRENSPERGER, Regina Maria Gubert. **Projeto Pedagógico: Instrumento de Gestão Pedagógica e Administrativa do Curso de Graduação?** Disponível em: <[www.unisul.br/ensino/projeto-pedagogico-graduacao.html?uid](http://www.unisul.br/ensino/projeto-pedagogico-graduacao.html?uid)>. Acesso em: 02 de outubro de 2011.

FAVARIN, Antonio Marcos. **Didática Aplicada ao Ensino da Contabilidade em Nível de 3º Grau**. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais, PUC-SP, 1994.

FORGRAD. **Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras**. Curitiba, setembro de 1999a.

FRANCO, Édson. Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal. Brasília: **ABMES Cadernos**, n. 8, 2002. Disponível em: <[www.abmes.org.br/.../Edson\\_Funcoes\\_Coordenador\\_Curso.doc](http://www.abmes.org.br/.../Edson_Funcoes_Coordenador_Curso.doc)>. Acesso em 23 de outubro de 2011.

GANDIN, D. **Escola e transformação social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

GARCIA, M. **Coordenação pedagógica: ação, interação, trans-formação**. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1995.

GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**, Riode Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUBA, E.G.; LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco, Jossey-Bass, 1981.

GUBA, E.G. **Fourth Generation Evaluation**. London: Sage Publications, 1989.

GUIMARÃES, Isac Pimentel; GOMES, Sonia M. S.; SILVA, A. C. R. Educação em Contabilidade: Alguns Aspectos Crítico-Sugestivos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE/ 2006. In: 18º CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 2008, Gramado – RS. **Anais...** Gramado – RS: 2008.

GUIMARÃES, Isac Pimentel; GOMES, Sonia M. S.; SLOMSKI, Vilma Geni. Uma análise dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Públicas do Estado da Bahia. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 178, julho/agosto de 2009.

GUIMARÃES, Isac Pimentel; SLOMSKI, Vilma G.; ARAÚJO, Adriana M. P. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Brasileira de Contabilidade**, v. 178, p. 25-40, 2009.

IANNI, O. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

IUDÍCIBUS, Sérgio; MARION, José C. **Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação**. São Paulo: Atlas, 1999.

KUENZER, A. Z. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMA, Licínio C. **Construindo modelos de gestão escolar**. Portugal: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em: <<http://www.iie.min-edu.pt/edicoes/livros/ccoge>>. Acesso em: 12 de outubro de 2011.

\_\_\_\_\_. O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: Trabalho apresentado na **XIX Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, setembro de 1996. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04\\_06\\_LICINIO\\_C\\_LIMA.p](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_06_LICINIO_C_LIMA.p)> Acesso em: 17 jun. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. de. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MARIANO, Karina A.; CÔRTEZ, Mauro R. Análise do arranjo organizacional “Coordenações de Curso” da Universidade Federal de São Carlos. Artigo apresentado no **X Simpep**, Bauru, 2003.

MARIANO, Karina A. **Análise do arranjo organizacional “Coordenação de Curso” da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar**. Monografia para conclusão de curso. São Carlos, 2003.

MARION, J. Carlos. **O ensino da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

MARION, J. Carlos; MARION, Márcia M. Costa. A importância da Pesquisa no Ensino da Contabilidade. **Revista Pensar Contábil**. Rio de Janeiro: No. 3, 1998.

MARRA, A. V.; MELO, M. C. O. L. Docente-gerente: o cotidiano de chefes de departamento e coordenadores em uma universidade federal. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27, 2003, Atibaia. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

MARTINEZ, M. J.; LAHORE, C. E. O. **Planejamento escolar**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1978.

MARTINS, Gilberto de A.; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografia e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MINTZBERG, Henry. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 1995.

MONTGOMERY, Cynthia A.; PORTER, Michael. **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. Tradução: Bazan tecnologia e linguística. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

MORAES, W. B. Efetividade organizacional na perspectiva de coordenadores de curso de graduação da PUC Minas: contribuições para a gestão de instituições de ensino superior. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 28**, 2004, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2004

NOSSA, V. **Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP. São Paulo, 1999.



OLIVEIRA, D. A.. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: \_\_\_\_\_. **Gestão democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ONU, Grupo de Trabajo Intergubernamental de Expertos en Normas Internacionales de Contabilidad y Presentación de Informes (ISAR). **Modelo revisado de plan de estudios de contabilidad**. UNCTAD. 2003.

PADOAN, F. A. C., CLEMENTE, A. A interdisciplinaridade no ensino da Contabilidade: um estudo empírico da percepção dos docentes. In: **CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE**, 6, 2006, São Paulo. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.congressoeac.locaweb.com.br/artigos62006/551.pdf>>. Acesso em: 10 de setembro de 2011.

PAIVA, S. B. O ensino da Contabilidade: em busca da interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v. 28, 120, p. 89-93, 1999.

PAIVA, Vanilda. WARDE, Mirian Jorge (Orgs.). **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas. SP. Papius, 1994.

PASSOS, I. C. **A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil**: um estudo no município de São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. Londres, Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

PELEIAS, Ivam Ricardo (Org). **Didática do Ensino da Contabilidade**: aplicável a outros cursos superiores. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIAZZA, M. E. **O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1997.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONCE, B. J. ; RIOS, T. A. **Coordenação de Curso**: um ofício em construção. Campinas: Ed. PUC/Campinas, Série Acadêmica, n.7, p. 28-39, 1997.

PUC-CAMPINAS. **Processo de construção e institucionalização do papel do coordenador de curso na PUC-Campinas**. Campinas: Ed.PUC/Campinas, Série Acadêmica, n.7, p. 3-27, 1997.

RABAGLIO, Maria Odete. **Seleção por Competências**. 2ª edição – Editora: Educator, São Paulo, 2001.

RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 3. ed. Campinas: Papius, 2000.

\_\_\_\_\_. Coordenação para qualidade dos cursos: repensando conceitos e competências. **Revista Olho Mágico**, v. 8, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.ccs.br/olhomagico/v8n3/especial.htm>>. Acesso em: 26 de março de 2011.

RICCIO, Edson Luiz; SAKATA, Marici Cristine Gramacho. Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, n. 35, p. 35 - 44, mai./ago. de 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. São Paulo: Papirus, 1997.

ROSA, Luciano. **As Transformações Contemporâneas da Contabilidade: reflexos na formação dos profissionais de graduação em Ciências Contábeis no Sul do Brasil**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção. Florianópolis – UFSC, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHRADER, A. **Introdução à pesquisa social empírica**. Porto Alegre, Globo/UFRGS, 1974.

SCHWARTZMAN, S. Brazil: Scientists and the State – Evolving Models and the Great Leap Forward. In: Solingen, E. **Scientists and the state domestic structures and the international context**. Ann Arbor: University of Michigan Press, p. 171-188, 1994.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos FHC e Lula**. São Paulo. Xamã. 2005.

SILVA, Antonio Carlos R. da *et al.* Abordagem Curricular por Competências: Um Olhar dos Coordenadores dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis da Bahia. **ReAC – Revista de Administração e Contabilidade**. Faculdade Anísio Teixeira (FAT), Feira de Santana-Ba, v. 2, n. 1, p. 4-14, jan./jun., 2010

SILVA, Antonio Carlos R. da. **Metodologia da pesquisa aplicada à contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses**. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, César Augusto Tibúrcio. Diretrizes Curriculares para os Cursos De Ciências Contábeis. Brasília: **ABMES Cadernos**, n. 22, 2005. Disponível em: <[www.abmes.org.br/.../Diretrizes\\_Curriculares\\_Ciências\\_Contábeis.doc](http://www.abmes.org.br/.../Diretrizes_Curriculares_Ciências_Contábeis.doc)>. Acesso em 23 de outubro de 2011.

SILVA, M. A.; MORAES, L. V. S. Como os professores aprendem a dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador (BA). **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

SILVA, M. G. R. Competências gerenciais dos coordenadores/orientadores do curso de graduação em Administração de Empresas - um caso na Universidade de Caxias do Sul. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador (BA). **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

SILVA, Paulo Roberto da. **Coordenador de Curso: Atribuições e Desafios Atuais.** Disponível em: <[http://www.saturno.crea-rs.org.br/crea/documentos/coord\\_curso.doc](http://www.saturno.crea-rs.org.br/crea/documentos/coord_curso.doc)>. Acesso em: 20 de outubro de 2011.

SLOMSKI, Vilma. G. **Professor de Ciências Contábeis do Brasil: um estudo centrado na sua competência pedagógica.** Pós-Doutorado (Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP. São Paulo, 2008.

STEWART, T. A. **Capital Intelectual: A Vantagem Competitiva das Empresas - Campus;** São Paulo; 1997.

TACHIZAWA, T. **Gestão ambiental e responsabilidade social corporativa: estratégias de negócios focadas na realidade brasileira.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. de. **Gestão de Instituições de Ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro, FGV, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Ano XXI, n. 73, dez. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VALE, V. M. F. do. Projeto Político-Pedagógico como Instrumento Coletivo de Transformação do Contexto Escolar. In: BICUDO, M. A. E SILVA JÚNIOR, C. (Orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional.** Conferência/ Mesa Redonda, Ed. UNESP, São Paulo, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 13. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre o Papel da Supervisão Educacional/Coordenação Pedagógica. In: **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula,** 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Escola:** Espaço do Projeto Político-Pedagógico. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Estrutura organizacional e gestão do desempenho nas universidades federais brasileiras. **RAP**. Rio de Janeiro 37(4): 899-920p., jul./ago. 2003.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; CARVALHO, Cristina Amélia Pereira de. Objetivos, interesses e estratégias de qualidade. In: VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; OLIVEIRA, Lúcia Maria Barbosa de (Orgs.). **Administração contemporânea:** perspectivas estratégicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ZAULI, E. M.. Crise e reforma do Estado: condicionantes e perspectivas da descentralização de políticas públicas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola:** administração dos sistemas públicos de educação básica. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

## **APÊNDICE**

### **APÊNDICE A - Mapeamento dos Cursos de Ciências Contábeis do Estado da Bahia**

# APÊNDICE A


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**

**EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**RELAÇÃO DOS PROGRAMAS E/OU CURSOS DE GRADUAÇÃO E SEQUÊNCIAIS OFERECIDOS PELAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**  
**MAPEAMENTO DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - ESTADO DA BAHIA**

Cidade	Sigla	Nome	IES		Cursos	Município	Organização		ENADE	Categoria Administrativa		Modalidade		Coordenador do curso
			Nome	Localização			Acadêmica	ENADE		Dep	Nome	Presencial	Distância	
1	UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz	1	Interior	1	Interior	Universidade	5	Pública	Estadual	X		Núbia Aparecida Pinto Coelho	
2	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	5	Capital e Interior		Capital e Interior	Universidade	4	Pública	Estadual	X		Eribaldo Santiago	
3	UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci	2	Capital e Interior		Capital e Interior	Centro Universitário	3	Privada	Particular	X	X	Osir Afonso Tessari	
4	FACOC	FACOC Salvador	1	Capital		Capital	Faculdade	-	Privada	Particular	X		Célia Oliveira de Jesus Sacramento Antonio Carlos Ribeiro da Silva	
5	FACE	Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso	1	Interior		Interior	Faculdade	-	Privada	Particular	X		Lívia da S. Rodrigues	
6	FACIC	Faculdade de Ciências Contábeis	1	Capital		Capital	Faculdade	3	Privada	Particular	X		José Raimundo Lima	
7	UNIFACS	Universidade Salvador	3	Capital e Interior		Capital e Interior	Universidade	3	Privada	Particular	X	X	Celi Filomena Santos	
8	F2J	Faculdade Dois de Julho	1	Capital		Capital	Faculdade	-	Privada	Particular	X		Wagner Pagliato	
9	FAJ	Faculdade Integrada Euclides Fernandes	1	Interior		Interior	Faculdade	-	Privada	Particular	X		André Brito Santos	
10	FRBA	Faculdade Ruy Barbosa	1	Capital		Capital	Faculdade	-	Privada	Particular	X		Arlindino Nogueira Silva Neto	
11	UCSP	Universidade Cidade de São Paulo	1	Capital e Interior		Capital e Interior	Universidade	-	Privada	Comun/Confes/Filant		X	Marcos Vinícius Kucera	
12	UCSAL	Universidade Católica do Salvador	1	Capital		Capital	Universidade	3	Privada	Comun/Confes/Filant	X		Cremildo Atanazio de Souza	
13	UFBA	Universidade Federal da Bahia	3	Capital		Capital	Universidade	4	Pública	Federal	X		Manoel Antônio Oliveira Araújo	
14	UNESA	Universidade Estácio de Sá	1	Capital		Capital	Universidade	-	Privada	Particular		X	José Manoel da Costa	
15	UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira	1	Capital		Capital	Universidade	-	Privada	Comun/Confes/Filant	X		Marcelly A. Pizzani	
16	UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	1	Interior		Interior	Universidade	5	Pública	Estadual	X			
17	UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	1	Interior		Interior	Universidade	4	Pública	Estadual	X			
18	UNOPAR	Universidade Norte do Paraná	1	Capital e Interior		Capital e Interior	Universidade	-	Privada	Particular		X		
19	FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências de Feira	1	Interior		Interior	Faculdade	2	Privada	Particular	X			



41	FACDESCO	Faculdade do Descobrimento	1	Interior	Faculdade		Privada	Particular	X	Edison Di Fabio
42	FCS	Faculdade Cidade do Salvador	1	Capital	Faculdade	3	Privada	Particular	X	Andreia Estrela Sambriano Amaral
43	UNICENID	Faculdade de Ciências Gerenciais da Bahia	1	Capital	Faculdade		Privada	Particular	X	
44	ISEC	Instituto Salvador de Ensino e Cultura	1	Capital	Faculdade		Privada	Particular	X	Maisal Andrade Costa Brito
45	FAZAG	Faculdade Zaccarias de Góes	1	Interior	Faculdade		Privada	Particular	X	Maria Cristina Andrade Moura
46	FSS	Faculdade São Salvador	1	Capital	Faculdade	2	Privada	Particular	X	Nelson de Jesus Junior
47	UnisuBahia	Faculdades Integradas do Extremo Sul da Bahia	1	Interior	Faculdade	2	Privada	Particular	X	Antônio Fernando Lima dos Santos
48	UNIP	Universidade Paulista	1	Capital e Interior	Universidade		Privada	Particular	X	Hildebrando Oliveira
49	CESUPI	Centro de Ensino Superior de Ilhéus	1	Interior	Faculdade	4	Privada	Particular	X	Almir Milanesi
50	FACTAE	Faculdade de Ciência e Tecnologia Albert Einstein	1	Interior	Faculdade		Privada	Particular	X	José Alberto Reis Sampalo
51	FACSUL	Faculdade do Sul	1	Interior	Faculdade		Privada	Particular	X	Núbia Aparecida Pinto Coelho
52	FACDELTA	Faculdade Delta	1	Capital	Faculdade		Privada	Particular	X	Renata Sena Gomes Sérgio
53	FSA	Faculdade Santo Antonio	1	Interior	Faculdade		Privada	Particular	X	René Alain de Oliveira
54	FDPII	Faculdade Dom Pedro II	1	Capital	Faculdade		Privada	Particular	X	Dionel de Souza Lessa
55	Unibaiba	Faculdades Integradas Ipitanga	1	Interior	Faculdade	3	Privada	Particular	X	Adelmo Fernando Ribeiro Schindler Júnior
56	FARRP	Faculdade Regional de Ribeira do Pombal	1	Interior	Faculdade		Privada	Particular	X	Rafael Soaoca Barletta
57	FSTA	Faculdade São Tomaz de Aquino	1	Capital	Faculdade		Privada	Particular	X	Mairo Elisio Cseko Filho
58	FVG	Faculdade Vasco da Gama	2	Capital	Faculdade	3	Privada	Particular	X	Haslá dos Santos Duda
59	UCB	Universidade Católica de Brasília	1	Capital	Universidade		Privada	Particular	X	André Luiz Cordeiro Cavalcante
60	BAIANA	Faculdade Baiana de Direito e Gestão	1	Capital	Faculdade		Privada	Particular	X	
61	FAAHF	Faculdade Arnaldo Hortaio Ferreira	1	Interior	Faculdade		Privada	Particular	X	Celso Almeida de Lacerda
62	FARJ	Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe	1	Interior	Faculdade		Privada	Particular	X	



63	UNITINS	Universidade do Tocantins	1	Capital e Interior	Universidade		Privada	Particular		X	Vidamar Grandó
64	CCDB	Universidade Católica Dom Bosco	1	Capital	Universidade		Privada	Particular		X	Eloir Trindade Vasques Vieira
65	UNISA	Universidade de Santo Amaro	1	Capital e Interior	Universidade		Privada	Particular		X	Irma Filomena Lobosco
66	UNIUBE	Universidade de Uberaba	1	Interior	Universidade	4	Privada	Particular		X	
67	UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina	1	Capital e Interior	Universidade		Privada	Particular		X	Nélio Herzmann

**Quadro 12 – Mapeamento dos Cursos de Ciências Contábeis do Estado da Bahia**

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Banco de Dados do E-MEC, out. de 2010.

**ANEXO**

**ANEXO A** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, Resolução 10, do ano de 2004

## ANEXO A

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE  
2004<sup>(\*)</sup><sup>(\*\*)</sup>**

*Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.*

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776, de 3/12/97, CNE/CES 583, de 4/4/2001, CNE/CES 67, de 11/3/2003, bem como o Parecer CNE/CES 289, de 6/11/2003, alterado pelo Parecer CNE/CES 269, de 16/09/2004, todos homologados pelo Ministro da Educação, resolve:

**Art. 1º** A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior.

**Art. 2º** As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;

II – componentes curriculares integrantes;

III - sistemas de avaliação do estudante e do curso; IV - estágio curricular supervisionado;

V - atividades complementares;

VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;

VII - regime acadêmico de oferta;

VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso; IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

(\*) Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 28, de dezembro de 2004, Seção 1, p. 15. (\*\*) RETIFICAÇÃO Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 17, de março de 2005, Seção 1, p. 9.

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;

X - concepção e composição das atividades complementares; XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC).

§ 2º Projetos Pedagógicos para cursos de graduação em Ciências Contábeis poderão admitir Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas Linhas de Formação e modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

**Art. 3º** O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;

II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;

III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

**Art. 4º** O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;

IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítica analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

(\*) Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 28, de dezembro de 2004, Seção 1, p. 15. (\*\*) RETIFICAÇÃO Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 17, de março de 2005, Seção 1, p. 9.

**Art. 5º** Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de

informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

**Art. 6º** A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

**Art. 7º** O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

**Art. 8º** As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

(\*) Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 28, de dezembro de 2004, Seção 1, p. 15. (\*\*\*) RETIFICAÇÃO Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 17, de março de 2005, Seção 1, p. 9.

Parágrafo único. As Atividades Complementares devem constituir-se de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

**Art. 9º** O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração.

**Art.10.** A duração e a carga horária dos cursos de graduação, bacharelados, serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

**Art.11.** As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

**Art. 12.** Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004, e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes  
Presidente da Câmara de Educação Superior

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CAMARA DE EDUCAÇÃO SUPEIOR**

**RETIFICAÇÃO (\*\*)**

Na RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004, publicada no Diário Oficial da União de 28/12/2004, Seção 1, página 15, “onde se lê: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTABILISTA”, leia-se: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTADOR”.

(\*) Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 28, de dezembro de 2004, Seção 1, p. 15. (\*\*) RETIFICAÇÃO Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 17, de março de 2005, Seção 1, p. 9.