



UnB – Universidade de Brasília

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação
em Ciências Contábeis

IVONE VIEIRA PEREIRA

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO:
A Percepção dos Egressos dos Cursos de Graduação em
Ciências Contábeis no Brasil**

**Brasília
2006**

IVONE VIEIRA PEREIRA

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO: A Percepção dos Egressos dos Cursos de
Graduação em Ciências Contábeis no Brasil**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de mestre em Ciências Contábeis do Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

**Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto
Barbosa Lustosa**

**Brasília
2006**

IVONE VIEIRA PEREIRA

**INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO: A Percepção dos Egressos dos Cursos de
Graduação em Ciências Contábeis no Brasil**

Dissertação aprovada como requisito à obtenção do título de mestre em Ciências Contábeis do Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pela seguinte comissão examinadora.

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Lustosa

Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, UFPE e URFN

Prof. Dr. Anísio Candido Pereira

Centro Universitário Álvares Penteado – UNIFECAP

Prof. Dr. Waldyr Viegas de Oliveira

Universidade de Brasília
Departamento de Administração

Brasília, 20 de outubro de 2006.

Pereira, Ivone Vieira.

Interdisciplinaridade no Ensino: a percepção dos egressos dos cursos de graduação em ciências contábeis / Ivone Vieira Pereira, Brasília: UnB, 2006.

123p.

Dissertação – Mestrado

Bibliografia

1. Ensino contábil

2. Interdisciplinaridade

DEDICATÓRIA

Sejam a Ti, Senhor, o meu trabalho e a minha vida.
Aos meus pais, Élson e Irani.
Ao meu sobrinho, Fellipe.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela Sua infinita misericórdia em proteger-me em todos os meus passos durante todos os dias de minha vida, dando-me coragem e persistência para que eu pudesse cumprir com êxito essa árdua tarefa.

Aos meus pais, Élson e Irani, que sempre me apoiaram em todas as tomadas de decisão, mesmo quando estavam em um leito de hospital, me conduzindo ao caminho da honestidade e responsabilidade.

À minha irmã, Elciene, por estar sempre presente nos momentos em que precisei de ajuda, e ao meu sobrinho, pela demonstração de carinho.

Ao meu namorado Reginaldo Vinícius, pelo apoio, carinho e compreensão.

Aos meus amigos, Zilmeide, Ilírio, Débora e Iolanda, que puderam compartilhar comigo momentos de angústia que surgiram durante essa trajetória.

Aos colegas de mestrado, Ilírio, Maria Celeste, Maria Lizete, Paulo César, Moisés e Clésia, com os quais tive maior contato na realização de trabalhos, contribuindo para um aprendizado conjunto e me dando forças para realização deste sonho.

A todos os demais colegas de mestrado, que direta ou indiretamente contribuíram para meu crescimento profissional, mediante críticas e sugestões.

Ao Professor Dr Paulo Roberto Barbosa Lustosa, pela sabedoria dos ensinamentos, oportunidade das orientações e brilhantes idéias que contribuíram de forma relevante para a conclusão desse trabalho e, principalmente, por acreditar no sucesso e relevância deste trabalho. Meus sinceros agradecimentos e admiração.

Aos mestres, professores Jorge Katsumi, César Tibúrcio, Edwin de La Sota, Dionísio, Mathias, Francisco e Octávio, pela confiança.

À Universidade de Rio Verde-Goiás, instituição de ensino superior que registra toda a minha trajetória acadêmica como discente e docente, pelo apoio prestado, e a todos os mestres-colegas, pelo incentivo.

A todos os meus alunos, pelo apoio e torcida pela realização deste mestrado.

Aos servidores do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA), pela presteza, paciência e respeito que sempre dispensaram.

Ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, pela presteza em atender-me, e pelo respeito demonstrado às pesquisas acadêmicas.

Às Instituições de Ensino Superior brasileiras, que contribuíram com minha pesquisa me fornecendo dados necessários para a conclusão deste.

Aos egressos dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, pela contribuição com minha pesquisa, pois sem eles esse trabalho não teria sido concluído.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, mesmo aqueles que não acreditavam que eu fosse capaz de superar esse desafio.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

RESUMO

PEREIRA, Ivone Vieira. **Interdisciplinaridade no ensino**: a percepção dos egressos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. 2006. 123p. Dissertação Mestrado - UnB Universidade de Brasília.

A pesquisa teve como objetivo geral identificar, na perspectiva dos egressos, a percepção da interdisciplinaridade no currículo dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras. O movimento interdisciplinar teve seu início na França e Itália, em meados de 1960. Tal movimento começou a questionar as barreiras entre as disciplinas, suas fronteiras e limitações, indagando sobre o saber tradicional que subdivide as áreas do conhecimento no currículo, buscando a desfragmentação do ensino. Constata-se que existem conceitos para o tema a partir de três visões: forma de relacionamento entre as disciplinas, atitude interdisciplinar e pesquisa interdisciplinar. Entretanto, discussões acerca da interdisciplinaridade no ensino contábil ainda são incipientes. Considerando a existência dessa lacuna, este estudo visa identificar a presença de características interdisciplinares nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, e de que forma a interdisciplinaridade pode contribuir para a melhoria do ensino contábil. Inicialmente, são apresentados, a partir de pesquisa bibliográfica, conceitos que norteiam a interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa, buscando identificar informações que auxiliam no processo de desfragmentação do ensino. Posteriormente, é realizada uma pesquisa de campo junto aos egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis do Brasil, concluintes no ano de 2004. A pesquisa foi conduzida por meio de questionários enviados aos egressos, pela *internet*. Os egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil percebem características interdisciplinares no currículo dos cursos. O grau de interdisciplinaridade percebida independe do sexo e também não há diferenças significativas na percepção sobre interdisciplinaridade entre as regiões geográficas do país. Recomenda-se às instituições de ensino incentivo à pesquisa na graduação, e a composição do corpo docente com formação em diferentes áreas do conhecimento. Para futuras pesquisas são apresentadas sugestões: (i) a utilização de outra técnica de coleta de dados; (ii) uma extensão da amostra; (iii) um comparativo entre o Brasil e outros países.

Palavras-Chave: Interdisciplinaridade, ensino contábil.

ABSTRACT

PEREIRA, Ivone Vieira. **Interdisciplinarity in teaching**: a perception of the recently graduated students of the graduation courses in Accountancy in Brazil. 2006. 123p. Master's Dissertation - UnB University of Brasília.

The research had as general objective to identify, in the perspective of the recently graduated students, the perception of the Interdisciplinarity in the curriculum of the graduation courses in Accountancy offered by the Brazilian Higher Education Institutions. The interdisciplinary movement had its beginning in France and Italy, in the mid 1960's. Such movement began to question the barriers among the disciplines, their borders and limitations, questioning on the traditional knowledge that subdivides the areas of knowledge in the curriculum, looking for the defragmentation of the teaching. It is verified that there are concepts for the theme starting from three visions: relationship form among the disciplines, inter-discipline attitude and inter-discipline research. However, discussions concerning the interdisciplinarity in the accounting teaching are still incipient. Considering the existence of this gap, this study seeks to identify the presence of inter-discipline characteristics in the graduation courses in Accountancy, and in which ways the interdisciplinarity can contribute to the improvement of the Accountancy teaching. Initially, concepts that orientate the interdisciplinarity in teaching and in research are presented, starting from bibliographical research, trying to identify information that aid in the process of defragmentation of the teaching. Later, a field research is performed with the recently graduated students of the graduation courses in Accountancy in Brazil, graduates in the year of 2004. The research was conducted by means of questionnaires sent to the recently graduated students, by internet. The recently graduated students of the graduation courses in Accountancy in Brazil notice inter-discipline characteristics in the curriculum of the courses. The degree of interdisciplinarity noticed is independent of the sex and there are not significant differences in the perception about interdisciplinarity among the geographical regions of the country. It is recommended that the institutions of teaching motivate research in the graduation, and the composition of the professors with graduation in different areas of knowledge. For future researches suggestions are presented: (i) the use of another technique of data collection; (ii) an extension of the sample; (iii) a comparative between Brazil and other countries.

Key-words: Interdisciplinarity, accounting teaching.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – A formação das competências	26
FIGURA 2 – Multidisciplinaridade	42
FIGURA 3 – Pluridisciplinaridade	43
FIGURA 4 – Disciplinaridade cruzada	44
FIGURA 5 – Interdisciplinaridade	45
FIGURA 6 – Transdisciplinaridade.....	47
FIGURA 7 – Composição das Instituições de Ensino Superior Brasileiras.....	70
FIGURA 8 – Número de concluintes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis ndo Brasil no ano de 2003	72
FIGURA 9 – Distribuição amostral por região	72
FIGURA 10 - Participação em grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento por região geográfica.....	83
FIGURA 11 – Elaboração do trabalho de conclusão de curso por região geográfica.....	88
FIGURA 12 – A postura do profissional com relação ao pensamento crítico e criativo na busca de soluções por região geográfica.....	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Retorno dos questionários enviados para pesquisa.....	74
TABELA 2 – Retorno dos respondentes por região geográfica.....	74
TABELA 3 – Categoria das instituições de ensino superior brasileiras que oferecem cursos de Graduação em Ciências Contábeis	75
TABELA 4 – Localização das instituições de ensino superior	76
TABELA 5 – Gênero dos respondentes	76
TABELA 6 – Localização geográfica dos egressos	77
TABELA 7 – Faixa etária dos egressos	77
TABELA 8 – Oferta pelos cursos de Graduação em Ciências Contábeis de disciplinas de áreas do conhecimento diferentes do campo da contabilidade.....	79
TABELA 9 – Frequência de disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas nos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil.....	80
TABELA 10 – Frequência de disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil indicadas pelos egressos.....	81
TABELA 11 – Participação em grupos de pesquisas de diversas áreas do conhecimento	82
TABELA 11.1 – Participação em grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento por região geográfica	83
TABELA 11.2 – Participação em grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento por gênero	85
TABELA 12 – Realização de trabalhos acadêmicos com grupos de alunos de diferentes cursos.....	86
TABELA 13 – Frequência de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos de graduação em ciências contábeis	86
TABELA 14 – Elaboração de trabalho de conclusão de curso por região geográfica	87
TABELA 14.1 – Elaboração de trabalho de conclusão de curso por região geográfica.....	88
TABELA 15 – Especialidade dos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis.....	89
TABELA 16 – Prática profissional dos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis	90
TABELA 17 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis	91
TABELA 18 – A postura do profissional com relação ao pensamento crítico e criativo na busca de soluções	92
TABELA 18.1 – A postura do profissional com relação ao pensamento crítico e criativo na busca de soluções por região geográfica	92

TABELA 19 – Aptidão para inserção em setores profissionais.....	94
TABELA 20 – Inserção no mercado de trabalho a partir dos ensinamentos advindos de outras áreas do conhecimento.....	94
TABELA 21 – Capacidade de enfrentar os problemas globais da realidade atual.....	95
TABELA 22 – Necessidade de focar uma área específica para atender o mercado de trabalho	96
TABELA 23 – Áreas a serem priorizadas para atender ao mercado de trabalho.....	97
TABELA 23.1 – Áreas a serem priorizadas para atender ao mercado de trabalho indicado pelos egressos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.....	98
TABELA 24 – Generalização dos conteúdos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis	99
TABELA 25 – Carga horária prática contábil para os discentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis	99
TABELA 26 – Atividade desenvolvida para conclusão do curso de Graduação em Ciências Contábeis	100
TABELA 27 – Análise agregada do instrumento de pesquisa	101

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Competências profissionais segundo Fleury e Fleury	25
QUADRO 2 – Níveis de relacionamento entre as disciplinas.....	40
QUADRO 3 – Questionamentos sobre a percepção da interdisciplinaridade, voltados para as formas de relacionamento entre as disciplinas, pesquisa e atitude interdisciplinar	67
QUADRO 4 – Questionamento sobre o benefício que a interdisciplinaridade pode trazer aos egressos quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho	68
QUADRO 5 – Questionamentos sobre algumas sugestões com relação à adequação do currículo de Ciências Contábeis	69
QUADRO 6 – Questionamento sobre o perfil dos respondentes	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Antecedentes do problema	16
1.2 Problema da pesquisa	17
1.3 Objetivos.....	17
1.4 Justificativa.....	18
1.5 Delimitação do trabalho	19
1.6 Organização do trabalho.....	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 O ensino contábil no Brasil	21
2.1.1 Aspectos legais do ensino contábil no Brasil	22
2.1.2 Competências e habilidades para os cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil.....	24
2.2 A fragmentação da ciência e do ensino	27
2.3 Interdisciplinaridade	29
2.3.1 Formas de relacionamento entre as disciplinas	33
2.3.1.1 Multidisciplinaridade.....	41
2.3.1.2 Pluridisciplinaridade.....	42
2.3.1.3 Disciplinaridade cruzada	43
2.3.1.4 Interdisciplinaridade	44
2.3.1.5 Transdisciplinaridade	45
2.3.2 Pesquisa interdisciplinar.....	48
2.3.3 Atitude interdisciplinar	53
2.3.4 Vantagens da interdisciplinaridade.....	56
2.4 Pesquisas sobre interdisciplinaridade nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil.....	58
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	60
3.1 Métodos de pesquisa.....	60
3.2 Método de abordagem	60
3.3 Método de procedimento	60
3.4 Técnica de pesquisa.....	62
3.5 Desenvolvimento da pesquisa	62
3.5.1 Elaboração do instrumento de pesquisa	62

3.6 Pré-teste	64
3.7 Alterações no instrumento de pesquisa	65
3.8 O instrumento de pesquisa.....	66
3.9 População e amostra	70
3.10 Coleta de dados.....	73
4 RESULTADOS DA PESQUISA	75
4.1 Características da amostra	75
4.2 A interdisciplinaridade nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil	77
4.2.1 Formas de relacionamento entre as disciplinas e pesquisa interdisciplinar.....	77
4.2.2 Atitude interdisciplinar e benefícios da interdisciplinaridade	89
4.2.3 Adequação do currículo dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis	96
4.2.4 Análise agregada.....	101
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
5.1 Considerações sobre o objetivo	105
5.2 Considerações sobre o problema	106
5.3 Considerações sobre as contribuições da pesquisa.....	108
5.4 Recomendações para futuras pesquisas	108
REFERÊNCIAS	109
APENDICES	114
ANEXO.....	119

1 INTRODUÇÃO

1.1 Antecedentes do problema

O movimento da interdisciplinaridade surgiu na Europa, principalmente na França e Itália, em meados de 1960. Nessa época, também estavam surgindo reivindicações por parte dos professores e alunos para a criação de um novo estatuto de universidade e de escola. Buscou-se uma nova forma de conhecer o ensino e a pesquisa, ou seja, não era mais aceitável um conhecimento fragmentado e desconectado do cotidiano, dando início à movimentação em prol da interdisciplinaridade. Tal movimento começou então a questionar as barreiras entre as disciplinas, suas fronteiras e limitações, indagando sobre o saber tradicional que subdivide as áreas do conhecimento no currículo (SIQUEIRA, 2001).

Porém, a interdisciplinaridade ainda não possui um sentido único, e seu papel nem sempre é compreendido da mesma forma, conforme será abordado na revisão de literatura, sob a visão de diversos autores que pesquisam sobre o tema.

A interdisciplinaridade, por ser considerada um tema complexo, pode implicar na utilização errônea quando da aplicação do termo na reformulação ou introdução de grades curriculares e projetos de pesquisa, e talvez não seja possível aplicá-la aos conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

No Brasil, em meados da década de 1970, um dos primeiros autores a refletir sobre o termo interdisciplinaridade foi Japiassú (1976). ‘Interdisciplinaridade e Patologia do Saber’, o autor acentua que a interdisciplinaridade deverá ser procurada na negação e na superação das fronteiras disciplinares.

Luck (1995, p. 60) é outra autora que reflete sobre o assunto e diz que “a interdisciplinaridade pretende superar as fragmentações do conhecimento e para tanto necessita de uma visão de conjunto para que se estabeleça coerência na articulação dos conhecimentos”.

De acordo com Fazenda (2002a, p. 39), na “interdisciplinaridade ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados”.

A interdisciplinaridade pode ser caracterizada como um nível em que a colaboração entre as disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma ciência conduz às interações propriamente ditas, isto é, há uma reciprocidade nos intercâmbios, proporcionando maior conhecimento ao receptor.

Então, de acordo com o exposto, busca-se com a presente pesquisa identificar, na perspectiva dos egressos, a percepção da interdisciplinaridade no currículo dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras.

1.2 Problema da pesquisa

Para Fazenda (2002a, p. 25), “o termo interdisciplinaridade não possui ainda um sentido único e estável. Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma”.

Ainda de acordo com Fazenda (2005), a interdisciplinaridade é considerada como atitude humana a ser assumida no sentido de alterar os hábitos já estabelecidos na relação ensino/aprendizagem do conhecimento. O tema passou a ter questionamento pedagógico, com o objetivo de mudar os projetos político-pedagógicos relacionados aos aspectos da interdisciplinaridade.

É importante evidenciar que a prática docente, ao adotar a interdisciplinaridade como uma perspectiva de organização do ensino, busca sistematizar a construção do conhecimento com o objetivo de formar cidadãos com competência técnica e com compreensão da relação entre as disciplinas.

As Diretrizes Curriculares do curso de Ciências Contábeis determinam que os currículos se organizem em áreas estruturadas pelos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade, da contextualização, da identidade, da diversidade e autonomia. Dessa forma, busca-se investigar: **Os egressos dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil percebem a interdisciplinaridade nos ensinamentos que recebem na sua formação acadêmica?**

1.3 Objetivo

O presente estudo tem como objetivo geral identificar, na perspectiva dos egressos, a percepção da interdisciplinaridade no currículo dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis oferecidos pelas IES - Instituições de Ensino Superior brasileiras.

1.4 Justificativa

De acordo com o art. 43 da Lei n. 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), uma das finalidades da Educação superior é “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira”.

Visto que uma das finalidades das IES é inserir na sociedade diplomados aptos para o exercício profissional, as IES devem se preocupar quanto à qualidade dos profissionais que vêm formando, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho.

Portanto, verifica-se que existe uma forte relação entre as IES e a sociedade. Por isso, são necessárias cada vez mais, IES preocupadas com o seu meio externo, procurando servir e influenciar esse meio. Nesse aspecto, a integração IES/mercado de trabalho é fundamental.

Iudícibus e Marion (1996) destacam como principais deficiências do ensino superior de contabilidade, entre outras, a falta de adequação às Diretrizes Curriculares, e a falta de um programa bem definido para a prática contábil.

As rápidas mudanças ocorridas na sociedade como, por exemplo, a globalização da economia, os avanços tecnológicos, o crescimento da oferta de cursos superiores, as novas exigências do mercado de trabalho com relação à preparação dos profissionais, requerem que as IES desenvolvam nos profissionais que formam, além das capacidades técnicas, uma visão multidisciplinar.

Para que isso aconteça, é necessário que as IES ajustem os currículos, propiciando aos profissionais conhecimentos, habilidades e atitudes para exercerem atividades e funções de diferentes graus de complexidade, capazes de resolver problemas inerentes à sua área de formação e superar situações contingentes de maneira segura.

Nesse sentido, afirmam Fragoso, Ribeiro Filho e Libonati (2006), que a contabilidade iniciou um processo de transformação no qual necessita recorrer a outras áreas do conhecimento afins ou não, para melhor atender aos objetivos da ciência.

A formação do professor passa por uma dimensão dialética de como se dá o conhecimento, como aprender, bem como pelo diálogo interdisciplinar entre as diferentes ciências (CARVALHO, 2005).

A educação é o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social. Assim, em primeiro lugar, este estudo se justifica, uma vez que a educação é a área em que se dá toda formação profissional.

Em segundo lugar, as Diretrizes Curriculares do curso superior em Ciências Contábeis definiram a interdisciplinaridade como característica fundamental para o perfil do egresso, quando o texto da Lei n. 9.394/96 estipula que:

as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão, de domínio e de cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Em terceiro lugar, é pequeno o número de pesquisas sobre conteúdo dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, já que a pesquisa sobre educação em contabilidade representa apenas 6% das demais áreas pesquisadas (PASSOS, 2004).

Ainda Passos (2004, p. 139) “não foram encontradas evidências de características interdisciplinares nos planejamentos pedagógicos” nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, na cidade de São Paulo, além de identificar que existe uma predominância de pesquisas não-empíricas. Portanto, justifica-se a busca por trabalhos dessa natureza. Vale ressaltar que a pesquisa de Passos constitui o primeiro trabalho que procurou identificar a presença de características interdisciplinares nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

A última justificativa se dá em função de ser a única pesquisa sobre interdisciplinaridade no campo do ensino contábil brasileiro, de âmbito nacional, enquanto que a primeira pesquisa realizada limitou-se à cidade de São Paulo.

1.5 Delimitação do trabalho

O estudo se restringe, aos aspectos metodológicos da interdisciplinaridade, cujo campo de aplicação é limitado aos egressos do ano de 2004, de uma amostra representativa de todas as IES no Brasil que oferecem Cursos de Graduação em Ciências Contábeis.

1.6 Organização do trabalho

Visando conceituar adequadamente os aspectos abordados na pesquisa sobre interdisciplinaridade, este trabalho está estruturado em 5 (cinco) seções conforme abaixo especificado:

A seção 1 apresenta a introdução, na qual se abordam os antecedentes do problema de pesquisa, o problema de pesquisa, os objetivos geral e específico, justificativa da pesquisa, delimitação do trabalho e a forma como está estruturada a dissertação.

A seção 2 trata da fundamentação teórica, discutindo o ensino contábil no Brasil, a fragmentação da ciência e do ensino, discorrendo sobre os conceitos de interdisciplinaridade no ensino.

A seção 3 aborda os aspectos da metodologia utilizada na pesquisa, bem como as técnicas e o instrumento para a coleta de dados.

A seção 4 apresenta a pesquisa de campo e análise e resultado da pesquisa.

A seção 5 apresenta as conclusões e recomendações para futuras pesquisas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma melhor compreensão do problema de pesquisa do presente trabalho, explica-se, nesse tópico, a fragmentação do ensino, devido à forma como ocorre a transmissão dos conhecimentos técnicos e profissionais, sem muita ênfase à ciência. Logo, disserta-se, sobre a história e aspectos legais do ensino contábil no Brasil, além das competências e habilidades do profissional de contabilidade.

2.1 O ensino contábil no Brasil

A primeira função reconhecida na área da contabilidade foi a de ‘guarda-livros’, de acordo com Coelho (2004). A primeira regulamentação contábil realizada em território brasileiro ocorreu em 1870 mediante reconhecimento oficial da Associação dos Guarda-livros da Corte, através do Decreto Imperial n. 4.475.

O ensino superior de Contabilidade surgiu da necessidade de continuar o processo de evolução do ensino comercial que teve como primeira escola a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, iniciada em 1902.

A criação do curso de Ciências Contábeis se deu através do Decreto-Lei n. 7.988 de 22/09/1945. Deve-se destacar que, na realidade, esse Decreto-Lei criou o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, conferindo aos formandos o grau de Bacharel em Ciências Contábeis e Atuariais. Numa análise legal, a criação dos Cursos de Ciências Contábeis se deu efetivamente com o advento da Lei n. 1.401 de 31/07/1951, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em Ciências Contábeis (PASSOS, 2004).

Em 1968, entrou em vigor a Lei n. 5.540/68, que reformulou o ensino universitário, criando a departamentalização e a matrícula por disciplina. Segundo Coelho (2004), já existiam cursos de licenciatura em Contabilidade que preparavam profissionais para lecionar nos cursos técnicos em Contabilidade.

Conforme Silva, Chacon e Pedeneiras (2004) foi na década de 90 que se evidenciaram questões da educação continuada. A reforma do currículo de Ciências Contábeis, através da Resolução n. 03/92 do Conselho Federal de Educação, criou um currículo mínimo para o curso, esperando com isso contribuir para uma melhor qualificação dos profissionais da área. Entre as determinações que emanavam daquela resolução, estava a inclusão no currículo de disciplinas como: Ética Profissional, Perícia Contábil, Monografia e Trabalho de Conclusão de Curso.

Machado (1982) afirma que o marco para a educação contábil no Brasil foi a introdução de um novo método de ensino de Contabilidade pelos professores da Universidade de São Paulo.

Ganhou o corpo do curso de Ciências Contábeis ministrado pela Universidade de São Paulo que, através de alguns professores formados pela Escola América de Contabilidade, introduziu no Brasil novos métodos de ensino de contabilidade, tornando-se pólo irradiador de uma nova tendência. Assim, os cursos de Ciências Contábeis da cidade de São Paulo, instalados em sua grande maioria na década de 70, exibem na configuração de seus currículos a marca de duas fortes influências: a do curso de contador, implantado em 1926, e a do currículo implementado na Universidade de São Paulo, em 1971 (MACHADO, 1982, P. 122).

A fim de formar profissionais capacitados a agregar valor no mercado de trabalho, a Instituição de Ensino deve expandir sua intervenção para além dos aspectos técnicos. O ensino deve além de propiciar o aprendizado teórico e prático em contabilidade, deve preparar o profissional para enfrentar a realidade, através do desenvolvimento de aptidões humanas, tais como: criatividade, flexibilidade, capacidade de relacionar-se e trabalhar em equipe, criticidade, entre outras.

2.1.1 Aspectos legais do ensino contábil no Brasil

Trata-se neste tópico da análise dos aspectos legais do ensino contábil, procurando mostrar que a regulamentação contábil incentiva à interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa.

A Lei n. 9.131 de 1995, que criou o Conselho Nacional de Educação, dispôs sobre as diretrizes curriculares para os cursos de graduação quando tratou das competências deste órgão na letra 'c', do parágrafo 2º, de seu art. 9º: “são atribuições da Câmara de Educação Superior: deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação”.

Nesse sentido, nota-se que o CNE – Conselho Nacional de Educação, com o objetivo de adaptar os cursos superiores à realidade, instituiu o Parecer CNE/CES - Câmara de Educação Superior n. 776/97, determinando que as Diretrizes Curriculares Nacionais, se constituíssem em orientações para a elaboração dos currículos que devem ser necessariamente respeitadas por todas as instituições de ensino superior. Essas diretrizes visam assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

O mesmo Parecer ainda instituiu os princípios que as Diretrizes devem observar, e para justificar o problema de pesquisa deste trabalho, vale ressaltar o quarto princípio:

incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

Quando se identifica no texto acima o trecho, ‘vários tipos de formação e habilitações diferenciadas’, verifica-se que o sistema educacional brasileiro visa sair de uma visão técnica e prática para uma visão flexível, adequada às diferentes regiões, buscando uma visão multidisciplinar.

Em se tratando de multidisciplinaridade, percebe-se que a legislação educacional, preocupada com a adaptação dos currículos às novas realidades, procura tornar mais flexíveis e autônomas as instituições. A Resolução n. 10 de 16 de dezembro de 2004, do CNE/CES, em seu art. 2º, determinou que 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 - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

A mesma resolução em seu art. 2º, Parágrafo 1º, determina que o projeto pedagógico deve conter elementos estruturais como: “[...] formas de realização da interdisciplinaridade; modos de integração entre teoria e prática [...]”.

Verifica-se então que a legislação educacional tem se preocupado com a questão da globalização da economia, dos avanços tecnológicos, da demanda de mercado profissional, dentre outros aspectos, buscando a adequação dos currículos às novas e complexas realidades do mundo atual. Desta forma, vale ressaltar a necessidade de pesquisas nessa área, buscando contribuir com o ensino contábil, através do aperfeiçoamento do sistema de formação dos alunos de graduação.

2.1.2 Competências e habilidades para os cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil

A resolução mencionada no tópico anterior também apresenta as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos de Ciências Contábeis. Portanto, trataremos, neste tópico, da definição de competências, procurando evidenciar que a educação e o desenvolvimento de competências são processos que não podem ser considerados definitivos e corresponde ao entrelaçamento das habilidades, conhecimentos e atitudes.

McLagan (1997) afirma que, no mundo do trabalho, a palavra competência tem assumido diversos significados, normalmente alinhados a características dos indivíduos ou às suas atividades produtivas e resultados decorrentes. Ou seja, competência é a união das características próprias do ser humano e o desempenho alcançado em determinadas atividades profissionais exercidas.

De acordo com Dutra, Hipólito e Silva (1998), competência significa o conjunto de qualificações que um indivíduo detém para executar um trabalho com um nível superior de performance.

Fleury e Fleury (2001, p.21) propõem um conceito abrangente e preciso, no qual se percebe que o impacto de agregar valor é o elo entre indivíduos e organização. Definem competência como: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valores econômicos à organização, e valor social ao indivíduo”.

Le Bofert (1994), na mesma perspectiva de *competence*, define competência como a prática do que se sabe em determinado contexto, geralmente vinculada às relações de trabalho e acrescenta aos construtos variáveis relacionadas à aprendizagem, na medida em que se situa a competência num ponto convergente entre a pessoa, sua formação educacional e sua experiência profissional. Afirma, ainda, que competência é um saber agir responsável que engloba saber mobilizar, integrar e transmitir conhecimentos, recursos e habilidades, em determinado contexto profissional.

Nesse mesmo sentido, Woodruffe (1991 *apud* Paiva, Esther e Melo, 2004), diferencia *competency* de *competence*. A primeira refere-se a dimensões de comportamento por trás do desempenho percebido como competente, enquanto que a segunda designa áreas de trabalho em que a pessoa é vista como competente. Entende-se que *competency*, nessa perspectiva, relaciona-se a características do indivíduo e *competence*, por sua vez, diz respeito ao desempenho no cargo e aos resultados alcançados.

Outros autores que pesquisam sobre o assunto, como Dutra, Hipólito e Silva (1998) e Fleury e Fleury (2001) pensam em competência como sendo o resultado da soma das duas linhas apresentadas anteriormente. Eles alargam o conceito, evidenciando não apenas a presença de um conjunto de qualificações, como a necessidade de sua manifestação prática em determinado contexto.

Ruas (2001 *apud* Fleury e Fleury, 2001), reúne os aspectos discutidos anteriormente em três escalas: o conhecimento (saber), as habilidades (o saber fazer), e as atitudes (saber ser e agir), conforme quadro 1 apresentado a seguir:

Competências	Significados
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher e decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e conseqüências de suas ações, e ser reconhecido por isso.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

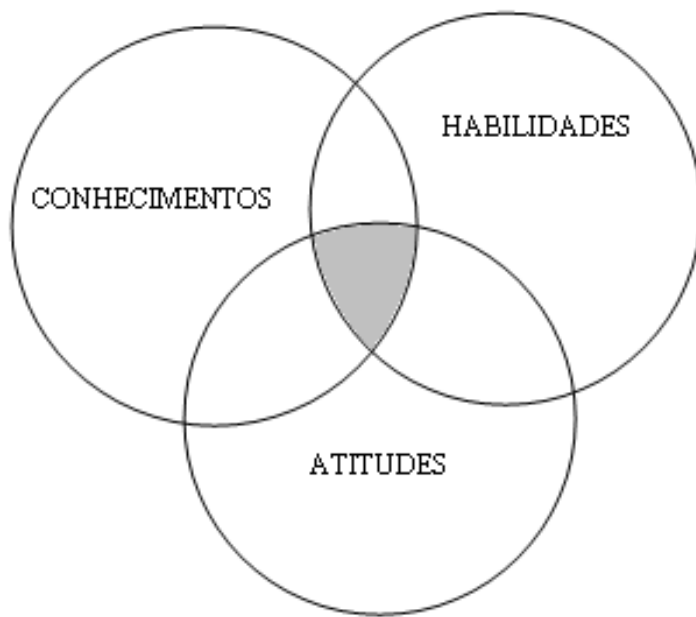
FONTE: Fleury e Fleury (2001).

QUADRO 1 – Competências profissionais segundo Fleury e Fleury

Desta forma, delinea-se a relação entre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências. No entanto, para fins desta pesquisa, não serão discutidas competências organizacionais em si, apesar de ser visível que os conceitos de competência, aprendizagem e estratégia no âmbito das corporações são indissociáveis. Como afirma Durand (1998), competência é alquimia necessária às organizações para que as empresas transformem recursos e ativos em lucros.

Portanto, o capital intelectual que pode ser constituído de pessoas dotadas de conhecimentos, habilidades e atitudes, proporciona a maximização dos resultados dentro de uma organização.

De acordo com Ramirez (2000), a educação e o desenvolvimento de competências são processos que jamais podem ser considerados plenamente ou definitivamente concluídos e correspondem o resultado do entrelaçamento das habilidades, conhecimentos e atitudes, conforme mostra a Figura 1 a seguir.



COMPETÊNCIAS

FONTE: RAMIREZ (2000).

FIGURA 1 – A formação das competências

Neste sentido, a LDB traz uma definição de competência como sendo “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (RESOLUÇÃO CNE/CEB - Câmara de Educação Superior Básica, n. 04/99, art.6).

Verifica-se que as competências técnicas são conhecimentos que permitem a identificação mais direta com uma profissão e podem ser adquiridas em parte no sistema educativo e na formação profissional e, em parte, na empresa. Combinando os conhecimentos transmitidos pelas instituições e as habilidades adquiridas por sua prática profissional e por suas iniciativas pessoais, em matéria de formação, o indivíduo torna-se o principal agente construtor da sua qualificação.

Na área contábil, essas competências e habilidades são determinadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, de acordo com o Artigo 4º da Resolução do CNE/CES, n. 10 de 16/12/04, conforme apresentado a seguir:

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.

O texto diz que é necessário desenvolver nos alunos uma visão sistêmica e interdisciplinar da Contabilidade. Desse modo, percebe-se que a legislação educacional incentiva a interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil, visto que a atual realidade necessita de adequações dos currículos para atenderem as diferentes demandas de mercado, procurando agregar conhecimento aos profissionais nas diversas áreas do conhecimento.

2.2 A fragmentação da ciência e do ensino

Os autores que dissertam sobre a fragmentação do ensino afirmam o surgimento de um novo paradigma na ciência e no ensino, a complexa realidade, desta forma, aborda-se o que pesquisadores afirmam sobre a fragmentação do ensino.

Lück (1995) afirma o surgimento de um novo paradigma, a complexidade da realidade. Em associação à fragmentação, rompeu-se o elo da simplicidade e estabeleceu-se a crescente complexificação da realidade, fazendo com que o homem se encontre despreparado para enfrentar os problemas globais que exigem não apenas uma formação polivalente, mas uma formação orientada para a visão globalizadora da realidade e uma atitude contínua de aprender.

Nesse mesmo sentido, Marion (2002, p.559) comenta sobre a complexidade da realidade:

a complexidade é um problema, é um desafio e não uma resposta. Mas o que é realmente a complexidade? À primeira vista, é o que não é simples. Pelo fato de o ideal do conhecimento científico ser o de revelar, por trás da aparente confusão dos fenômenos, as leis simples que os regem, a ordem pura que os determina, tratava-se de chegar a estabelecer verdades simples por quatro grandes meios.

O autor explica os quatro meios do conhecimento científico pelos quais se estabelecem as verdades científicas: o princípio da ordem, pelo qual via-se o mundo como uma máquina determinista perfeita, pronta e acabada; o da separação de Descartes, o qual separa as matérias umas das outras; o da redução, segundo o qual conhecendo uma das partes pode se chegar ao todo, e o dedutivo-indutivo-identitário, o qual atribui-se um valor de verdade à indução e à dedução.

A fragmentação da ciência causou a disciplinaridade, conforme comenta Santomé (1998, p.47-48):

as necessidades da industrialização promovida a partir dos modelos econômicos capitalistas, as revoluções industriais e os processos de transformação das sociedades agrárias da época abriram o caminho para maiores parcelas de disciplinaridade do conhecimento. As indústrias necessitavam urgentemente de produção e de comercialização. À medida que a revolução industrial e a tecnologia se desenvolviam, surgiam novas especialidades, subespecialidades que, por se basearem em algum ramo muito específico de um campo tradicional de conhecimento ou em uma nova metodologia e/ou tecnologia de pesquisa, exigiam maiores parcelas de independência até atingir autonomia plena como campo profissional e de conhecimento.

Constatamos então que a disciplinaridade e a especialidade não surgiram recentemente, mas sim desde o início da industrialização, em virtude da necessidade de especialização. Porém dissociavam a teoria da prática, tornando fragmentado o conhecimento, conforme disserta Santomé (1998).

Dencker (2002) associa a complexa realidade à visão interdisciplinar, quando a autora afirma que as tendências educacionais refletem os paradigmas científicos e o contexto socioeconômico. Nesse contexto, apresenta-se o marco pela interdependência entre os mercados, pela flexibilização e pela exigência de novas competências. Portanto, a escola deverá participar da mudança contribuindo para a construção de novos cenários em que a visão interdisciplinar se tornará básica para a compreensão da complexidade do mundo globalizado.

Fazenda (2002b, p.19) afirma:

esse posicionamento nasceu como oposição a todo conhecimento que privilegia o capitalismo epistemológico de certas ciências, como oposição à alienação da Academia às questões da cotidianidade, as organizações curriculares que evidenciavam a excessiva especialização e a toda e qualquer proposta de conhecimento que incitava o olhar do aluno numa única, restrita e limitada direção, a uma patologia do saber.

Verifica-se que a visão da complexa realidade é contrária à idéia da fragmentação da ciência e do ensino. Portanto, a interdisciplinaridade surge da necessidade de relacionamento entre as diversas disciplinas, visando, a partir da interação entre diferentes áreas do conhecimento, procurar resolver ou propor soluções para problemas.

2.3 Interdisciplinaridade

A seguir, são apresentados diferentes conceitos de interdisciplinaridade, segundo pesquisadores da área educacional. A interdisciplinaridade é apresentada sob três visões: formas de relacionamento entre as disciplinas, atitude interdisciplinar e pesquisa interdisciplinar. Com relação aos níveis de relacionamento entre as disciplinas, apresenta-se neste tópico, a classificação dos níveis, de acordo com a ótica de diversos autores que pesquisam sobre o tema, propondo formas de interação entre as disciplinas e profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade é caracterizada pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto de pesquisa.

De acordo com o Simpósio Internacional de Interdisciplinaridade em Educação, realizado em Paris no ano de 1985, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma forma de relação entre várias disciplinas, contribuindo para o enriquecimento do conhecimento, entre diversas áreas do conhecimento.

Para Lück (1995, p.64):

interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a segurar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Ainda de acordo com Lück (1995), existem diversos significados da interdisciplinaridade:

O significado paradigmático:

- visão de conjunto de uma realidade, mediante permanente associação das diferentes dimensões com que podem ser analisadas as disciplinas;
- visão global e não fragmentada da realidade;
- uma ótica que abrange todos os aspectos da produção e uso do conhecimento.

O significado processual:

- convergência de várias disciplinas com vistas à resolução de um problema cujo enfoque está, de algum modo, ligado ao da ação ou da decisão;
- articulação orgânica de conteúdos e de disciplinas;
- instauração de diálogo entre várias disciplinas, buscando a unidade do saber;
- busca de interação entre duas ou mais disciplinas;
- movimento de interação de áreas de diferentes conhecimentos, visando à superação da visão fragmentada da realidade;
- metodologias pluralistas, caracterizadas por crítica permanente;
- movimento de saber orientado pela busca permanente de relações recíprocas de conhecimento, de maneira a deslocar suas fronteiras;
- via possível de ampliação do exercício crítico;
- complementaridade e integração de áreas diferentes de estudo.

O significado técnico:

- uma ferramenta utilizada para superar a fragmentação do ensino;
- uma ferramenta utilizada para produzir novos conhecimentos, pela integração dos já produzidos.

O significado de resultados:

- superação do saber disciplinar;
- síntese de duas ou mais disciplinas, de modo a estabelecer um novo nível de representação da realidade, mais abrangente, da qual resultará o estabelecimento de novas relações;
- formação do cidadão do mundo, quer dizer, pessoas abertas à pluralidade de paradigmas, de horizontes culturais.

Fazenda (1996, p.33) diz:

conceituar interdisciplinaridade é tarefa bastante complexa, uma vez que esta palavra envolve uma acumulação fantástica de equívocos e possibilidades. Equívocos quanto à sua definição, que, ao ser interpretada por muitos autores – multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade – corre o risco de perder a sua característica maior que é a concepção única do conhecimento. Há ainda os que confundem e empobrecem a noção de interdisciplinaridade, estreitando o seu campo de atuação, comparando-a com as definições de integração ou inter-relação.

Andrade (1998, p.38) define interdisciplinaridade como “uma nova concepção de ensino e currículo, baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento”. A palavra deriva da primitiva *disciplinar* (que diz respeito à disciplina), por prefixação (interação: recíproca comum) e sufixação (dade: qualidade, estado ou resultado da ação).

De acordo com Santomé (1998, p.45) a interdisciplinaridade é:

algo que pode ser facilmente observado nos trabalhos e discursos sobre a interdisciplinaridade é a pouca clareza deste conceito. Não se trata de um termo cujo significado goza de total consenso.

Para algumas pessoas, a interdisciplinaridade tem sua razão de ser na busca de uma grande teoria, uma nova etapa do desenvolvimento da ciência caracterizada por uma reunificação do saber em um modelo que possa ser aplicado a todos os âmbitos atuais do conhecimento. Para outras, o caminho rumo a maiores parcelas de interdisciplinaridade é provocado pela dificuldade, que se torna mais evidente a cada dia, de delimitar as questões que são objeto deste ou daquele campo de especialização do saber.

Zabala (2002, p.27) discorre também sobre o tema com a seguinte afirmativa:

os conceitos que explicam as possíveis relações disciplinares são, por exemplo, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, metadisciplinaridade, transdisciplinaridade, etc. Esses termos, embora não sejam próprios do ensino, são utilizados nesse campo quando se explica ou se descreve a colaboração ou a relação que ocorre entre duas ou mais matérias docentes. Seu uso no mundo escolar não determina em nenhum caso uma metodologia, mas somente descreve a maneira como as diferentes disciplinas intervêm ao organizar os conteúdos.

A interdisciplinaridade pode ser considerada como uma relação de reciprocidade, de mutualidade, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados (FAZENDA, 2002a).

Fritz Wallner e Nobert J. Etges (1993) citados por Jantsch e Bianchetti (2002, p.13), afirmam que:

a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio de diversidade e da criatividade.

De acordo com Barbosa (1979, *apud* Dencker, 2002, p.73), “a função da interdisciplinaridade não é comunicar ao indivíduo uma visão integrada de todo o conhecimento, mas desenvolver nele um processo de pensamento que o torne capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese”.

Fazenda (2002b) diz que não é possível a criação de uma única e restrita teoria da interdisciplinaridade, é necessário que se atente para o movimento pelo qual os estudiosos da temática têm convergido.

Segundo Queluz (2003, p.122),

a interdisciplinaridade impõe um novo relacionamento entre professor e aluno. O professor não é mais aquele que transmite conhecimento ao aluno, mas o que o auxilia a descobrir o construir e a se apropriar dos conhecimentos necessários para uma ação consciente no mundo.

Nesse sentido, entende-se que a interdisciplinaridade constitui uma proposta de mudança de comportamento entre docente e discente, em que o professor auxilia o aluno a construir seus próprios conhecimentos, capazes de enfrentar as mudanças atuais.

A partir da leitura desses autores, percebe-se que o conceito do termo interdisciplinaridade é diferente para cada um deles. Todavia, eles apresentam características da interdisciplinaridade sob três aspectos: formas de relacionamento entre as disciplinas, metodologia de pesquisa e atitude disciplinar. Pode-se então discorrer que o trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implicam:

1. integração de conteúdos;
2. passar de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento;
3. superar a dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa a partir da contribuição das diversas ciências, e
4. ensino-aprendizagem permanente.

Identificou-se que existem definições para a interdisciplinaridade sob três aspectos: formas de relacionamento entre as disciplinas, pesquisa interdisciplinar e atitude interdisciplinar. Portanto, a presente pesquisa analisa a interdisciplinaridade sob os três

aspectos, apresentando características de cada um deles, as quais serão dissertadas em tópicos seguintes.

2.3.1 Formas de relacionamento entre as disciplinas

Antes de evidenciar as formas de relacionamento entre as disciplinas, faz-se necessário esclarecer o sentido do conceito de disciplina.

Conforme Santomé (1998, p.55):

disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo do seu objetivo.

Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade pode ser caracterizada por três tipos de elementos:

1. objetos observáveis ou formalizados;
2. fenômenos que são a materialização da interação entre os objetivos;
3. leis que dêem conta dos fenômenos e que permitam prever sua operação.

A interdisciplinaridade diz respeito aos níveis de interação entre disciplinas. De acordo com Klein (1990), as formas e razões dessas interações podem ser:

1. o intercâmbio de metodologia, instrumentos e conceitos entre as disciplinas;
2. a parceria entre as disciplinas para a resolução de problemas que ultrapassem os limites de cada uma;
3. o aumento de temas e métodos de estudo e pesquisa que surgiram do intercâmbio entre as disciplinas, gerando uma necessidade de maiores interações;
4. o surgimento de uma nova disciplina, devido a uma maior aproximação de conceitos e métodos entre diferentes disciplinas com o mesmo objeto de estudo.

De acordo com Fazenda (1996), especialistas de diversos países, dentre eles C. C. Abt (Estados Unidos) e E. Jantsch (Austrália) propuseram as seguintes classificações:

1. Disciplina: conjunto específico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação dos mecanismos, dos métodos, das matérias.
2. Multidisciplina: justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Exemplo: contabilidade + matemática + finanças.

3. Pluridisciplina: justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Exemplo: contabilidade + economia.

4. Interdisciplina: interação entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de idéias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

5. Transdisciplina: resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas (exemplo: contabilidade geral, como sendo a base para a ramificação das disciplinas específicas de contabilidade, como: contabilidade pública, imobiliária, auditoria, dentre outras).

Quando da análise da interação entre as disciplinas, é preciso constatar que não existe apenas um modelo que possa predizê-las, pois o intercâmbio entre as disciplinas pode ser promovido pela influência de diversas variáveis, conforme discorre (Santomé, 1998):

1. Espaciais: quando disciplinas trabalham em um mesmo espaço físico, professores de diferentes especialidades que possuem interesses e preocupações similares;

2. Temporais: necessidade de solucionar determinado problema com urgência, as especialidades se confluem, e as disciplinas trabalham de maneira direta ou indireta;

3. Econômicas: trata-se de uma forma de enfrentar a falta de recursos, especialmente em momentos de cortes orçamentários ou quando os recursos necessários para a pesquisa são onerosos. Reúnem-se várias áreas do conhecimento ou disciplinas para compartilhar projetos de trabalho;

4. Demográficas: ocorrem quando uma instituição docente ou de pesquisa, por falta de especialistas, obriga os existentes a assumir novas e diferentes disciplinas;

5. Demandas sociais: acontecem em momentos concretos nos quais a sociedade exige novas especialidades, novos estudos das instituições universitárias para enfrentar a complexidade de novos problemas que nenhum marco disciplinar em vigor pode abranger;

6. Epistemológicas: ocorrem, principalmente, em momentos de crise dentro de uma disciplina; quando se tornam visíveis suas dificuldades para enfrentar problemas que são da sua competência por tradição e tipo de especialidade, tomam-se emprestados de outras disciplinas marcos teóricos, métodos, procedimentos ou conceitos que, incorporados ao corpo tradicional dessa disciplina, têm possibilidade de resolver os problemas detectados;

7. Disputas e rivalidades entre disciplinas por um determinado âmbito ou objeto de trabalho: aumentam cada vez mais as disciplinas que pesquisam e trabalham sobre uma mesma parcela de realidade. Esses limites ou parcelas partilhados por diferentes disciplinas acabam constituindo a base de um novo e original reagrupamento disciplinar;

8. Necessidade de prestígio: quando os pesquisadores de uma disciplina acham que seu prestígio corre perigo, quando vêem que seu *status* e rigor são questionados com muita facilidade, utilizam a estratégia de apoiar-se em ciências que ninguém está questionando no momento, e passam a usar suas estruturas conceituais, metodologias, dentre outras;

9. O desenvolvimento da ciência: às vezes, a necessidade de trabalhar e experimentar um determinado domínio faz com que se entre em contato com outras disciplinas que já têm alguma tradição nessa linha de trabalho, porém que não a desenvolvem com total satisfação, mostrando, freqüentemente, distorções em sua compreensão, sugerindo estratégias de intervenção pouco exitosas, etc. Desse modo, ocorre uma interação entre as disciplinas com a finalidade de criar uma nova e original. Normalmente, produz-se uma maior ampliação do objeto de estudo, mas ganhando em profundidade e levando em conta um maior número de perspectivas.

Os fatores citados causam interações entre as disciplinas. De acordo com o grau de relacionamento entre elas, existem vários níveis de interdisciplinaridade, conforme apresentado abaixo por diversos autores.

Scurati (1977 *apud* Santomé, 1998), estabelece seis níveis, seguindo uma ordem crescente de inter-relação: Interdisciplinaridade heterogênea, Pseudo-interdisciplinaridade, Interdisciplinaridade auxiliar, Interdisciplinaridade composta, Interdisciplinaridade complementar, Interdisciplinaridade unificadora.

1. Interdisciplinaridade heterogênea: é uma espécie de enciclopedismo, baseado na soma de informações procedentes de diversas disciplinas.

Neste sentido, existe um arcabouço de informações de diferentes disciplinas que não apresentam relações entre si, como por exemplo: matemática + português + contabilidade + teoria da administração.

2. Pseudo-interdisciplinaridade: o nexó é estabelecido em torno de uma espécie de metadisciplina. Existe uma estrutura de união, normalmente, um modelo teórico aplicado para trabalhar em disciplinas diferentes.

Pode ser caracterizado como uma forma ou metodologia de trabalhar diversas disciplinas a partir de um método imposto para tal. Pode-se exemplificar o uso de resenhas,

pesquisas extra-sala de aula, seminário, fórum, etc, para trabalharmos disciplinas que abrangem um contexto histórico, como é o caso do surgimento da contabilidade, surgimento da teoria da administração, surgimento da economia. Essas disciplinas interagem entre si, podendo, assim, ser aplicadas mediante uma única metodologia de ensino determinada no projeto pedagógico.

3. Interdisciplinaridade auxiliar: ocorre quando, em uma disciplina, recorre-se ao emprego de metodologias de pesquisa próprias ou originais de outras áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade auxiliar busca, em outras áreas do conhecimento ou não, propostas metodológicas para a aplicabilidade de conteúdo de disciplinas específicas. Pode-se exemplificar aqui os procedimentos contábeis quanto à escrituração contábil nos livros obrigatórios, como: Livro Diário e Livro Razão, utilizados para atender as legislações: Comercial e Fiscal. Quando se aplica a metodologia das “partidas dobradas”, segundo a qual para cada débito existe um crédito de igual valor. Demonstramos a busca de um método para propiciar conhecimentos sobre escrituração contábil no Livro Diário, aplicando uma metodologia própria da disciplina.

4. Interdisciplinaridade composta: trata-se da situação na qual, para a solução de determinado problema social, propõe-se a intervenção de equipes de especialidades de múltiplas disciplinas.

A interdisciplinaridade composta é a justaposição de disciplinas de diversas áreas do conhecimento, propondo soluções para um único problema. Pode-se exemplificar tal situação quando usamos de informações geradas pela contabilidade para tomada de decisões. Não basta apenas gerar informações, tais informações devem ser geradas em tempo hábil, e para isso devemos recorrer a recursos que nos proporcionem agilidade na geração de tais informações. Então, recorreremos ao auxílio dos *softwares*, mas para que esses sistemas funcionem com exatidão, o programador deverá interagir juntamente com um profissional da área de contabilidade para que a solução seja proposta. Daí temos, então, a relação de duas áreas do conhecimento, na busca da solução de um único problema.

5. Interdisciplinaridade complementar: ocorre quando se produz uma sobreposição do trabalho entre especialidades que coincidem em um mesmo objeto de estudo.

Nesta forma de relação entre as disciplinas, teríamos pesquisadores de diversas áreas, buscando soluções para um mesmo problema de pesquisa, como por exemplo, especialistas da área de administração ou economia e da área de contabilidade, propondo soluções para maximização de resultados financeiros para uma empresa.

6. Interdisciplinaridade unificadora: existe uma autêntica integração de duas ou mais disciplinas, resultado da construção tanto de um marco teórico comum, como de uma metodologia de pesquisa.

A interdisciplinaridade unificadora apresenta a integração de várias disciplinas da mesma área do conhecimento ou não, mas que interagem entre si com grande influência, por exemplo: o estudo da contabilidade geral quando da aplicabilidade dos Princípios Fundamentais de Contabilidade, influenciando na escrituração contábil quando da aplicabilidade da contabilidade tributária.

De acordo com Jean Piaget (1979 *apud* Santomé, 1998), a hierarquização dos níveis de relacionamento entre as disciplinas é:

1. Multidisciplinaridade: o nível inferior da integração. Ocorre quando, para solucionar um problema, busca-se informação e ajuda em várias disciplinas, sem que tal interação contribua para modificá-las ou enriquecê-las. Esta costuma ser a primeira fase da constituição de equipes de trabalho interdisciplinar, porém não implica que, necessariamente, seja preciso passar a níveis de maior cooperação.

Essa relação entre as disciplinas não é muito explícita; existe uma relação entre as disciplinas, porém uma não explica a outra.

2. Interdisciplinaridade: segundo nível de associação entre disciplinas, em que a cooperação entre várias delas provoca intercâmbios reais, isto é, existe verdadeira reciprocidade nos intercâmbios e, conseqüentemente, enriquecimentos mútuos.

3. Transdisciplinaridade: é a etapa superior da integração. Trata-se da construção de um sistema total, sem fronteiras sólidas entre as disciplinas, ou seja, de uma teoria geral de sistemas ou de estruturas, que inclua estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, e que una essas diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas.

Andrade (1998) define as formas de relacionamento entre as disciplinas como:

1. Multidisciplinar - modelo fragmentado em que há justaposição de disciplinas diversas, sem relação aparente entre si;

2. Pluridisciplinar - quando se justapõem disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento, formando-se áreas de estudo com conteúdos afins ou coordenação de área com menor fragmentação.

3. Interdisciplinar - com nova concepção de divisão do saber, frisando a interdependência, a interação, a comunicação existente entre as disciplinas e buscando a integração do conhecimento num todo harmônico e significativo.

4. Transdisciplinar - quando há coordenação de todas as disciplinas num sistema lógico de conhecimentos, com livre trânsito de um campo de saber por outro.

Nicolescu (2002, p.45-46) propôs um número maior de níveis de interdisciplinaridade, conforme segue:

1. Pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo.

2. Transdisciplinaridade, como o prefixo 'trans', diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através de diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

3. Interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra, podendo ser divididos em três graus:

1. Um grau de aplicação. Por exemplo, os métodos da contabilidade geral transferidos para a administração levam às tomadas de decisões administrativas.

2.. Um grau epistemológico. Por exemplo, a transferência de métodos da lógica formal para o campo da contabilidade produz análises interessantes na tomada de decisões;

3.. Um grau de geração de novas disciplinas. Por exemplo, a transferência dos métodos da contabilidade geral para o campo da administração gerou a contabilidade gerencial.

Zabala (2002) apresenta cinco classificações:

1. Multidisciplinaridade é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares representam-se por matérias independentes umas das outras. As cadeiras ou disciplinas são propostas simultaneamente sem que se manifestem explicitamente as relações que possam existir entre elas.

Entende-se que na multidisciplinaridade são oferecidas diversas disciplinas simultaneamente, sem deixar evidente a relação entre elas, como por exemplo: matemática + finanças + contabilidade.

2. Pluridisciplinaridade é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins.

Na pluridisciplinaridade existe uma justaposição de diversas disciplinas, em que uma complementa o conteúdo da outra. Pode-se exemplificar através das disciplinas de contabilidade de custos que proporciona conhecimentos necessários para a disciplina de contabilidade gerencial, consolidando-se conhecimentos na contabilidade gerencial.

3. Interdisciplinaridade é a interação de duas ou mais disciplinas. Essas interações podem implicar transferências de leis de uma disciplina a outra, originando, em alguns casos, um novo corpo disciplinar, como, por exemplo, a disciplina de direito tributário e contabilidade tributária, em que a primeira constitui a base para aplicabilidade da segunda. Já a aplicabilidade da contabilidade tributária pode ser exercitada através da disciplina de prática contábil ou laboratório contábil.

4. Transdisciplinaridade é o grau máximo de relações entre disciplinas, de modo que chega a ser uma integração global dentro de um sistema totalizador. Esse sistema facilita uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem fragmentações.

Nesta relação entre as disciplinas, há o ponto mais forte de integração entre as disciplinas, em que todas se comunicam entre si, procurando mostrar a relevância entre as mesmas. Pode-se exemplificar no campo da contabilidade da seguinte forma: a contabilidade geral como uma disciplina mestra, que influencia nos métodos a serem repassados para as disciplinas de: demonstrações contábeis, análise das demonstrações contábeis, contabilidade tributária, contabilidade pública, todas interagindo uma com as outras, além de necessitarem da disciplina mestra, como fundamento teórico.

5. Metadisciplinaridade não implica nenhuma relação entre disciplinas. Ela se refere ao ponto de vista ou à perspectiva sobre qualquer situação ou objeto, mas não é condicionada por apriorismos disciplinares.

De 7 a 12 de setembro de 1970, realizou-se um seminário em Nice, com 21 representantes de países membros da OCDE (*Organization de Cooperation et de Developpement Economique*). Um dos objetivos do seminário era tornar claros os conceitos de pluri, inter e transdisciplinaridade. Entre os especialistas, podiam-se encontrar: H. Heckhausen, J. Piaget, E. Jantsch, M. Boisot e A. Lichnerowicz.

Com dados extraídos da publicação da OCDE (*L' Interdisciplinarité: problemes d' enseignement et de recherche dans Universités*), foi organizado o quadro 2 a seguir, com a correspondência terminológica empregada por três participantes: H. Heckhausen (Alemanha), M. Boisot (França) e E. Jantsch (Austrália) (FAZENDA, 1996).

H. HECKHAUSEN (Alemanha)	M. BOISOT (França)	E. JANTSCH (Austrália)
Disciplinaridade	-----	Multidisciplinaridade
Interdisciplinaridade Heterogênea; Pseudo- Interdisciplinaridade	Interdisciplinaridade Restritiva	Pluridisciplinaridade
Interdisciplinaridade Auxiliar; Interdisciplinaridade Complementar; Interdisciplinaridade Unificadora	Interdisciplinaridade Linear; Interdisciplinaridade Estrutural	Disciplinaridade Cruzada; Interdisciplinaridade
-----	-----	Transdisciplinaridade

FONTE: FAZENDA (1996) adaptado pela autora.

QUADRO 2 – Níveis de relacionamento entre as disciplinas

Segundo Fazenda (1996), Heinz Heckhausen define disciplinaridade em seis tipos de relacionamentos entre as disciplinas:

1. Disciplinaridade: exploração científica especializada de um domínio determinado e homogêneo de estudos, exploração que consiste em fazer novos conhecimentos que se substituem a outros mais antigos.

2. Interdisciplinaridade Heterogênea: é dedicada à combinação de programas diferentemente dosados, visto que é necessário adquirir-se uma visão geral não-aprofundada, mas superficial (poderia dizer-se de caráter enciclopédico), dedicado às pessoas que iriam tomar decisões bastante heterogêneas, e que precisarão de muito bom senso.

3. Pseudo-interdisciplinaridade: para realizar a interdisciplinaridade, parte-se do princípio de que uma interdisciplinaridade intrínseca poderia estabelecer-se entre as disciplinas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise.

4. Interdisciplinaridade Auxiliar: utilização de métodos de outras disciplinas. Admite um nível de integração ao menos teórico.

5. Interdisciplinaridade Complementar: certas disciplinas aparecem sob os mesmos domínios materiais, juntam-se parcialmente, criando, assim, relações complementares entre seus respectivos domínios de estudo.

6. Interdisciplinaridade Unificadora: esse tipo de interdisciplinaridade advém de uma coerência muito estreita dos domínios de estudo de duas disciplinas.

Marcel Boisot (1979 *apud* Santomé, 1998), distingue três tipos de interdisciplinaridade:

1. Interdisciplinaridade linear: é uma modalidade de intercâmbio interdisciplinar na qual uma ou mais leis tomadas de uma disciplina são utilizadas para explicar fenômenos de outra, mediante alguma redefinição das variáveis e parâmetros.

2. Interdisciplinaridade estrutural: quando as interações entre duas ou mais matérias levam à criação de um corpo de leis novas que formam a estrutura básica de uma disciplina original, que não pode ser reduzida à coordenação formal de suas geradoras, surge uma nova disciplina.

3. Interdisciplinaridade restritiva: o campo de aplicação de cada matéria é definido exclusivamente conforme um objeto concreto de pesquisa e um campo de aplicação específico.

Segundo Santomé (1998), de todas as classificações e possíveis níveis de interdisciplinaridade, a mais divulgada e conhecida é a de Erich Jantsch que apresentou suas idéias no Seminário da OCDE de 1979. Sua classificação organiza-se em: Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Disciplinaridade Cruzada, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade.

Essa mesma classificação já fora proposta em 1971 por Ryszard Wasniowski, para explicar o trabalho do Centro de Pesquisas de Futuros da Universidade Técnica de Wrocław, Polônia (*Futures Research Centre – FRC*), uma instituição dedicada à pesquisa científica e tecnológica.

Esta classificação reapareceu na maioria dos simpósios e congressos sobre essa temática. Erich Jantsch define os conceitos desta classificação, referindo-se às formas de relação entre as diversas disciplinas, conforme apresentado a seguir.

2.3.1.1 Multidisciplinaridade

Jantsch (1970 *apud* Japiassu, 1976, p.73), caracteriza a multidisciplinaridade como: “gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas”.

Segundo Santomé (1998, p.71):

a experiência tem demonstrado que os alunos não transferem espontaneamente para o resto das matérias aquilo que aprendem em uma disciplina, nem o utilizam para enfrentar situações reais nas quais esse conhecimento torna-se mais preciso. A informação assim adquirida tem muitas possibilidades de permanecer em compartimentos incomunicados. Isto também incidirá negativamente na motivação para continuar aprendendo.

O nível de integração entre as disciplinas é baixo, ou seja, são oferecidas diversas disciplinas simultâneas, mas não relacionam entre si. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns sem explicar as possíveis relações entre elas.

Representação gráfica da multidisciplinaridade:



FONTE: SANTOMÉ (1998, p.71).

FIGURA 2 – Multidisciplinaridade

2.3.1.2 Pluridisciplinaridade

A pluridisciplinaridade, de acordo com Jantsch (1970 *apud* Japiassu, 1976, p.73), pode ser definida como: “justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente num mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações entre elas”.

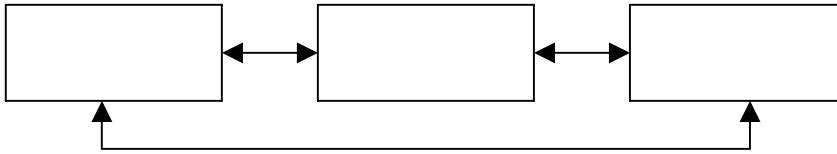
Segundo Santomé (1998, p.72):

uma estratégia de ensino e aprendizagem que adote esta perspectiva pluridisciplinar permite que os alunos realizem mais facilmente operações de transferência de conteúdos e procedimentos, embora neste caso a intercomunicação se circunscreva a situações e fenômenos com certa semelhança. Naturalmente, o poder motivador desta perspectiva é superior à multidisciplinar. Os alunos e alunas têm mais possibilidades de enfrentar situações mais próximas à vida cotidiana ao poderem se basear em contextos mais amplos do que os permitidos pelo estudo de apenas uma disciplina, as exemplificações podem servir melhor como alimento da curiosidade.

É caracterizada pelo oferecimento das disciplinas de um mesmo grupo do conhecimento, procurando melhorar as relações entre as disciplinas, mas que não modificam o conteúdo de cada uma delas, apenas cooperam entre si, a partir de uma mera troca de informações, ou seja, uma simples acumulação de conhecimentos.

As disciplinas encontram-se no mesmo nível hierárquico, em que uma é dominada por uma ou mais disciplinas.

Representação gráfica da pluridisciplinaridade:



FONTE: SANTOMÉ (1998, p.72).

FIGURA 3 – Pluridisciplinaridade

2.3.1.3 Disciplinaridade cruzada

Jantsch (1970 *apud* Japiassu, 1976), a interdisciplinaridade cruzada ocorre, quando os recursos metodológicos de uma disciplina, são impostos a outras disciplinas do mesmo nível hierárquico.

Nessa modalidade de relacionamento entre as disciplinas, a possibilidade de comunicação é desequilibrada, pois uma das disciplinas é dominante perante as outras e existe uma hierarquia entre elas.

Santomé (1998) exemplifica que quando os procedimentos metodológicos são de apenas uma disciplina, seus conceitos, métodos e marcos teóricos são impostos a outras disciplinas que se encontram no mesmo nível hierárquico, criando uma polarização que cruza as disciplinas.

Nesse sentido, Santomé (1998, p.72) afirma que: “existe um controle rígido imposto por um objetivo de uma disciplina concreta, por exemplo, quando o uso de métodos de pesquisa próprios de uma matéria são transferidos mecanicamente para outras”.

Ainda Santomé (1998, p.73) comenta:

existe uma modalidade de disciplina cruzada que é fruto das fortes concepções reducionistas de algumas escolas e especialidades científicas. Pode-se observar como algumas disciplinas tratam de impor uma espécie de monopólio sobre as explicações de muitos fenômenos sociais e naturais. Trata-se de uma tentativa de apropriar-se da capacidade de intervir sozinha e com exclusividade em determinadas parcelas profissionais, reduzindo todas as análises efetuadas e as propostas de intervenção às provenientes de suas próprias especialidades. Tudo é reduzido às dimensões próprias da especialidade representada pela pessoa que fala. Um exemplo destas tendências reducionistas e, portanto, anexionistas pode ser visto quando aqueles que possuem uma formação sociológica ou psicológica querem reduzir tudo à sociologia ou à psicologia, etc.

Entende-se que a disciplinaridade cruzada auxilia outras disciplinas da mesma área do conhecimento, ou não, quando essas utilizam marcos teóricos, métodos e conceitos impostos por uma disciplina mecanicamente.

Representação gráfica de disciplinaridade cruzada:



FONTE: SANTOMÉ (1998, p.73).

FIGURA 4 – Disciplinaridade cruzada

2.3.1.4 Interdisciplinaridade

Jantsch (1970 *apud* Japiassu, 1976), define a interdisciplinaridade como: conjunto de conhecimentos comum a um grupo de disciplinas conexas e definidas num nível hierárquico imediatamente superior, o que induz a noção de finalidade.

Existe interação entre duas ou mais disciplinas, em que cada uma é modificada e passa a depender de outras. Ou seja, existe uma colaboração entre as diversas disciplinas, ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência.

Fazenda (1996, p.41) define:

interdisciplinaridade é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre as disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência (Exemplo: Psicologia e seus diferentes setores: Personalidade, Desenvolvimento Social, etc.). Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo.

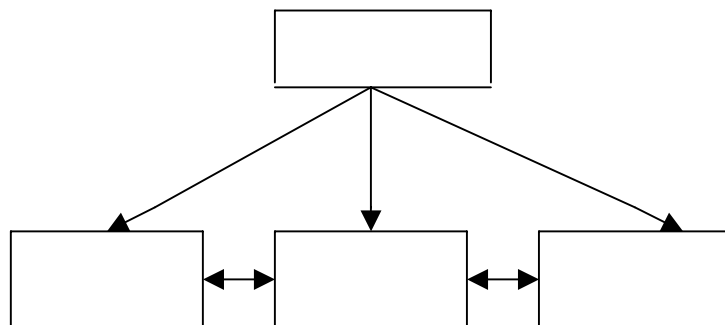
De acordo com Santomé (1998), o ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, visto que os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc., enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades globais. Isso os torna mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas da atualidade.

Nesse mesmo sentido, Dencker (2002) afirma que a interdisciplinaridade se coloca como uma possibilidade de correção das distorções causadas pela conseqüente fragmentação das disciplinas.

Segundo Fazenda (2002b), considerando a interdisciplinaridade como um ponto de vista que permitirá uma reflexão aprofundada, crítica e salutar sobre o funcionamento do ensino, ela pode ser considerada:

1. como meio de conseguir uma melhor formação geral, pois o enfoque interdisciplinar possibilita uma identificação entre o vivido e o estudado;
2. como meio de atingir uma formação profissional, visto que permite abertura de novos campos do conhecimento;
3. como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas, pois o sentido das investigações interdisciplinares permite uma análise das situações globais, dos limites de seu próprio sistema conceitual e o diálogo entre as disciplinas;
4. como condição para uma educação permanente, sendo que, através da interdisciplinaridade, será possível a troca contínua de experiências;
5. como forma de compreender e modificar o mundo;
6. como superação da dicotomia ensino-pesquisa, pois, nesse enfoque pedagógico, a pesquisa se constitui na única forma possível de aprendizagem.

Representação gráfica da interdisciplinaridade:



FONTE: SANTOMÉ (1998, p.74).

FIGURA 5 – Interdisciplinaridade

2.3.1.5 Transdisciplinaridade

Na transdisciplinaridade, não há limite entre as disciplinas. O nível de interação entre as disciplinas é alto, podendo aparecer uma outra disciplina.

De acordo com Jantsch (1970 *apud* Japiassu, 1976, p.73), a transdisciplinaridade é definida como: “coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral”.

A transdisciplinariade pode ser considerada como o nível mais alto das formas de relacionamento entre as disciplinas. Para muitos estudiosos do assunto, pose ser considerado um “sonho” (Fazenda, 1996).

É o nível superior da interdisciplinaridade, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre elas (SANTOMÉ, 1998).

Ainda de acordo com Santomé (1998, p.74):

dentro dessa perspectiva transdisciplinar, de maior integração e que vai muito além dos limites de uma disciplina concreta, poderíamos situar, segundo Raymond C. Millher (1982), marcos teóricos como a teoria geral de sistemas, o estruturalismo, a fenomenologia, o marxismo. Existem pessoas que preferem outras denominações para esta classe de abordagens interdisciplinares, como: ‘metadisciplinaridade’ ou ‘metadisciplinas’, ‘supradisciplinaridade’, ‘onidisciplinaridade’ ou ‘transdisciplinaridade’.

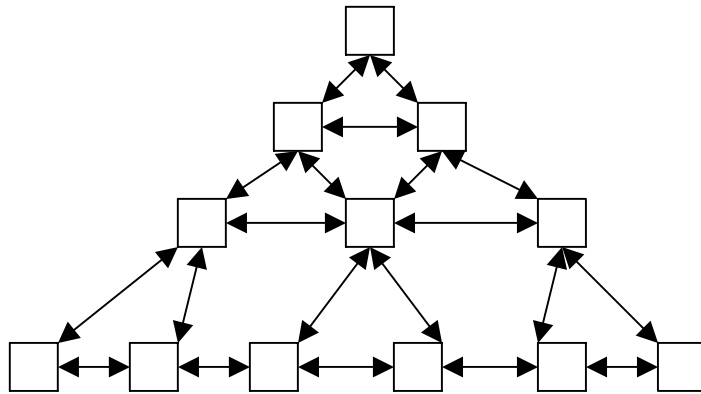
Nicolescu (2002) afirma que a transdisciplinaridade pode ser uma contribuição importante para o advento do novo tipo de educação. Pois, possibilita o intercâmbio de conhecimento entre as disciplinas e pessoas, na tentativa de superar a fragmentação do ensino.

Segundo Dencker (2002, p.39), “a transdisciplinaridade não irá prescindir das disciplinas, uma vez que é delas que decorre a sua origem”.

Klein (2004) afirma que a transdisciplinaridade, além de proporcionar o maior nível de relacionamento entre as disciplinas, proporciona a relação entre os estudantes de diferentes grupos de pesquisa, havendo, portanto, interação entre as disciplinas e as pessoas.

Verifica-se que ocorre uma interação entre as disciplinas, tornando difusas suas fronteiras, necessitando-se de uma disciplina base para que essa transposição das barreiras possa ocorrer.

Representação gráfica da transdisciplinaridade:



FONTE: SANTOMÉ (1998, p.75).

FIGURA 6 – Transdisciplinaridade

Os níveis de relacionamentos apresentados constituem as formas de relacionamento entre as disciplinas e dos envolvidos nos projetos de pesquisa e projetos políticos pedagógicos, como forma de superar a dicotomia ensino-pesquisa.

Para fins dessa pesquisa, entende-se que a multidisciplinaridade é uma forma de integração entre as disciplinas, mas, que não deixa evidente a relação existente entre as disciplinas. É apenas a justaposição de diversas disciplinas, sem explicar a relação existente entre elas.

Conforme resolução n. 03/92 do Conselho Federal de Educação, as disciplinas para o Curso de Ciências Contábeis são expostas em três categorias:

- I - Conhecimentos de Formação Geral de Natureza Humanística e Social;
- II - Conhecimento de Formação Profissional; e
- III - Conhecimentos ou Atividades de Formação Complementar.

Na primeira categoria, são oferecidas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Noções de Direito, Noções de Ciências Sociais, Ética Geral e Profissional e outras não especificadas nessa resolução. Na segunda categoria, são oferecidas as seguintes disciplinas: Administração Geral, Economia, Direito Aplicado, Matemática, Estatística, Contabilidade Geral, Teoria da Contabilidade, Análise das Demonstrações Contábeis, Auditoria, Perícia Contábil, Administração Financeira, Contabilidade Pública e Contabilidade e Análise de Custos e na terceira categoria: Atividades Obrigatórias de Natureza Prática.

Portanto, somente o fato do curso de Ciências Contábeis oferecer as diversas disciplinas citadas, pode-se afirmar que ocorre a multidisciplinaridade, sabendo-se que, não

há a necessidade explicar as relações existentes entre elas. Então, entende-se que o Curso de Ciências Contábeis por si só é um curso multidisciplinar.

A pluridisciplinaridade corresponde o oferecimento de diversas disciplinas, de um mesmo grupo do conhecimento, porém, aparece a relação existente entre elas, procurando melhorar a integração entre as disciplinas.

A disciplinaridade cruzada, ocorre quando os procedimentos metodológicos de uma disciplina são impostos a outras disciplinas.

Quando há interação entre duas ou mais disciplinas da mesma área do conhecimento ou não, em que cada disciplina é modificada e passa a depender de outras, ocorre a interdisciplinaridade. Portanto, o nível de integração entre as disciplinas é explícito, visto que os conteúdos de uma disciplina são repassados para outras disciplinas, caracterizando uma reciprocidade na troca de informações, dados, marcos teóricos, procedimentos, visando um enriquecimento mútuo.

Para que ocorre o maior nível de interação entre as disciplinas que é a transdisciplinaridade, não pode haver barreira entre as disciplinas, elas integram-se na sua totalidade, além de proporcionar a integração entre os alunos e professores.

Para fins dessa pesquisa, para mensurar os níveis de relacionamento entre as disciplinas, buscou conhecer se as IES brasileiras oferecem disciplinas de outras áreas do conhecimento diferente do campo da contabilidade, sem avaliar as relações que podem existir entre elas, o que ocorre na multidisciplinaridade.

2.3.2 Pesquisa interdisciplinar

Neste tópico, investiga-se a interdisciplinaridade na pesquisa, procurando evidenciar a postura do educador diante de um projeto de pesquisa, de forma que possa contribuir com a superação da fragmentação do ensino, na tentativa de aproximar a teoria da prática.

O impulso dado à interdisciplinaridade a partir de posições estruturalistas e da teoria geral de sistemas tem uma série de marcos importantes, entre os quais cabe destacar o Seminário Internacional organizado pelo Centro para a Pesquisa e Inovação do Ensino (CERI) sobre Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade nas Universidades, realizado na Universidade de Nice (França), em 1970. Até então, havia uma certa falta de consenso em torno da conceituação da interdisciplinaridade (SANTOMÉ, 1998).

Uma das questões que obteve maior grau de consenso foi que a crescente complexidade dos problemas enfrentados pelas sociedades modernas, nas quais as mudanças

ocorrem em grande velocidade, exige políticas científicas que fomentem o trabalho e a pesquisa interdisciplinar. Então, na UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), surgiram importantes esforços no sentido de promover a interdisciplinaridade, convocando e apoiando debates e seminários de caráter internacional sobre o tema (SANTOMÉ, 1998).

Ainda segundo Santomé (1998), dentre os projetos interdisciplinares, pode-se destacar, por exemplo, a fabricação da bomba atômica, que resultou na obtenção de uma das armas mais mortíferas da história, projeto do qual participaram cientistas de diversas áreas do conhecimento, empresários e militares. Os projetos espaciais da agência aeroespacial russa exigiram especialistas em campos de conhecimento como física, biologia, medicina e um forte componente de militares. Mas não é apenas em projetos militares que a filosofia interdisciplinar tem-se destacado. Também no pacifismo e na ecologia, cujas análises, propostas e soluções são resultado de pesquisas efetuadas por equipes de especialistas de vários campos do conhecimento social, científico e tecnológico.

Neste mesmo sentido, Japiassu (1976) diz que a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.

Para Jean Piaget, citado em Santomé (1998, p.70), “a finalidade da pesquisa interdisciplinar é tentar uma recomposição ou reorganização dos âmbitos do saber, através de uma série de intercâmbios que, na verdade, consistem de recombinações construtivas que superam as limitações que impedem o avanço científico”. Neste sentido, chama enfaticamente a atenção para a força e o potencial explicativo de interações já assumidas por todos, como a sociolinguística, a bioquímica, a biotecnologia, a físico-química, as ciências da educação, etc.

De acordo com Santomé (1998), a interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que circulam na sociedade. Embora não exista apenas um processo e nem uma linha rígida de ações a seguir, existem alguns passos que, com flexibilidade, costumam estar presentes em qualquer pesquisa interdisciplinar:

- a) definir o problema;
- b) determinar os conhecimentos necessários, inclusive as disciplinas representativas;
- c) desenvolver um marco integrador e as questões a serem pesquisadas;
- d) especificar os estudos ou pesquisas que devem ser realizados;
- e) reunir todos os conhecimentos atuais sobre o assunto e buscar novas informações;

- f) resolver os conflitos entre as diferentes disciplinas, trabalhando com um vocabulário comum e em equipe;
- g) construir e manter a comunicação através de encontros, intercâmbios, interações freqüentes, etc.;
- h) comparar todas as contribuições e avaliar sua adequação, relevância e adaptabilidade;
- i) integrar os dados obtidos em um modelo coerente e relevante;
- j) ratificar ou não a solução ou resposta oferecida;
- k) decidir e planejar o futuro da pesquisa e da equipe de trabalho.

No sentido de destacar as características interdisciplinares no desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, Sverre Sjölander, citado em Santomé (1998), menciona dez etapas, conforme a seguir:

1. Cantando as velhas canções: os pesquisadores consomem seu tempo apresentando-se, comentando seus trabalhos e respondendo a problemas. Existem muitos grupos de pesquisa que nunca passam dessa etapa, especialmente se forem grupos de trabalho de pouca duração.

2. Todos os que estão do outro lado são imbecis: a partir das análises e avaliações realizadas por cada pessoa, começam a ser detectadas deficiências nas propostas e na realização do trabalho. Algumas pessoas abandonam nessa fase, pois pensam que continuar seria uma perda de tempo.

3. Refugiando-se em abstrações: para encontrar um fundamento comum. Quanto mais abstratas forem as coisas, mais fácil será concordar. Frequentemente, ocorrem dois tipos de problemas nesta etapa. Um, deprimir-se tentando buscar resultados concretos. Outro, permanecer indefinidamente nesta etapa.

4. A definição do mal-estar: começa quando os colegas perguntam sobre as formas de definir determinados termos técnicos, descubrem seus usos mais generalizados, as variedades e discrepâncias de vocábulos filosóficos, etc. Uma das soluções mais comuns neste momento é o desenvolvimento de um jargão específico do grupo, embora isto também possa converter-se em um obstáculo para integrar novos membros ao grupo.

5. Pulando de pedra em pedra num lodaçal: os participantes podem começar a concentrar sua atenção em determinadas áreas com discussões proveitosas, se as etapas anteriores foram superadas com êxito. Estas áreas costumam ser bastante díspares; uns estão preocupados por questões metodológicas; outros, pelo grau de experimentalidade; outros por problemas referentes ao modelo teórico mais geral no qual o trabalho será enquadrado.

6. Os pesquisadores podem ter a sensação de estar participando de um jogo de contas. Estarão construindo uma estrutura e uma linguagem comum que podem servir como fundamentos para um trabalho rico e proveitoso.

7. A ameaça do grande fracasso: os participantes podem chegar ao desespero. O desespero surge quando se sentem obrigados a produzir algum tipo de relatório sobre as atividades realizadas, bem como uma avaliação dos resultados obtidos até o momento, seus interesses podem se reavivar ainda com maior intensidade. Muitos projetos terminam nesta fase, justamente quando poderiam começar a dar bons frutos.

8. O que está acontecendo comigo?: os pesquisadores podem se surpreender com o que está sucedendo com eles. Geralmente sofreram muito mais mudanças do que podem se conscientizar, e somente compreendem isto quando retornam aos lugares originais de trabalho ou quando descrevem os resultados para outros colegas de suas próprias disciplinas. Freqüente se convertem nos melhores defensores das disciplinas com as quais estiveram interagindo.

9. Tentando conhecer o inimigo: existe um interesse por conhecer mais profundamente outras disciplinas, não só pelo projeto com o qual está comprometido, mas também para compreender melhor outras estruturas conceituais, procedimentos e modos de pensar.

10. O verdadeiro começo: depois do trabalho realizado até o momento, dos diversos encontros com os pesquisadores do grupo interdisciplinar, e da surpresa geralmente favorável com a tarefa realizada é que realmente começa o verdadeiro trabalho interdisciplinar.

Diante do exposto, verifica-se que a pesquisa interdisciplinar é caracterizada por apresentar especialistas de diferentes áreas do conhecimento, visando analisar um mesmo fenômeno por meio de diferentes especialistas.

Nesse sentido, afirma Jantsh e Bianchetti (2002) que a interdisciplinaridade é necessária para mediar a comunicação entre os cientistas e entre eles e o mundo do senso comum. Para se comunicar com outro cientista, o pesquisador precisa deslocar seu conjunto de proposições para fora de sua linguagem, criando-se uma linguagem comum entre os cientistas de diferentes campos ou disciplinas ou especialidades, mediante a qual eles compreendem o construto do outro e o seu próprio.

Os mesmos autores ainda afirmam que, para que as práticas de pesquisas interdisciplinares sejam difundidas nas academias, torna-se mister uma mudança na vida acadêmico-universitária, uma vez que passa a ser imprescindível a criação de espaços para a difusão da iniciação científica e da pesquisa avançada.

Portanto, cria-se um mediador que possibilita a compreensão da ciência, de um conteúdo ou de uma disciplina, além de formas de cooperação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Teixeira (2006) afirma que a interdisciplinaridade pode ser uma solução para a desfragmentação do ensino, mas que as práticas interdisciplinares da pesquisa apresentam quatro classes de grandes problemas e de desafios, conforme apresentado a seguir:

- a) organização e coordenação: na organização e coordenação de um grupo de pesquisadores, muitas vezes, há equipes ou estruturas institucionais diferentes, não existindo um princípio de autoridade única, pois as preocupações, os interesses profissionais e os diferentes *status* hierárquicos dos envolvidos no projeto são variados. Os integrantes do projeto de pesquisa podem não perceber a importância de determinado problema para o qual se busca uma solução, o que pode influenciar no desenvolvimento do trabalho;
- b) comunicação e linguagem: a comunicação entre pesquisadores de diversas áreas do conhecimento constitui problema crucial em um projeto interdisciplinar, visto que o enclausuramento das palavras nas definições técnicas estreitas de cada área do conhecimento as torna, no limite, incomunicáveis e incomensuráveis, dificultando o andamento da pesquisa;
- c) ciências e epistemologia: é justamente quando os pesquisadores procuram apresentar as relações existentes entre as diversas disciplinas que se comprova o limite dos métodos de que as disciplinas dispõem para abordar seus objetivos, não permitindo emergir na sua totalidade;
- d) interdisciplinaridade e certificação científica: é de suma importância a avaliação segura, ainda que seja indiscutível a qualidade do trabalho de pesquisa, dos pesquisadores, da equipe, da organização, e de todas as outras instâncias que envolvem o mundo da pesquisa. A avaliação científica representa um momento positivo do processo de pesquisa. É um momento de reflexão sobre a evolução de uma discussão, de uma questão, de um método, podendo contribuir para a melhoria da pesquisa.

Percebe-se que a pesquisa interdisciplinar é caracterizada por apresentar profissionais de diferentes áreas do conhecimento, propondo soluções para um mesmo fenômeno, contribuindo para o enriquecimento das ciências, sob a visão de diversos especialistas, na tentativa de uma recomposição ou reorganização dos âmbitos do saber, através do intercâmbio

que, consistem de recombinações construtivas que superam as limitações que impedem o avanço científico, proporcionando a aproximação da ciência com a prática.

Portanto, para fins dessa pesquisa, buscou-se identificar a presença de pesquisa interdisciplinar, através da realização de grupos de pesquisas de diversas áreas do conhecimento e da realização de trabalhos com alunos de diferentes cursos. O que estaria envolvendo várias áreas do conhecimento, sob a orientação de professores de diversas especialidades.

2.3.3 Atitude interdisciplinar

Trataremos neste tópico da postura que os integrantes do processo educacional e de pesquisa devem possuir para que o projeto se concretize, exigindo que os educadores possuam especialidades em diferentes áreas do conhecimento, procurando incentivar a pesquisa, estimulando a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a co-responsabilidade.

Vaideanu (1987) afirma que a interdisciplinaridade, obviamente sozinha, não é a solução para complexos problemas educacionais, mas, a partir de uma mudança de postura pedagógica, pode contribuir para a solução de tais problemas.

Bochniak (1998) afirma que a atitude interdisciplinar consiste muito mais na visão de totalidade que se dá quando na produção do conhecimento científico que considera, por exemplo, a questão da objetividade, da subjetividade, da neutralidade, da não-neutralidade, da universalidade, da localidade, do aspecto quantitativo e do qualitativo, entendendo que tais agrupamentos de questões não são independentes, buscando ampliar uma visão global de mundo, de ser humano e da realidade no propósito de superar a visão disciplinar.

Afirma Bochniak (1998, p.27): “interdisciplinaridade: atitude de superação de toda e qualquer visão fragmentada e/ou dicotômica que ainda mantemos de nós mesmos, do mundo e da realidade”.

De acordo com Andrade (1998), o primeiro passo para um ensino interdisciplinar é uma mudança de atitude dos envolvidos no projeto. Apresentam-se, abaixo, sete atitudes interdisciplinares que os participantes do processo educacional precisam adotar:

1. perceber-se interdisciplinarmente, resgatar sua própria inteireza, sua unidade, a valorização da totalidade dos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo;
2. estar atento aos aspectos históricos, suas origens, causas, conseqüências e significações, aprender a contextualizar os conteúdos;

3. valorizar o trabalho em parceria, em equipe interdisciplinar, estabelecendo relações entre as diversas disciplinas e atividades do currículo;
4. desenvolver atitudes de busca, de pesquisa, de transformação, construção, investigação e descoberta;
5. definir uma base teórica única como eixo norteador de todo o trabalho escolar, seja ideológica (que tipo de profissional se quer formar), psicopedagógica (que teoria de aprendizagem será utilizada) ou relacional (como serão as relações interpessoais);
6. promover uma real revisão curricular, integrando conteúdos afins, analisando e refazendo os programas, procurando uma integração e evitando repetições de conteúdos;
7. incentivar a pesquisa como integradora da teoria com a prática, aproximando os alunos da vida real, estimulando a iniciativa, a criatividade, a cooperação e a co-responsabilidade.

De acordo com Fazenda (2002b, p.31), em termos de interdisciplinaridade:

ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou, melhor dizendo, um regime de co-propriedade, de interação, que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano.

Ainda segundo a mesma autora (2002c), a atitude interdisciplinar do professor deve ser construída pelo autoconhecimento inicial, refletindo sobre sua prática educativa, procurando o significado para a sua vida e a de seus alunos. Deve tornar a sua prática um processo contínuo de construção de novos saberes, sem abandonar as suas práticas coerentes, mas atualizando-as e compartilhando-as com seus pares.

Fazenda (2002b) afirma que, a partir de uma mudança de atitude das pessoas envolvidas no processo interdisciplinar, a interdisciplinaridade pode ser considerada:

1. como um meio de conseguir uma melhor formação geral;
2. como meio de atingir uma formação profissional;
3. como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas;
4. como forma de compreender e modificar o mundo;
5. como superação da dicotomia ensino-pesquisa;
6. como condição para uma educação permanente.

Nesse mesmo sentido, a autora afirma que, a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender, subsidiado por cinco princípios: coerência, humildade, espera, desapego e respeito.

Também nesse mesmo sentido afirma Dencker (2002) que a ação interdisciplinar exige dos participantes flexibilidade, confiança, paciência, disponibilidade e abertura para o diálogo e capacidade de aceitar riscos e desafios.

Hílton Japiassu é outro autor que afirma que a interdisciplinaridade é uma atitude, quando no prefácio do livro *Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro*, conforme citado por Fazenda (2002b, p.34), considera que “a atitude interdisciplinar nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos dar um passo no processo de libertação do mito do porto seguro”.

Araújo (2004), em sua dissertação de mestrado, afirma que a atitude interdisciplinar é um estímulo para a discussão da realidade, porque enfatiza a reconstrução, o refazer, o repensar dos conhecimentos lineares da prática da pesquisa.

Nesse mesmo sentido, Marques (2005), em sua pesquisa sobre interdisciplinaridade na escola, disserta que o contexto escolar poderá promover um trabalho continuado de futuras práticas de formação interdisciplinar de professores:

- proporcionando maior mobilidade institucional na perspectiva de reformulação do currículo fragmentado;
- reapropriando-se do lugar de sujeito histórico capaz de pensar e transformar;
- criando necessidade de aprofundamento teórico dos sujeitos do processo acerca da interdisciplinaridade.

Nesse sentido, Marques (2005) afirma que o movimento interdisciplinar necessita muito mais do que a simples aproximação das disciplinas. Ele requer estudos de âmbito mais coletivo, buscando uma atitude que proporcione um intercâmbio mútuo e recíprocas integrações entre alunos e docentes.

Padoan e Clemente (2006) comentam que, a interdisciplinaridade sugere algo muito além da integração, não há grau de importância de disciplinas, elas se complementam e se harmonizam. Os responsáveis por essa harmonização são os docentes que irão nortear o ensino, de tal forma que, apesar de diferentes, terão um só objetivo, que é o ensino voltado ao conhecimento contábil.

Verifica-se que, para que a interdisciplinaridade ocorra, é preciso uma mudança de postura do educador, optando por uma atitude que conduza sua prática e a de seus alunos a atos de reflexão, de criação, de humildade frente ao conhecimento, de observação, de parceria, e de vontade.

O movimento interdisciplinar sugere algo além da interação entre as disciplinas e pessoas envolvidas no processo educacional. Ele requer reflexões de âmbito coletivo, buscando uma atitude que propicie a integração entre alunos e docentes, caracterizada por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo, mudando de uma concepção fragmentada pela unitária do conhecimento.

Para fins dessa pesquisa, procurou-se identificar a presença de atitude interdisciplinar nos docentes dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, através da formação do corpo docente, procurando conhecer se os professores possuem especialidades em diferentes áreas do conhecimento.

2.3.4 Dificuldades e Obstáculos

Diante do contexto apresentado nos tópicos anteriores, percebe-se que a interdisciplinaridade não é dotada de perfeição, nem serve de remédio para os males que afligem a formação educacional.

Segundo pesquisa realizada na Universidade de Ottawa, nos cursos de Administração, Mann (2002) concluiu que a interdisciplinaridade proporciona:

- ampliar os horizontes do conhecimento;
- poder resolver problemas entre as disciplinas;
- propiciar a relação entre as disciplinas;
- poder ser um canal de ferramenta intelectual;
- poder ser uma revolução na educação.

Miranda e Miranda (2006) enumeram algumas vantagens que a interdisciplinaridade pode trazer aos alunos:

- conhecimento de outras perspectivas, além de sua própria;
- habilidade para avaliar o testemunho de pessoas especializadas no assunto;
- tolerância e ambigüidade;
- crescimento da sensibilidade para assuntos polêmicos;
- habilidade para sintetizar ou integrar assuntos diretamente ou indiretamente ligados a área afim;
- ampliação de perspectivas e horizontes;
- aumento do pensamento criativo;
- sensibilidade para idéias enviesadas.

Portanto, com base na visão de diversos autores, abordaremos alguns dos pontos positivos que recobrem o exercício da interdisciplinaridade, valendo ressaltar que esses pontos são colocados como vanguarda da produção de saberes e de ações na sociedade e não como solução para os problemas atuais da educação:

1. A interdisciplinaridade serve de fundamento para o desenvolvimento de novas disciplinas cujos resultados são mais verossímeis que os das disciplinas que recortam os objetos de estudo;
2. A interdisciplinaridade faculta a criação de um novo arcabouço metodológico - técnico para operar nas áreas onde as disciplinas não se inter-relacionam;
3. Promove uma reorganização do saber, buscando maior harmonia entre as disciplinas, inclusive melhorando a comunicação entre profissionais de diversas áreas;
4. Possibilita o surgimento de profissionais mais qualificados, pois a interdisciplinaridade responde à demanda de formar profissionais mais especialistas e que tenham uma visão ampliada frente a sua atuação;
5. Proporciona a superação da dicotomia ensino-pesquisa, pois nesse enfoque a pesquisa se constitui em um melhor aprendizado, aproximando a teoria da prática;
6. Visa a uma condição de educação permanente, numa troca contínua de experiências;
7. É uma forma de incentivo à formação de pesquisadores;
8. Desperta no profissional capacidade de compreender e enfrentar as realidades atuais;
9. Permite a abertura de novos campos do conhecimento.

Apesar de todo esse conjunto de vantagens que a interdisciplinaridade traz em sua esteira, é impossível deixar de apontar as muitas dificuldades encontradas na consecução de uma proposta interdisciplinar. Muitos são os obstáculos que devem ser transpostos para o bom funcionamento de um grupo interdisciplinar, conforme apresentado por Mann (2002):

1. dificuldade em harmonizar os múltiplos termos e jargões inerentes aos campos de saber, pois cada disciplina tem seu próprio vocabulário, encharcado de *constructos* que podem problematizar a comunicação;
2. competição entre os estatutos de cada saber envolvido, personificada em uma física do poder, levada a cabo pelos próprios profissionais no centro da equipe interdisciplinar;
3. a inércia do pensamento predominante nas instituições de ensino e nos centros de pesquisa que valorizam a fragmentação das disciplinas, a especialização do conhecimento e a rigidez nas fronteiras das matérias;

4. dificuldade de relações entre os pesquisadores de outras áreas, pois muitos profissionais se eximem de um diálogo com outros profissionais e se enclausuram em seus feudos acadêmicos, muitas vezes impedindo a crítica e confronto.

Verifica-se que a interdisciplinaridade é um princípio metodológico que visa superar a fragmentação do ensino, a partir da integração entre as disciplinas e dos envolvidos no ensino e na pesquisa, podendo ainda, não ser aplicada a todas as áreas do conhecimento, em função dos limites dos métodos de que as disciplinas dispõem para abordar seus objetivos, não permitindo emergir na sua totalidade.

Portanto, a interdisciplinaridade exige uma reflexão segura, na busca de avaliar a qualidade do trabalho de pesquisa, dos pesquisadores, e de todas as etapas que envolvem um projeto de pesquisa, ou um projeto de ensino, de forma que venha propiciar uma melhor formação profissional.

Enfim, qualquer que seja o resultado da correlação de forças decorrente dos ônus e dos bônus ligados à interdisciplinaridade, esta encerra apenas mais um capítulo (e não um epílogo) na tentativa do homem afinar seus instrumentos de conhecimento do mundo e dele mesmo.

2.4 Pesquisas sobre interdisciplinaridade nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil

No Brasil, a primeira pesquisa que trata de interdisciplinaridade nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis é o de Passos (2004), cujo objetivo geral foi verificar a existência de características interdisciplinares no ensino e na pesquisa dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, da cidade de São Paulo e nos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país.

A pesquisa foi dividida em três partes: na primeira, pesquisou-se, compilou-se e discutiu-se, por meio da revisão da bibliografia educacional, o conceito de interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa; na segunda parte, pesquisou-se, compilou-se e discutiu-se, por meio de dados secundários, as características do ensino e da pesquisa contábil no Brasil; na terceira parte, realizou-se um censo dos coordenadores dos cursos superiores de Ciências Contábeis da cidade de São Paulo que participaram do Exame Nacional de Cursos de 2003, contrastando os dados primários com os conceitos sobre interdisciplinaridade.

Na primeira parte, constatou-se que a interdisciplinaridade é considerada um assunto complexo, pois cada autor possui uma visão.

Na segunda parte, analisando os campos das pesquisas, os projetos e descrições dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade no Brasil não se identificou nenhum que se denomine interdisciplinar. Uma das razões para isso é o fato de os projetos de pesquisa serem todos da área contábil, sem um relacionamento pré-determinado com outras áreas, além dos projetos não reunirem pesquisadores com especialidades de outras áreas que não a contábil.

Analisando as teses e dissertações em Contabilidade no Brasil, do período de 1962 a 1999, não foram verificados indícios de características interdisciplinares. As temáticas mais comuns de grande parte da produção científica, são, por exemplo: Contabilidade Gerencial, Contabilidade Financeira e Auditoria. Percebeu-se, também, a falta de aproximação da teoria com a prática, pela ênfase dada aos trabalhos teóricos.

Na terceira parte, levantou-se um censo com os (as) coordenadores (as) de educação e pesquisa dos cursos superiores em Contabilidade do Município de São Paulo. Foram analisados os planejamentos pedagógicos na procura de características interdisciplinares atitudinais, constatadas como não-relevantes para os coordenadores de cursos; as grades curriculares com o principal objetivo de classificar os níveis de relacionamento entre as disciplinas e as pesquisas na busca de suas características interdisciplinares, constatando-se um baixo nível de relacionamento entre as disciplinas, e ainda, nenhuma grade curricular apresentou características de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade.

Riccio e Sakata (2004) desenvolveram pesquisa com o objetivo de comparar as grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. Também analisaram os objetivos declarados pelos Cursos de Ciências. Após a categorização dos objetivos, verificou-se que o item que apareceu com mais frequência, como objetivo dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Portuguesas foi a visão ampla e interdisciplinar, enquanto que este quesito nas Instituições de Ensino Brasileiras apareceu em décimo primeiro lugar. Percebe-se que a interdisciplinaridade no ensino brasileiro, não constitui procedimento metodológico abordado com muita ênfase, o que comprova os aspectos abordados na pesquisa de Passos.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Métodos de pesquisa

Na concepção de Lakatos e Marconi (2003, p.83), o método pode ser definido como:

o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, como maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Os métodos de abordagem de uma pesquisa podem ser classificados em: método indutivo, método dedutivo, método hipotético-dedutivo e método dialético (Lakatos; Marconi, 2003).

3.2 Método de abordagem

Como o objetivo da presente pesquisa é identificar, na perspectiva dos egressos, a percepção da interdisciplinaridade no currículo dos cursos de Graduação em de Ciências Contábeis oferecidos pelas IES brasileiras, o método utilizado foi o indutivo, por ser o método de abordagem mais adequado para esta pesquisa.

Segundo Lakatos e Marconi (2003), o método indutivo é usado para investigar a quantidade dos fenômenos, usando uma observação sistemática quando existe uma relação de constância entre os fenômenos, permitindo sua identificação e classificação, para que se possa estabelecer uma generalização desta relação, é possível teorizar sua causa. A partir de dados particulares constatados, inferir-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas.

3.3 Método de procedimento

Com relação à classificação das pesquisas com base em seus objetivos, podem ser: exploratórias, descritivas, preditivas, explicativas e de ações (RÍO, 1997).

Em função da complexidade no que tange à conceituação de interdisciplinaridade, por se tratar de um tema que não possui um sentido único para todos que estudam sobre o tema, procurou-se apresentar um referencial teórico sólido e atualizado.

Nesse sentido, a presente pesquisa será de natureza descritiva e explicativa, perspectivas muito úteis para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual (GIL, 2002).

O marco teórico desta pesquisa foi realizado através de levantamento bibliográfico, seguido de uma pesquisa de campo.

De acordo com Gil (2002), pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Para Manzo (1971 *apud* Lakatos e Marconi, 2003, p.71), a pesquisa bibliográfica pertinente “oferece meios para definir, resolver, não-somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

Em seguida, foi realizada uma pesquisa de campo, com o objetivo de avaliar a percepção da interdisciplinaridade pelos egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil, bem como identificar o perfil dos respondentes.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p.186), a pesquisa de campo pode ser assim definida:

a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de uma problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

Para Tripodi *et al.* (1975), citado em Lakatos e Marconi (2003, p.187), “as pesquisas de campo dividem-se em três grandes grupos: quantitativo-descritivo, exploratório e experimental”.

Por meio de observação das pesquisas realizadas na área de interdisciplinaridade no ensino, verifica-se que os estudos estão mais concentrados nas áreas de: saúde, turismo e administração. Identificou-se uma carência de pesquisas sobre esse tema em contabilidade, então, procurou-se oferecer apoio às Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Graduação em Ciências Contábeis.

Adotando-se, para esse estudo, a pesquisa de campo do tipo exploratória que, conforme Marconi e Lakatos (2003, p.188) são:

Investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipótese, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos.

3.4 Técnica de pesquisa

A coleta de dados foi feita através da técnica de observação direta extensiva, buscando identificar, na perspectiva dos egressos do ano de 2004, a percepção da interdisciplinaridade no currículo dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p.87): “a observação direta extensiva é realizada por meio de: questionário, formulário, medidas de opinião e de atitudes, testes, sociometria, análise de conteúdo, história de vida e pesquisa de mercado”.

Dentre as técnicas citadas acima, utilizadas na observação direta extensiva, optou-se pelo questionário, conforme anexo B, que foi aplicado sobre uma amostra representativa dos egressos de todos os cursos de Graduação em Ciências Contábeis do Brasil, que concluíram os seus cursos no ano de 2004.

3.5 Desenvolvimento da pesquisa

Nesta seção, serão descritas as etapas da pesquisa, os procedimentos realizados e as validações efetuadas.

As etapas da pesquisa consistem em:

- a) elaboração do instrumento de pesquisa;
- b) pré-teste;
- c) alteração no instrumento de pesquisa;
- d) escolha da população e amostra;
- e) coleta de dados.

3.5.1 Elaboração do instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa adotado foi o questionário. Martins (2002) estabelece que o investigador deve considerar os seguintes aspectos na elaboração de um questionário:

- a) identificar os dados e as variáveis fundamentais que irão compor as questões;
- b) avaliar se as questões formuladas possuem clareza na redação e estão em seqüência ordenada;
- c) avaliar a extensão do questionário;

- d) verificar se as questões são pertinentes ao estudo, evitando perguntas para as quais já existem respostas disponíveis;
- e) cuidar da estética do questionário;
- f) se necessário, elaborar instruções claras para facilitar o preenchimento do questionário;
- g) se necessário, pré-codificar as respostas para facilitar o processamento dos dados.

Considerando a necessidade de alcançar os objetivos propostos, buscou-se elaborar um questionário que abrangesse todos os aspectos apresentados acima.

A elaboração do questionário teve como suporte o levantamento bibliográfico, baseado em teses, dissertações, artigos e obras especializadas no assunto desta pesquisa, que fizeram parte do referencial teórico.

O instrumento de coleta de dados foi composto de quatro vertentes:

- a) questão – a pergunta propriamente dita;
- b) variável-chave – o assunto principal a que a pergunta pretende se reportar;
- c) objetivo – identificação e/ou esclarecimentos do objetivo que se quer alcançar com a resposta da pergunta;
- d) fonte – referência do autor que citou a idéia por meio da qual surgiu a pergunta.

Após a avaliação dos pontos a serem trabalhados, analisou-se a forma de estruturação do questionário. Optou-se por questões fechadas, para as quais se fornecem as possíveis respostas, no intuito de que os respondentes não dispendessem muito tempo para participarem da pesquisa.

Dessa forma, foram utilizadas questões fechadas do tipo:

a) questões de múltipla escolha, que, segundo Lakatos e Marconi (2003), apresentam uma série de possíveis respostas, mas que abrangem o mesmo assunto. Em alguns casos, haverá a combinação de respostas de múltipla escolha com respostas abertas, possibilitando mais informações sobre o assunto, que não estiverem previstas nas alternativas pré-definidas;

b) questões matriciais, em escala do tipo *Likert*, que, de acordo com Babbie (2003), são questões nas quais o respondente é solicitado a escolher qual ponto da escala de valores melhor corresponde à sua opinião a respeito do que está sendo pesquisado.

Nesse contexto, as questões em escala do tipo *Likert* objetivam avaliar o grau de concordância dos respondentes com os conceitos pesquisados.

É oportuno comentar que o termo escala *Likert*, conforme Babbie (2003), é associado a um formato de pergunta comumente usado em pesquisas do tipo *survey*. Consiste em

apresentar ao respondente uma afirmação e perguntar se ele ‘discorda totalmente’, ‘discorda’, ‘nem concorda nem discorda’, ‘concorda’ e ‘concorda totalmente’.

Assim, os respondentes têm cinco categorias de respostas, atribuídos em escores de 1 a 5. Os escores são atribuídos levando em consideração o direcionamento do item.

No primeiro momento, elaborou-se um questionário composto de duas partes. A primeira parte era composta de 18 questões na tentativa de capturar a percepção dos egressos com relação à interdisciplinaridade. Na segunda parte buscou-se identificar o perfil dos respondentes. Esse questionário foi denominado Versão 1.0. Em seguida, foi realizado um trabalho de avaliação, e tendo em vista os objetivos propostos, foi realizada uma nova versão.

Na Versão 2.0, buscou-se subdividir as questões em concordância com os objetivos propostos na pesquisa. As questões foram reformuladas, permanecendo um total de 18 questões, e o questionário foi estruturado da seguinte forma:

1ª parte - Formulado com questões do tipo classificatório, que objetivam identificar o perfil dos respondentes.

2ª parte - Formulado com questões do tipo escala *Likert*, compreendendo três grupos de objetivos:

Grupo 1 - Identificar na perspectiva dos egressos um diagnóstico da percepção do relacionamento entre as disciplinas e da existência de pesquisa interdisciplinar;

Grupo 2 - Verificar o benefício que a interdisciplinaridade pode trazer aos egressos quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho e identificar se os docentes apresentam uma atitude interdisciplinar;

Grupo 3 - Identificar na perspectiva dos egressos algumas sugestões com relação à adequação do currículo de Ciências Contábeis, de modo que ele contemple a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, a partir da dinâmica do mercado de trabalho.

3.6 Pré-teste

Uma vez concluída a revisão do instrumento de coleta de dados, este foi considerado pronto para ser testado antes da sua aplicação definitiva.

A tabulação dos dados do pré-teste propiciam a identificação de falhas existentes no questionário, que podem prejudicar o objetivo da pesquisa. O objetivo do pré-teste é

aprimorar e aumentar a validade do questionário. De acordo com Babbie (2003), consiste em verificar se:

- a) os termos utilizados nas perguntas são de compreensão dos respondentes;
- b) as perguntas estão sendo entendidas como deveriam ser;
- c) as opções de respostas nas perguntas fechadas estão completas;
- d) a seqüência das perguntas está correta;
- e) não há objeções na obtenção das respostas;
- f) a forma de apresentar a pergunta não está causando viés etc.

A fim de identificar pontos de melhoria do instrumento de pesquisa e de validar o entendimento dos respondentes sobre os questionamentos pesquisados, foi realizada uma pesquisa com cinco respondentes, atuantes na área de educação, mas que não tiveram suas respostas tabuladas na coleta final de dados.

O questionário foi enviado por e-mail a cinco coordenadores de cursos da área da educação, os quais possuem também familiaridade com pesquisas acadêmicas, o que foi considerado fator relevante na validação do instrumento de pesquisa. Ao final do questionário, foram solicitadas, além das respostas, críticas e sugestões para o aprimoramento do instrumento de pesquisa.

Após avaliação geral do pré-teste, o instrumento de pesquisa foi considerado pelos respondentes como adequado, tanto quanto à sua extensão como com relação ao número de questões apresentadas.

3.7 Alterações no instrumento de pesquisa

Apesar de o instrumento de pesquisa ter sido validado, a pesquisa de pré-teste apontou algumas falhas que resultaram em alterações no questionário, como:

- a) complementação de opção de respostas de questões de múltipla escolha;
- b) alteração de termos para maior clareza da pergunta;
- c) posicionamento de perguntas;
- d) *layout* do questionário.

De posse dos resultados do pré-teste, o questionário foi reformulado, modificando-se os pontos identificados como falhas.

Com relação ao *layout* do instrumento, um respondente sugeriu que os dados de classificação do respondente deveriam estar no final do questionário, podendo causar distorção quando os dados pessoais já estejam revelados no início da pesquisa.

Desta forma, decidiu-se por alterar a ordem das etapas do questionário, passando as questões que objetivam entender o perfil dos respondentes para o final. Houve cuidado também em esclarecer, na carta de apresentação da pesquisa, os objetivos e a ótica requerida das respostas, conforme Apêndice A no final deste trabalho.

3.8 O instrumento de pesquisa

Após revisão sugerida pelos respondentes do pré-teste, o instrumento de pesquisa, na sua versão final, e de acordo com as vertentes contempladas para a elaboração deste, ficou definido com o seguinte formato:

1ª parte - Formulada com questões do tipo escala *Likert*, apresentadas na forma de assertivas, e do tipo classificatório de múltipla escolha. As questões objeto da pesquisa compreendem três grupos cujos objetivos são:

Grupo 1 – composto pelas perguntas que constam no quadro 3, a seguir, busca identificar na perspectiva dos egressos um diagnóstico da percepção da interdisciplinaridade, voltado para as formas de relacionamento entre as disciplinas, e a pesquisa interdisciplinar.

Para identificar as formas de relacionamento entre as disciplinas, procurou-se conhecer as disciplinas de outras áreas do conhecimento diferentes do campo da contabilidade que são oferecidas nos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis. As disciplinas sugeridas na pergunta n.2, corresponde as disciplinas propostas na Resolução n. 03/92 do CFE (Conselho Federal de Educação).

Para capturar na perspectiva dos egressos a presença de pesquisa interdisciplinar, procurou saber se os egressos realizaram trabalhos com grupos de alunos de diferentes cursos, se participaram de grupos de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento e se elaboraram o Trabalho de Conclusão de Curso. Aspectos esses que são caracterizados como incentivos à pesquisa científica, conforme evidenciado no item 2.3.2 dessa pesquisa.

N.	Questão	Variável-chave	Objetivo	Fonte
1	No Curso de Ciências Contábeis, estudei várias disciplinas de áreas do conhecimento diferentes do campo da contabilidade.	Necessidade e/ou interesse em outras áreas do conhecimento	Verificar se a IES oferece disciplinas de outras áreas do conhecimento	Santomé (1998) Japiassú (1976)
2	As disciplinas de outras áreas do conhecimento que estudei no Curso de Ciências Contábeis foram: () Matemática () Português () Direito () Administração () Psicologia () Metodologia científica () Outras. Citar: _____	Integração entre as disciplinas	Relacionamento entre as disciplinas	Piaget (1979) Santomé (1998) Andrade (1998) Nicolescu (2002)
3	Durante minha formação acadêmica, participei de vários grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento.	Integração entre outras áreas do conhecimento	Identificar se existe pesquisa interdisciplinar	Santomé (1998) Jantsh, Bianchetti (2002)
4	Durante minha formação acadêmica, realizei trabalhos com grupos de alunos de diferentes cursos.	Trabalho em grupo	Analisar a existência de relacionamento com outras áreas do conhecimento	Santomé (1998) Bianchetti (2002)
5	Durante minha formação acadêmica, fiz disciplinas optativas adaptadas à realidade do mercado.	Relação com outras áreas do conhecimento	Identificar o interesse em atender a necessidade de mercado	Resolução n. 10 do CNE/CES
6	Para conclusão do Curso de Ciências Contábeis, elaborei Trabalho de Conclusão de Curso.	Trabalho final	Identificar se existe pesquisa interdisciplinar	Resolução n. 10 do CNE/CES

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

QUADRO 3 – Questionamentos sobre a percepção da interdisciplinaridade, voltados para as formas de relacionamento entre as disciplinas e pesquisa

Grupo 2 – composto pelas perguntas que constam no quadro 4, a seguir, busca verificar o benefício que a interdisciplinaridade pode trazer aos egressos quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho e identificar se os docentes apresentam atitude interdisciplinar.

Para conhecer se os docentes apresentam atitude interdisciplinar, procurou identificar se os docentes apresentam especialidades em diferentes áreas do conhecimento, o que proporciona ao discente uma visão multidisciplinar.

Como uma das finalidades das IES é formar diplomados nas diversas áreas do conhecimento, apto a inserirem em setores profissionais, com formação em diversas áreas do conhecimento e com habilidades diferenciadas, procurou saber se os profissionais sentem se preparados para atender ao mercado de trabalho, que tem exigido profissionais com visão ampla, com pensamento crítico e criativo na busca de soluções, capazes de enfrentar os problemas da globalização da economia e dos avanços tecnológicos, o que vem de encontro com as características multidisciplinares.

N.	Questão	Variável-chave	Objetivo	Fonte
7	Os professores do meu Curso de Ciências Contábeis eram especialistas de diferentes áreas do conhecimento.	Especialidade dos professores	Analisar se existe atitude interdisciplinar	Andrade (1998) Fazenda (2002)
8	Os professores do meu Curso de Ciências Contábeis tinham conhecimento da prática profissional.	Experiência profissional	Verificar a aproximação da ciência com a prática contábil	Fazenda (2002)
9	A atividade profissional que exerço atualmente tem relação com minha formação universitária.	Mercado de trabalho	Analisar o ingresso no mercado de trabalho	LDB - Lei 9.394/96
10	Os ensinamentos que recebi durante minha formação acadêmica tornaram-me um profissional com pensamento crítico e criativo na busca de soluções.	Formação profissional	Analisar o perfil do egresso, como profissional	Resolução n. 10 do CNE/CES
11	As disciplinas que estudei no Curso de Ciências Contábeis, tornaram-me apto para a inserção em setores profissionais.	Mercado de trabalho	Identificar o ingresso no mercado de trabalho de outras áreas do conhecimento	LDB - Lei 9.394/96
12	As disciplinas de outras áreas do conhecimento que estudei no Curso de Ciências Contábeis facilitaram meu ingresso no mercado de trabalho.	Atuação profissional	Analisar o ingresso no mercado de trabalho	LDB - Lei 9.394/96 Resolução n. 10 do CNE/CES
13	As disciplinas de outras áreas do conhecimento que estudei no Curso de Ciências Contábeis tornaram-me capaz de enfrentar os problemas globais da realidade atual.	Atuação profissional	Identificar se o egresso obteve mudança de perfil para atender a demanda de mercado	Resolução n. 10 do CNE/CES

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

QUADRO 4 – Questionamento sobre o benefício que a interdisciplinaridade pode trazer aos egressos quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho e a atitude interdisciplinar

Grupo 3 – composto pelas perguntas que constam no quadro 5, a seguir, busca identificar na perspectiva dos egressos algumas sugestões com relação à adequação do currículo de Ciências Contábeis, de modo que ele contemple a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, a partir da dinâmica do mercado de trabalho.

Para capturar algumas sugestões quanto à adequação do currículo dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis, de modo que este venha contemplar a interdisciplinaridade, procurou conhecer se o curso deve ser genérico, o que estaria envolvendo diversas áreas do conhecimento, e que proporcionaria uma visão multidisciplinar e conhecer a necessidade de estar focando uma área específica para atender ao mercado de trabalho, visto que existe uma forte relação entre IES e mercado de trabalho.

N.	Questão	Variável-chave	Objetivo	Fonte
14	Os Cursos de Ciências Contábeis devem focar uma área específica para atender ao mercado de trabalho.	Mercado de trabalho	Verificar a necessidade demandada pelo mercado atual	LDB - Lei 9.394/96
15	As áreas a serem priorizadas para atender ao mercado de trabalho são: () Teoria administrativa () Administração financeira () Direito empresarial () Direito tributário () Economia () Contabilidade pública () Contabilidade internacional () Perícia () Construção civil () Outras. Citar: _____	Mercado de trabalho	Identificar as áreas necessárias para o egresso atender o mercado de trabalho	LDB - Lei 9.394/96
16	O cursos de Ciências Contábeis deve ser um curso genérico, não priorizando nenhuma área do conhecimento vinculado à Contabilidade, para atender ao mercado de trabalho.	Mercado de trabalho	Avaliar as necessidades do egresso para inserir – se no mercado de trabalho	Resolução n. 10 do CNE/CES
17	Os Cursos de Ciências Contábeis devem oferecer uma carga horária prática aos alunos.	Mercado de trabalho	Avaliar a necessidade do exercício da prática contábil em sala de aula	Resolução n. 10 do CNE/CES
18	Para consolidar os conhecimentos adquiridos o aluno deve elaborar, para conclusão do Curso de Ciências Contábeis: () Monografia () Estágio () Trabalho de laboratório.	Relação com outras áreas do conhecimento	Verificar se na conclusão do curso haverá pesquisa interdisciplinar	Santomé (1998) Jantsh, Bianchetti (2002)

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

QUADRO 5 – Questionamentos sobre algumas sugestões com relação à adequação do currículo de Ciências Contábeis

2ª parte - Formulada com questões do tipo classificatório que objetivam identificar o perfil dos respondentes, conforme quadro 6 a seguir.

Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
Você estudou em IES – Instituição de Ensino Superior: () Pública () Privada	A IES em que estudei localiza-se: () em uma capital () região metropolitana de grande capital () em uma cidade do interior	Qual é o seu sexo? () Feminino () Masculino	Em qual região você reside? () Centro-Oeste () Nordeste () Norte () Sudeste () Sul	Qual é a sua idade? () menos de 21 anos () entre 21 e 30 anos () entre 31 e 40 anos () entre 41 e 50 anos () entre 51 e 60 anos () mais de 60 anos

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

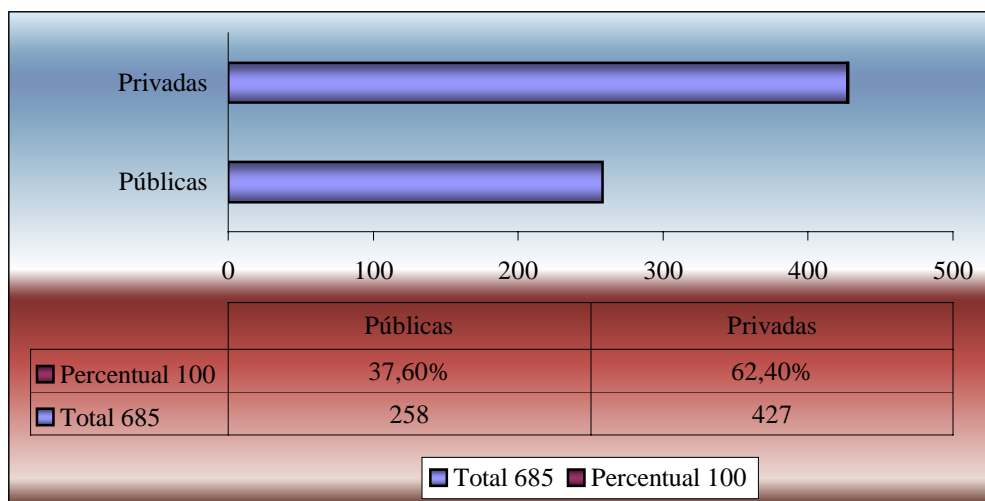
QUADRO 6 – Questionamento sobre o perfil dos respondentes

O questionário, no formato enviado aos pesquisados, encontra-se no final deste trabalho, no Apêndice B.

3.9 População e amostra

Inicialmente, solicitou-se junto ao INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma listagem de dados cadastrais de todas as instituições de ensino superior brasileiras que oferecem cursos de Graduação em Ciências Contábeis, com o objetivo de estabelecer contato com os coordenadores e ou diretores dos cursos.

Tal relação, enviada pelo INEP, em agosto de 2005, está resumida na Figura 7 a seguir:



FONTE: Elaborado pela autora (2006).

FIGURA 7 – Composição das Instituições de Ensino Superior Brasileiras

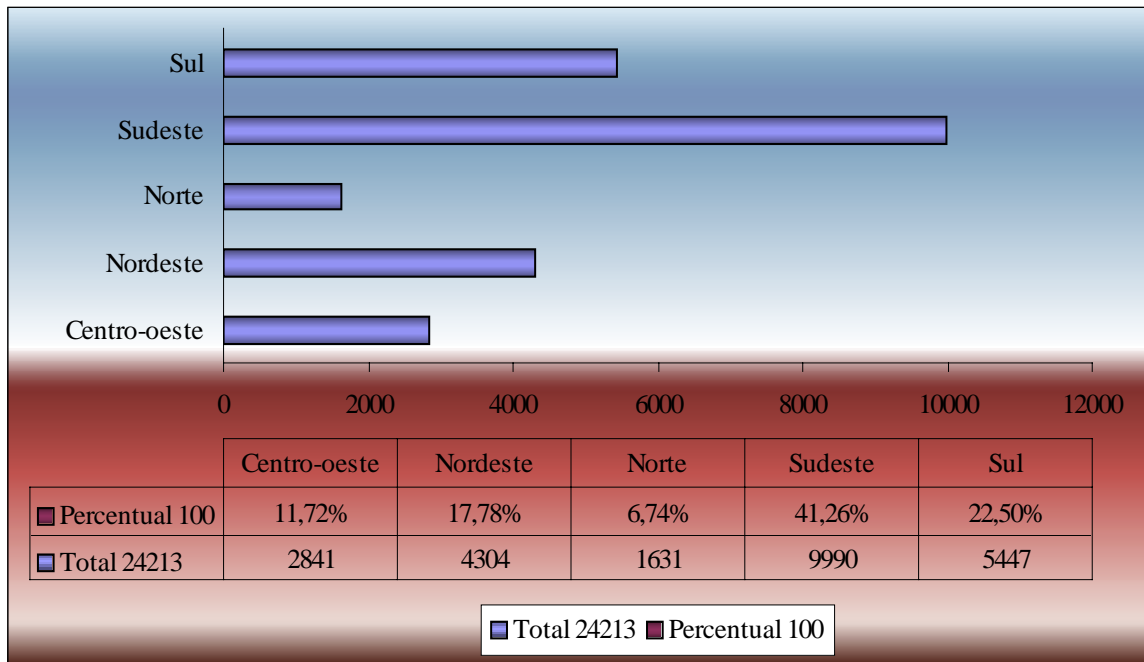
A partir desta listagem, contatamos todas as IES via e-mail, solicitando a possibilidade do fornecimento da relação dos egressos do curso de graduação em Ciências Contábeis que concluíram o curso no ano de 2004, contendo informações que possibilitassem contatar o egresso, por telefone, e-mail, endereço residencial ou profissional.

No primeiro contato com as instituições, via e-mail, não se obteve retorno suficiente para contatar os egressos. Foi feita nova solicitação após 30 (trinta) dias da data da primeira, novamente via e-mail, mas também não houve retorno suficiente para que se pudesse contatar os egressos. A terceira tentativa se deu via telefone, em comunicação direta com os diretores e coordenadores dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Muitas instituições justificaram não poder atender o solicitado por se tratar de dados confidenciais, outras disseram não possuir egressos no ano de 2004 e outras afirmaram necessitar de uma solicitação por escrito.

Ainda houve necessidade de enviar solicitação pelo correio para algumas instituições, visto que o contato por telefone não foi possível em virtude de informações desatualizadas do relatório do INEP.

Desta forma, foram obtidos dados suficientes para contatar 7.761 (sete mil setecentos e sessenta e um) egressos que concluíram o curso de Graduação em Ciências Contábeis no ano de 2004 de um total de 24.213 concluintes.

Em seguida, solicitou-se junto ao INEP informação referente ao número de concluintes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis em 2004 por região geográfica. Porém, após divulgação do censo escolar de 2004, os dados estatísticos apresentados referiam-se aos concluintes do ano de 2003, conforme representatividade apresentada na Figura 8 a seguir, que serviu de base para determinação da amostra dessa pesquisa.

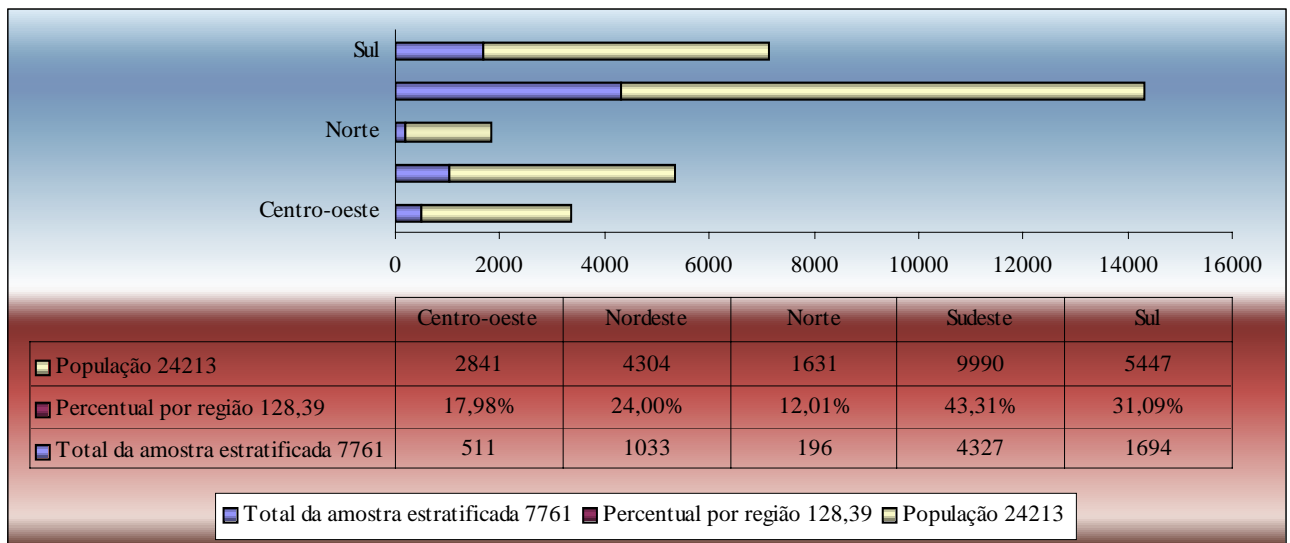


FONTE: Elaborado pela autora (2006).

FIGURA 8 – Número de concluintes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil no ano de 2003

A amostra foi baseada nos concluintes de 2004 dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, por se tratar do último censo divulgado pelo INEP.

Com base no número de concluintes de 2003 do curso de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil, determinou-se uma amostra estratificada representativa por região conforme Figura 9 a seguir:



FONTE: Elaborado pela autora (2006).

FIGURA 9 – Distribuição amostral por região

Segundo Lakatos e Marconi (2003), para determinação de uma amostra estratificada, os estratos deverão ser formados pelo pesquisador, segundo as necessidades do estudo.

Portanto, buscando identificar diferenças significativas na percepção sobre interdisciplinaridade pelos egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, em todas as regiões geográficas do Brasil, se fez necessário nessa pesquisa determinar a amostra estratificada por região.

3.10 Coleta de dados

Após a definição da distribuição amostral por região geográfica, e coletados os endereços eletrônicos, providenciou-se o envio dos questionários aos respondentes via e-mail, informando-lhes que a forma de resposta ao questionário seria tão-somente por meio da resposta do e-mail. Esse método foi escolhido a fim de economizar tempo para os respondentes.

Juntamente ao questionário proposto, foi enviada uma carta de apresentação da pesquisa (Apêndice A), que teve o propósito de explicar os objetivos do estudo.

A forma de resposta ao questionário foi mediante acesso ao endereço eletrônico que havia no final da carta de apresentação. O questionário foi disponibilizado na *Internet* e, uma vez respondido, poderia ser devolvido com um simples clique na opção 'enviar dados' ao final do questionário.

O pesquisador teve o cuidado de informar que a identidade do respondente seria mantida em sigilo durante todo o trabalho, os dados seriam tratados em termos estatísticos e de modo agregado.

A pesquisa ocorreu no período de 24 de maio de 2006 a 10 de julho de 2006. As respostas foram sendo recebidas imediatamente após envio do questionário, porém o número de respostas por região geográfica não era representativo. Após duas semanas do envio do questionário aos pesquisados, o pesquisador realizou novo contato com algumas IES públicas, buscando falar com os coordenadores e ou diretores dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, na tentativa de obter mais dados que permitissem contatar egressos que concluíram seu curso em IES desta classificação, uma vez que os respondentes dessa categoria amostral não representavam a população.

De posse das informações sobre os egressos, o pesquisador fez contato com eles, buscando falar com os próprios pesquisados, para esclarecer mais detalhes sobre a pesquisa e motivá-los a participar.

Considerando as tentativas realizadas para obtenção das respostas, constituiu-se a amostra da pesquisa pelo conjunto dos elementos que responderam ao questionário, totalizando 781 respostas válidas, correspondendo a 10,06% da população, com distribuição representativa por região geográfica.

A Tabela 1 resume a posição dos questionários respondidos e não respondidos.

TABELA 1 – Retorno dos questionários enviados para pesquisa

Questionário	Número de egressos	
	n	%
Respostas válidas	781	10,06
Não responderam	6980	89,94
Total	7761	100,00

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Conforme população por região geográfica dos concluintes do curso de Graduação em Ciências Contábeis no ano de 2003, demonstrada na Figura 8, apresenta-se na Tabela 2 o retorno dos respondentes, por região geográfica, o que comprova a determinação amostral estratificada por região.

Regiões geográficas	Número de egressos		População por região	
	n	%	n	%
Centro-oeste	94	12	2841	11,72
Nordeste	133	17	4304	17,78
Norte	62	8	1631	6,74
Sudeste	320	41	9990	41,26
Sul	172	22	5447	22,5
Total	781	100	24213	100

TABELA 2 – Retorno dos respondentes por região geográfica

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Conforme Tabela 2, verifica-se que o percentual de respondentes do questionário por região está compatível com a distribuição da população por região.

O total de egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis do Brasil foi de 24.213. Os dados obtidos permitiram o contato com apenas 7.761 egressos conforme apresentado na Figura 9, e a amostra foi constituída de 781 egressos, conforme demonstrado nas Tabelas 1 e 2.

Nesse sentido, de acordo com Gil (2002), para determinar a amostra de uma população dessa amplitude, atribuindo uma margem de erro de +/- 4%, o tamanho da amostra deve ser de aproximadamente 610 componentes. Portanto, a amostra dessa pesquisa é válida diante do universo a ser pesquisado.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Foram enviados 7.761 questionários aos egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis do Brasil, identificados como elementos da população. Desse total, houve retorno com respostas válidas de 781 egressos, representando 10,06% da população. Os respondentes estão estratificados por região, conforme Tabela 2. Esta é a amostra da pesquisa.

Após determinada a amostra, torna-se necessário validá-la para a população analisada, de forma a transformar os dados obtidos em informações sobre o assunto pesquisado, além de avaliar sua significância estatística.

Os dados coletados foram tratados em termos estatísticos e de modo agregado, trabalhados de forma descritiva, apresentados em forma de Tabelas e gráficos.

4.1 Características da amostra

O instrumento de pesquisa foi elaborado em duas partes. A primeira etapa trata das questões objeto da pesquisa, e a segunda busca identificar as características dos respondentes. Primeiramente, serão analisados os dados obtidos na segunda parte da pesquisa. Essa análise é feita por meio das questões de número 1 a 5, formuladas com questões do tipo classificatório.

Inicialmente, buscou-se identificar a categoria da IES em que o egresso concluiu o curso de Graduação em Ciências Contábeis. Vale ressaltar que o público alvo dessa pesquisa foram os egressos dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis do Brasil que concluíram o curso no ano de 2004.

A Tabela 3 a seguir revelou que 62,61% dos respondentes, concluíram seus cursos em IES privada, enquanto que 37,38% concluíram em IES públicas. O percentual de respondentes do questionário por categoria de IES está compatível com distribuição da população, conforme evidenciado na tabela a seguir.

TABELA 3 – Categoria das instituições de ensino superior brasileiras que oferecem cursos de Graduação em Ciências Contábeis

Categorias	Número de egressos		Composição das IES	
	n	%	n	%
Públicas	292	37,388	258	37,6
Privadas	489	62,612	427	62,4
Total	781	100	685	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Os dados apresentados na Tabela 4 abaixo mostram que a maioria dos respondentes concluiu o curso em IES sediadas em cidades do interior, representando 53,39% dos respondentes, enquanto que 29,962% concluíram em IES sediadas em capitais e 16,64% em região metropolitana de grande capital.

TABELA 4 – Localização das instituições de ensino superior

Categorias	Número de egressos	
	n	%
Capital	234	29,962
Região metropolitana de grande capital	130	16,645
Cidade do interior	417	53,393
Total	781	100,00

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

De acordo com a Tabela 5 apresentada abaixo, identificou-se que 76,44% dos respondentes são do gênero feminino, enquanto que os do gênero masculino representam apenas 23,56%. O objetivo desta categoria de perfil é analisar se existe diferença significativa por gênero quanto à percepção da interdisciplinaridade.

TABELA 5 – Gênero dos respondentes

Gêneros	Número de egressos	
	n	%
Feminino	597	76,44
Masculino	184	23,56
Total	781	100,00

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Analisando-se a Tabela 6 a seguir, percebe-se que, dentre os egressos respondentes desta pesquisa, predominou a participação dos egressos da região Sudeste, representando 41%. A região Sul participou com 22%, a região Nordeste com 17%, a região Centro-Oeste com 12% e, por fim, a região Norte com 8%.

Busca-se com esse questionamento identificar o nível de concordância por região geográfica, referente aos questionamentos apresentados na primeira parte do instrumento de pesquisa.

TABELA 6 – Localização geográfica dos egressos

Regiões geográficas	Número de egressos	
	n	%
Centro-oeste	94	12
Nordeste	133	17
Norte	62	8
Sudeste	320	41
Sul	172	22
Total	781	100,00

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

A Tabela 7 mostra a faixa etária dos egressos. O objetivo desse questionamento é identificar se existe diferença quanto à percepção da interdisciplinaridade nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, por faixa etária.

TABELA 7 – Faixa etária dos egressos

Escala de idade	Número de egressos	
	n	%
Menos de 21 anos	-	-
Entre 21 a 30 anos	694	88,86
Entre 31 a 40 anos	81	10,371
Entre 41 a 50 anos	5	0,64
Entre 51 a 60 anos	1	0,128
Acima de 60 anos	-	-
Total	781	100,00

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Observa-se que 88,86% dos respondentes têm idade entre 21 e 30 anos, 10,37% entre 31 e 40 anos, 0,64% entre 41 e 50, e apenas 0,13% entre 51 e 60 anos de idade.

4.2 A interdisciplinaridade nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil

Aborda-se nos tópicos seguintes a análise descritiva dos resultados, os quais serão tratados estatisticamente.

4.2.1 Formas de relacionamento entre as disciplinas e pesquisa interdisciplinar

O primeiro grupo de questões é constituído pelas questões de número 1 a 6.

A interdisciplinaridade busca a criação de uma metodologia para operar nas áreas onde as disciplinas não se inter-relacionam, reorganizando o saber, buscando maior harmonia

entre as disciplinas, justificando as possíveis relações existentes entre elas, e conseqüentemente proporcionando uma melhor comunicação entre profissionais de diversas áreas do conhecimento.

Conforme exposto na revisão literária, a interdisciplinaridade não é vista somente como forma de relacionamento entre disciplinas, mas também como uma atitude de pesquisa interdisciplinar que leva à mudança na postura do docente e do discente. A interdisciplinaridade pode incentivar a formação de pesquisadores, permitindo a abertura de novos campos do conhecimento, buscando uma educação permanente, em que prevaleça uma troca contínua de experiências.

Sendo assim, o Parecer da Câmara de Educação Superior n. 776/97 destaca em seu quarto princípio que as Diretrizes curriculares devem:

incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduando possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

Então, verifica-se que o sistema educacional brasileiro visa sair de uma visão técnica e prática para uma visão flexível adequada a diferentes regiões, buscando uma visão multidisciplinar.

Através da Resolução n. 10, da Câmara de Educação Superior, percebe-se que a legislação educacional tem se preocupado com a questão da globalização, buscando a adequação dos currículos às novas e complexas realidades atuais, quando afirma no Art. 2º que os projetos pedagógicos devem evidenciar as formas de realização da interdisciplinaridade e modos de integração entre teoria e prática.

Portanto, houve a preocupação nesta pesquisa, em avaliar a presença de características interdisciplinares nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil, sob a ótica das formas de relação entre as disciplinas e da pesquisa interdisciplinar, conforme exposto no referencial teórico.

A primeira questão do instrumento de pesquisa foi: No curso de Graduação em Ciências Contábeis, estudei várias disciplinas de áreas do conhecimento diferentes do campo da contabilidade.

O objetivo deste questionamento foi verificar se as IES oferecem disciplinas de outras áreas do conhecimento, o que pode proporcionar ao aluno uma visão multidisciplinar.

A Tabela 8 a seguir mostra o nível de concordância dos respondentes com relação à oferta de disciplinas de áreas do conhecimento diferentes do campo da contabilidade.

TABELA 8 – Oferta pelos cursos de Graduação em Ciências Contábeis de disciplinas de áreas do conhecimento diferentes do campo da contabilidade

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	1	0,128
Discorda	4	0,512
Nem Concorda e Nem Discorda	5	0,64
Concorda	170	21,767
Concorda Totalmente	601	76,953
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

A análise dos dados da Tabela 8 permite verificar que houve 98,72% de concordância, indicando que os cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil oferecem disciplinas de diversas áreas do conhecimento, diferentes do campo da contabilidade, enquanto que apenas 0,64% discordaram de tal afirmação e os outros 0,64% não opinaram.

Como 98,72% dos respondentes concordam que os cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil oferecem disciplinas não somente do campo da contabilidade, podemos inferir que não existem diferenças significativas de opinião, de acordo com o perfil dos respondentes, em função do gênero, da faixa etária, da região em que residem e da classificação da IES em que concluíram o curso.

A segunda questão teve como objetivo analisar o relacionamento entre as disciplinas. Para atingir o objetivo procurou-se identificar as disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas pelas IES.

A Tabela 9 a seguir mostra o nível de frequência de disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas pelas IES nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis.

TABELA 9 – Frequência de disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas nos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Matemática	781	100
Português	781	100
Direito	781	100
Administração	781	100
Psicologia	781	100
Metodologia científica	781	100
Total	781	100,00

FONTE: Elaborado pela autora (2006)

De acordo com a Tabela 9, os cursos de Graduação em Ciências Contábeis oferecem todas as disciplinas elencadas no questionário, isto é: Matemática, Português, Direito, Administração, Psicologia e Metodologia Científica, representado 100% dos respondentes. Vale ressaltar que um respondente afirmou que todas as alternativas contidas no questionamento são disciplinas do campo da contabilidade, não evidenciando nenhuma disciplina diferente do campo da contabilidade, oferecida no seu curso.

Portanto, como 100% dos respondentes concordaram com as alternativas de múltipla escolha, conforme apresentado na Tabela 9, neste questionamento também não identificamos variação com relação ao nível de concordância de acordo com as demais característica dos respondentes.

Neste item, incluiu-se também uma questão aberta para que o respondente pudesse indicar quais outras disciplinas lhes foram oferecidas, além das alternativas indicadas na Tabela 9.

De acordo com a questão aberta, obtivemos 202 indicações de outras disciplinas que são oferecidas nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, o que representa 25,87% da amostra desta pesquisa. A tabela abaixo evidencia as disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas nos cursos.

TABELA 10 – Frequência de disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil indicadas pelos egressos

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Filosofia	123	60,9
Sociologia	30	14,86
Economia	31	15,35
Noções sociais	1	0,5
Empreendedorismo	1	0,5
Informática	7	3,47
Ética	1	0,5
Estatística	3	1,49
Antropologia	1	0,5
Tópicos Contemporâneos	1	0,5
Pensamento cristão	3	1,49
Total	202	100,00

Fonte: Elaborada pela autora (2006).

Diante dos dados apresentados na Tabela 10, identifica-se que as disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas pelas IES são: Filosofia, representando 60,90% dos respondentes, Economia, 15,35%, Sociologia, 14,86%, Informática 3,47%, Estatística e Pensamento Cristão, representando 1,49% de cada disciplina, e por fim, Noções sociais, Empreendedorismo, Ética, Antropologia e Tópicos contemporâneos representando cada uma 0,50%. Vale ressaltar que o número de respondentes para esse questionamento não representa 100% da amostra, contribuindo para essa questão, apenas 25,87% dos respondentes.

Os dados da Tabela 10 revelam que apenas 1,49% dos respondentes afirmaram cursar a disciplina de Estatística. Sabendo-se que essa disciplina é instrumento indispensável para realização de pesquisas científicas, verifica-se que não há uma motivação para pesquisas empíricas, a partir da oferta de disciplinas desta natureza.

De acordo com o exposto, percebe-se que as IES oferecem disciplinas de outras áreas do conhecimento, conforme demonstrado na Tabela 8. Diante dos dados das Tabelas 9 e 10, identificaram-se as disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas pelas IES. Portanto, constatamos que existe um nível de relacionamento entre as disciplinas, porém, não é possível afirmar o nível de relacionamento que ocorre entre elas, visto que não compreende objetivo deste questionamento.

Verifica-se que pode ocorrer a multidisciplinaridade, por se tratar de um nível de relacionamento que é caracterizado por diversas disciplinas que são propostas simultaneamente, sem justificar a relação existente entre elas, ou seja, é apenas uma justaposição das diversas disciplinas, cujo nível de relacionamento é baixo.

O terceiro questionamento foi: Durante minha formação acadêmica, participei de vários grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento.

O objetivo deste questionamento é identificar a presença de pesquisa interdisciplinar. Os resultados são apresentados na tabela a seguir:

TABELA 11 – Participação em grupos de pesquisas de diversas áreas do conhecimento

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	286	36,62
Discorda	143	18,31
Nem Concorda e Nem Discorda	4	0,512
Concorda	36	4,609
Concorda Totalmente	312	39,949
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

A análise das respostas na Tabela 11 permite verificar que houve 44,56% de concordância, indicando que participaram de grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento. Entretanto, 54,93% dos respondentes discordaram dessa posição, entendendo que não participaram de grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento. Considerando que os outros 0,51% dos respondentes foram indiferentes, percebe-se que as opiniões não se caracterizam apenas por uma vertente.

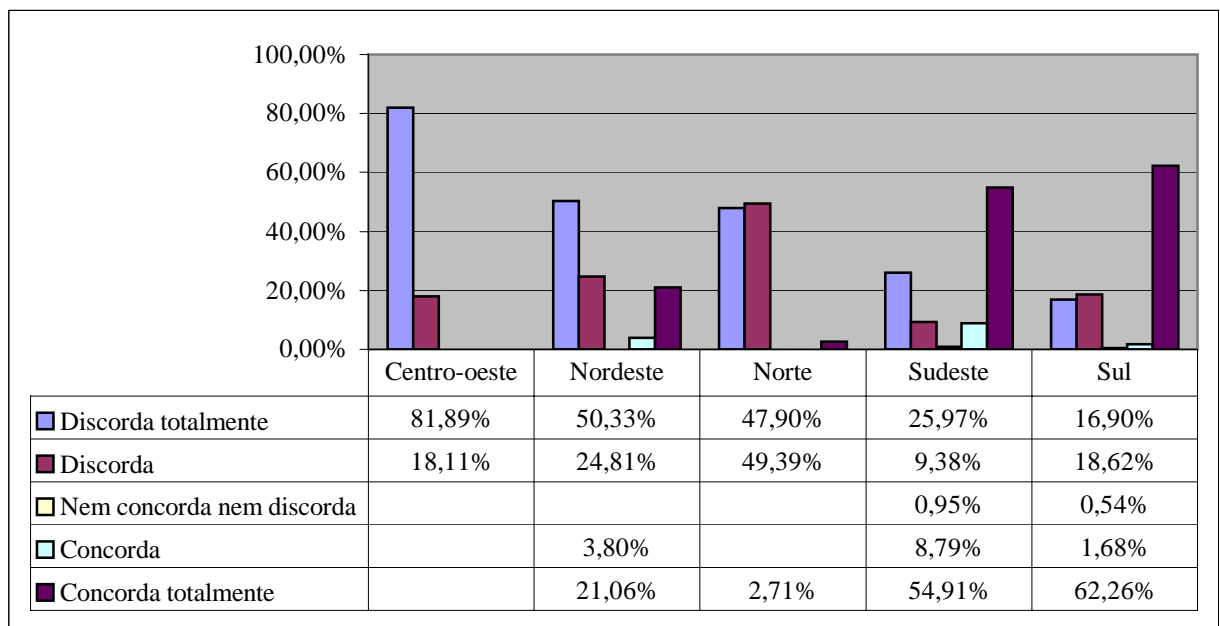
Percebe-se que existem pesquisas interdisciplinares nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil, porém não na sua totalidade e nem dentre a maioria dos pesquisados. Isso impede um melhor aprendizado, visto que a pesquisa interdisciplinar proporciona a superação da dicotomia ensino-pesquisa, além de proporcionar uma visão multidisciplinar.

Procurou-se, ainda, identificar se existe variação significativa com relação ao posicionamento dos respondentes, por região geográfica, conforme Tabela 11.1 e Figura 10.

TABELA 11.1 – Participação em grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento por região geográfica

Alternativa	Centro-oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Total
	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos
	%	%	%	%	%	%
Discorda Totalmente	9,86	8,58	3,85	10,61	3,72	36,62
Discorda	2,18	4,23	3,97	3,83	4,1	18,31
Nem Concorda e Nem Discorda	-	-	-	0,39	0,122	0,512
Concorda	-	0,65	-	3,59	0,369	4,609
Concorda Totalmente	-	3,59	0,218	22,431	13,71	39,949
Total	12,04	17,05	8,038	40,851	22,021	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).



FONTE: Elaborado pela autora (2006).

FIGURA 10 - Participação em grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento por região geográfica

Os dados da Tabela 11.1 e Figura 10 revelam que 12,04% dos respondentes residentes na região Centro-Oeste, ou seja, 100% dos respondentes dessa região, discordam que participaram de grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento, o que nos permite inferir que não há na visão dos egressos, pesquisa interdisciplinar na região Centro-Oeste.

Com relação à região Nordeste, 12,81% dos respondentes discordam que participaram de grupos de pesquisas interdisciplinares e 4,24% concordam que participaram de tais grupos. Diante dos dados apresentados na Tabela 11.1, verificamos que 75,14% dos respondentes da região Nordeste não se beneficiaram com a pesquisa interdisciplinar nos ensinamentos recebidos em sua formação acadêmica, e 24,86% concordam que participaram de grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento. Portanto, o percentual de alunos

que não concordam com a afirmação é expressivo, o que nos permite inferir que a pesquisa interdisciplinar não é predominante nessa região.

Dos respondentes da região norte, 7,82% discordam do questionamento e 0,218% concordam que participaram de pesquisas de diversas áreas do conhecimento, dados estes que nos permitem afirmar que 97,29% dos egressos da região norte não recebem em sua formação acadêmica uma visão interdisciplinar, proporcionada através de grupos de pesquisa com alunos de diversos cursos.

Diante da análise dos dados representativos da região Sudeste, verificamos que a pesquisa interdisciplinar é predominante, porém não na sua totalidade, representando 63,70% do nível de concordância dos respondentes, enquanto que 35,35% não concordam que participaram de pesquisas interdisciplinares na sua formação acadêmica e 0,95% não opinaram. Evidenciamos a presença de pesquisa interdisciplinar na região Sudeste, porém uma parcela de egressos não está se beneficiando de conhecimentos que poderiam ser absorvidos juntamente com alunos de outros cursos de graduação, o que propiciaria uma visão mais ampla de mundo, mas vale ressaltar que é expressivo o percentual de respondentes que concordaram que participaram de pesquisa interdisciplinar.

Analisando os dados da amostra da região Sul, verificamos que 7,82% dos respondentes discordam que participaram de pesquisas em grupos, 0,122% não opinaram e 14,079% afirmaram ter participado de grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento. Diante desses dados, percebemos que 35,52% dos alunos não participam de pesquisa interdisciplinar, enquanto que 63,94% dos egressos concordam com o questionamento. Portanto, o número de alunos que não tem envolvimento com a pesquisa interdisciplinar é relevante, o que pode influenciar em sua formação para o mercado de trabalho, que exige profissionais com visão multidisciplinar.

Diante dos dados apresentados acima, podemos inferir que as regiões Sudeste e Sul estão proporcionando pesquisa interdisciplinar nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, o que pode contribuir para a formação de profissionais com pensamento crítico, flexível e capazes de enfrentar o mundo globalizado. Assim, as IES estão cumprindo com seu papel de formar profissionais aptos a se inserirem em diversos setores profissionais. Nas demais regiões do país, entretanto, não houve predominância da pesquisa interdisciplinar.

Procurou-se também identificar nesse questionamento a diferença de opinião com relação ao gênero dos respondentes, conforme apresentado na Tabela 11.2.

TABELA 11.2 – Participação em grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento por gênero

Alternativa	Gênero		Total
	Masculino	Feminino	Egressos
	%	%	%
Discorda Totalmente	6,66	29,96	36,62
Discorda	5,25	13,06	18,31
Nem Concorda e Nem Discorda	-	0,512	0,512
Concorda	0,65	3,959	4,609
Concorda Totalmente	11,02	28,929	39,949
Total	23,58	76,42	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Os dados da Tabela 11.2 revelam que 11,91% dos respondentes do gênero masculino discordam que participaram de grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento, enquanto que 11,67% concordam com o questionamento, portanto, verificou-se que é equilibrado o nível de opinião dos respondentes do gênero masculino.

Já 43,02% dos respondentes do sexo feminino discordam que realizaram pesquisa interdisciplinar, 0,51% não opinaram e 32,89% concordam que participaram de grupos de pesquisas interdisciplinares.

Cruzando estes dados com a distribuição da amostra por gênero, constata-se que 49,50% dos respondentes do gênero masculino e 43,04% do gênero feminino concordam com o questionamento, enquanto que 50,05% dos respondentes do gênero masculino e 56,30% do gênero feminino discordam que participaram de pesquisa interdisciplinar nos ensinamentos recebidos. Portanto, a pesquisa não apresenta diferenças significativas de percepção por gênero.

Com a questão de n. 4, procurou-se analisar a existência de relacionamento com outras áreas do conhecimento a partir da realização de trabalhos em grupo com alunos de diferentes cursos de graduação. Os resultados estão mostrados na Tabela 12 a seguir:

TABELA 12 – Realização de trabalhos acadêmicos com grupos de alunos de diferentes cursos

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	560	71,703
Discorda	185	23,688
Nem Concorda e Nem Discorda	4	0,512
Concorda	28	3,585
Concorda Totalmente	4	0,512
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

A Tabela 12 revela que 95,39% dos egressos não realizam trabalhos em grupo com acadêmicos de outros cursos, enquanto que 4,10% concordam com esse questionamento e 0,51 não opinaram, dados estes que nos permitem identificar a ausência de integração com outras áreas do conhecimento, o que prejudica a necessária troca de conhecimentos entre diversas áreas.

Como 95,39% dos egressos discordaram que realizaram trabalhos em grupo com acadêmicos de outros cursos, esses dados nos permitem afirmar que não existem diferenças significativas de opinião em relação à característica da amostra.

Questão n. 5: Durante minha formação acadêmica, fiz disciplinas optativas adaptadas à realidade do mercado. O objetivo deste questionamento foi identificar o interesse das IES em atender a necessidade do mercado profissional. Os resultados estão mostrados na Tabela 13.

TABELA 13 – Frequência de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos de graduação em ciências contábeis

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	168	21,511
Discorda	97	12,42
Nem Concorda e Nem Discorda	3	0,384
Concorda	99	12,676
Concorda Totalmente	414	53,009
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

A Tabela 13 evidencia que houve uma forte concordância dos respondentes, atingindo 65,69%, o que permite inferir que as IES têm oferecido disciplinas optativas para atender a demanda de mercado, sendo que 33,93% discordam da afirmação e 0,384% não

opinaram. Portanto, verifica-se que as IES estão cumprindo em parte com seu papel diante da sociedade, contribuindo para a formação de profissionais aptos a se inserirem em mercado profissional. Porém, vale ressaltar que a parcela de egressos que não realizaram disciplinas optativas representa um percentual relevante.

A sexta questão, cujos resultados estão na Tabela 14, teve o cuidado de verificar a existência de pesquisa interdisciplinar a partir da elaboração do trabalho de conclusão de curso, já que ele é obrigatório conforme determinação das Diretrizes Curriculares Nacionais.

TABELA 14 – Elaboração de trabalho de conclusão de curso

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	97	12,42
Discorda	-	-
Nem Concorda e Nem Discorda	2	0,256
Concorda	200	25,608
Concorda Totalmente	482	61,716
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Sob essa ótica, a Tabela 14 mostra que 87,32% dos respondentes realizaram trabalho de conclusão de curso, 12,42% não realizam o TCC e 0,26% não opinaram. Esses dados nos revelam a existência de pesquisa interdisciplinar nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, pelo menos no se que refere ao trabalho de conclusão de curso.

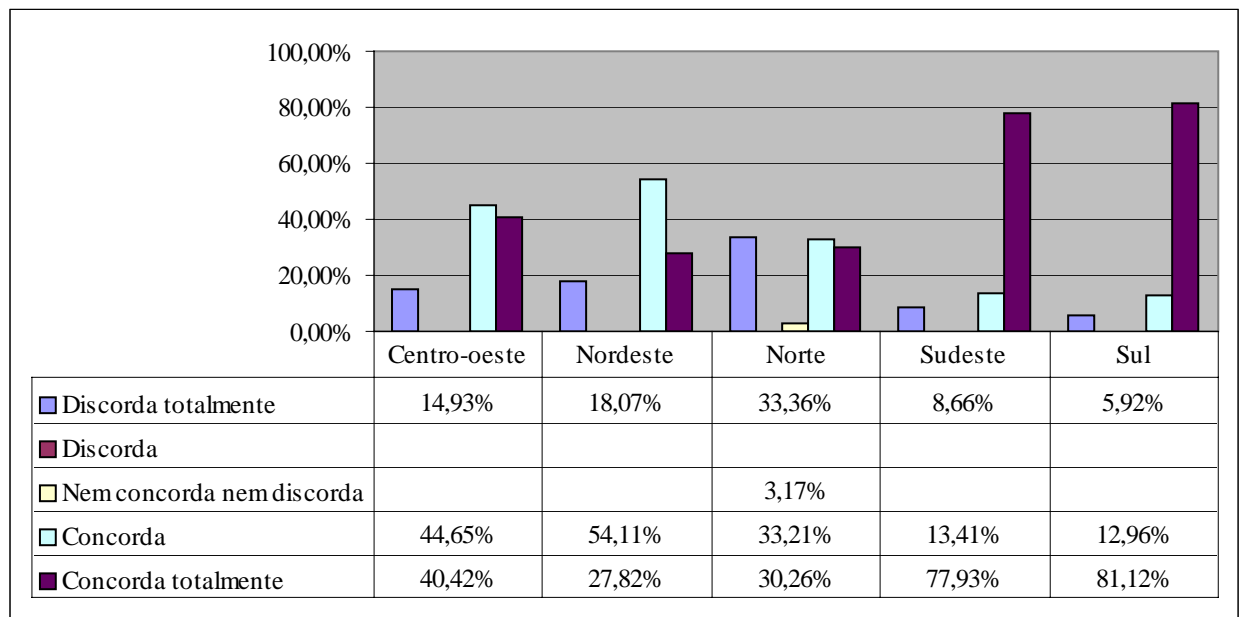
Percebe-se que as matrizes curriculares dos cursos estão se adequando à Resolução n.10 do CNE/CES, que prevê a elaboração de monografia como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o que conduz as IES a oferecerem oportunidades de iniciação científica, conduzindo a práticas interdisciplinares.

Procurou-se identificar se existem diferenças significativas para esse questionamento em relação à região geográfica, conforme dados da Tabela 14.1 e Figura 11.

TABELA 14.1 – Elaboração de trabalho de conclusão de curso por região geográfica

Alternativa	Centro-oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Total
	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos
	%	%	%	%	%	%
Discorda Totalmente	1,8	3,08	2,69	3,56	1,29	12,42
Discorda	-	-	-	-	-	-
Nem Concorda e Nem Discorda	-	-	0,256	-	-	0,256
Concorda	5,38	9,22	2,678	5,51	2,82	25,608
Concorda Totalmente	4,87	4,74	2,44	32,02	17,646	61,716
Total	12,05	17,04	8,064	41,09	21,756	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).



FONTE: Elaborado pela autora (2006).

FIGURA 11 – Elaboração do trabalho de conclusão de curso por região geográfica

Verificamos que 85,07% dos respondentes da região Centro-Oeste, 81,93% da região Nordeste, 63,47% da região Norte, 91,34% da região Sudeste e 94,08% da região Sul elaboraram trabalho de conclusão de curso. Diante destes dados, que são expressivos, pode-se afirmar que as IES estão incentivando a pesquisa a partir do TCC. Os valores apresentados na tabela acima nos permitem inferir que não existem diferenças significativas entre as regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul, porém 33,36% dos respondentes da região Norte, discordam de ter elaborado o TCC. Portanto, a região norte apresenta uma diferença significativa em relação às demais regiões, mas não deixando de incentivar a pesquisa, visto que 63,47% dos egressos realizaram o TCC.

4.2.2 Atitude interdisciplinar e benefícios da interdisciplinaridade

O segundo grupo de questões é constituído pelas questões de número 7 a 13. Buscou-se verificar o benefício que a interdisciplinaridade pode trazer aos egressos quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho e identificar a presença de atitude interdisciplinar nos docentes.

A atitude interdisciplinar refere-se à postura dos educadores diante de um projeto interdisciplinar, os quais devem optar por uma posição que conduza a sua própria prática, e a dos alunos, a atos de reflexão, de criação, de humildade frente ao conhecimento, de observação, de parceria e principalmente de vontade para se adequar às complexidades da realidade.

Neste sentido, identifica-se, sob a ótica de diversos autores, que a atitude interdisciplinar requer do docente a busca de um novo arcabouço metodológico que aproxime a teoria da prática, deixando de ser apenas técnico, procurando justificar as relações entre as disciplinas, sejam estas do campo da contabilidade ou de outras áreas do conhecimento, possibilitando a formação de profissionais qualificados, capazes de compreender e enfrentar situações complexas.

De acordo com Gattás (2005), a atitude interdisciplinar requer a formação dos docentes nos diferentes domínios do conhecimento, tendo cada um conceitos, métodos, dados e temas próprios.

Na questão de n. 7, buscou-se analisar a presença de atitude interdisciplinar no corpo docente, através das especialidades dos docentes. Vale ressaltar que uma atitude interdisciplinar exige a formação dos professores em diferentes áreas do conhecimento. Os resultados estão apresentados na Tabela 15 a seguir:

TABELA 15 – Especialidade dos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	601	76,95
Discorda	95	12,164
Nem Concorda e Nem Discorda	6	0,768
Concorda	38	4,866
Concorda Totalmente	41	5,2496
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Conforme resultados apresentados na Tabela 15, verifica-se que 89,11% afirmam que os docentes que tiveram durante sua formação acadêmica não possuíam especialidades em diferentes áreas do conhecimento, 0,77% não opinaram e 10,12% concordam com a afirmação. Os dados nos revelam que os docentes não possuem uma visão multidisciplinar que implique numa mudança de postura, que vise incentivar, a prática da pesquisa.

Como os dados são significativos, não coube nesse questionamento o cruzamento de opinião em relação ao perfil dos respondentes.

Questão n. 8: Os professores do meu curso de Ciências Contábeis tinham conhecimento da prática profissional. O objetivo desta pergunta é verificar a aproximação da ciência com a prática contábil, fator este que pode contribuir para uma melhor qualidade dos cursos de Ciências Contábeis. Os resultados estão apresentados na Tabela 16 abaixo.

TABELA 16 – Prática profissional dos docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	-	-
Discorda	3	0,384
Nem Concorda e Nem Discorda	6	0,768
Concorda	172	22,023
Concorda Totalmente	600	76,825
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Para essa assertiva, a Tabela 16 apresenta que a concordância foi quase unânime, pois 98,85% dos respondentes manifestaram que os docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis possuem conhecimento da prática contábil, enquanto que 0,38% discordaram e 0,77% não opinaram.

Diante dos dados apresentados na Tabela 16, percebe-se que os docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis possuem características que permitem contribuir para um enfoque prático do conhecimento, mediante aproximação da ciência com a técnica.

Porém, vale ressaltar que 89,114% dos respondentes discordaram que os docentes que tiveram em sua formação acadêmica possuíam especialidades em diferentes áreas. Como 98,85% concordam que os docentes possuíam conhecimento da prática contábil, esses dados nos permitem inferir que os educadores possuíam a técnica, mas pode estar distanciada da teoria, o que não estaria contribuindo para uma melhor qualidade de ensino. A especialidade

em diferentes áreas do conhecimento contribui para a aproximação da ciência com a prática, e quando o educador não atua em outras áreas do conhecimento, há o risco de ser apenas um técnico, deixando de lado a ciência, o que não é aceitável diante de uma necessária postura interdisciplinar.

Com a questão n. 9, buscou-se analisar o ingresso no mercado de trabalho, em setores profissionais relacionados com a prática contábil. Os resultados estão na Tabela 17.

TABELA 17 – Atuação profissional dos egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	4	0,512
Discorda	1	0,128
Nem Concorda e Nem Discorda	8	1,024
Concorda	161	20,615
Concorda Totalmente	607	77,721
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

De acordo com a Tabela 17, 98,34% dos egressos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil exercem atividade profissional relacionada com a formação universitária, enquanto que 1,02% não opinaram e 0,64% discordaram desta afirmação, ou seja, não exercem atividades relacionadas com a profissão contábil. Portanto, percebemos que as IES estão contribuindo com os egressos para a inserção no mercado de trabalho, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Pelo fato de ser unânime o nível de concordância para este questionamento, não fez-se necessário traçar relações com o perfil dos respondentes.

Questão n. 10: Os ensinamentos que recebi durante minha formação acadêmica tornaram-me um profissional com pensamento crítico e criativo na busca de soluções. Esta pergunta teve como objetivo perceber como o egresso se vê com relação ao ensino que recebeu. Os resultados estão apresentados na Tabela 18.

TABELA 18 – Postura do profissional com relação ao pensamento crítico e criativo na busca de soluções

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	418	53,522
Discorda	123	15,749
Nem Concorda e Nem Discorda	7	0,896
Concorda	226	28,937
Concorda Totalmente	7	0,896
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

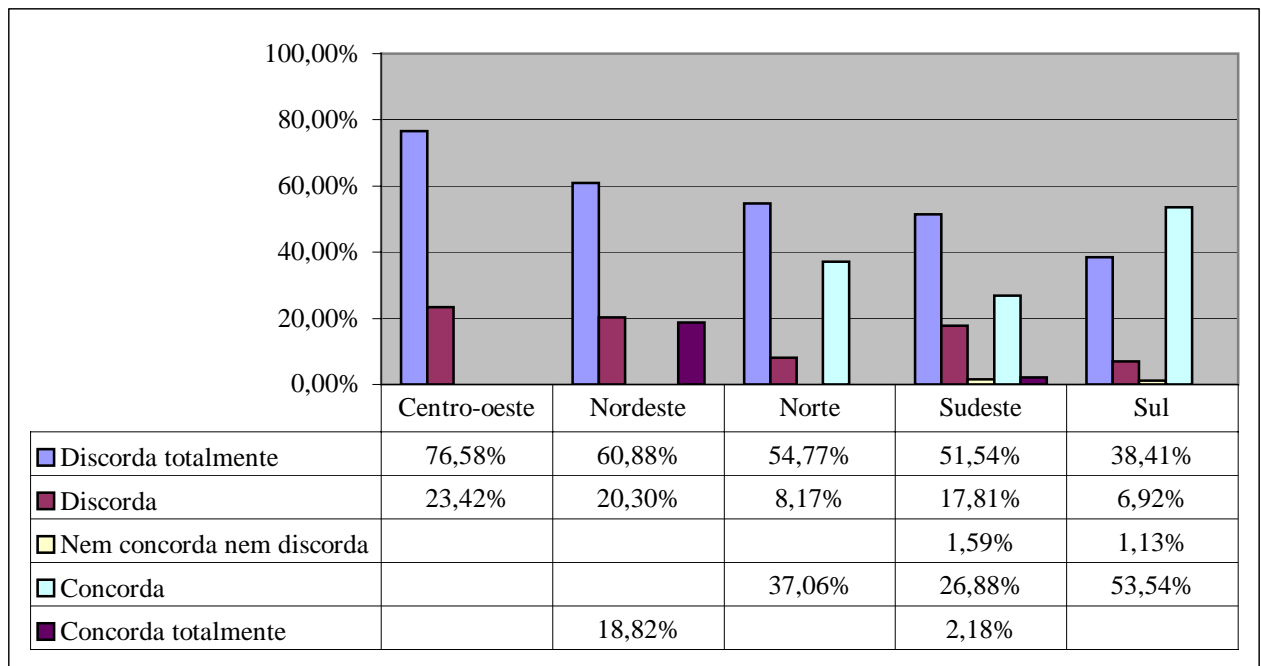
Conforme evidenciado na Tabela 18, 69,27% dos respondentes discordaram de terem recebido uma formação acadêmica que lhes propiciasse ser um profissional criativo e crítico, enquanto que 29,83% dos respondentes concordam e 0,90% não opinaram. Os dados nos permitem inferir que os profissionais não se sentem preparados para enfrentar as necessidades do mercado de trabalho, que tem exigido profissionais com habilidades que permitem buscar soluções imediatas, a partir de uma visão multidisciplinar.

Procurou-se identificar alguma diferença significativa para este questionamento com relação à região geográfica, conforme Tabela 18.1 e Figura 12.

TABELA 18.1 – A postura do profissional com relação ao pensamento crítico e criativo na busca de soluções por região geográfica

Alternativa	Centro-oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	Total
	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos	Egressos
	%	%	%	%	%	%
Discorda Totalmente	9,22	10,38	4,36	21,13	8,432	53,522
Discorda	2,82	3,46	0,65	7,3	1,519	15,749
Nem Concorda e Nem Discorda	-	-	-	0,65	0,246	0,896
Concorda	-	3,21	2,95	11,02	11,757	28,937
Concorda Totalmente	-	-	-	0,896	-	0,896
Total	12,04	17,05	7,96	40,996	21,954	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).



FONTE: Elaborado pela autora (2006).

FIGURA 12 – A postura do profissional com relação ao pensamento crítico e criativo na busca de soluções por região geográfica

Dos respondentes da região Centro-Oeste, 100% discordam que os ensinamentos recebidos na formação acadêmica contribuíram para a formação de pensamento crítico e criativo na busca de soluções.

Com relação à região Nordeste, 81,18% também discordam da afirmativa, e apenas 18,82% concordam que a formação acadêmica que receberam teve um caráter multidisciplinar.

62,94% dos respondentes da região Norte discordaram da afirmativa, enquanto 37,06% concordam que os ensinamentos contribuíram para formação de pensamento crítico e criativo, opiniões estas similares às dos respondentes da região sudeste, em que 69,35% discordam da afirmativa, 1,59% não opinaram e 29,06% concordam.

Diante dos dados apresentados na Tabela 18.1, 45,33% dos respondentes da região Sul discordam da afirmação, 1,13% não opinaram e 53,54% concordam que os ensinamentos recebidos durante a formação acadêmica contribuíram para a formação de um profissional com pensamento crítico e criativo.

Pode-se, inferir que existem diferenças significativas por região geográfica quanto à formação de um profissional com visão multidisciplinar, apesar de 53,54% dos respondentes da região Sul concordarem que adquiriram ensinamentos que proporcionaram uma visão multidisciplinar. Contudo, as demais regiões discordam desse posicionamento.

A questão n. 11 tem por objetivo identificar o ingresso no mercado de trabalho em outras áreas profissionais diferentes do campo da contabilidade, conforme resultados apresentados na Tabela 19.

TABELA 19 – Aptidão para inserção em setores profissionais

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	590	75,55
Discorda	111	14,22
Nem Concorda e Nem Discorda	8	1,03
Concorda	70	8,97
Concorda Totalmente	2	0,26
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Diante dos resultados apresentados na Tabela 19, identifica-se que 89,77% dos egressos discordaram que as disciplinas oferecidas no curso facilitaram o ingresso em setores profissionais diferentes do campo da contabilidade, 9,23% concordaram e 1,00% não opinou. Esse resultado é expressivo, o que comprova a necessidade de os cursos de Graduação em Ciências Contábeis oferecerem disciplinas de outras áreas do conhecimento, podendo proporcionar ao egresso sua inserção em setores profissionais diferenciados.

Questão n. 12: As disciplinas de outras áreas do conhecimento que estudei no curso de Ciências Contábeis facilitaram meu ingresso no mercado de trabalho. Buscou-se com esse questionamento identificar a atuação das IES quanto à inserção do egresso no mercado de trabalho. Os resultados seguem na Tabela 20.

TABELA 20 – Inserção no mercado de trabalho a partir dos ensinamentos advindos de outras áreas do conhecimento

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	478	61,2035
Discorda	108	13,8284
Nem Concorda e Nem Discorda	17	2,177
Concorda	61	7,8104
Concorda Totalmente	117	14,9807
Total	781	100

FONTE: Elaborada pela autora (2006).

A Tabela 20 revela que 75,03% do respondentes afirmam que as disciplinas de outras áreas do conhecimento não facilitaram o ingresso no mercado de trabalho, 2,18% não opinaram e 22,79% concordaram com a afirmação. Desta forma, os dados desta tabela nos permitem fazer relação com outros questionamentos.

Quando se analisa a Tabela 19, nota-se que 89,77% dos respondentes afirmam que as disciplinas oferecidas nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis não contribuíram para que se inserissem em setores profissionais diferenciados. Como os dados da Tabela 17 nos revelam que 98,33% exercem atividades relacionadas com a formação acadêmica que receberam, justifica-se a posição dos respondentes neste questionamento, ou seja, por atuarem na área contábil, os ensinamentos de outras áreas podem não ter contribuído para o ingresso em setores profissionais de outras áreas do conhecimento, diferentes da profissão contábil.

No questionamento n. 13, cujas respostas estão na Tabela 21, procura-se identificar se o egresso se sente preparado com os conhecimentos que recebeu para enfrentar os problemas da atualidade.

TABELA 21 – Capacidade de enfrentar os problemas globais da realidade atual

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	513	65,685
Discorda	185	23,6875
Nem Concorda e Nem Discorda	10	1,2804
Concorda	69	8,8348
Concorda Totalmente	4	0,5121
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Conforme dados apresentados na Tabela 21, 89,37% dos respondentes discordam que as disciplinas de outras áreas do conhecimento os tornaram profissionais capazes de enfrentar os problemas atuais, não estando aptos para atender o mercado de trabalho atual, 9,35% concordam e 1,28% não opinaram.

Percebe-se que os resultados da Tabela 21 estão condizentes com os resultados da Tabela 18, quando os respondentes também discordam que os ensinamentos repassados na graduação possibilitam ao profissional capacidade de pensamento criativo e crítico na busca de soluções.

4.2.3 Adequação do currículo dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis

O terceiro grupo de questões é constituído pelas questões de número 14 a 18. Buscou-se identificar, na perspectiva dos egressos, algumas sugestões com relação à adequação do currículo dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, a fim de contemplar a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento, a partir da dinâmica do mercado de trabalho.

Questão n. 14: Os Cursos de Ciências Contábeis devem focar uma área específica para atender ao mercado de trabalho. O objetivo dessa afirmativa é verificar a necessidade demandada pelo mercado atual. Os resultados estão evidenciados na Tabela 22.

TABELA 22 – Necessidade de focar uma área específica para atender o mercado de trabalho

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	2	0,256
Discorda	9	1,152
Nem Concorda e Nem Discorda	3	0,384
Concorda	169	21,639
Concorda Totalmente	598	76,569
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Sobre essa assertiva, a Tabela 22 revela resultados expressivos, pois 98,21% dos respondentes concordam que os cursos de Graduação em Ciências Contábeis devem focar uma área específica para atender ao mercado de trabalho, sendo que 1,41 % discordam e 0,38% não opinaram.

Na questão n. 15, procurou-se identificar as áreas que necessitam de maior atenção para atender o mercado de trabalho. Os dados estão mostrados na Tabela 23 a seguir:

TABELA 23 – Áreas a serem priorizadas para atender ao mercado de trabalho

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Teoria administrativa	-	-
Administração financeira	-	-
Direito empresarial	-	-
Direito tributário	1	3,0303
Economia	-	-
Contabilidade pública	-	-
Contabilidade internacional	-	-
Perícia	17	51,5151
Construção civil	-	-
Total	18	54,55

FONTE: Elaborado pela autora(2006).

Os dados da Tabela 23 revelam as áreas que necessitam ser priorizadas para atender ao mercado de trabalho.

Dentre as alternativas de múltipla escolha, a mais indicada foi Perícia, representando 51,51% das opiniões dos respondentes e por fim Direito tributário, representando 3,03% dos respondentes. Vale ressaltar, que a disciplina de Perícia contábil é obrigatória, conforme Resolução n. 3/92 do Conselho Federal de Educação que criou o currículo mínimo para o Curso de Ciências Contábeis.

Neste questionamento, incluiu-se uma questão aberta para que o respondente pudesse indicar quais outras áreas devem ser focadas para atender ao mercado, além das alternativas indicadas na Tabela 23.

Para esse questionamento foram indicadas 33 áreas a serem priorizadas para atender ao mercado de trabalho, o que representa apenas 4,23% da amostra desta pesquisa. A Tabela 23.1 apresenta as demais áreas indicadas pelos egressos que merecem ser focadas nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis.

TABELA 23.1 – Áreas a serem priorizadas para atender ao mercado de trabalho indicado pelos egressos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Controladoria	1	3,0303
Contabilidade custos	1	3,0303
Direito de trabalho	1	3,0303
Auditoria	4	12,1212
Direito civil	1	3,0303
Planejamento estratégico	1	3,0303
Contabilidade Rural	2	6,0606
Prática contábil	2	6,0606
Noções de recursos humanos	2	6,0606
Total	15	45,45

FONTE: Elaborado pela autora (2006)

Dentre as áreas a serem priorizadas, a mais indicada foi Auditoria, representando 12,12% das opiniões dos respondentes; em seguida aparece Contabilidade rural, Prática contábil e Noções de recursos humanos, representando 6,06% cada área, e por fim, representando 3,03% cada área, Controladoria, Custos, Direito do trabalho, Direito civil e Planejamento estratégico.

Conforme resultados apresentados na Tabela 22, identificou-se que 98,20% dos respondentes concordam que o curso de Graduação em Ciências Contábeis deve focar uma área específica para atender o mercado de trabalho. Mas, de acordo com a Tabela 23 e 23.1, uma minoria dos respondentes indicam uma área a ser focada para atender ao mercado.

Diante do exposto, verifica-se que existe uma necessidade de áreas a serem priorizadas, não somente do campo da contabilidade, mas em outras áreas do conhecimento, como indicado pelos respondentes: Planejamento estratégico, Direito civil e Direito do trabalho.

Questão n. 16: O cursos de Graduação em Ciências Contábeis devem ser um curso genérico, não priorizando nenhuma área do conhecimento vinculado à Contabilidade para atender ao mercado de trabalho. Os resultados seguem na Tabela 24.

TABELA 24 – Generalização dos conteúdos dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	22	2,8169
Discorda	8	1,0243
Nem Concorda e Nem Discorda	4	0,5121
Concorda	129	16,5172
Concorda Totalmente	618	79,13
Total	781	100

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

Conforme resultados da Tabela 24, 95,65% dos respondentes concordam que o curso de Ciências Contábeis deve ser um curso genérico, não priorizando nenhuma área do conhecimento vinculada à Contabilidade, 3,84% discordam, opinando que o curso não deve ser genérico e 0,51% não opinaram. Tal posicionamento nos permite fazer relação com os dados da Tabela 22, que mostra que 98,20% dos respondentes concordam que o curso de Ciências Contábeis deve priorizar algumas áreas para atender ao mercado de trabalho.

A análise desses dados nos permite inferir que priorizar é dar mais qualidade a determinadas áreas, sem excluir conhecimentos de outras áreas. Porém vale ressaltar que de acordo com os dados da Tabela 23, a área mais indicada pelos respondentes foi Perícia, sendo esta do campo da Contabilidade.

Diante da análise dos dados das Tabelas 23 e 24, pode-se afirmar que o mercado de trabalho necessita de profissionais habilitados em áreas não vinculadas somente ao campo da contabilidade, e que o discente precisa dessa especialidade para facilitar seu ingresso em setores profissionais.

No questionamento n. 17, procurou-se avaliar a necessidade do exercício da prática contábil em sala de aula, mediante carga horária prática. Os resultados estão na Tabela 25.

TABELA 25 – Carga horária da prática contábil para os discentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Discorda Totalmente	1	0,128
Discorda	-	-
Nem Concorda e Nem Discorda	5	0,64
Concorda	163	20,871
Concorda Totalmente	612	78,361
Total	781	100

FONTE: Elaborada pela autora (2006).

A Tabela 25 revela que 99,23% dos respondentes concordam que o curso de Ciências Contábeis deve oferecer uma carga horária prática, 0,64% não opinaram e 0,13% discordam totalmente da afirmação. Diante do exposto, avaliamos a necessidade do exercício da prática contábil em sala de aula, o que contribui para o exercício da profissão contábil.

Na questão n. 18, buscou-se verificar a presença de pesquisa interdisciplinar quando da elaboração de atividade final para conclusão de curso. As alternativas apresentadas foram: monografia, estágio e trabalho de laboratório. Vale ressaltar que é de caráter obrigatório, de acordo com a Diretrizes Curriculares, a elaboração do TCC. Das alternativas da questão, a monografia é a atividade que melhor possibilita ao aluno relações com outras áreas do conhecimento, aproximando a ciência da prática. Seguem os resultados na Tabela 26.

TABELA 26 – Atividade desenvolvida para conclusão do curso de Graduação em Ciências Contábeis

Alternativa	Número de egressos	
	n	%
Monografia	21	2,689
Estágio	692	88,604
Trabalho de laboratório	68	8,707
Total	781	100,00

FONTE: Elaborado pela autora (2006).

A Tabela 26 mostra que os egressos indicam como trabalho de conclusão do curso de Graduação em Ciências Contábeis o estágio, representando 88,60%; 8,71% optaram pelo trabalho de laboratório e 2,69% optaram pela monografia.

Diante desses dados, identifica-se a necessidade da atividade prática em sala de aula, conforme demonstrado na Tabela 25, quando 99,23% dos respondentes concordam que o curso de Ciências Contábeis deve oferecer carga horária prática em sala de aula. Portanto, esses dados estão condizentes com os resultados apresentados na Tabela 26, quando 88,60% dos egressos indicam o estágio como trabalho de conclusão do curso. Este aspecto não contribui para a interdisciplinaridade, visto que o estágio proporciona atividade prática do exercício da profissão contábil, podendo evitando o intercâmbio com outras áreas do conhecimento, o que poderia ocorrer com o desenvolvimento de pesquisas a partir da elaboração de pesquisa monográfica.

4.2.4 Análise agregada

Trata-se nesta seção da análise agregada dos dados, a partir da média e do desvio-padrão de cada P (pergunta) e dos grupos que compõem o instrumento de pesquisa. O objetivo foi identificar se as afirmações caracterizam por mais de uma vertente.

TABELA 27 – Análise agregada do instrumento de pesquisa

Perguntas	Média	Desvio-Padrão
P 1	4,749	0,4969
P 3	2,9296	1,813
P 4	1,3751	0,3047
P 5	3,6325	1,6828
P 6	4,242	1,2957
Grupo 1	3,3856	0,092098
Perguntas		
P 7	1,4929	0,321
P 8	4,759	0,4738
P 9	4,749	0,5269
P 10	2,0793	0,2209
P 11	1,4418	0,3158
P 12	2,0153	0,2359
P 13	1,548	0,2718
Grupo 2	2,5836	0,001179
Perguntas		
P 14	4,7311	0,5515
P 16	4,6811	0,337
P 17	4,7734	0,451
Grupo 3	4,7285	0,00152

FONTE: Elaborada pela autora (2006).

O grupo 1 teve por objetivo identificar a percepção da interdisciplinaridade, voltado para as formas de relacionamento entre as disciplinas e a pesquisa interdisciplinar.

A P1 teve por objetivo verificar se as IES oferecem disciplinas de outras áreas do conhecimento, e de acordo com a tabela acima, esta pergunta apresentou uma média de 4,749 e um desvio-padrão de 0,4969. Esses dados revelam que os respondentes concordam fortemente que estudaram disciplinas de diversas áreas do conhecimento. Adotando um desvio-padrão de -0,4969, pode-se inferir ainda que os respondentes concordam com este questionamento, ou seja, existe uma forte tendência de relacionamento entre as disciplinas, porém, esta pergunta não permite identificar qual é o nível de relacionamento entre elas.

A P3 buscou verificar a presença da pesquisa interdisciplinar, através da participação em grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento. Os dados da tabela acima

permitem inferir que existe uma forte tendência de discordância na opinião dos respondentes, por apresentar uma média de 2,9296. Com um desvio-padrão de -1,813 é alto o nível de discordância entre os egressos, porém, adotando-se um desvio-padrão para mais, existe uma forte tendência de concordância, caracterizando as opiniões não somente por uma vertente.

A P4 procurou identificar o relacionamento com outras áreas do conhecimento, a partir da realização de trabalhos em grupo com alunos de diversos cursos.

Como os dados revelam uma média de 1,3751 e desvio-padrão de 0,3047, pode afirmar-se que a tendência é de forte discordância na opinião dos respondentes, ou seja, quase 100% dos respondentes discordam que realizaram trabalhos com alunos de outros cursos de graduação.

O questionamento n. 5 visou identificar o interesse das IES em atender ao mercado de trabalho através da oferta de disciplinas optativas adaptadas as necessidades do mercado.

Para esta pergunta, a Tabela 27 evidencia uma média de 3,6325 e um desvio-padrão de 1,6828. Adotando-se um desvio-padrão para mais, é forte o nível de concordância para este questionamento, ou seja, os egressos concordam totalmente que fizeram disciplinas optativas. Adotando um desvio-padrão para menos, verificamos um alto nível de discordância entre os respondentes. Dados esses que se caracterizam por duas vertentes.

Buscou-se também verificar se na elaboração do trabalho de conclusão de curso, haveria a presença de pesquisa interdisciplinar. Diante dos dados apresentados, encontrou-se uma média de 4,242, o que representa que quase 100% dos egressos realizaram trabalho de conclusão de curso. Adotando um desvio-padrão de - 1,2957, verificamos que existe uma tendência de discordância de opinião pelos respondentes.

Analisando a média da média das perguntas de n. 1 a n. 6, encontramos uma média de 3.3856 e um desvio-padrão de 0,092098. Esses dados nos mostram que, na perspectiva dos egressos, os Cursos de Ciências Contábeis no Brasil apresentam características interdisciplinares quanto ao relacionamento entre as disciplinas e a pesquisa interdisciplinar, porém vale ressaltar que o nível de concordância entre os respondentes é baixo, quase não apresentando tais características, quando se analisa de forma agregada o grupo 1.

A P7 teve como objetivo verificar se os docentes possuem especialidades em diferentes áreas do conhecimento. A partir dos dados apresentados na tabela acima, adotando-se uma média de 1,4929 e um desvio-padrão de 0,321, verifica-se que é forte o nível de discordância entre os egressos.

A pergunta de n 8 verificou se os docentes exerciam a prática contábil, com o objetivo de identificar a aproximação da ciência com a prática. Conforme dados expostos na Tabela

27, percebe-se que é forte o nível de concordância entre os respondentes, ou seja, os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis exercem a atividade contábil.

A P9 procurou verificar se os egressos exercem atividade profissional relacionada com a formação universitária. Verificou-se também que é significativo o nível de concordância entre os egressos, afirmando que concordam totalmente que exercem atividade relacionada com a prática contábil.

Procurou-se no questionamento de n.10, analisar o perfil do egresso como profissional com pensamento crítico e criativo na busca de soluções. Como os dados revelam uma média de 2,0793 e um desvio-padrão de 0,2209, é possível inferir que os respondentes discordam totalmente que os ensinamentos que receberam durante sua formação acadêmica foram capazes de torná-los críticos e criativos.

A pergunta de n. 11 teve por objetivo identificar o ingresso no mercado de trabalho de outras áreas do conhecimento. Os dados revelam que é forte o nível de discordância entre os respondentes, visto que apresenta uma média de 1,4418 para um desvio-padrão de 0,3158, ou seja, os egressos discordam totalmente que as disciplinas estudadas no curso de Graduação em Ciências Contábeis os tornaram aptos a se inserirem em setores profissionais diferenciados.

A P12 procurou analisar a inserção do egresso no mercado de trabalho, através dos conhecimentos que foram oferecidos mediante disciplinas de diversas áreas do conhecimento. Os dados revelam uma média de 2,0153 e um desvio-padrão de 0,2359, o que nos permite inferir que é alto o nível de discordância entre os respondentes, ou seja, os egressos discordam totalmente que as disciplinas de outras áreas do conhecimento facilitaram o ingresso no mercado de trabalho.

Nesse mesmo sentido, procurou-se verificar se essas disciplinas os tornaram capazes de enfrentar problemas da atualidade. Conforme dados apresentados na Tabela 27, os mesmos evidenciam também uma forte tendência de discordância entre os respondentes, ou seja, os egressos discordam que os ensinamentos recebidos os tornaram seres humanos capazes de enfrentar as complexas realidades.

Analisando os dados agregados do grupo 2 apresentados na tabela acima, com uma média de 2,5836 e um desvio-padrão de 0,001179, verifica-se que é predominante o nível de discordância entre os respondentes, ou seja, os egressos discordam totalmente que a interdisciplinaridade favoreceu seu ingresso no mercado de trabalho e que os docentes que tiveram durante sua formação acadêmica apresentavam atitude interdisciplinar.

Vale ressaltar que o nível de discordância quanto aos benefícios que a interdisciplinaridade pôde proporcionar ao ingresso no mercado de trabalho diz respeito ao baixo nível de concordância dos respondentes no que tange à pesquisa interdisciplinar e às formas de relacionamento entre as disciplinas, conforme resultados apresentados na análise agregada do grupo 1.

A P14 teve por objetivo verificar a necessidade de priorizar alguma área específica para atender o mercado de trabalho. Os dados da Tabela 27 apresentaram uma média de 4,7311 e um desvio-padrão de 0,5515, dados esses que nos permitem afirmar que os egressos concordam totalmente que o Curso de Ciências Contábeis deva focar uma área específica para atender ao mercado de trabalho.

Nesse mesmo sentido, procurou-se através da P 16 avaliar a necessidade de o curso de Graduação em Ciências Contábeis ser um curso genérico, não priorizando nenhuma área do conhecimento vinculada à Contabilidade. Também verificou-se um nível alto de concordância entre os respondentes, ou seja, os egressos concordam totalmente que o Curso de Ciências Contábeis deva ser um curso genérico, focando diversas áreas do conhecimento sem excluir alguma área.

Com o questionamento de n.17, procurou-se identificar, na opinião dos respondentes, se o Curso de Ciências Contábeis deve oferecer uma carga horária prática aos alunos. Os dados da Tabela 27 apresentam uma média de 4,7734 e um desvio-padrão de ,0451, dados que nos revelam que os respondentes concordam plenamente que o curso deva oferecer uma carga horária prática.

A análise agregada do grupo 3 apresenta uma média de 4,7285 e um desvio-padrão de 0,00152. Esses dados mostram-nos que é alto o nível de concordância entre os respondentes, ou seja, os egressos concordam totalmente que o Curso de Ciências Contábeis deve focar uma área específica para atender as necessidades do mercado, não priorizando nenhuma área do campo da Contabilidade, mas sim, focando diversas áreas do conhecimento, dados estes que caracterizam a necessidade de uma visão multidisciplinar dos egressos, para atender ao mercado de trabalho.

Os respondentes também concordam totalmente que a atividade a ser realizada para conclusão do curso de Graduação em Ciências Contábeis deva ser o estágio, atividade essa que pode evitar o intercâmbio com outras áreas do conhecimento, o que não ocorreria com a realização da elaboração de pesquisa monográfica ou artigo científico, quando orientados por profissionais de áreas diferente do campo da contabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido à ênfase qualitativa adotada na presente pesquisa, as conclusões foram sendo redigidas ao longo de seu desenvolvimento. As considerações apresentadas a seguir, constituem de uma síntese dos principais resultados da pesquisa. Discutem-se também contribuições para o desenvolvimento do ensino contábil no Brasil e recomendações para futuras pesquisas.

5.1 Considerações sobre o objetivo

Para alcançar o objetivo proposto, procurou-se:

1º. Pesquisar e discutir, por meio de pesquisa bibliográfica educacional, o conceito de interdisciplinaridade no ensino.

Conforme foi evidenciado no referencial teórico, os pesquisadores que estudam sobre o tema definem o termo sob três visões: formas de relacionamento entre as disciplinas, pesquisa interdisciplinar e atitude interdisciplinar.

Em relação às formas de relacionamento entre as disciplinas, busca-se justificar a relação existente entre elas, procurando a criação de um arcabouço metodológico-técnico para operar nas áreas onde as disciplinas não se inter-relacionam, o que contribui para a reorganização do saber, através de maior harmonia entre as disciplinas, além de melhorar a comunicação entre profissionais de diversas áreas do conhecimento.

A atitude interdisciplinar diz respeito à postura dos educadores dentro de um projeto interdisciplinar, a qual exige dos participantes flexibilidade, confiança, paciência, disponibilidade, abertura para o diálogo e capacidade de aceitar riscos e desafios, além de requerer que sejam especialistas em diferentes áreas do conhecimento.

A pesquisa interdisciplinar possibilita a compreensão da ciência, de um conteúdo ou de uma disciplina, além das formas de cooperação entre as diferentes áreas do conhecimento. Portanto, os conhecimentos integrados são reproduzidos, voltados à prática da pesquisa, buscando a aproximação da ciência com a prática, o que pode solucionar o problema da fragmentação do ensino.

Diante do exposto, a análise do presente trabalho deu-se mediante conceitos de interdisciplinaridade sob os três aspectos.

2º. Identificar a população de IES brasileiras que formaram profissionais em Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no ano de 2004.

A partir de uma relação de dados cadastrais de todas as IES brasileiras fornecida pelo INEP, contataram-se via *e-mail*, telefone e postagem as IES que oferecem cursos de Graduação em Ciências Contábeis, solicitando dados que permitissem localizar os concluintes dos respectivos cursos no ano de 2004.

3°. Identificar a população de egressos que concluíram o curso de Graduação em Ciências Contábeis no ano de 2004 no Brasil.

Após a disponibilização do censo escolar de 2004 pelo INEP, identificamos a população de egressos que concluíram seus cursos no ano de 2003. A população de concluintes do ano de 2004, só será disponibilizada à partir do segundo semestre do presente ano, através do censo escolar de 2005. Desta forma, utilizou-se da população do ano de 2003 para determinar a amostra estratificada regional desta pesquisa.

4°. Aplicar questionário com perguntas estruturadas em escala *Likert* a uma amostra representativa dos egressos do ano de 2004 do curso de Graduação em Ciências Contábeis do Brasil.

Uma vez coletados os endereços eletrônicos, providenciou-se o envio dos questionários aos respondentes via *e-mail*. A forma de resposta ao questionário foi mediante acesso ao endereço eletrônico, que havia no final da carta de apresentação, após responder ao questionário, o egresso poderia retorná-lo com um simples clique na opção 'enviar dados' ao final do questionário.

A pesquisa ocorreu no período de 24 de maio de 2006 a 10 de julho de 2006.

5.2 Considerações sobre o problema

O problema levantado na pesquisa foi:

Os egressos dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil percebem a interdisciplinaridade nos ensinamentos que recebem na sua formação acadêmica?

A pesquisa apontou que as IES oferecem diversas disciplinas de outras áreas do conhecimento diferentes do campo da contabilidade, proporcionando no mínimo, como forma de relacionamento entre as disciplinas, a multidisciplinaridade. Sugere-se que as IES promovam a integração entre as disciplinas, procurando justificar as relações existentes entre elas, buscando alcançar o maior nível de relacionamento que seria a transdisciplinaridade, o que propiciaria a coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino contábil.

A pesquisa revelou que existem características interdisciplinares quando da participação em grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento, porém não na totalidade e nem entre a maioria dos pesquisados, visto que apenas 44,56% dos respondentes concordaram que realizaram pesquisas dessa natureza. Sugere-se que seja ampliada a possibilidade de realização de trabalhos de pesquisa com outras áreas do conhecimento, com o objetivo de proporcionar um melhor aprendizado. Sabendo-se que a pesquisa interdisciplinar auxilia na superação da dicotomia ensino-pesquisa, além de gerar uma visão global de mundo a partir desse intercâmbio.

A pesquisa mostrou em números expressivos que os egressos realizaram o TCC, correspondendo a 87,32% de concordância entre os pesquisados. Esses dados nos permitem inferir que as IES possuem interesse pela prática da pesquisa contábil, proporcionando a aproximação da ciência com a prática.

Em relação à atitude interdisciplinar dos docentes, a pesquisa revelou que 89,11% dos egressos concordaram que não tiveram docentes com especialidades em diferentes áreas do conhecimento. Portanto, sugere que as IES constituam seu corpo docente com educadores em diferentes áreas do conhecimento, procurando incentivar a prática da pesquisa como forma de superação da fragmentação do ensino contábil.

Tendo em vista as formas de relacionamento entre as disciplinas, a pesquisa não constatou diferenças significativas de opinião por regiões geográficas, sendo quase unânime o nível de concordância com relação à frequência de disciplinas de outras áreas do conhecimento que são oferecidas pelas IES.

No que tange à pesquisa interdisciplinar através da realização de grupos de pesquisas, a pesquisa revelou diferenças significativas de opinião. Os egressos da região Centro-Oeste discordaram que realizaram trabalhos dessa natureza, representando 100% dos respondentes. Os egressos da região nordeste também discordaram, representando 75,14% dos respondentes, assim como os egressos da região norte, representando 97,29% . Sugere-se que as IES incentivem trabalhos dessa espécie, proporcionando o intercâmbio de conhecimentos com outras áreas, a fim de formar diplomados com visão multidisciplinar.

Já os egressos das regiões sudeste e sul concordam que realizaram pesquisas com grupos de alunos de diferentes áreas, o que contribui expressivamente para o aprendizado do aluno, com uma formação mais ampla.

Partindo-se da análise agregada dos grupos apresentados no instrumento de pesquisa, verificou-se que os egressos identificaram a presença de características interdisciplinares, na pesquisa interdisciplinar e nas formas de relacionamento entre as disciplinas, porém, o nível

de concordância entre os pesquisados é baixo, apresentando uma média aritmética de 3,3856 e um desvio-padrão de 0,092. Esses números revelam que talvez os egressos discordem que a interdisciplinaridade tenha facilitado a inserção em mercados profissionais e que os docentes apresentassem atitude interdisciplinar, por não serem especialistas em diferentes áreas do conhecimento.

5.3 Considerações sobre as contribuições da pesquisa

Por meio das análises da pesquisa, pôde-se conhecer alguns aspectos acerca da interdisciplinaridade nas IES brasileiras que oferecem cursos de Graduação em Ciências Contábeis. Estes dados podem ser bastante úteis para orientar as políticas e diretrizes curriculares do governo federal e incentivar as IES a adequarem seus projetos políticos pedagógicos a fim de contemplar a interdisciplinaridade com maior ênfase.

5.4 Recomendações para futuras pesquisas

Com base na pesquisa bibliográfica realizada e na análise dos dados coletados na pesquisa de campo, assim como nas percepções e comentários colhidos no desenvolvimento deste trabalho, recomenda-se a título de futuras pesquisas:

- a) utilizar outra técnica de coleta de dados, que permita aprofundar os questionamentos;
- b) expandir o tamanho da amostra, para que se possa identificar diferenças significativas diante dos dados já encontrados;
- c) traçar um comparativo entre Brasil e outros países.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: **A Educação na Perspectiva Construtiva: Reflexões de uma equipe interdisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARAÚJO, Fernanda Roda de Souza. **A pesquisa interdisciplinar na graduação em administração: um estudo sobre condições para sua prática nas IES de Pernambuco**. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BOCHNIAK, Regina. **Questionar o conhecimento**. Interdisciplinaridade na escola. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BRASIL. **LDB – Lei de diretrizes e bases da educação n. 9.394/96**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 junho 2005.

BRASIL. **Lei n. 9131**, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 24 de novembro de 1995, 174ª da Independência e 107ª da República. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 06 abril 2006.

BRASIL. **Lei nº 6.839**, de 30 de outubro de 1980 do CFC. Dispõe sobre o registro de empresas nas entidades fiscalizadoras do exercício de profissões. Disponível em: <<http://www.crefito8.org.br/resoluc/LEI6839.htm>>. Acesso em: 8 outubro 2005.

BRASIL. **Lei 5.540/68**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola media, e da outras providências. Disponível em: <http://www.diplomas.ufscar.br/legislacao/par379_04_delibsp.pdf>. Acesso em: 8 outubro 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 776**, de 03.12.1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 janeiro de 2006.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 janeiro de 2006.

BRASIL. **Resolução do CNE/CES n. 10**, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dezembro de 2004, Seção 1, p.15. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10 janeiro de 2006.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: Edufmt, 2005.

COELHO, Cláudio Ulysses Ferreira. A abordagem das competências e a importância da formação pedagógica em Contabilidade. **Revista de Contabilidade do Conselho Regional de Contabilidade de São Paulo**. São Paulo, SP: ano VIII, n. 28, p.50-61, jun. 2004.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa e interdisciplinaridade no ensino superior: uma experiência no curso de turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

DURAND. Forms of incompetence. In.: Fourth International Conference on Competence-Based Management. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, Joel Souza; HIPÓLITO, José Antônio Monteiro; SILVA, Cassiano Machado. Gestão de pessoas por competências. In: Enanpad, 22, 1998, Foz do Iguaçu.

FAZENDA, Ivan Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 4 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002a.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002b.

_____. **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002c.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11 ed. São Paulo: Papirus, 2005.

FLEURY, Afonso Castro Correa; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FRAGOSO, Adriana Rodrigues; RIBEIRO FILHO, José Francisco; LIBONATI, Jerônimo José. Um estudo aplicado sobre o impacto da interdisciplinaridade no processo de pesquisa dos doutores em Contabilidade no Brasil. In: **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 2, n. 1, p. 103-112, jan./abr., 2006.

GATTÁS, Maria Lúcia Borges. **Interdisciplinaridade em cursos de graduação na área da saúde da universidade de Uberaba**. 2005. 220f. Tese (Doutorado na Saúde) - Universidade de Ribeirão Preto, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INTERNATIONAL symposium on interdisciplinarity in general education. Paris: UNESCO, 1985. Acesso em: <www.unesco.org.br>. Disponível em: 10 fev. 2006.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, J. Carlos. As faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n.56, mar. 1996, p.50.

JANTSH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

JAPIASSU, Hílton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: history, theory and practice**. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

_____. **Interdisciplinarity and complexity: an evolving relationship**. E:CO Special Double Issue, v. 6, NOS I – 2, 2004, p.2-10.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Técnicas de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LE BOTERF, Guy. **De la compétence**. Paris: Les Editions d'Organization, 1994.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos - metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MACHADO, Néelson. **O ensino de contabilidade nos cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo**. 1982. 132f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1982.

MANN, Susan. **Interdisciplinarity for the University of Ottawa**. September, 2002, p.1-41.

MARION, Edgar. **A realização dos saberes**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MARQUES, José Luiz. Interdisciplinaridade na escola – entre teoria e prática. **DIALÓGICA – Revista Acadêmica Digital dos Cursos de Pedagogia e Comunicação Social da FAM – Faculdade de Americana**. Americana-SP, ano 1, n. 01, jan./jul., 2005. ISSN 1808-1835.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

McLAGAN, Pat. **Competencies: the next generation**. In: Training and Development. 51:5, p.40-47, may, 1997.

MIRANDA, Cláudio; MIRANDA, Raissa Álvares de Matos. **Interdisciplinaridade e métodos de ensino no Curso de Contabilidade: um estudo no nordeste Paulista**. Disponível em: <[http:// www. Congressoac.locaweb.com.Br/artigos62006](http://www.Congressoac.locaweb.com.Br/artigos62006)>. Acesso em: 25 jul. 2006.

NICOLESCU, Basarab. **Manifesto of transdisciplinarity**. New York: Albany, 2002.

PADOAN, Fátima Aparecida da Cruz; CLEMENTE, Ademir. **A interdisciplinaridade no ensino da Contabilidade – um estudo empírico da percepção dos docentes**. Disponível em: <[http:// www. Congressoac.locaweb.com.Br/artigos62006](http://www.Congressoac.locaweb.com.Br/artigos62006)>. Acesso em: 25 jul. 2006.

PAIVA, Kely César Martins de; ESTHER, Ângelo Brigato; MELO, Marlene Catarina de Oliveira. Formação de competências e interdisciplinaridade no ensino de administração: uma visão dos alunos. In: **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador-BA, ano 5, n. 10, p.63-77, jul./dez., 2004.

PASSOS, Ivan Carlin. **A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil: um estudo no município de São Paulo**. 2004. 165f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade)-FEA-USP, São Paulo, 2004.

QUELUZ, Ana Gracinda. **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

RAMIREZ, Paulo. **A formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão**. 2000. 120f. Dissertação (Mestrado em Administração)-Centro Universitário Nove de Julho, 2000.

RICCIO, Édson Luiz; SAKATA, Marici Cristine Gramacho. Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, n. 35, p.35-44, maio/ago. 2004.

RÍO, Maria José González. **Metodología de la investigación social**. Enero: Agua Clara, 1997.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Maurício Correa da; CHACON, Márcia Josienne; PEDENEIRAS, Marcleide Maria Macedo; LOPES, Jorge Expedito de Gusmão. Procedimentos metodológicos para a elaboração de projetos de pesquisa relacionados a dissertações de mestrado em Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças - USP**, São Paulo, n. 36, p.97-104, set./dez. 2004.

SIQUEIRA, Alexsandra. **Práticas Interdisciplinares na Educação Básica: uma revisão bibliográfica-1970-2000**. **Revista Educação Temática Digital, Campinas, v.3, n. 1, p.90-97, dez. 2001**

TEIXEIRA, Olívio Alberto. Interdisciplinaridade: problemas e desafios. **Revista Brasileira de Pós-graduação – Universidade Federal de Sergipe**, Sergipe, n. 1, julho/2004. Disponível em: <<http://www.Capes.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2006.

VAIDEANU, George. **Interdisciplinarity in education: a tentative synthesis**. In: *Quarterly review of education*; XVII, p.489-501. 1987.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

Apêndice A - SOLICITAÇÃO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

**Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de
Pós-Graduação em Ciências Contábeis**

Pesquisa acadêmica para identificar, na perspectiva dos egressos do ano de 2004, a percepção de interdisciplinaridade no currículo dos Cursos de Ciências Contábeis oferecidos pelas instituições de ensino superior brasileiras

Prezado(a) ex-aluno(a):

Estamos nos dirigindo a você a fim de solicitar sua colaboração para uma pesquisa que estamos desenvolvendo sobre “A percepção da interdisciplinaridade no currículo dos Cursos de Ciências Contábeis oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida por mim, Ivone Vieira Pereira, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Lustosa, no Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, na Universidade de Brasília.

Nosso objetivo é investigar a percepção da interdisciplinaridade pelos egressos dos Cursos de Ciências Contábeis, com dados obtidos a partir do questionário em anexo. Resposta a esse questionário não lhe tomará mais do que 10 minutos do seu tempo, retornando-o com um simples clique na opção “enviar dados” ao final do questionário. Acreditamos que essa pesquisa poderá gerar importantes contribuições para o aperfeiçoamento das políticas de formação do profissional em contabilidade.

Sua colaboração é de fundamental importância. Lembramos que todas as informações que você fornecer serão mantidas no anonimato durante todo o trabalho e os dados serão tratados em termos estatísticos e de modo agregado.

Esperando contar com sua disponibilidade em responder e nos remeter de volta o questionário que lhe enviamos, agradecemos desde já a sua atenção.

Ivone Vieira Pereira

Apêndice B - QUESTIONÁRIO

1ª Parte – Questões objeto da pesquisa. Estas questões dizem respeito à sua opinião sobre assuntos relacionados à sua formação acadêmica. Escolha para cada assertiva uma alternativa usando a escala: **1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – nem concordo e nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente.**

Assertiva		1	2	3	4	5
1	No Curso de Ciências Contábeis, estudei várias disciplinas de áreas do conhecimento diferentes do campo da contabilidade.					
2	As disciplinas de outras áreas do conhecimento que estudei no Curso de Ciências Contábeis foram: () Matemática () Português () Direito () Administração () Psicologia () Metodologia científica () Outras. Citar: _____					
3	Durante minha formação acadêmica, participei de vários grupos de pesquisa de diversas áreas do conhecimento.					
4	Durante minha formação acadêmica, realizei trabalhos com grupos de alunos de diferentes cursos.					
5	Durante minha formação acadêmica, fiz disciplinas optativas adaptadas à realidade do mercado.					
6	Para conclusão do Curso de Ciências Contábeis, elaborei Trabalho de Conclusão de Curso.					
7	Os professores do meu Curso de Ciências Contábeis eram especialistas de diferentes área do conhecimento.					
8	Os professores do meu Curso de Ciências Contábeis tinham conhecimento da prática profissional.					
9	A atividade profissional que exerço atualmente tem relação com minha formação universitária.					
10	Os ensinamentos que recebi durante minha formação acadêmica tornaram-me um profissional com pensamento crítico e criativo na busca de soluções.					
11	As disciplinas que estudei no Curso de Ciências Contábeis tornaram-me apto para a inserção em setores profissionais.					
12	As disciplinas de outras áreas do conhecimento que estudei no Curso de Ciências Contábeis facilitaram meu ingresso no mercado de trabalho.					
13	As disciplinas de outras áreas do conhecimento que estudei no Curso de Ciências Contábeis tornaram-me capaz de enfrentar os problemas globais da realidade atual.					
14	Os Cursos de Ciências Contábeis devem focar uma área específica para atender ao mercado de trabalho.					

15	As áreas a serem priorizadas para atender ao mercado de trabalho são: <input type="checkbox"/> Teoria administrativa <input type="checkbox"/> Administração financeira <input type="checkbox"/> Direito empresarial <input type="checkbox"/> Direito tributário <input type="checkbox"/> Economia <input type="checkbox"/> Contabilidade pública <input type="checkbox"/> Contabilidade internacional <input type="checkbox"/> Perícia <input type="checkbox"/> Construção civil <input type="checkbox"/> Outras. Citar: _____					
16	O cursos de Graduação em Ciências Contábeis deve ser um curso genérico, não priorizando nenhuma área do conhecimento vinculado à Contabilidade, para atender ao mercado de trabalho.					
17	Os Cursos de Ciências Contábeis devem oferecer uma carga horária prática aos alunos.					
18	Para consolidar os conhecimentos adquiridos, o aluno deve elaborar, para conclusão do Curso de Ciências Contábeis: <input type="checkbox"/> Monografia <input type="checkbox"/> Estágio <input type="checkbox"/> Trabalho de laboratório.					

2ª Parte – Questões sobre o perfil dos respondentes. Assinale uma das alternativas apresentadas em cada pergunta.

1 – Você estudou em IES – Instituição de Ensino Superior:

- Pública
 Privada

2 – A IES que estudei localiza-se:

- em uma capital
 região metropolitana de grande capital
 em uma cidade do interior

3 – Qual é o seu sexo?

- Feminino
 Masculino

4 – Em qual região você reside?

- Centro-oeste
 Nordeste
 Norte
 Sudeste
 Sul

5 – Qual é a sua idade?

- menos de 21 anos entre 21 e 30 anos entre 31 e 40 anos
 entre 41 e 50 anos entre 51 e 60 anos mais de 60 anos

Muito obrigada por responder. Sua ajuda será decisiva para o sucesso de minha pesquisa.

ANEXO

Anexo A – RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004 (*)¹ (**)²**

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;

¹ (*) Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dezembro de 2004, Seção 1, p. 15.

² (**) RETIFICAÇÃO Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, de 11 de março de 2005, Seção 1, p. 9: 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”.

- 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;
- 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 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.

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.

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
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
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”.