



UnB
Universidade de Brasília



UFPB
Universidade Federal da
Paraíba



UFRN
Universidade Federal do
Rio Grande do Norte

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

VALDÉRIO FREIRE DE MORAES JÚNIOR

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: práticas
docentes nas universidades do Estado do Rio Grande do Norte

**NATAL - RN
2009**

VALDÉRIO FREIRE DE MORAES JÚNIOR

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: práticas docentes nas universidades do Estado do Rio Grande do Norte

Dissertação apresentada ao Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis – área de concentração “Mensuração Contábil” - da Universidade de Brasília, da Universidade Federal da Paraíba e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientadora: Professora Dra. Aneide Oliveira Araújo.

**NATAL - RN
2009**

M827i Moraes Júnior, Valdério Freire de.
A interdisciplinaridade no curso de Ciência Contábeis:
práticas docentes nas Universidades do Estado do Rio
Grande do Norte. / Valdério Freire de Moraes Júnior. – Natal,
2009.

102f.

Orientadora: Aneide Oliveira Araújo

Dissertação (Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis). – Universidade de Brasília. Universidade Federal da Paraíba. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Bibliografia. f. 94-99.

1. Ciências Contábeis – Dissertação. 2. Interdisciplinaridade.
3. Práticas docentes. I. Moraes Júnior, Valdério Freire de. II.
Título.

VALDÉRIO FREIRE DE MORAES JÚNIOR

A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: práticas docentes nas universidades do Estado do Rio Grande do Norte

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 e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra Aneide Oliveira Araújo

Orientadora - Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN

Professor Dr. Jorge Katsumi Niyama

Examinador Interno - Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN

Professora Dra Maria Thereza Pompa Antunes

Examinadora Externa – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Natal – RN, 17 de abril de 2009.

Dedico a Elisa, minha mãe, que de tão sublime é chamada de Rosa. Pelas orações feitas, por raramente ter me dado um não e por ter torcido por mim nessa empreitada, meu sincero agradecimento, do fundo do meu coração!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus “Ele é autor da fé, do princípio ao fim e todo esse momento e ainda se vier noite traiçoeira, se a cruz pesada for Cristo estará contigo e o mundo pode até fazer você chorar, mas Ele te quer sorrindo...”, por ter me mostrado que não foi impossível eu ter chegado até aqui, depois de tantas barreiras ultrapassadas. Estendo, também, meu especial agradecimento à espiritualidade amiga, sempre presente, em nome dos espíritos de luz.

Foram 3 tentativas para entrar no mestrado (2005, 2006 e 2007); fiz também 3 vezes outras seleções como para Escola Técnica, vestibular e concurso para professor substituto da UFRN, nas quais obtive êxito na terceira tentativa! Por acreditar em mim, consegui trilhar todo esse caminho!

Aos meus pais, Valdério (*in memoriam*) e Elisa, por terem me dado tantas oportunidades na vida, principalmente o privilégio de estudar, dentro das possibilidades financeiras, nos melhores locais e por ter sido esse o maior patrimônio que puderam deixar para mim: a educação. À mamãe, meu eterno carinho, pois soube me criar sozinha quando aos 14 anos fiquei órfão de pai, sendo sempre amorosa e presente em toda essa caminhada.

Às minhas irmãs: Ana Lúcia, Eliane e Linda Maria, sempre confiantes na minha vitória. Como também ao meu padrasto Lourival, sempre me orientando para as boas oportunidades da vida. E a minha tia Isabel, que reclamou minha ausência nesse período, mas com muito jeito, compreendeu a importância de estar no mestrado.

À Professora Dra Aneide Oliveira Araújo, minha orientadora, que estendeu suas mãos e deu-me algo que ficarei sempre grato: a oportunidade de mostrar que eu seria capaz de conquistar esse título. A senhora foi um exemplo de orientadora, com firmeza e determinação, além de ser uma guerreira, por ter chegado aonde chegou, de forma merecida. Espero ter correspondido as suas expectativas por todos esses anos que bati a sua porta e prontamente fui acolhido!

Aos professores do mestrado da turma Nordeste 2007, principalmente Prof. Dr Jorge Katsumi (pela firmeza na banca), Prof. Dr. Paulo Cavalcante (pela humildade e sua amizade) e Prof. Dr. José Dionísio (pela determinação), por serem

exemplos de perseverança. À Profa Dra Maria Thereza (membro externo) pela relevante contribuição na banca de dissertação.

Aos amigos professores Claudia Gomes (por ter vivido quase que ao mesmo tempo a rotina de um mestrado), Claude Alexandre (pela sincera amizade), Edzana Roberta (pelas dicas e material gentilmente cedido, além da amizade feita nessa fase), Adriana Isabel (pelos bons conselhos) e Anailson Gomes (pelo incentivo à docência). Enfim, pela torcida e acolhida em todos os momentos que precisei, eu tive a certeza de poder contar com a ajuda de vocês!

A Joélio Filho, mais que um amigo, um parceiro, que nos momentos mais angustiantes, quando eu me achava impossibilitado para enfrentar as intempéries da vida, soube me oferecer uma palavra confortante e de apoio.

Aos colegas de mestrado, tanto os de João Pessoa, como os de Natal, principalmente Pedro, nosso *motorista* nas viagens à Paraíba, como também parceiro em artigos aprovados. À Adriana (João Pessoa), por ter se tornado a colega mais próxima da turma nos momentos das alegrias e aflições.

Ao meu amigo Júlio Césares, que é um irmão para mim, sempre me dando apoio, se preocupando com meu bem-estar; essa vitória é estendida a você, por ser um vencedor nessa vida! Minha gratidão também a Eglijan, amigo desde a Escola Técnica, que me ajudou na aplicação dos questionários na cidade de Caicó/RN.

Ao casal amigo, Ânoar e Andréia, pelo abrigo em João Pessoa, vivenciando comigo as semanas de aula que por lá tive, fazendo desse período o mais ameno possível; pela acolhida e carinho, serei eternamente grato.

À Ridan, secretária regional do Programa, por ter confiado em mim, sempre me auxiliando e por ter me dado o resultado da aprovação em primeira mão e que ficou tão feliz com isso, como se eu fosse um parente próximo dela. Obrigado por tudo e que você seja sempre essa pessoa prestativa!

Aos meus alunos, por terem me proporcionado, durante quase 5 anos de docência, a convivência em sala de aula, tanto na Universidade Federal, como em instituições particulares, fazendo com que eu praticasse meu ofício com maior segurança e dedicação! Enfim, aos professores que colaboraram respondendo o questionário da dissertação. Sem a contribuição de vocês, não teria chegado esse momento tão esperado: Mestre em Contabilidade!

Os professores são espelhos
onde nós procuramos
a nós mesmos.
(Georges Gusdorf)

Eu sei de muita coisa que não vi.
Vocês também, eu sei.
Não se pode dar a prova da existência
daquilo que é mais verdadeiro.
O único jeito é acreditar.
E acreditar chorando.
Esse livro acontece em estado de
emergência e de calamidade pública.
Trata-se de um livro inacabado porque lhe
falta a resposta.
Resposta essa que eu espero que alguém
no mundo me dê.
É um livro em tecnicolor, para ter algum
luxo por Deus,
Que eu também preciso.
Amém - pra todos nós.
(Clarice Lispector)

RESUMO

Na década de 60, começaram as discussões sobre o que seria interdisciplinaridade. No Brasil, os primeiros estudos começaram na década de 70, com o intuito de investigar a intensidade de trocas entre os especialistas e o nível de integração das disciplinas em um projeto de pesquisa. Inicialmente, a interdisciplinaridade se propõe a diminuir a fragmentação do ensino nas universidades, fortalecendo as competências e habilidades nos discentes. Para tanto, a literatura se apóia em conceitos, formas e significados de interdisciplinaridade e o relacionamento entre as disciplinas. Já as práticas interdisciplinares com relação ao professor de Ciências Contábeis são fundamentadas com base na pesquisa bibliográfica. A presente pesquisa tem como objetivo identificar, nas universidades do Rio Grande do Norte, as práticas docentes em relação à interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis. A metodologia utilizada tem como alicerce um questionário com dez perguntas abertas e cinco fechadas; portanto, por meio da análise de conteúdo conseguiu-se chegar aos termos mais citados pelos respondentes e com a escala *Likert* obter a correlação entre as questões. O trabalho de campo foi realizado junto aos docentes de Contabilidade das universidades do Estado do Rio Grande do Norte que atuaram efetivamente no segundo semestre do ano de 2008, por meio de questionário aplicado. A partir dos dados tabulados, pode-se afirmar que os professores das universidades potiguares realizam práticas interdisciplinares parcialmente, a partir dos seguintes elementos respondidos: relação do conteúdo com a realidade social e o mercado de trabalho, realização de pesquisa, aprendizagem de novos conhecimentos, vinculação de disciplinas, atividade de extensão, trabalhos integrados, foco em áreas diversas, fortalecimento da grade, áreas priorizadas e consolidação de conhecimentos adquiridos.

Palavras-chave: Universidades. Interdisciplinaridade. Práticas docentes.

ABSTRACT

In the 60s, began discussions on what would be interdisciplinary. In Brazil, the first studies began in the 70s in order to investigate the intensity of exchanges between experts and the level of integration of disciplines in a research project. Initially, the interdisciplinary aims to reduce the fragmentation of teaching in universities, strengthening the skills and abilities in students. Thus, the literature is based on concepts, forms and meanings of interdisciplinary and the relationship between the disciplines. Those practices with respect to interdisciplinary professor of Accounting Sciences are based on the literature search. This research aims to identify, at the Universities of Rio Grande do Norte, the teaching practices in relation to the interdisciplinary course in Accounting Sciences. The methodology is to base a questionnaire with ten open questions and five closed, so by the content analysis it was possible to reach a more cited by respondents and the Likert scale the correlation between the issues. The fieldwork was conducted among teachers of Accounting Sciences of the State Universities of Rio Grande do Norte that worked effectively in the second half of 2008, through a questionnaire applied. From the data tabulated, one can say that the teachers of Potiguares universities held partly interdisciplinary practice from the following answered: relation of the content with the social reality and the labor market, implementation of research, learning of new knowledge, linking of subjects, length of activity, integrated work, focus on different areas, strengthening the grid, priority areas and consolidation of acquired knowledge.

Keywords: Universities. Interdisciplinarity. Teaching practices

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Níveis de relacionamento entre as disciplinas	30
Quadro 2 – Influência de variáveis entre as disciplinas	36
Quadro 3 – Pontos abordados pelos teóricos sobre professor interdisciplinar	39
Quadro 4 – Quesitos para um projeto de capacitação docente interdisciplinar ...	41
Quadro 5 – O que é um professor interdisciplinar?	42
Quadro 6 – Vantagens e desvantagens na elaboração do questionários	53
Quadro 7 – Questionamentos elaborados sobre o perfil dos respondentes	57
Quadro 8 – Questionamentos elaborados sobre a interdisciplinaridade	57
Quadro 9 – Universidades do Rio Grande do Norte e quantidade de docentes ..	59
Gráfico 1 – Relação do conteúdo da disciplina com a realidade social e o mercado de trabalho	63
Gráfico 2 – Incentivo à realização da pesquisa na disciplina ministrada.....	66
Gráfico 3 – Aprendizagem de novos conhecimentos a partir da criação de situações reais	68
Gráfico 4 – Vinculação da disciplina com outras do curso	71
Gráfico 5 – Relação atividade de extensão x disciplina ministrada	74
Gráfico 6 – Avaliação de trabalhos integrados com outros docentes	76
Gráfico 7 – Curso de Ciências Contábeis com áreas específicas conforme o mercado	78
Gráfico 8 – Fortalecimento da Contabilidade com a criação de nova disciplina ..	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Gênero, tipo de instituição e grau de instrução dos respondentes.....	61
Tabela 2 – Tempo de docência e área de atuação dos respondentes.....	62
Tabela 3 – Relação entre o conteúdo da disciplina com mercado e sociedade	64
Tabela 4 – Incentivo à pesquisa durante a disciplina lecionada.....	67
Tabela 5 – Aprendizagem de novos conhecimentos a partir de situações reais	69
Tabela 6 – Vinculação das disciplinas com as demais do curso.....	71
Tabela 7 – Relação da atividade de extensão com a disciplina ministrada.....	74
Tabela 8 – Realização de trabalhos integrados com os demais docentes.....	77
Tabela 9 – Necessidade do curso de Ciências Contábeis para atender o mercado de trabalho	79
Tabela 10 – Fortalecimento da Contabilidade com inclusão de novas disciplinas ..	81
Tabela 11 – Disciplinas priorizadas pelos docentes.....	83
Tabela 12 – Necessidades do aluno concluinte para consolidar conhecimentos....	84
Tabela 13 – Itens assinalados pelos docentes.....	84
Tabela 14 – Correlação das questões com Escala <i>Likert</i>	86
Tabela 15 – Utilização da Escala <i>Likert</i> nas questões	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CERES	Centro de Ensino Superior de Caicó
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Conselho de Educação Superior
CRIE	Centro de Intervenção Educativa
GEPI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RN	Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UnP	Universidade Potiguar
UFERSA	Universidade Federal do Semi-Árido
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 ANTECEDENTES DO PROBLEMA	15
1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA	16
1.3 OBJETIVOS	19
1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	20
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO	21
2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES INTERDISCIPLINARES	25
2.3 DISCIPLINA E DISCIPLINARIDADE	27
2.4 INTERDISCIPLINARIDADE	29
2.5 CONCEITOS DISTINTOS E INTERLIGADOS À INTERDISCIPLINARIDADE	32
2.6 FORMAS E SIGNIFICADOS DE INTERDISCIPLINARIDADE	34
2.7 FORMAS DE RELACIONAMENTO ENTRE AS DISCIPLINAS	35
2.8 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA DOCÊNCIA.....	38
2.9.O PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	43
2.10 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	46
3 MEDOTOLOGIA	50
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
3.2 QUESTIONÁRIO	52
3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO	54
3.4 QUESTIONAMENTOS SOBRE O PERFIL DOS RESPONDENTES E A INTERDISCIPLINARIDADE	56

3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA	58
3.6 HIPÓTESES DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS	60
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	61
4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES	61
4.2 QUESTIONAMENTOS FEITOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE	63
4.2.1 Relação do conteúdo da disciplina com a realidade social e o mercado de trabalho	63
4.2.2 Incentivo à realização de pesquisa na disciplina ministrada	66
4.2.3 Aprendizagem de novos conhecimentos através da criação de situações (problemas) reais	68
4.2.4 Vinculação da disciplina ministrada com outras do curso	70
4.2.5 Relação de atividade de extensão com a disciplina ministrada	73
4.2.6 Possibilidade de avaliação de trabalhos integrados com outros docentes.....	76
4.2.7 Curso de Ciências Contábeis com foco em áreas específicas para atender o mercado de trabalho	78
4.2.8 Fortalecimento da Ciência através da interação entre as disciplinas, criando novas matérias	80
4.2.9 Áreas prioritizadas pelo futuro contador para atender o mercado de trabalho	82
4.2.10 Consolidação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno na conclusão do curso	83
4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	100

1 INTRODUÇÃO

1.1 ANTECEDENTES DO PROBLEMA

No século XX, em meados de 1950, Bertalanffy (1975) criou a teoria de sistemas contra o reducionismo, incentivando a unificação científica. Essa teoria propõe que não haja o distanciamento das ciências, para de alguma forma promover a vinculação entre áreas distintas.

Já na década de 60, começaram as discussões sobre o que seria interdisciplinaridade. A Europa foi pioneira nessa área e países como França e Itália levantaram essa preocupação tomando como base um conhecimento que fosse mais desfragmentado e, ao mesmo tempo, vinculado entre as disciplinas, sem haver barreiras entre elas.

No Brasil, os primeiros estudos começaram na década de 70, sendo Japiassu (1976) o pioneiro que caracterizou esse tema pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo nível de integração real das disciplinas no interior de um projeto de pesquisa.

Segundo Pereira (2006, p. 36), a interdisciplinaridade

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.

A correta prática da interdisciplinaridade consegue fazer com que o receptor tenha uma visão científica mais consistente, evidenciando a colaboração entre as disciplinas, mesmo aquelas consideradas heterogêneas. Esse método consegue integrar dois ou mais componentes curriculares contribuindo para construção do conhecimento. Além disso, é um meio para relacionar conceitos interligados que, por alguma razão, se desvincularam e se concentraram em áreas mais específicas.

Fazenda (2007a) diz que na educação é preciso uma postura que seja interdisciplinar, ou seja, uma forma de buscar, se envolver, ter compromisso e reciprocidade diante do ato dos docentes na integração de disciplinas do currículo

escolar. É uma relação de mutualidade, um regime que oferece uma co-propriedade, possibilitando um diálogo entre as partes interessadas.

Ainda consoante essa autora, a interdisciplinaridade é a responsável por um movimento que redimensiona a teoria das ciências, revisando os hábitos de pesquisa, como também constituindo em um meio de defesa para caminhos novos na área educacional. Nos países desenvolvidos, é um tema discutido de forma ampla, como também em países emergentes.

Diante do exposto, pretende-se com a presente pesquisa identificar, nas universidades do Rio Grande do Norte, como são as práticas docentes em relação à interdisciplinaridade nas disciplinas específicas do curso de Ciências Contábeis.

1.2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMÁTICA

Santos (2007, p. 25) enfatiza que é preciso uma *atitude interdisciplinar*, quer dizer, “o jeito, o sentimento, o comportamento e o estado de espírito – desarmado e aberto – assumidos e vividos pelo educador diante do *eu*, do *outro* e do *mundo*”. Esse autor considera que somente a iniciativa por parte do agente educativo poderá ocorrer mudanças na educação, através de gestos e atos pedagógicos, sendo uma condição *sine qua non* para redirecionar o ensino universitário.

O docente, como agente principal de transformação na educação, busca formas metodológicas para enriquecer o conhecimento dos fatos. Entretanto, segundo Marcovitch (1998, *apud* ANDRADE, 2002), o próprio professor oferece condições para que o aluno consiga *construir* o conhecimento.

Dessa forma, por mais que haja dúvidas quando se trata de interdisciplinaridade, a própria educação se encarrega em criar esquemas teórico-didáticos que contribuirão para a construção de diferenciadas organizações e estruturações do saber (LENOIR, 1995).

Segundo Fazenda (2007a), a construção conceitual de uma atitude interdisciplinar requer uma abertura por parte do educador e que essa atitude seja vista por um ângulo convergente e divergente, para que seu pleno exercício consiga produzir um efeito metadisciplinar, ou seja, ajudada e ajudante, mediatizada e mediatizante, que possa ser confrontável, inquerível e duvidável.

Esse efeito metadisciplinar está associado a uma visão global, que pode ser ampliada e renovada, a partir do momento que o docente se vê capaz de romper barreiras das disciplinas, passando a ser peça chave no processo da educação juntamente com o educando. Fazenda (2007a) diz ainda que esse processo está relacionado à maneira de educar e verificar como as pessoas foram educadas; o confronto da idéia interdisciplinar com o conceito de ciência e a observação dos processos integradores vividos por professores.

A vivência dos docentes, profissionais que possuem um conhecimento técnico e teórico, faz parte de todo um processo educacional do qual se busca saber se eles estão qualificados para o ensino ou, de alguma forma, realizando pesquisas voltadas ao assunto em questão.

Conforme Silva (2001), o processo ensino-aprendizagem, para formar cidadãos responsáveis e conscientes, trabalha com uma concepção pedagógica que possibilite ao aluno um perfil mais crítico. Essa formação está relacionada com a peça-chave que é o professor, mas também envolve relações entre os discentes e as Instituições de Ensino Superior (IES), para que seja possível adentrar em diversas áreas do conhecimento.

Segundo Carvalho (2005), a formação do professor está apoiada por uma dimensão dialética, ou seja, como surge o conhecimento, a partir da aprendizagem, produzindo um diálogo interdisciplinar entre as variadas ciências.

Para ser professor, segundo Vasconcelos (1996, p. 10), o ideal seria ter três capacidades desenvolvidas de forma igual: “a do bom transmissor de conhecimentos; a do bom crítico das relações socioculturais da sociedade que o cerca e do momento histórico no qual vive; e a do bom pesquisador”.

No Brasil, nem todos os docentes possuem essas três habilidades, geralmente adquirem uma e, no máximo, desenvolvem dois requisitos. Essa busca por um professor que seja apropriado ao perfil de docente é igual à procura do profissional que tenha uma boa formação, mas que acima de tudo seja propenso ao aprendizado profissional (VASCONCELOS, 1996).

O Curso de Ciências Contábeis não apresenta um quadro diferente: o docente normalmente é um profissional que atua no mercado de trabalho, sem atuar na área de pesquisa. Segundo Marion (1998), o professor é o que menos faz

pesquisa, não aquelas voltadas às descobertas da área afim, mas as relacionadas ao ensino da Contabilidade.

Já consoante Nossa (1999, p. 38), “grande parte dos professores é recrutada entre profissionais de sucesso, em seu ramo de atuação que, em sua maioria, estão despreparados para o magistério, não tendo noção do que é exigido para formação do aluno”.

Ludícibus e Marion (1986) evidenciam como principal deficiência do ensino superior, a falta de um programa bem definido para a prática contábil.

Esse quadro acima exposto faz com que os professores, que são formados apenas bacharéis e aderem à área de ensino, tenham um desempenho que não se aproxima do ideal. Os docentes estão apenas preocupados em passar a informação da disciplina ministrada, porém a aprendizagem muitas vezes fica em segundo plano.

Santomé (1998) salienta que em um modelo disciplinar, cada professor preocupa-se apenas com sua matéria, considerando-a sempre a mais importante e forçando o conjunto de estudantes a interessar-se só por ela, podendo recorrer à desvalorização de outras que considerar rivais. Esse modelo é resultado de uma fragmentação de ensino que ocorreu em todas as áreas, não somente na área contábil.

Por muitos anos, o curso superior em Contabilidade que começou em 1945, no Brasil, teve como foco o conhecimento técnico voltado para escrituração dos livros contábeis. Anos depois, o profissional dessa área tornou-se necessário a partir da expansão do mercado de capitais no Brasil, com a obrigatoriedade das demonstrações financeiras e do parecer de um auditor independente possuidor do título de Bacharel em Ciências Contábeis (PASSOS, 2004).

Contudo, ainda conforme Passos (2004), foi a partir do ano de 1951 que os concluintes puderam receber o título de Bacharel. Em 1968 veio outro passo importante com a reformulação do ensino universitário: a departamentalização e a matrícula por disciplina.

A reforma do currículo no curso de Ciências Contábeis ocorreu por intermédio da Resolução n. 03/92 do Conselho Federal de Educação através da criação do currículo mínimo, exaltando uma qualificação melhor aos profissionais da área, com a inclusão de disciplinas como Monografia e Trabalho de Conclusão de Curso.

Pode-se dizer que um ponto relevante desse curso de graduação é o currículo, pois quando há uma relação positiva entre as grades e os pré-requisitos do curso escolhido pelo aluno, principalmente na área de negócios, como Contabilidade, os professores sugerem que essa relação seja relevante para formação profissional (WATSON *et al*, 2005).

Nos cursos de Ciências Contábeis, nem sempre a interdisciplinaridade é tratada de forma explícita, segundo pesquisas recentes sobre o assunto, no entanto, pode-se afirmar que existe, pelo menos na percepção dos principais atores do processo de formação profissional, docentes, discentes e coordenadores de cursos (ALTHOFF e DOMINGUES, 2008; FRAGOSO, RIBEIRO FILHO e LIBONATI, 2006; MIRANDA e MIRANDA, 2006; OLIVEIRA, PAIVA e MELO, 2008; PADOAN e CLEMENTE, 2006; PASSOS, 2004; PELEIAS *et al.*, 2008; PEREIRA, 2006; SINATORA *et. al*, 2005).

Diante dessas circunstâncias, o problema dessa pesquisa é: **como as práticas da interdisciplinaridade são realizadas pelos docentes das disciplinas específicas dos cursos de graduação de Ciências Contábeis nas universidades do Estado do Rio Grande do Norte?**

1.3 OBJETIVOS

Pretende-se com essa pesquisa, a partir do objetivo geral, identificar como as práticas da interdisciplinaridade são desenvolvidas nas disciplinas específicas dos cursos de graduação de Ciências Contábeis, pelos docentes das universidades do Estado do Rio Grande do Norte. Espera-se chegar ao resultado potencial, atingindo as seguintes metas:

- Discutir a interdisciplinaridade e seus conceitos afins;
- Analisar a interdisciplinaridade nos cursos de Ciências Contábeis;
- Verificar como são executadas as práticas interdisciplinares pelos docentes de disciplinas específicas nos cursos de Ciências Contábeis das universidades do Estado do Rio Grande do Norte.

1.4 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa se limitou em verificar a aplicação da interdisciplinaridade pelos docentes no segundo semestre do ano de 2008, a partir de uma amostra dos professores da área específica de contabilidade em exercício nas universidades, tanto públicas quanto privada do Estado do Rio Grande do Norte que ofertam cursos de Ciências Contábeis.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Esse trabalho é composto de 5 (cinco) seções, no sentido de contextualizar de forma adequada aspectos abordados nesse estudo sobre interdisciplinaridade, conforme especificado abaixo:

A seção 1 trata da introdução que consta dos antecedentes do problema, justificativa e problemática, objetivo geral e objetivos específicos, delimitação da pesquisa e a organização do trabalho.

A seção 2 levanta, por sua vez, a fundamentação teórica sobre o assunto abordado nessa pesquisa, interdisciplinaridade.

A seção 3 discorre sobre a metodologia utilizada na pesquisa, por meio das técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados.

A seção 4 apresenta a pesquisa de campo e os resultados.

A seção 5 versa sobre as conclusões e recomendações para pesquisas futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tragtenberg (2003) situa a Universidade como o espaço voltado à produção e a reprodução de especialistas que estão ocupando vagas perante a sociedade. Para esse autor, a comunidade acadêmica se faz com professores, estudantes e funcionários, porém a Universidade não existe sem a presença dos atores principais: os discentes. Ainda segundo o autor supracitado, a crise nesse tipo de instituição é pelo fato dela ser medieval, enquanto a sociedade é contemporânea, fazendo com que se torne burocrática e crie muros, ao invés de pontes, entre várias especialidades existentes.

A presente pesquisa destaca, em um primeiro momento, o parâmetro sobre a fragmentação do ensino nas universidades, para depois adentrar nas competências e habilidades interdisciplinares, diferenciando disciplina de disciplinaridade, para enfim chegar ao tema-alvo: Interdisciplinaridade. Daí, o direcionamento é feito sobre o tema, com base na literatura, como: conceitos, formas e significados e o relacionamento entre as disciplinas. Depois, o trabalho versa comentários teóricos sobre práticas interdisciplinares; faz também um breve diagnóstico em relação ao professor de Ciências Contábeis, para, enfim, apresentar a interdisciplinaridade no curso supracitado.

2.1 FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO

Luck (1995) afirma que o conhecimento fragmentado diz respeito a um novo paradigma da complexidade do mundo atual, rompendo-se o elo da simplicidade, e apresentando um homem despreparado para enfrentar os problemas globais, por exigir uma formação não apenas polivalente, porém voltada à realidade em uma atitude de aprendizagem contínua.

Já segundo Santos (2007), a fragmentação do saber educacional, por ser decorrente da fragmentação histórica do ser, do saber e do mundo, tem repercussões principalmente no saber e no fazer pedagógico. Dessa maneira, esse fenômeno produz efeitos na dinâmica interna da organização escolar, como também de forma epistemológica.

Contudo, a academia apenas reflete a chamada cisão epistemológica que é captada de maneira gradativa na mente humana já fragmentária. Assim, pode surgir um trabalho na educação direcionado de tal forma que supere a separação ontológica (conhecimento do ser) e gnosiológica (validade do conhecimento), a partir de uma postura educacional, para ascender uma atitude nova diante da realidade (SANTOS, 2007).

Conforme Garcia (2006), as escolas têm investido na formação de docentes e a interdisciplinaridade atualmente faz parte do vocabulário desses profissionais, portanto os professores já poderiam estar mais preparados perante a existência da fragmentação. O autor citado elenca perguntas para os quais os estudiosos da interdisciplinaridade procuram respostas, enquanto a fragmentação continua fazendo adeptos e sendo praticada:

- 1) O que falta ainda para superá-la?
- 2) Há necessidade de mais teorias?
- 3) Até que ponto a formação dos professores precisa avançar?
- 4) Existe um quadro atual de total acomodação?
- 5) A interdisciplinaridade é algo complexo para ser exercida?

Ao analisar os questionamentos elaborados sobre a tendência à fragmentação, ou seja, as atitudes necessárias para promover a superação dessa realidade no ensino, Garcia (2006) observou cinco pontos: primeiro o que falta ainda ou que precisa ser feito no ensino para não fazer da fragmentação uma constante na sala de aula; o segundo referente à necessidade de mais teorias, no intuito de obter uma literatura sobre o tema bem vasto, principalmente em língua estrangeira, para dar um maior respaldo aos estudos.

O terceiro ponto sobre formação de docentes trata de uma questão árida, pois não se sabe como é exercida essa prática no cotidiano, se eles seguem os teóricos ou suas próprias intuições, existindo o que o autor acima citado chama de *invisibilidade*.

Já o quarto refere-se à acomodação por parte dos professores, quando é aceita uma situação confortável e não mutável. Por último, a interdisciplinaridade está além de ser algo complexo que não pode ser exercido, pois é no próprio

ambiente de ensino que ela cria práticas, que podem ajudar a inventar a interdisciplinaridade.

Santomé (1998) afirma que recortar cada problema em partes para haver uma melhor compreensão das epistemologias racionalistas e empiristas acaba causando uma fragmentação no saber, fomentando uma quantidade maior de disciplinas e ciências, de alguma forma existe, e é uma tendência à unidade do saber.

Segundo Morin (2002, p. 491),

Quando nos limitamos às disciplinas compartimentadas – ao vocabulário, à linguagem própria a cada disciplina -, temos a impressão de estar diante de um quebra-cabeça cujas peças não conseguimos juntar a fim de compor uma figura. Mas, a partir do momento em que temos um certo número de instrumentos conceituais que permitem reorganizar os conhecimentos – como para as ciências da Terra, que permitem concebê-la como um sistema complexo e que permitem utilizar uma causalidade feita de interações e de retroações incessantes -, temos a possibilidade de começar a descobrir o semblante de um conhecimento global, mas não para chegar a uma homogeneidade no sentido holista, uma homogeneidade que sacrifique a visão das coisas particulares e concretas em nome de uma espécie de névoa generalizada. Sem dúvida, é a relação que é a passarela permanente do conhecimento das partes ao do todo, do todo à das partes.

Em concordância com o autor, pode-se dizer que os conhecimentos quando organizados favorecem um entendimento integral, contribuindo para um agrupamento das partes a partir de um elo natural, ligando pontos considerados distantes e diferentes a fim de conhecer o todo.

Portanto, cientistas consideram a impossibilidade de conhecer o todo sem avaliar cuidadosamente as partes. O professor que não amplia seus saberes, além dos limites da sua disciplina tende a se especializar e utilizar como regra principal o ensino fragmentado.

Bianchetti e Jantsch (1995) constataram que o professor fragmentário é limitado ao conteúdo e a esquemas dados através dos livros didáticos, deixando o aluno preso ao conhecimento recompensador proveniente da nota, sem buscar interligações entre os saberes nem tampouco outras fontes.

Os autores acima citados justificam essa atitude do docente por meio de um especialismo na formação e o pragmatismo e ativismo forte nas atividades

pedagógicas constituindo no resultado final, dando ênfase à formação fragmentária que prejudica o trabalho interdisciplinar.

Japiassú (1976, p. 40) vê “a especialização exagerada e sem limites das disciplinas científicas, a partir, sobretudo do século XIX, culmina cada vez mais numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico”.

Essa fragmentação no ambiente de ensino da contabilidade se manifesta a partir do momento que os docentes elegem suas disciplinas mais relevantes que as demais, considerando que aquele conhecimento é específico e totalmente independente das outras. Estudiosos como Santomé (1998) reconhecem esse problema como “disciplinariedade cruzada”.

Ao mesmo tempo, torna-se contraditória essa posição, pelo fato de haver uma cobrança do que foi aprendido anteriormente. De tal forma, o docente se vê em conflito por algumas vezes exigir do aluno o mínimo de embasamento necessário para dar andamento a sua disciplina.

Araújo (2008) aponta como um dos obstáculos na estrutura curricular atual a chamada disciplinarização do conhecimento que impede a percepção da maneira como as disciplinas se relacionam e as suas conexões de uma forma geral.

Portanto, um ponto relevante apresentado por Passos (2004), acerca da disciplinarização, é que as teses e dissertações em Contabilidade no Brasil (período de 1962 a 1999) não têm características interdisciplinares; os temas teóricos abordados são: Contabilidade Gerencial, Contabilidade Financeira e Auditoria, percebendo leve aproximação da teoria com a prática.

Santos (2007) discorre que uma atitude ontológica e interdisciplinar, e, por conseguinte dialética, pode pressupor como cada disciplina deve ser tratada, compondo o currículo escolar como uma trajetória desenvolvida pelo aluno em relação à totalidade concreta para não ser considerada um fragmento fechado.

Nesse sentido, esse autor enxerga na interdisciplinaridade a viabilização de um trabalho sério a ser inserido na educação como base de apoio a todas as disciplinas, para que cada matéria não passe a ser vista de forma hermética.

O profissional contábil necessita de conhecimentos como psicologia, sociologia, filosofia, direito, administração e economia, como exemplos, para que ele possa enxergar outras áreas das ciências humanas (no caso de psicologia,

sociologia e filosofia), como também das ciências sociais aplicadas, da qual a contabilidade faz parte (no caso de direito, administração e economia).

Esses conhecimentos considerados obrigatórios ou complementares, dependendo da visão da Instituição, são vistos como base ideal para o profissional exercer suas habilidades de forma mais segura e eficaz, pois a contabilidade é uma ciência social aplicada cuja prática deve procurar trabalhar sempre interligada com outras áreas, requerendo competências próprias.

2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES INTERDISCIPLINARES

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN apresentam, a partir de uma proposta curricular mais clara, o conceito de interdisciplinaridade com base em competências e uma organização pedagógica em torno de três princípios orientadores: a contextualização, a interdisciplinaridade e habilidades (BRASIL, 2002a)

Essa interdisciplinaridade proposta faz a integração da prática docente, preocupada com o desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos.

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível -, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino-pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002b, p. 21-22).

Carlos (2008, p. 7) afirma que esse tipo de trabalho “não gera a descaracterização das disciplinas, a perda da autonomia por parte dos professores e, com isso, não rompe com a disciplinaridade nas escolas, o que geraria uma verdadeira confusão na organização escolar”.

A prática do trabalho interdisciplinar promove uma participação das disciplinas sem promover perdas de conteúdo, por gerar uma preocupação voltada à

aproximação e articulação das atividades docentes dentro de uma ação coordenada e orientada a partir de objetivos bem definidos.

Já as competências e habilidades determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no curso de Graduação em Ciências Contábeis, de 16 de dezembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) de acordo com o artigo 4º, inciso II, afirmam que o curso deve demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil, para fortalecer seus discentes.

Dessa maneira, observa-se um posicionamento claro por parte da legislação educacional quando incentiva à interdisciplinaridade tanto no ensino quanto na pesquisa contábil, pois os currículos estão sendo adequados às necessidades do mercado, buscando dos profissionais um conhecimento amplo nas diversas áreas de domínio.

Vieira (2008, p. 32) diz que,

O professor de nível superior da formação profissional tem a responsabilidade de formar pessoas com competências e habilidade para dar a sua contribuição nesse ambiente quer atuando como docente, quer como profissional, ou pesquisador, dentro de padrões técnicos nacionais e internacionais. É claro que, sozinho, nenhum professor poderá ter tanto poder, mas, por meio do trabalho interdisciplinar, os esforços de uma equipe de profissionais altamente competentes poderão ser somados para atingir esse objetivo. É necessário que o professor de contabilidade esteja inserido num projeto pedagógico participativo, no qual seja possível reconstruir sua prática, seus saberes e sua competência.

Quando a autora acima frisa a formação profissional, com base em competências e habilidades, ela se refere à preocupação que o docente deve ter em inserir o futuro contador no mercado de trabalho preparado para a tecnologia e com aprofundados conhecimentos técnicos acerca de sua área, não distinguindo a teoria da prática.

A dissociação da teoria e da prática, vista por alguns estudiosos como uma realidade, faz com que os alunos não enxerguem uma ação efetiva interdisciplinar, devido à falta de ligação entre as disciplinas e as dificuldades geradas pela reaproximação entre elas, resultando em conhecimentos segregados ao longo do tempo.

Na verdade, conforme Bellinaso (1998, p. 51) “o aluno de ensino superior tem se formado com base em conhecimentos que são, na verdade, uma colcha de retalhos, uma justaposição de informações, de especializações”. Com isso, quem se prejudica é o estudante, pois acaba desenvolvendo um aprendizado confuso no qual cada disciplina se apresenta como um *retalho* independente na grade curricular.

2.3 DISCIPLINA E DISCIPLINARIDADE

Para compreender a interdisciplinaridade, é relevante entender conceitos como disciplina e disciplinaridade. Segundo Santomé (1998), uma disciplina é uma forma de organizar e delimitar uma área de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de certo ângulo de visão, sendo a imagem particular de uma realidade.

Andrade (1998), por sua vez, refere-se à disciplina como ordem conveniente a um funcionamento regular. Significa submissão ou subordinação, de forma original, a um superior regulamento, como também matéria ou campo de conhecimento determinado que se destaca para fins de estudo, sendo tratada de forma didática, dando ênfase à aquisição de novas informações e no desenvolvimento de habilidades intelectuais.

Ainda conforme essa autora é uma palavra presente em instituições como o exército, a fábrica e a Igreja, que valorizam a disciplina na formação de seu pessoal. A utilização denomina os conteúdos escolares que se referem tanto à necessidade de submeter-se à mente a mesma ordem controlando o corpo discente, quanto ao tratamento didático que deve ser dado a cada matéria escolar.

Consoante Palmade (1979), uma disciplina é uma categoria de fenômenos que os tornam inteligíveis e a partir deles fazem possíveis previsões e estabelecem correspondências. Já Berger (1972) considera esse termo como um conjunto específico de conhecimentos, pois possui características pertinentes a área de ensino, nos mecanismos, na formação, nos materiais e nos métodos.

Segundo Heckhausen (1972), são sete os critérios que permitem distinguir uma disciplina de outras:

- 1) O domínio material ou objeto de estudo;

- 2) O conjunto possível de fenômenos observáveis;
- 3) O nível de integração teórica;
- 4) Os métodos;
- 5) Os instrumentos de análise;
- 6) As aplicações práticas; e,
- 7) As contingências históricas.

Os setes critérios de Heckhausen (1972) conseguem clarificar os conceitos que fazem uma disciplina ter características próprias: o objeto de estudo, fenômenos observados, carga teórica, os métodos a serem utilizados, seus instrumentos, aplicações e o contexto histórico. Portanto, quando se fala em disciplina na educação compara-se logo à matéria a ser lecionada, a forma como ela vai ser tratada de maneira didática pelo docente e como o conhecimento vai ser compartilhado, para que haja êxito por parte do aluno.

Já a disciplinaridade, consoante Lück (1995, p. 49), é:

Ensino por disciplinas dissociadas que se constrói mediante a aplicação dos princípios da delimitação interna, da fixidez no objeto próprio de análise, pela decomposição de problemas em partes separadas e sua ordenação posterior, pelo raciocínio lógico formal (Descartes), caracterizado pela regra da exclusão do que é, e do que não é (princípio da certeza). Por conseguinte, constitui numa visão limitada para orientar a compreensão da realidade complexa dos tempos modernos e da atuação em seu contexto.

O ensino trabalha com disciplinaridade para obter um relacionamento das disciplinas entre si, integrar áreas que até então eram vistas como distantes para possibilitar uma compreensão de tudo que se é discutido na atualidade e haver a transformação da educação quando ocorre interação entre as matérias.

Esse termo seria uma espécie de exploração científica, especializada em um domínio homogêneo e determinado, que consiste em produzir conhecimentos novos que vão substituir os antigos. A atividade disciplinar pode conduzir tanto a uma formulação quanto a reformulação contínua dos conhecimentos sobre o domínio em questão (HECKHAUSEN, 1972).

Enquanto a disciplina pode ser considerada um termo mais abrangente e genérico, adentrando em outras áreas afins, a disciplinariedade localiza-se

especificamente em um ambiente mais educacional, conforme a literatura estudada. Esses conceitos são básicos para o entendimento da interdisciplinaridade.

2.4 INTERDISCIPLINARIDADE

Fazenda (1996, p. 33) afirma:

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 interpretado 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.

A interdisciplinaridade é uma forma de valorizar o ensino, como também de analisar o currículo, no sentido de consolidar o conhecimento, por meio do relacionamento que pode existir entre as disciplinas, a partir de uma relação de reciprocidade que ocorre no momento que surge uma interdependência nas diversas áreas.

O prefixo *inter* não demonstra somente uma pluralidade, uma justaposição, explica sim espaço comum, como também a coesão entre saberes diferentes. Para tanto, os especialistas das mais variadas disciplinas ficam empolgados diante de uma vontade comum e de uma boa vontade. Cada um deles promete se esforçar fora do seu domínio próprio e da sua própria linguagem técnica para adentrar em um mundo do qual não é seu exclusivamente. Assim, além da abertura do pensamento, trabalha-se com curiosidade quando se pratica interdisciplinaridade (GUSDORF, 1990).

Berger (1972) fala de uma interação entre duas ou mais disciplinas, podendo ir da comunicação simples das idéias até a integração mútua dos conceitos diretivos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da investigação e do ensino correspondentes. Esse autor visualiza um grupo interdisciplinar composto por pessoas que receberam uma formação através dos diversos domínios do conhecimento (disciplinas) com métodos, conceitos, dados e temas próprios.

Piaget (1972) considera um intercâmbio mútuo e uma integração entre as diversas ciências, sendo o resultado dessa cooperação um recíproco enriquecimento.

Já Thom (1990) observa interdisciplinaridade como uma transferência de problemática, conceitos e métodos de uma disciplina para outra.

Para Lück (1995, p. 64) esse processo 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 superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos.

Dessa forma, os discentes podem exercer criticamente a cidadania, perante uma visão global de mundo, como também ter capacidade de enfrentar complexos problemas, amplos e globais da realidade atual.

Na visão desse autor, para que exista a interdisciplinaridade, a união dos educadores faz parte de todo o processo, para não ocorrer a fragmentação do ensino, ou seja, um conhecimento que seja específico e não universalizado.

Delattre (1973, p. 387) diz que é,

Uma tentativa de elaborar uma espécie de formalismo geral e preciso, que permita exprimir na única linguagem dos conceitos, as preocupações e as contribuições de um número considerável de disciplinas, que, de outro modo, permaneceriam acantonados nos seus dialetos respectivos.

Essa linguagem universal é uma maneira de evitar a fragmentação do conhecimento, a partir do momento que as disciplinas contribuem entre si e se unem para um fim específico: o fortalecimento da ciência.

Quadro 01 – Níveis de relacionamento entre as disciplinas

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

Interdisciplinaridade Complementar; Interdisciplinaridade Unificadora -----	Interdisciplinaridade Estrutural -----	Cruzada; Interdisciplinaridade Transdisciplinaridade
---	---	--

Fonte: (FAZENDA, 1996) adaptado.

No período de 7 a 12 de setembro de 1970, realizou-se um seminário na cidade francesa de Nice, com a participação de 21 representantes de países membros da *Organisation de Coopération et de Développement Économiques* (OCDE). Dentre os especialistas estavam: H. Heckhausen, J. Piaget, E. Jantsch, M. Boisot e A. Lichenerowicz, que tinham como objetivo deixar claro o conceito de interdisciplinaridade, por meio de uma correspondência terminológica apresentada no quadro 01, com níveis de relacionamento entre as disciplinas discutidas por cada um dos estudiosos citados anteriormente.

Esse encontro resultou em uma publicação chamada *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans Universités*, que foi elaborada com base na terminologia empregada por três participantes: H. Heckhausen (Alemanha), M. Boisot (França) e E. Jantsch (Austrália), com base nos níveis de relacionamento entre as disciplinas.

A teoria da interdisciplinaridade se faz presente no mundo acadêmico. Centros de Referência como o Centro de Intervenção Educativa (Crie), no Canadá, presidido por Ives Lenoir; Cirid na França, presidido por M. Sachot; Julie Klein nos Estados Unidos; Gerald Fourez na Bélgica e no Brasil, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade (GEPI), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Todos esses pesquisadores com uma produção teórica estimada de quase cinco mil pesquisas consideradas relevantes no período de 30 anos.

Fazenda (2007b, p. 17), por chegar à conclusão da impossibilidade de construir uma única, absoluta e geral teoria, sugere fracionar o estudo sobre interdisciplinaridade para fins didáticos, no século passado, em três décadas:

- 1) 1970 – em busca de uma explicitação filosófica, ou seja, uma construção epistemológica da interdisciplinaridade;
- 2) 1980 – em busca de uma diretriz sociológica, partindo para uma explicitação

das contradições epistemológicas decorrentes dessa construção;

3) 1990 – em busca de um projeto antropológico, no qual se tenta construir uma nova epistemologia, que seria própria da interdisciplinaridade.

Dessa maneira, pode-se concluir que nos anos 70 procurou-se definir o que seria interdisciplinaridade, até pelo fato de ser uma palavra difícil de ser pronunciada, como também decifrada e, por conseguinte, traduzida. No Brasil, a palavra traduzida é *interdisciplinaridade* (do inglês ou do francês) e *interdisciplinarietà* (do espanhol).

Já nos anos 80, o esforço empreendido identificou que os pressupostos de uma convencional epistemologia não estavam conduzindo a um avanço em se compreender as implicações teóricas do que seria interdisciplinaridade.

Por fim, nos anos 90: “o número de projetos educacionais que se intitulam interdisciplinares vem aumentando no Brasil, numa progressão geométrica, seja em instituições públicas ou privadas, em nível de escola ou de sistemas de ensino”. (FAZENDA, 2007b, p. 34).

Assim, a autora constatou que na condição de ciência, esse assunto, na educação, não está caracterizado no acerto, mas sim no erro, que permite exercer e vivenciar a interdisciplinaridade nas mais diferenciadas relações.

2.5 CONCEITOS DISTINTOS E INTERLIGADOS À INTERDISCIPLINARIDADE

Zabala (2002) elenca cinco variáveis que explicam as possíveis relações disciplinares são elas:

1) *Multidisciplinaridade*: organiza conteúdos de forma mais tradicional. Os conteúdos escolares estão representados por matérias independentes umas das outras. As disciplinas são propostas de forma simultânea, não manifestando as relações que por ventura exista entre elas;

2) *Pluridisciplinaridade*: é a existência de relações complementares entre disciplinas mais ou menos afins. Nela, há uma justaposição de diversas disciplinas, de maneira que uma complementa o conteúdo da outra;

3) *Interdisciplinaridade*: é a interação de duas ou mais disciplinas que pode implicar em transferências de leis de uma disciplina a outra, ocorrendo, em alguns momentos, um novo corpo disciplinar;

4) *Transdisciplinaridade*: o grau máximo de relações entre as disciplinas, de maneira que ocorra uma integração global dentro de um sistema totalizador induzindo uma unidade interpretativa, explicando a realidade sem fragmentações, constituindo uma ciência;

5) *Metadisciplinaridade*: não mostra alguma relação entre as disciplinas. Essa abordagem está voltada à perspectiva ou ponto de vista sobre qualquer objeto ou situação, porém não está limitada a aprimorismos disciplinares.

Essas relações disciplinares formam o conceito de interdisciplinaridade, pertencendo à epistemologia como um todo. Elas servem para mostrar hierarquias que as matérias podem ter, conforme também destaca Jean Piaget (1979 *apud* SANTOMÉ, 1998):

1) *Multidisciplinaridade*: o nível inferior de 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 em que necessariamente seja preciso passar a níveis de maior cooperação;

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

3) *Transdisciplinaridade*: é a etapa superior de 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 diversas possibilidades por meio de transformações reguladas e definidas.

Zabala (1998, p. 27) explica que embora esses termos não sejam próprios do ensino, são utilizados nessa área quando se “explica ou se descreve a colaboração ou a relação que ocorre entre duas ou mais matérias docentes”. O mundo escolar não determina em nenhum caso uma metodologia, mas somente descreve a maneira como as diferentes disciplinas intervêm, ao organizar os conteúdos.

Dos conceitos apresentados por Piaget, também citados por Zabala (1998), dois não foram citados pelo último: pluridisciplinaridade que é a relação entre disciplinas mais ou menos afins e metadisciplinaridade, que não mostra nenhuma relação entre as disciplinas.

Esse fato se explica por esses dois tipos serem mais distantes da classificação intrínseca do conceito da interdisciplinaridade, como a disciplinaridade cruzada que significa quando tudo é reduzido às dimensões próprias da especialidade representada, através de uma disciplina dominante em relação às outras (SANTOMÉ, 1998)

2.6 FORMAS E SIGNIFICADOS DE INTERDISCIPLINARIDADE

Segundo Pereira (2006), a interdisciplinaridade é apresentada de três maneiras: formas de relacionamento entre as disciplinas, atitude interdisciplinar e pesquisa interdisciplinar.

As formas de relacionamento mostram como as disciplinas podem estar interligadas para enriquecer o conhecimento dos indivíduos; já a atitude interdisciplinar está voltada a uma postura do docente, aberta a mudanças no ensino e, por último, a pesquisa interdisciplinar que é uma superação da fragmentação do ensino aproximando a teoria da prática.

Então, a tarefa interdisciplinar é executada com atitude e método para que se possa ter uma integração de conteúdos, saindo de uma concepção fragmentária para aquela que seja unitária do conhecimento, para que supere a dicotomia entre ensino e pesquisa, de forma que o processo de ensino-aprendizagem seja permanente (PEREIRA, 2006).

De forma integradora, a interdisciplinaridade visa um equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude tem uma base larga de

conhecimento e informação. Já a profundidade trabalha o requisito disciplinar, profissional e/ou conhecimento e informação interdisciplinar na tarefa a ser colocada em prática. Por último, a síntese que consolida o processo integrador (INTERDISCIPLINARY STUDIES, 1990).

De acordo com Lück (1995), há vários significados para interdisciplinaridade e entre os principais três significados são mencionados pela autora: paradigmático, processual e teórico. O sentido paradigmático funciona visualizando o conjunto de uma realidade, perante permanente associação das diferentes dimensões com que podem ser analisadas as disciplinas, para que não ocorra uma fragmentação do ensino, abrangendo os aspectos da produção e do conhecimento. Já o significado processual serve para que seja instaurado um diálogo entre várias disciplinas, no qual possa existir uma unidade do saber, ou seja, uma interação entre elas. Assim, os discentes vão buscar uma integração entre áreas diferentes de estudo, havendo uma ampliação possível do exercício crítico.

Segundo a autora citada anteriormente, disciplinas vistas como convergentes podem muitas vezes juntas resolver um problema comum, quando há a relação da ação e o ato da decisão, por meio da articulação entre conteúdos, através da complementaridade e integração de áreas diferentes.

Já o significado teórico leva em consideração uma abordagem que pode ser utilizada para superar a fragmentação do ensino e para produção de novos conhecimentos. Já o significado de resultados supera o saber disciplinar, por meio da síntese de duas ou mais disciplinas, estabelecendo um nível de representação da realidade para resultar novas relações e formar um cidadão que esteja aberto à pluralidade de paradigmas (LÜCK, 1995).

2.7 FORMAS DE RELACIONAMENTO ENTRE AS DISCIPLINAS

As disciplinas se interagem através de um intercâmbio no momento em que ocorre a influência de variáveis diversas, conforme observa Santomé (1998), através do quadro 02 abaixo:

Quadro 02 – Influência de variáveis entre as disciplinas

Variáveis	Influência
Espaciais	Disciplinas trabalham em um mesmo espaço físico; docentes de especialidades diferentes que possuem interesses similares.
Temporais	Interesse em solucionar problema com urgência, fazendo com que as especialidades se unam.
Econômicas	Várias áreas do conhecimento que compartilham projetos de trabalho em épocas de cortes orçamentários.
Demográficas	Acontece quando a instituição exige que os docentes assumam diferentes disciplinas, na falta de especialistas.
Demandas sociais	Quando a sociedade exige novas especialidades, novos estudos das instituições universitárias para enfrentar a complexidade de novos problemas.
Epistemológicas	Ocorre, quando em momento de crise na disciplina, toma-se emprestado de outras disciplinas a parte teórica, métodos, procedimentos ou conceitos.
Disputas e rivalidades entre disciplinas	Pode acontecer quando as disciplinas pesquisam e trabalham sobre uma mesma parcela de realidade, em busca de um reagrupamento disciplinar.
Necessidade de prestígio	Quando os pesquisadores pensam que seu prestígio corre perigo e acabam se apoiando em ciências que não estão em evidência no momento, passando a usar metodologia delas.
Desenvolvimento da ciência	Pela necessidade de trabalhar e experimentar certo domínio, havendo uma interação entre as disciplinas com a finalidade de criar uma nova e original.

Fonte: (SANTOMÉ, 1998) adaptado.

O quadro 02 tem como pretexto mostrar como as disciplinas podem interagir, a partir de variáveis sob diversos pontos de vista. Cabe ao docente trabalhar com a variável que seja mais adequada ao seu foco, ou seja, sua forma de conduzir seu conhecimento perante seus alunos, por meio de uma atitude interdisciplinar.

O relacionamento entre as disciplinas pode ocorrer através de uma classificação dos tipos de interdisciplinaridade, conforme discorre Carlos (2008):

1) *Interdisciplinaridade heterogênea*: é uma espécie de enciclopedismo, baseada na soma de informações procedentes de disciplinas diversas, tendo como tipo de enfoque o caráter enciclopédico;

2) *Pseudo-interdisciplinaridade*: é quando existe uma estrutura de união, geralmente um modelo teórico ou um marco conceitual, no sentido de trabalhar em disciplinas que são muito diferentes entre si, utilizando-se de instrumentos de análise que seriam o denominador comum das pesquisas;

3) *Interdisciplinaridade auxiliar*: é mais durável, pois ocorre quando uma disciplina toma de empréstimo métodos ou procedimentos de uma outra, o que geralmente acontece por uma ocasionalidade ou situações provisórias;

4) *Interdisciplinaridade compósita*: é a necessidade imperiosa em encontrar soluções técnicas quando se trata de resolver grandes e complexos problemas gerados pela sociedade atual, como: guerra, fome, delinqüência, poluição, dentre outros;

5) *Interdisciplinaridade unificadora*: é uma coerência estreita entre os domínios de estudo das disciplinas, podendo haver uma integração teórica e dos métodos correspondentes, sendo um ponto atingido através de pesquisa científica.

Por sua vez, o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fez uma análise sobre interdisciplinaridade:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002b).

A proposta dos PCN fez com que o assunto fosse visto de forma mais clara, defendendo um currículo que tivesse como ponto fundamental competências e habilidades dos alunos. Além disso, a interdisciplinaridade, mesmo tendo uma função instrumental, contrariando idéias de autores como Fazenda (2007), garante uma associação entre várias disciplinas, como também busca uma unidade relacionada à prática docente.

Consoante Severino (2002), o enfoque epistemológico, levando em consideração o desdobramento curricular da interdisciplinaridade, geralmente é mais

ênfatisado que o antropológico, porém deve-se apostar em uma visão mais prática, efetiva e concreta, de forma que os alunos façam uma transição do ponto de vista apenas teórico transmitido em sala de aula.

Várias são as formas de se tratar interdisciplinaridade, cabendo ao corpo docente decidir que caminho seguir ao verificar problemas escolares vividos nas instituições e a experiência pedagógica de cada professor. Para tanto, o projeto político pedagógico é uma forma correta de atender as necessidades de uma atitude que seja disciplinar para que o objetivo educacional de cada instituição seja atingido.

2.8 PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NA DOCÊNCIA

Segundo Miranda e Miranda (2006), alguns autores ao estudarem interdisciplinaridade apresentam duas razões para adotar essa atitude no ensino. A primeira é a globalização, a partir da fusão das áreas afins; a segunda é superar a fragmentação do conhecimento, ou seja, a impressão que o discente tem de estudar algo distinto das demais áreas, como também do docente considerar a sua disciplina a mais importante, passando essa visão aos alunos.

A interdisciplinaridade sozinha não pode solucionar os problemas educacionais, porém ela contribui para amenizar essa situação, a partir de uma atitude que favoreça a mudança na postura pedagógica que procure incentivar a pesquisa, estimulando a iniciativa, a cooperação e a co-responsabilidade entre as disciplinas (VAIDEANU, 1987).

Para tanto, uma atitude que seja interdisciplinar evidencia primeiro um projeto que venha a ser aprovado e agregado ao currículo, através de uma proposta que supere uma visão fragmentada de ensino, tornando o conhecimento como fonte de uma visão global do mundo.

Uma atitude interdisciplinar é descrita por Fazenda (2007b, p. 13) da seguinte forma:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a

possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação de encontro, de vida.

Essa autora sustenta a característica da atitude interdisciplinar como uma ousadia na busca da pesquisa, em transformar a insegurança do docente em um exercício focado no pensar e na construção interdisciplinar por meio da troca, do diálogo e aceitação do pensamento das pessoas envolvidas. Por sua vez, há autores que defendem a prática da interdisciplinaridade pelo docente de forma individualizada: cada educador ensinando sua disciplina em uma perspectiva de maneira interdisciplinar.

No entanto, Carlos (2008) afirma que é uma prática quase impossível, pois é um processo que vai além do plano epistemológico, teórico, metodológico e didático, gerando a possibilidade do *encontro*, da *partilha*, da cooperação e do diálogo, que sugere uma ação conjunta dos professores.

O quadro 03 levanta pontos que caracterizam um professor interdisciplinar feito com base na visão de Garcia (2002), consoante os mais importantes teóricos sobre interdisciplinaridade no Brasil que são: Japiassú e Fazenda. O primeiro define esse tema como *atitude de espírito* praticada tanto individual quanto coletivamente, observando a aprendizagem com outras áreas do conhecimento e Fazenda aborda a temática em questão como uma *atitude diante do conhecimento*, pois o mesmo se encontra fragmentado já há algum tempo.

Quadro 03 – Pontos abordados pelos teóricos sobre professor interdisciplinar

Teóricos da interdisciplinaridade	Pontos abordados
Japiassú – atitude de espírito	<ol style="list-style-type: none"> 1. Refletir a necessidade de ultrapassar ou superar fronteiras disciplinares; 2. Clareza sobre o próprio caráter parcial e relativo das suas disciplinas; 3. A abertura para possibilidades que residem além de suas fronteiras de conhecimento; 4. Vislumbrar e explorar relações de interdependência, e conexões recíprocas entre as disciplinas;

	<ol style="list-style-type: none"> 5. Superação, avanço e inovação pedagógica através de projetos coletivos; 6. Desenvolver a capacidade para elaborar projetos interdisciplinares focalizados em questões, temas ou problemas sociais.
<p>Fazenda – atitude diante do conhecimento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Habilidade para exercer trocas com outros professores (especialistas) e para integrar as disciplinas em projetos comuns; 2. A prática pedagógica dos professores interdisciplinares envolveria o exercício de relações de associação, colaboração, cooperação, complementação e integração entre as disciplinas; 3. Devem exercer trocas não apenas entre seus conhecimentos e métodos, mas também entre suas experiências e visões de mundo; 4. Um meio de renovação, reestruturação e resignificação do trabalho pedagógico; 5. O exercício da revisão das práticas pedagógicas como forma de perceber os aspectos a serem transformados; 6. Buscar uma leitura ampliada de suas práticas cotidianas, como fonte de autoconhecimento.

Fonte: (GARCIA, 2002, p. 04-05) adaptado.

Japiassú (1976, p. 103) observa o professor interdisciplinar como sendo: “aquele que demonstra competências nos domínios teórico e prático de sua disciplina, base para contribuir na articulação, em profundidade, entre os saberes das diversas disciplinas”. O alicerce nessas competências dará condições ao docente de participar de projetos em parceria, por exemplo.

Já Fazenda (2002) busca unir o universo epistemológico com o pedagógico para verificar qual seria o valor, a utilidade, a aplicabilidade da interdisciplinaridade no ensino, observando seus obstáculos e a real possibilidade para efetivá-la. Dessa maneira, a autora levanta seis pontos a ser considerados:

1) *Formação geral* – um enfoque interdisciplinar pode gerar certa identificação entre o vivido e o estudado, a partir do momento em que o vivido seja resultado da inter-relação de variadas e múltiplas experiências;

2) *Formação profissional* – as aberturas de campos novos do conhecimento e descobertas recentes permitem atingir uma formação mais consistente;

3) *Formação de pesquisadores e de pesquisas* – as investigações interdisciplinares reconstituem a unidade dos objetos que, por sua vez, foram fragmentados pelos métodos que os separaram, permitindo uma análise global dos limites do sistema conceitual e da comunicação entre as disciplinas;

4) *Educação permanente* – a característica essencial da interdisciplinaridade é a intersubjetividade, através da qual se viabiliza a troca de experiências de forma contínua e eficaz;

5) *Compreensão e modificação do mundo* – um conhecimento efetivo da realidade em seus mais variados aspectos, a partir do homem agente e paciente desse cenário;

6) *Dicotomia ensino-pesquisa* – esse enfoque pedagógico, além de ser recente, consegue fazer da pesquisa uma das únicas formas possíveis de aprendizagem.

Considerando esses pontos, Fazenda (2007b, p. 50) defende “um projeto de capacitação docente para a consecução de uma interdisciplinaridade no ensino leva em conta certos quesitos”, conforme quadro 04 abaixo:

Quadro 04 – Quesitos para projeto de capacitação docente interdisciplinar

Como efetivar o processo de engajamento de educador em um trabalho interdisciplinar?	Mesmo que a formação tenha sido fragmentada
Como favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno?	Mesmo que ele ainda não tenha tido tempo para observar como ocorre sua própria aprendizagem
Como propiciar formas de instauração do diálogo?	Mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso
Como iniciar a busca de uma transformação social?	Mesmo que o educador apenas tenha iniciado seu processo de transformação pessoal
Como propiciar condições para troca com outras disciplinas?	Mesmo que o educador ainda não tenha adquirido domínio da sua

Fonte: (FAZENDA, 2007b) adaptado.

O projeto, como o do quadro acima, pressupõe a formação de professor/pesquisador que busca a redefinição de forma contínua da sua competência e de uma instituição incentivadora a questão epistemológica em um projeto coletivo.

A capacitação docente envolve um trabalho interdisciplinar, superando a fragmentação do ensino; a compreensão da aprendizagem do aluno, de forma gradativa; o diálogo em sala de aula, para proporcionar uma abertura democrática; entendimento do ambiente social, começando por um processo social e, por fim, a troca de experiências entre disciplinas, mesmo faltando domínio particularmente do que está sendo lecionado.

O professor bem-sucedido e interdisciplinar tem um comprometimento com seus alunos que vai além do dever de cumprir seu horário semanal, não está satisfeito plenamente com seu trabalho, buscando algo novo quando ousa nas novas técnicas e na realização de técnicas não convencionais.

Garcia (2002), na sua pesquisa realizada no período entre 1999 e 2001 com um grupo de professores que participaram de cursos de formação e atuantes na rede pública de ensino, nos Estados do Paraná e de Santa Catarina, descreveu “o que é um professor interdisciplinar” conforme quadro 05 abaixo:

Quadro 05 – O que é um professor interdisciplinar?

Aspectos observados	Percepção dos professores
Quanto ao seu próprio desenvolvimento pessoal-profissional.	Há necessidade de aprofundamento disciplinar, de ir além daquilo que já conhece.
O professor mantém-se em movimento de aprendizagem, sem estancar.	Atento as dinâmicas da aprendizagem, transformando seu modo de ensinar.
O docente é capaz de planejar, em conjunto, um currículo que explora elos e possibilidades de trocas entre as disciplinas.	Através do currículo, ele exerce uma interação com as demais disciplinas do currículo, recorrendo as diferentes fontes de conhecimento e experiência.
No que se refere às competências profissionais	O professor interdisciplinar se caracteriza por exercer estratégias de integração do conhecimento e por suas habilidades para trabalhar em conjunto.
Comunicação aberta com as demais disciplinas	Consegue trabalhar de modo integrado com outras disciplinas

Fonte: (GARCIA, 2002) adaptado.

A interdisciplinaridade então surge como uma condição necessária para reconciliação epistemológica, de tal forma que a formação do professor absorva uma consciência crítica no intuito da educação não se torne um instrumento de reprodução do sistema, mas sim desperte o senso crítico dos discentes, que venha proporcionar na educação uma ruptura não somente educacional, mas também na sociedade (NOGUEIRA, 1996).

Silva (2006) considera uma *sala de aula interdisciplinar* um lugar de encontro e parceira onde há interdisciplinaridade. Existem ordem e rigor de uma forma diferenciada, ou seja, não como punição; a autoridade é conquistada pelo docente; obrigações não existem, mas sim satisfações; a humildade substitui a arrogância; há cooperação no lugar da solidão; o grupo heterogêneo deixa de existir em prol do homogêneo, enfim, a produção do conhecimento ganha espaço no lugar da simples reprodução de idéias. Haas (2007) ressalta que a atuação docente está vinculada ao espaço da sala de aula, elaborando assim o que pode ser chamado de docência interdisciplinar, através da construção de novas ações pedagógicas.

2.9 O PROFESSOR DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O conceito de aula é definido em três pontos, através de uma visão crítica abrangente, consoante Antunes (2007, p. 22):

1) A aula expositiva é a mais conhecida maneira de dar aula, porém não a única. Nesse caso, o professor concebe situações de diferentes aprendizagens, com estilos de linguagem, além de fazer do aluno o centro do processo de aprendizagem; 2) Sala de aula é utilizada de forma consciente pelo mestre quando a aprendizagem ocorre dentro e fora dela, fazendo com que os saberes provocados revelem desafios para os alunos apliquem na prática; 3) O professor profissional tem competência e jamais improvisa, pois não é concebido que aulas verdadeiras acabem sendo transmitidas por trabalhadores de outras profissões sem o domínio da aprendizagem, mas só informacional.

Ao descrever as atividades do professor de Contabilidade, Laffin (2005, p. 167) diz que:

Os profissionais mencionam o tripé que estrutura a universidade: ensino, pesquisa e extensão. Dentre as atribuições referentes ao

ensino, têm destaque: o planejamento das aulas, que por sua vez envolve o estudo e a constante atualização do professor, além da elaboração de exercícios, provas e trabalhos; a execução do planejamento de forma a motivar os alunos e envolvê-los no trabalho, utilizando técnicas e equipamentos específicos; a avaliação do desempenho do aluno e do próprio processo de ensino, que deve sempre ocorrer de forma transparente e oferecer elementos para o planejamento subsequente. As atividades de pesquisa ajudam a ampliar o universo de conhecimentos do professor, aumentando a qualidade do ensino, além de promover a troca de informações com o restante da comunidade acadêmica [...]. Já a modalidade de extensão garante que essas trocas se estendam com a comunidade em geral, o que é muito importante.

A aula expositiva é a forma tradicional mais trabalhada pelos professores de contabilidade, a partir dela a aprendizagem efetivamente pode ocorrer, todavia com o cuidado, por parte dos docentes, em considerar o aluno o centro de todo o processo de ensino.

A sala de aula não se limita ao espaço físico utilizado, pois as atividades podem ir além dela, como ocorre com as de pesquisa e extensão, através das atividades de campo coordenadas pelos mestres. Dessa forma, a competência dos professores profissionais baseia-se no domínio da aprendizagem que lhes é própria e não somente de pessoas que dominam apenas a informação.

Atualmente, o professor de contabilidade tem focado a transmissão dos conhecimentos ao dar importância ao tecnicismo associado aos conteúdos mecanicistas, formando o profissional dentro dos padrões da racionalidade técnica. Porém, o docente dessa área precisa ser um profissional rico em saberes, capaz de intervir no momento devido e trabalhar com práticas pedagógicas com caráter inovador permitindo a apropriação do seu trabalho, através da reflexão de suas ações (LAFFIN, 2005).

Hernandez, Peleias e Barbalho (2006, p. 65) discorrem que

O professor de Contabilidade precisa desenvolver vários atributos para ser considerado um bom profissional, obtendo, assim o respeito e a admiração de seus alunos. Dominar apenas o arcabouço técnico contábil é insuficiente. É necessário ter carisma, multidisciplinaridade, didática, conhecimento de mercado, da situação social e política do País, ser articulado. Essa constatação oferece o cenário necessário a identificação e à análise das habilidades e competências que o professor de Contabilidade precisa possuir para ministrar suas aulas com sucesso.

Os autores acima citados perceberam que habilidades e competências do professor de Contabilidade são várias e alguns docentes as possuem, já uma boa parte poderá adquirir a partir de estudos, aperfeiçoamento e educação continuada. O perfil de educador dará ao professor o preparo para *ensinar a aprender* e os alunos o estímulo necessário para *aprender a aprender*.

O estudo realizado por Slomski (2008, p. 13) conclui que, mesmo quando tem “em vista das limitações no que se refere à formação profissional para magistério, é própria a experiência na profissão, na sala de aula, na universidade e dos pares que vem estruturando e dando sentido à prática pedagógica”.

A autora se refere aos professores de Ciências Contábeis que atuam nas IES brasileiras, quando comenta que os saberes do ensino nessa área não são limitados a conteúdos bem circunscritos, baseado em um conhecimento especializado, mas engloba uma série de objetos, de questões, de problemas relacionados com o trabalho realizado na docência.

Laffin (2005, p. 168), a partir de uma sistematização da pesquisa no ensino de Ciências Contábeis, observa que:

- 1) A pesquisa ocupa no curso de Ciências Contábeis um determinado espaço, sendo intencional, dinâmica e interativa no currículo;
- 2) A existência da articulação interdisciplinar com os conhecimentos contábeis ocorre por meio dos professores-alunos pesquisadores;
- 3) O domínio do rigor teórico-metodológico precisa haver por parte dos professores-alunos para configurar a pesquisa como prática docente;
- 4) As orientações epistemológicas devem ser compreendidas para, dessa forma, superar a opressão social e autonomia da pesquisa e,
- 5) A reelaboração teórica e ou prática pertinente à construção do conhecimento contábil pode ser proposta através dos resultados alcançados.

O autor acima citado chama atenção sobre a desmotivação ser um dos problemas principais do aluno do curso com desinteresse e falta de conhecimento das disciplinas, não estando preparado à leitura, o momento correto de se situar às novas realidades e com estímulo baixo, no que diz respeito à freqüência das aulas.

2.10 A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Segundo Walker (2005), a história da Contabilidade revela a importância do vínculo entre as disciplinas, demonstrando que os artigos apresentados em Conferências internacionais são baseados em perspectivas interdisciplinares. Esse quadro celebra a existência do estudo interdisciplinar nas pesquisas feitas, comprovada pela história contábil, sendo uma realidade e não somente promessa.

Roslender e Dillard (2003) propõem um projeto contemporâneo, de forma que haja uma coesão da teoria com a prática contábil, por meio do trabalho interdisciplinar baseado na contabilidade social, tendo como principais pontos: questões de direitos humanos, dignidade humana e a condição humana como preocupação central.

No Brasil, o MEC, através do Parecer CNE/CES 776/97, emitiu uma orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, incentivando uma formação sólida para que os egressos superem os desafios no exercício profissional como também na produção do conhecimento e venham a ter várias habilitações diferenciadas em um programa de curso, para expandir suas grades curriculares.

Já o parágrafo 1º, do art. 2º Resolução 10, da Resolução do CNE/CES, nº 10 de 10/12/04, define que, o Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacional, abrangerá, sem prejuízo de outros, o seguinte elemento estrutural: formas de realização de interdisciplinaridade.

Observa-se que as formas de realização de interdisciplinaridade não são citadas ao longo da resolução, porém pode-se deduzir pela literatura através de autores como Zabala (2002, p. 33) que uma das principais formas seria:

A interação entre 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 bioquímica ou a psicológica.

Na área das Ciências Sociais, como administração e contabilidade, a interdisciplinaridade é um instrumento capaz de unir disciplinas com conteúdos específicos ou generalizados, como também se baseia em uma formação que

atenda níveis básicos, intermediários e avançados, relacionando, de uma forma geral, a teoria com a prática.

A interdisciplinaridade, no curso de Ciências Contábeis, nem sempre é observada de forma explícita dentro da grade curricular e nas ementas do curso, principalmente na relação entre as disciplinas, no que diz respeito às pesquisas feitas sobre o assunto.

A dissertação de Passos (2004), dividida em três partes distintas, constatou na primeira parte que interdisciplinaridade é um assunto ainda considerado complexo e que cada autor enxerga de forma diferente.

Em um segundo momento, ao analisar o painel da educação superior e da pesquisa contábil no Brasil, em busca de características interdisciplinares, observou o quanto é escasso o número de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis, porém é o grupo que mais faz pesquisa.

Ainda em relação à dissertação acima citada, na terceira e última parte, foi realizado um censo com coordenadores do curso de Ciências Contábeis do Estado de São Paulo e verificou-se que o nível de relacionamento entre as disciplinas é mínimo, inexistindo características interdisciplinares tanto no ensino como na pesquisa.

Sinatora *et al.* (2005) fizeram uma análise das condições de oferta dos conteúdos de Sistemas de Informação nos cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo, identificando como pontos principais: integração entre os docentes do curso considerada baixa, pelo fato de haver apenas o cumprimento das aulas e pouca interdisciplinaridade, como resultado da interação quase inexistente entre os docentes.

Fragoso, Ribeiro Filho e Libonati (2006), relacionado ao processo de pesquisa dos doutores em Contabilidade no Brasil, analisaram o impacto da interdisciplinaridade quando se tem pelo menos uma formação seja em especialização, mestrado ou doutorado fora da área contábil. Esses pesquisadores verificaram que o perfil interdisciplinar torna-se consistente e atuante no processo de pesquisa (produção científica) ao longo do tempo.

Na pesquisa de Padoan e Clemente (2006), os autores afirmam que mesmo as Diretrizes Curriculares investindo em um ensino que valorize uma forma integradora na atuação do professor, uma disciplinaridade cruzada é mais

observada quando se dá importância às disciplinas específicas do curso; já conhecimentos como economia, sociologia, entre outros são deixados na maioria das vezes de lado.

Por sua vez, Miranda e Miranda (2006) constataram na pesquisa realizada, a possibilidade de se ver alguns pontos de interdisciplinaridade, principalmente no final do curso, pois a partir daí cresce o número de disciplinas aplicáveis e mais relacionadas. Assim sendo, o professor é fundamental como facilitador desse processo, proporcionando conteúdos e técnicas atualizados, conforme mudanças ambientais internas e externas.

Pereira (2006), na sua dissertação de mestrado, discorre que diversas IES têm outras áreas do conhecimento distintas do campo da contabilidade, proporcionando uma forma de relacionamento entre as disciplinas, como a multidisciplinaridade. A pesquisa da autora revelou que há características interdisciplinares quando ocorre participação em grupos de pesquisa nas diversas áreas do conhecimento.

Outros pontos importantes na pesquisa de Pereira (2006) estão relacionados à atitude interdisciplinar dos professores, quando é sugerido que as IES tenham um corpo docente com áreas do conhecimento bem diferenciadas, o que não é visto na prática. Na opinião dos egressos, a interdisciplinaridade não foi um elemento que facilitou a entrada no mercado de trabalho.

Althoff e Domingues (2008) apresentaram, no trabalho delas, um resultado próximo ao de Passos (2004), ou seja, a existência, nos cursos de Ciências Contábeis da região estudada, de características multidisciplinares, pluridisciplinares e de disciplinaridade cruzada, ao fazer um levantamento junto a coordenadores de instituições de ensino superior localizadas na Mesoregião do Vale do Itajaí, situada no Estado de Santa Catarina. O resultado sugere que o cumprimento de cada disciplina é considerado mais relevante que objetos ou conteúdos de estudo, que identifiquem de imediato a existência da interdisciplinaridade.

Oliveira, Paiva e Melo (2008) descreveram e analisaram a contribuição do curso de Ciências Contábeis no que tange a prática pedagógica interdisciplinar, no que diz respeito à formação e desenvolvimento de competências profissionais nos alunos, a partir de uma pesquisa realizada em uma instituição de ensino superior privado do Estado de Minas Gerais, na percepção dos seus discentes. Os resultados

encontrados mostram o quanto foi visível por parte do alunado a interdisciplinaridade mesmo que de forma tímida, em relação ao curso de forma geral.

Peleias *et al* (2008) fizeram um estudo com sete professores de Controladoria de quatro IES da cidade de São Paulo. Para tanto, uma relevante revisão da literatura sobre interdisciplinaridade foi feita, observando que ela é mais discutida do que vivenciada, apesar de ser respeitado o território dos ramos de conhecimento, trabalhando a superação das barreiras entre eles. Portanto, esses estudiosos verificaram que no curso de Ciências Contábeis, a interdisciplinaridade não está inserida de maneira ampla e clara, até mesmo nas práticas docentes, entretanto é percebida entre os atores a relevância dela em uma realidade acadêmica para a formação discente.

3 METODOLOGIA

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme Cervo e Bervian (1996, p. 23), “em seu sentido mais geral, o método é a ordem que deve impor aos diferentes processos necessários para atingir um fim dado ou um resultado desejado”.

O método desse trabalho é o indutivo por investigar a quantidade de fenômenos, por meio de uma observação sistemática que permite a identificação e classificação, bem como a existência de relações entre variáveis, a fim de estabelecer uma generalização dessas relações e, assim, inferir uma verdade geral do que foi examinado (LAKATOS; MARCONI, 2006).

No que tange à metodologia, consoante Inácio Filho (2001, p. 71):

Metodologia é o conjunto de procedimentos e técnicas de que se lança mão no processo de investigação, incluindo-se os aspectos relacionados ao como fazer (*know-how*) a pesquisa, estando relacionada ainda à postura ideológica do investigador, aos seus objetivos, aos seus pressupostos, a sua concepção de mundo.

A metodologia usada nessa pesquisa está em concordância com o escopo de estudo, através dos meios mais adequados no intuito de ser atingido o objetivo, seguindo um conjunto de etapas planejadas previamente.

Já perante Salomon (1999, p. 152), “o termo pesquisa será genericamente assumido como trabalho empreendido metodologicamente, quando surge um problema, para qual se procura a solução adequada dessa natureza científica”.

O trabalho de caráter descritivo é no sentido de identificar, relatar, comparar entre outros aspectos, e segundo Raupp e Beuren (2004, p. 81) acaba sendo “intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa, ou seja, caracteriza-se por não ser tão preliminar como a primeira e nem tão aprofundada como a segunda”.

O cunho descritivo da pesquisa está mais voltado em observar fatos que podem ser analisados e interpretados, sem haver interferência do pesquisador. Nesse tipo de estudo, o fenômeno físico ocorre de tal forma que não existe manipulação por parte de quem está pesquisando o assunto.

Assim sendo, o estudo desenvolveu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica, ou seja, de acordo com um conjunto de conhecimentos reunidos em obras tendo como ponto fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e à produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa (FACHIN, 1993).

Segundo Lakatos e Marconi (2006, p. 25),

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros e representa uma fonte indispensável de informações podendo até orientar as indagações.

O referencial teórico sobre a interdisciplinaridade, como também conceitos afins e suas características, tem como base principalmente livros especializados na área, artigos científicos, dissertações, *sítes* da internet, para dar alicerce de maneira geral ao assunto explorado e respaldo para fortalecer os aspectos teóricos do trabalho.

A partir da pesquisa bibliográfica, realizou-se uma pesquisa de campo, com o objetivo de identificar as práticas da interdisciplinaridade pelos docentes de disciplinas específicas no curso de Ciências Contábeis nas universidades do Rio Grande do Norte.

Lakatos e Marconi (2006, p. 83) acrescentam que:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um 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. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevante, para analisá-los.

A pesquisa de campo estabelece um modelo teórico como referência sobre o tema escolhido para saber em que estado se encontra o problema na atualidade, os trabalhos realizados a respeito e quais opiniões reinam sobre o assunto. Para tanto, técnicas próprias são utilizadas para coleta de dados e na determinação da amostra

que é representativa e suficiente para respaldar as conclusões (LAKATOS; MARCONI, 2006).

Através da observação direta extensiva, foi elaborado um questionário com perguntas abertas e fechadas que pretendem responder ao problema de pesquisa sobre as práticas interdisciplinares dos docentes do curso de Ciências Contábeis.

3.2 QUESTIONÁRIO

A utilização de um questionário em uma pesquisa é para dar respaldo da situação de determinada população, levando-se em consideração uma série ordenada de perguntas elaboradas de forma minuciosa respondida por escrito, na ausência do pesquisador.

Segundo Colauto e Beuren (2004, p. 131),

O processo de elaboração dos questionários é um tanto quanto complexo e longo, exigindo cuidado na seleção e formulação das questões. As perguntas devem ser claras, concretas e precisas, ter linguagem acessível ao entendimento da média da população estudada, possibilitar uma única apresentação, não sugerir ou induzir respostas, referir-se a uma idéia de cada vez, conter apenas perguntas relacionadas aos objetivos, e evitar questionamentos que, de antemão, sabe-se que não serão respondidos fidedignamente.

O questionário é um instrumento de coleta de dados que constitui em uma série ordenada de perguntas que são respondidas por escrito, sendo facultativa a presença do pesquisador, devendo ser claro e limitado em extensão, seguido de notas explicando a natureza da pesquisa e ressaltando a relevância e necessidades das respostas, para que o informante fique estimulado em responder (LAKATOS; MARCONI, 2006).

Martins (2002) recomenda que o pesquisador considere os seguintes pontos ao elaborar um questionário:

- 1) Identificar os dados e as variáveis fundamentais que irão fazer parte da formulação das questões;
- 2) Avaliar se as questões formuladas são claras na redação e possuem uma ordem seqüencial;

- 3) Mensurar a extensão do questionário;
- 4) Verificar se as questões são adequadas ao estudo, para evitar perguntas que já existem respostas disponíveis;
- 5) Levar em consideração estética do questionário;
- 6) Elaborar instruções claras para facilitar o preenchimento do questionário, caso seja necessário;
- 7) Pré-codificar as respostas para facilitar o processamento dos dados, caso se faça necessário.

As vantagens e desvantagens, na confecção de um questionário apresentadas no quadro 06, levam em consideração a eficácia do modelo, no que tange à seqüência lógica das perguntas elaboradas, além de verificar se estão de acordo com os objetivos geral e específicos da pesquisa.

Quadro 06 – Vantagens e desvantagens na elaboração do questionário

Vantagens	Desvantagens
1) Economia de tempo e viagens; 2) Atinge um grande número de pessoas ao mesmo tempo; 3) A área geográfica abrangida é bem ampla; 4) As respostas são mais rápidas e precisas; 5) Há liberdade nas respostas, por causa do anonimato; 6) Há segurança pelo fato das respostas não serem identificadas.	1) Nem todos os questionários retornam; 2) Algumas perguntas não são respondidas; 3) As pessoas analfabetas não podem responder; 4) Nas questões mal-compreendidas, o informante não pode ser esclarecido; 5) Muitas vezes, a devolução do questionário é feita tardiamente; 6) Quem responde nem sempre é a pessoa mais adequada à pesquisa.

Fonte: (LAKATOS; MARCONI, 2006) adaptado.

Após avaliar os pontos acima, foram escolhidas, questões abertas através de um questionário estruturado, levando em consideração não ser dispendioso o tempo dos respondentes. As fechadas estão elencadas, na sua maioria, utilizando-se da Escala *Likert* com três proposições: sim, totalmente; sim, parcialmente e não, para, assim identificar o grau que se encontra as práticas interdisciplinares nos cursos de Ciências Contábeis. Para tanto, a aplicação do questionário visa interpretar as respostas dos depoentes, para encontrar na escrita palavras-chaves que são trabalhadas pela análise de conteúdo.

O instrumento elaborado serve para captar as práticas da interdisciplinaridade pela população estudada, tendo como base quesitos elaborados a partir da análise de conteúdo, uma técnica que surgiu no século XX, obtendo seu auge entre 1940 e 1950, sendo utilizada em várias áreas e que serve para diagnosticar a prática docente sobre o tema (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Além dessas questões, foram elaborados quesitos de múltipla escolha para identificar o perfil dos respondentes.

Trata-se, enfim, conforme a abordagem dada, de um estudo de natureza qualitativa realizado nas universidades que possuem o curso de Ciências Contábeis no Estado do Rio Grande do Norte.

3.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo, consoante Bardin (1977, p. 31), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A utilização dessas técnicas “tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BERELSON, 1971 *apud* BARDIN, 1977).

Segundo Bardin (1977, p. 29) esta técnica presta-se a “análise do conteúdo das mensagens”, aplicado em qualquer forma de comunicação, em duas funções: seja na função heurística, enriquecendo o trabalho exploratório que propicia a descoberta, quanto na função de *administração da prova* pela confirmação ou refutação de verdades provisórias, para sistematização e tratamento da informação contida nas mensagens de pessoas ou documentos, de modo a permitir a inferência e análise dos dados coletados.

Ainda segundo a autora acima citada, essas funções servem para reforçar uma a outra, conduzindo o analista a elaborar um manual de técnicas adequadas a serem verificadas a partir de uma problemática, podendo criar instrumentos para favorecer as interpretações, no desenrolar da investigação.

O objeto de estudo da análise de conteúdo é a palavra utilizada por determinados atores e em contextos específicos, enfim, o seu significado. Em termos práticos, a análise dos resultados será conseqüência de testes de associação de palavras – estereótipos e conotações –, de acordo com Bardin (1977), em busca de indutores úteis na análise.

Os indutores funcionam como estímulo ao conteúdo das respostas, palavras induzidas ou suscitadas que devem ser agrupadas por significado, descontando-se *idênticas, sinônimas ou próximas a nível* semântico para que possam ser adequadas e objetivamente tratadas.

Estes indutores podem surgir como *intuições* a partir de uma *leitura flutuante* ou por meio de um *brain-storming* individual para as quais convém formular hipóteses ainda que provisórias (BARDIN, 1977).

Quando da escolha da análise de conteúdo, pode escolher a unidade de registro e de contexto. A unidade de registro é em geral seguida de algumas limitações, incluem características definidoras específicas, precisam estar adaptadas a esta ou aquela investigação e podem ser de tipos diferentes como: palavra, tema, personagem, item.

Já a unidade de contexto é a parte mais abrangente do conteúdo a ser analisado, porém, "é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados [...] e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de significado e sentido". (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 43).

A análise se desenvolve em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na primeira fase, quando surgem as intuições, o objetivo é operacionalizar e sistematizar as idéias iniciais, por meio da escolha de documentos, formulação de hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores.

Para a segunda e terceira fases, Gogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) orientam ao pesquisador iniciante os seguintes procedimentos:

- 1) A delimitação progressiva do foco de estudo;
- 2) A formulação de questões analíticas;
- 3) O aprofundamento da revisão de literatura;
- 4) A testagem de idéias junto aos sujeitos; e
- 5) O uso extensivo de comentários, observações e especulações ao longo da coleta.

Inicialmente, em estudos qualitativos, a coleta de dados é parecida com um funil, ou seja, mais aberta *a priori* para depois de forma progressiva focar o estudo no sentido de focar a delimitação da problemática, para tornar a coleta mais concentrada como também produtiva. Já as questões analíticas tratam da possibilidade de articular entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade.

A revisão da literatura pode ser aprofundada para que possa auxiliar a análise, mesmo que não seja unânime entre os autores esse procedimento. Lüdke e André (1986) consideram que o relacionamento das descobertas feitas no estudo com a literatura é relevante para haver a possibilidade de tomar decisões com mais segurança, para oferecer consistência à pesquisa.

O teste das idéias feito junto a alguns sujeitos, considerados informantes, serve para comprovar certas percepções ou conjecturas do pesquisador. Essa prática também é conhecida como pré-teste que é a aplicação de um questionário, na sua versão preliminar, a uma amostra de indivíduos, com o objetivo de identificar perguntas-problema que justifiquem uma modificação da redação definitiva ou a eliminação da versão final.

3.4 QUESTIONAMENTOS SOBRE O PERFIL DOS RESPONDENTES E A INTERDISCIPLINARIDADE

O pré-teste serviu para aprimorar e dar validade ao questionário, além de melhorar o instrumento de pesquisa, a partir da compreensão por parte dos respondentes sobre o que está sendo questionado. As respostas de dois professores, um representante de uma instituição pública e o outro de uma instituição privada, caracterizam atualmente o docente do curso de Ciências Contábeis com práticas interdisciplinares, tanto dentro como fora da sala de aula.

O instrumento identificou que os docentes que responderam o questionário têm uma preocupação em trabalhar de forma interdisciplinar na academia, porém encontram certas dificuldades, principalmente em relação à falta de comunicação entre os professores para que haja troca de experiências.

Ao utilizar a análise de conteúdo no pré-teste, o uso extensivo de comentários, observações e especulações, ao longo da coleta, serviram para captar

um elenco de informações relevantes para que se possa fazer a análise supracitada, não apenas como uma mera descrição do que foi observado, mas de tudo que tenha relação com todo o processo de coleta.

Quadro 07 – Questionamentos sobre o perfil dos respondentes

Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5
1. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	2. Instituição: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Particular	3. Grau de instrução: <input type="checkbox"/> Graduado <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Mestre <input type="checkbox"/> Doutor	4. Leciona: <input type="checkbox"/> Há 1 ano <input type="checkbox"/> Entre 1–3 anos <input type="checkbox"/> Entre 4-5 anos <input type="checkbox"/> Há mais de 5 anos	5. Área de atuação: <input type="checkbox"/> Financeira <input type="checkbox"/> Gerencial <input type="checkbox"/> Auditoria/Perícia

Fonte: Elaborado pelo autor

Assim, as questões fechadas de múltipla escolha, conforme quadro 07, apresenta uma série de respostas possíveis, segundo Gil (2002), que visam conhecer o perfil dos respondentes, como: sexo, natureza da instituição, grau de instrução, tempo que o docente leciona e área de atuação.

Quadro 08 – Questionamentos elaborados sobre interdisciplinaridade

Nº	Questão	Conceito-chave	Fonte
1	Em sala de aula, relaciona o conteúdo da sua disciplina com a realidade social e o mercado de trabalho?	Demanda social	Santomé (1998)
2	Incentiva a realização da pesquisa na sua disciplina?	Pesquisa	Fazenda (1996)
3	A aprendizagem de novos conhecimentos é feita através da criação de situações (problemas) reais?	Interdisciplinaridade auxiliar	Carlos (2008)
4	Existe vinculação da sua disciplina com outras do curso?	Interação das disciplinas	Lück (1995)
5	Relaciona alguma atividade de extensão (seminário, fórum, congresso, entre outros) com a sua disciplina?	Extensão	Pereira (2006)
6	Existe a possibilidade de avaliar os alunos valorizando trabalhos integrados com outros docentes?	Avaliação interdisciplinar	Interdisciplinary studies (1990)

7	O curso de Ciências Contábeis precisa focar áreas específicas para atender o mercado de trabalho?	Fragmentação do ensino	Japiassú (1976)
8	No intuito de fortalecer a ciência, é interessante interagir com outras disciplinas com a finalidade de criar uma disciplina nova e original?	Desenvolvimento da ciência	Gusdorf (1990) Zabala (1998)
9	Enumere quais são as áreas a serem priorizadas pelo futuro contador para atender ao mercado de trabalho (sendo 1 mais importante). () Finanças () Auditoria () Direito () Economia () Contabilidade governamental () Contabilidade empresarial () Perícia () Outra _____ () Não existe prioridade	Relacionamento entre as disciplinas	Piaget (1972) Heckhausen (1972)
10 10.1 10.2 10.3	O aluno, para consolidar os conhecimentos adquiridos, é necessário na conclusão do curso: 10.1 Prática em condições reais 10.2 Monografia - pesquisa 10.3 Prática simulada de laboratório	Necessidade do mercado	Vaideanu (1987)

Fonte: elaborado pelo autor

Os questionamentos abertos abrangem, conforme quadro 08, a demanda social, pesquisa, interdisciplinaridade auxiliar, interação das disciplinas, extensão, avaliação interdisciplinar, fragmentação do ensino, desenvolvimento da ciência, relacionamento entre as disciplinas e necessidade do mercado. Utilizou-se também da escala *Likert* para verificar que nível ocorre as práticas docentes em relação à interdisciplinaridade: sim, totalmente; sim, parcialmente ou não existe.

3.5 POPULAÇÃO E AMOSTRA

No Estado do Rio Grande do Norte, há vinte e um cursos de Ciências Contábeis lotados em Instituições de Ensino Superior (IES), em funcionamento no ano de 2008, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP); nove deles funcionam em universidades, conforme quadro 09, nos campus localizados nas seguintes cidades: Natal e Mossoró, dois cada; Caicó, Patu, Macau, Alexandria e João Câmara, um cada.

Em Natal, as universidades são as seguintes: Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atualmente com 26 professores e Universidade Potiguar (UnP) com 9 docentes. Em Mossoró, a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) com 24 docentes e a UnP (Campus IV) com 7 professores. Já no Centro de Ensino Superior de Caicó (CERES), também da UFRN, há 6 docentes. Por sua vez, a Universidade Federal do Semi-Árido (UFERSA) não tem o curso de Ciências Contábeis, por isso não faz parte da população.

As cidades de Patu, Macau, Alexandria e João Câmara possuem campus avançado onde funcionam os respectivos cursos de Ciências Contábeis ministrados por docentes lotados no campus central da UERN em Mossoró, perfazendo um total de cinco cursos. Por sua vez, a UFRN tem dois: um em Natal e outro na cidade de Caicó. Por último, a UnP, também com dois cursos, um no campus central em Natal e outro no campus avançado de Mossoró.

Quadro 09 - Universidades do Rio Grande do Norte, cursos e quantidade de docentes

Nome da Universidade	Cursos	Cidades	Quantidade de docentes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	02	Natal e Caicó	32
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	05	Mossoró, Patu, Macau, Alexandria e João Câmara	24
Universidade Potiguar	02	Natal e Mossoró	16
Total	09	07	72

Fonte: Coordenação de cada Universidade contatada

Portanto, a pesquisa abrange os docentes que lecionam disciplinas de Contabilidade e que estejam atuando no segundo semestre de 2008 nas universidades do RN, totalizando 72 docentes, conforme quadro 09.

A amostra é representativa dessa população, de tal forma que todas as universidades do Estado do Rio Grande do Norte foram contatadas, para que haja o fornecimento dos e-mails, telefones ou endereço dos docentes efetivos do curso de Ciências Contábeis de cada Instituição pesquisada.

3.6 HIPÓTESES DA PESQUISA E TRATAMENTO DOS DADOS

A população analisada foi no intuito de transformar os dados obtidos no período abrangido em informações sobre o assunto pesquisado, tomando como ponto de partida o objetivo do trabalho. A pesquisa tem como objetivo verificar como são as práticas interdisciplinares pelos docentes das disciplinas específicas do curso de ensino superior de Contabilidade que lecionam nas universidades do RN. As hipóteses são:

- 1) As práticas docentes dos professores das universidades do RN, em relação à interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, existem totalmente;
- 2) As práticas docentes dos professores das universidades do RN, em relação à interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, existem parcialmente;
- 3) As práticas docentes dos professores das universidades do RN, em relação à interdisciplinaridade, no curso de Ciências Contábeis, não existem.

Portanto, a questão do estudo, com base nas hipóteses, é respondida através do tratamento dos dados coletados de forma descritiva, a partir da análise de conteúdo e apresentados em forma de tabelas e gráficos. Utilizou-se também da análise de correlação, apresentado da seguinte forma: $-1 < R < 1$, ou seja, a correlação perfeita de forma negativa é -1 e a correlação perfeita de forma positiva é 1, para identificar as questões mais ou menos correlacionadas.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise dos resultados revela, após a coleta de 65 questionários, a realidade de uma população estimada em 72 docentes atuando efetivamente, no segundo semestre do ano de 2008, nos nove cursos de Ciências Contábeis das três universidades localizadas no Estado do Rio Grande do Norte – RN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Universidade Potiguar (UnP).

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Em um primeiro momento, o questionário apresenta a caracterização dos respondentes com cinco categorias para quantificar.

Tabela 01 - Gênero, tipo de instituição e grau de instrução dos respondentes

Gênero	Frequência absoluta	Frequência relativa - %
Feminino	23	34,39
Masculino	42	65,61
Total	65	100,00
Tipo de instituição	Frequência absoluta	Frequência relativa - %
Pública	51	78,50
Privada	14	21,50
Total	65	100,00
Grau	Frequência absoluta	Frequência relativa - %
Graduação	12	18,46
Especialização	32	49,24
Mestrado	20	30,76
Doutorado	1	1,54
Total	65	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2009).

As cinco categorias são gênero (masculino ou feminino), tipo de instituição (pública e/ou privada), o grau de instrução (graduado, especialista, mestrado ou doutorado) e a área de atuação (financeira, gerencial e auditoria/perícia).

A tabela 01 concentra parte das informações sobre o perfil dos respondentes (gênero, tipo de instituição e grau). A amostra revela que dos 65 docentes, 65,61% são do sexo masculino e 34,39% do sexo feminino. Portanto, há predominância dos homens atuando na área acadêmica em relação às mulheres nesse ramo.

Constata-se que 78,50% são de instituições públicas e 21,50% pertencem a instituição privada pesquisada. Uma observação importante é que 12,30% afirmaram ministrar aulas nos dois tipos de instituições, incluindo nesse caso outras faculdades particulares. Em relação ao grau de instrução dos respondentes, 18,46% são graduados, 49,24% especialistas, 30,76% mestres e 1,54% doutor.

Tabela 02 - Tempo de docência e área de atuação dos respondentes

Tempo de docência	Frequência absoluta	Frequência relativa - %
Menos de 1 ano	13	20,00
Entre 1 – 3 anos	10	15,38
Entre 4 – 5 anos	10	15,38
Mais de 5 anos	32	49,24
Total	65	100,00
Área	Frequência absoluta	Frequência relativa - %
Financeira	19	29,23
Gerencial	29	44,62
Auditoria/Perícia	17	26,15
Total	65	100,00

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

Já a tabela 02 apresenta, quanto ao tempo de docência, a seguinte situação: 20% disseram que ensina a menos de 1 ano; 15,38% afirmaram que leciona entre 1 a 3 anos; o mesmo percentual do item anterior, ou seja, 15,38% estão atuando como

docente entre 4 a 5 anos e por fim 49,24% estão na área do ensino há mais de 5 anos. Pode-se dizer que quase 50% dos professores estão na academia há mais tempo.

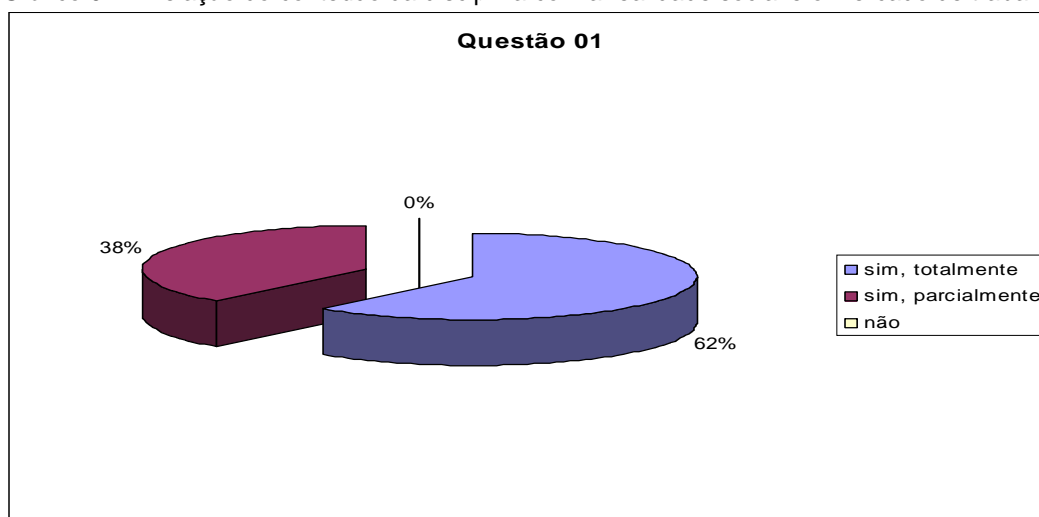
Por sua vez, a área de atuação dos docentes foi dividida em três tipos distintos: financeira, abrangendo 29,23% da população; gerencial, com 44,62% e auditoria e perícia, com 26,15%. Nessa opção, o respondente poderia marcar mais de uma alternativa.

4.2 QUESTIONAMENTOS FEITOS SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE

4.2.1 Relação do conteúdo da disciplina com a realidade social e o mercado de trabalho

A questão nº 1 investiga como o professor relaciona o conteúdo ministrado em sala com assuntos vinculados à sociedade e o mercado de trabalho do profissional contábil.

Gráfico 01 – Relação do conteúdo da disciplina com a realidade social e o mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

O gráfico 01 revela que, dos 65 respondentes, 62% exercem totalmente essa relação, 38% afirmaram relacionar parcialmente e não houve resposta negativa.

O respondente 19 diz que “procura exemplos que foram identificados com a matéria lecionada e busca artigos falando deste exemplo”. Já o respondente 30 trabalha esse relacionamento do conteúdo da disciplina “comentando situações reais de empresas, reportagens sobre o assunto, entrevistas (revistas)”.

Essas respostas demonstram a preocupação do docente em vincular sua disciplina com fatos atuais para torná-la mais próxima da realidade. Para tanto, o aluno é moldado para compreender a matéria lecionada, a partir de exemplos ou situações que possam clarificar a nova aprendizagem.

Conforme tabela 03, 36,92% citaram que traz exemplos práticos, 24,61% introduz estudos de casos, 13,85% incluíram o mercado, 12,31% comentaram sobre a prática e 12,31% citaram outros pontos.

Tabela 03 – Relação entre o conteúdo da disciplina com mercado e sociedade

Termo	Frequência	%
Exemplos práticos	24	36,92
Mercado de trabalho	17	26,16
Estudos de caso	16	24,61
Outros pontos	8	12,31
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

Dos docentes, 36,92% levam em consideração a importância em apresentar *exemplos práticos* como uma forma de facilitar a aprendizagem, já 24,61% realizam *estudos de casos*. O respondente 16 citou tanto estudo de caso como exemplos práticos, no que diz respeito ao relacionamento do conteúdo da disciplina com a realidade social e o mercado de trabalho.

Por sua vez, 26,16% dos professores deram ênfase ao *mercado de trabalho*, vinculando à prática contábil, mesmo estando explícito na pergunta. O depoente 07 diz que “traz a realidade do mercado para sala de aula”, porém não entra em detalhes de que maneira isso é feito. Por sua vez, o respondente 57 discorre que

“faz vinculações (analogias e associações) com o ambiente de mercado e organizacional em que os alunos estão inseridos”. Já o depoente 18 cita que “quando ministra determinado conteúdo vincula as práticas de escritório ou consultoria”. Já o respondente 34 comenta sobre a aplicação da realidade social e do mercado “demonstrando a aplicação dos conhecimentos na prática”.

Outros pontos apresentados pelos docentes, com frequência de 12,31%, foram: atualização por meio de *sítes*, revistas e jornais; levantamento de questões do dia-a-dia dos profissionais da área; notícias da atualidade; aula com uma realidade econômica e financeira; artigos publicados; fatos empíricos com a teoria exposta; realidade local com visitas às empresas; potencial da região para a técnica e explicação das prerrogativas da profissão.

Mediante respostas obtidas através do questionamento 01, pode-se aferir que os docentes demonstram-se preocupados com a realidade social, promovendo realização de vinculação com a prática, o que é explicado pela literatura sobre a interdisciplinaridade, quando o professor organiza e delimita uma área de trabalho, a partir da disciplina lecionada, ele concentra a pesquisa e suas experiências dentro de determinado projeto, para refletir a realidade em conjunto com as demais disciplinas.

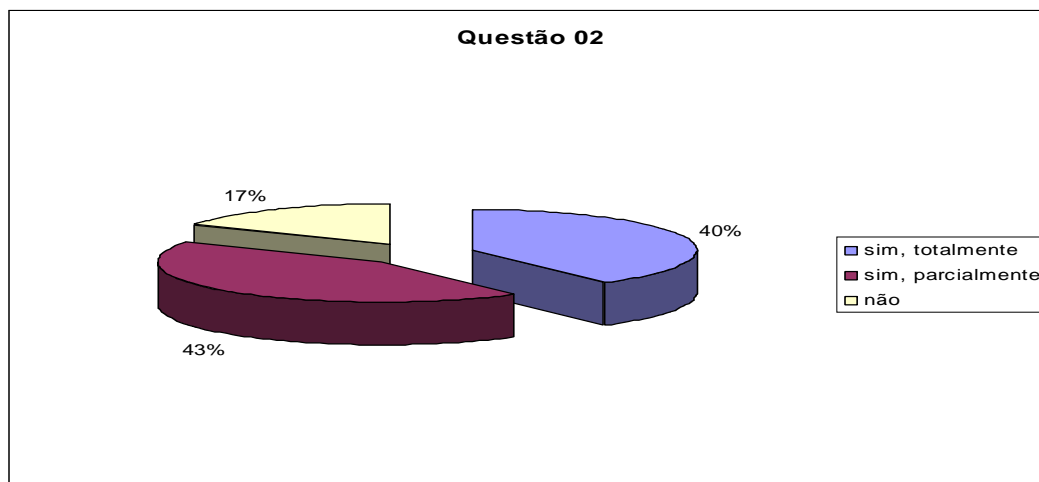
Como já frisado no referencial teórico, autores renomados da área de educação enfatizam que uma disciplina isolada não consegue ser interdisciplinar, pois a forma solitária da aprendizagem pode fazer dela uma parte totalmente desvinculada do todo. Assim sendo, é relevante que o professor introduza, em sala de aula, a discussão da realidade social e do mercado de trabalho, fazendo um elo com o mundo externo, para que o aluno possa compreender, de forma mais clara, o assunto ministrado, procurando evitar a fragmentação no ensino.

Por último, considerando a relação da questão 01 com o perfil do respondente observa-se que: a maior parte dos especialistas da área financeira trabalha em sala de aula mais com exemplos práticos, enquanto a maioria dos mestres da área gerencial explora estudos de casos. Já o mercado de trabalho é mais citado tanto pelos mestres e especialistas, com mais experiência na docência e pertencentes à área financeira. Por sua vez, a prática contábil é frisada mais pelos especialistas, da área financeira e a atuação como professores ocorre há pouco tempo.

4.2.2 Incentivo à realização de pesquisa na disciplina ministrada

A questão 02 procura averiguar se o professor incentiva os graduandos à prática da pesquisa sobre a disciplina ministrada, já que toda universidade apresenta como proposta fundamental três pilares bem distintos: ensino, pesquisa e extensão.

Gráfico 02 – Incentivo à realização da pesquisa na disciplina ministrada



Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

Pode-se constatar, conforme o gráfico 02, que 40% afirmaram incluir a pesquisa de forma significativa no período da disciplina, 43% disseram fazer parcialmente e 17% responderam que não fazem pesquisa na graduação. O respondente 04 frisa “não considerar universidade lugar para pesquisa, mas sim para formar profissionais”.

O respondente 55 “mostra a importância da pesquisa para aprimorar o conhecimento científico, indicando bibliografias para a correta aplicação das normas técnicas da ABNT”. Já o respondente 57 “estimula a produção científica. Isso é feito, por exemplo, quando se define a produção de um artigo científico como atividade de avaliação da unidade”.

Baseando-se nos respondentes questionados, foi obtida a seguinte frequência relativa: 36,92% incluem leitura e/ou confecção de artigos na disciplina, 26,15% fazem pesquisa juntamente com os alunos, 23,07% passam trabalhos e 16,93% não fazem, conforme tabela 04 abaixo:

Tabela 04 – Incentivo à pesquisa durante a disciplina lecionada

Termo	Frequência	%
Elaboração de artigos	22	33,85
Pesquisa de campo	17	26,15
Trabalhos	15	23,07
Não fazem	11	16,93
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

A análise do conteúdo das respostas revela que *artigos* foi o termo mais citado por 33,85% dos professores, revelando uma tendência dos docentes ao trabalhar com esse tipo de ferramenta científica, seja na elaboração juntamente com os alunos ou trazendo para sala de aula material publicado em revistas, anais de congressos, entre outros.

O respondente 18 incentiva à elaboração de artigos “trabalhando com a pontuação de trabalhos escritos na estrutura de artigos”. Corrobora essa mesma idéia, o depoente 14, “que pede para elaborar artigos para congressos/revistas”.

A palavra *pesquisa* mencionada por 26,15% dos respondentes em geral vem logo em seguida do termo *artigos* e que somados dão 60%. O respondente 11 disse que trabalha “baseado em ensino, pesquisa e extensão”. Já o depoente 14 faz “aplicação de trabalhos voltados para pesquisa”, como também o questionado de número 50 diz estimular “pesquisas em entidades, órgãos governamentais e escritórios de contabilidade”.

Em relação ao termo *trabalho* que surge em 23,07% das respostas, o respondente 22 solicita que os alunos desenvolvam resenhas de artigos. Por sua vez, o de número 33, no seu depoimento, afirma “incentivar e fazer um estudo mais aprofundado nos trabalhos solicitados”. O depoente 32 exige uma tarefa final para fazer parte da avaliação, geralmente o trabalho é incluído na aprendizagem pelos docentes.

Constatou-se que 16,93% dos docentes não fazem pesquisa na graduação, porém as respostas anteriores apresentam a maioria dos professores preocupados

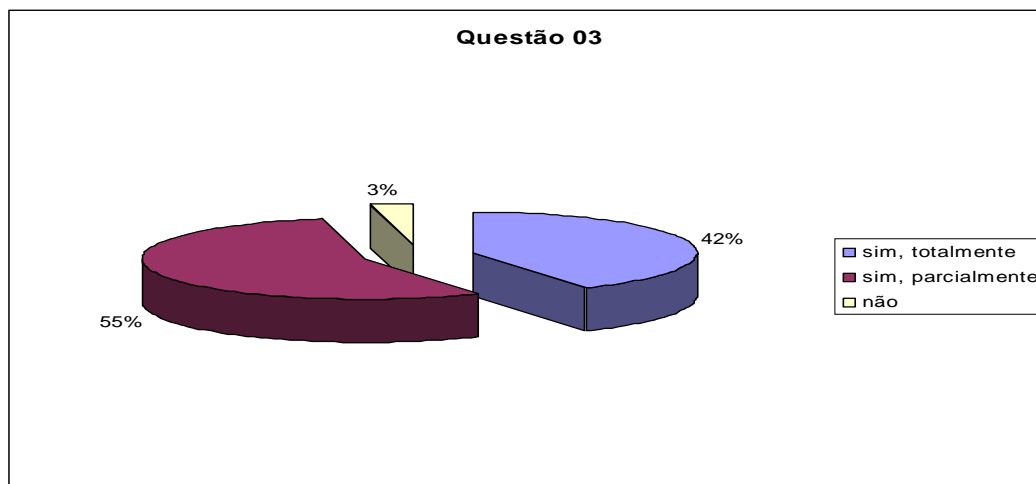
em fazê-la nesse período, sendo coerente com a proposta das universidades em ter como base não somente ensino, mas também a pesquisa e a extensão.

Por último, em relação ao perfil dos respondentes, constata-se que: mulheres, mestres e especialistas adotam mais artigos. Em relação à pesquisa, observa-se que os mestres, tanto quanto os especialistas das áreas financeira, gerencial e auditoria/perícia apresentaram uma preferência por este método. Por sua vez, os especialistas da área financeira, com menos experiência, adotam trabalhos. Já os docentes que não fazem pesquisa são, na sua maioria, os graduados com pouco tempo na docência.

4.2.3 Aprendizagem de novos conhecimentos através da criação de situações (problemas) reais

O foco da pergunta de número 03 é identificar como o docente aplica novos conhecimentos, buscando uma aprendizagem mais contemporânea, por meio de situações, dentro de um contexto real.

Gráfico 03 – Aprendizagem de novos conhecimentos a partir da criação de situações reais



Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

O gráfico 03 evidencia que, dos 65 respondentes, 55% afirmaram criar totalmente situações reais para fortalecer a aprendizagem dos novos conhecimentos, 42% disseram que o fazem parcialmente e 3% responderam que não.

A depoente 56 citou que “por atuar também como contadora, diversos são os casos reais que posso demonstrar, analisar e juntamente com os alunos, encontrar soluções, inclusive os de natureza tributária”. Já o respondente 61 comenta que “trabalha com projeto de avaliação de viabilidade de novos negócios, onde os alunos acompanhados por professores vão analisar casos reais e emitir sua opinião sobre a viabilidade financeira do empreendimento”.

Tendo os respondentes como base, foi obtida a seguinte freqüência relativa: 38,46% incluem casos, 27,69% trazem situações reais para os alunos, 10,78% criam exemplos, 20,00% citaram outros pontos e 3,07% não fazem, conforme tabela 05 abaixo:

Tabela 05 – Aprendizagem de novos conhecimentos a partir de situações reais

Termo	Freqüência	%
Casos	25	38,46
Situações reais	18	27,69
Exercícios	7	10,78
Outros pontos	13	20,00
Não faz	2	3,07
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

A palavra *casos* foi citada por 38,46% dos professores, como, por exemplo, pelo respondente 52 que “busca em um primeiro momento casos, estudos bibliográficos e a partir daí é criado casos específicos de raciocínio lógico”. Já o depoente 30 afirma “colocar um caso para eles refletirem e em seguida entrar com o assunto em questão”.

O termo *situações reais* teve uma freqüência de 27,69% da amostra. O respondente 55 comenta expor “os problemas reais aos alunos com a finalidade de que os mesmos possam elaborar as soluções”. Por sua vez, o respondente 07 cita que “os exercícios são sempre com empresas de dados reais, sendo preservado o sigilo quando é o caso”.

Exercícios constam em 10,78% das respostas, os respondentes 33 e 49 comentaram utilizar de exemplos e exercícios, além de fortalecer a aprendizagem com os exemplos dados em sala de aula. Representando 20%, outros pontos citados em relação a novos conhecimentos foram seminários, análise das demonstrações, trabalhos de campo, utilização de livros e carteira de ações.

Apenas dois docentes, representando 3,07% da amostra, afirmaram não trazer situações reais para sala de aula para aprimorar a aprendizagem de conhecimentos novos. O argumento utilizado pelo respondente 01 é o fato de utilizar sempre casos fictícios com base nos livros adotados por ele nas disciplinas ministradas.

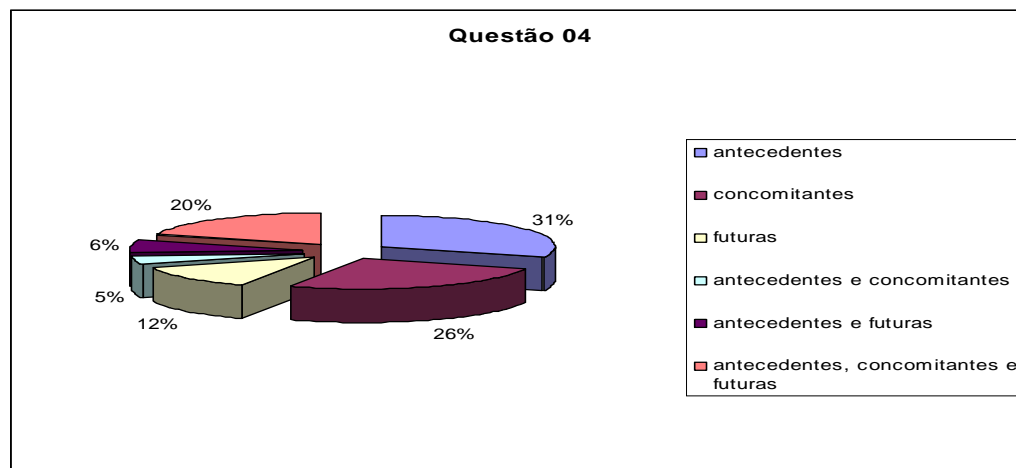
A questão 03 tem o seguinte relacionamento com o perfil dos respondentes: os especialistas e mestres da área gerencial, mais experientes, trabalham com casos. Já os especialistas do campo financeiro, com menos tempo na docência, utilizam-se de situações reais; enquanto os docentes graduados, no início da carreira, de áreas distintas – financeira e gerencial – se apóiam em trabalho de campo e seminários.

4.2.4 Vinculação da disciplina ministrada com outras do curso

A questão 04 investiga o nível do vínculo das disciplinas ministradas pelo professor no segundo semestre do ano de 2008, com as demais do curso.

Constata-se, com base nas respostas fornecidas, conforme o gráfico 04, que 31% afirmaram vincular a disciplina com outras matérias antecedentes a que está sendo ministrada, 26% disseram fazer a vinculação concomitante e 12% com disciplinas futuras, 5% optaram em responder que o vínculo ocorre entre antecedentes e concomitantes, 6% citaram antecedentes e futuras e, por sua vez 20%, acreditam que as disciplinas estão interligadas de uma maneira universal, ou seja: passado, presente e futuro. Após ter mapeado o nível de vínculo das disciplinas ministradas com as demais do curso, partiu-se então para averiguar os termos citados pelos docentes na questão 04, com base nas respostas dadas pelos depoentes.

Gráfico 04 – Vinculação da disciplina com outras do curso



Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

A tabela 06 apresenta a seguinte frequência relativa: 33,85% fizeram citação a própria vivência, 27,69% comentaram sobre a vinculação, 26,15% enfatizaram a questão dos conhecimentos, 7,69% frisaram a base e 4,62% citaram a interdisciplinaridade.

Tabela 06 – Vinculação das disciplinas com as demais do curso

Termo	Frequência	%
Citação	22	33,85
Vinculação	18	27,69
Conhecimentos	17	26,15
Base	5	7,69
Interdisciplinaridade	3	4,62
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

A partir da citação das disciplinas já ministradas, os professores analisaram a vinculação das mesmas com outras do curso. Daí cada depoente tratou de relatar sua própria experiência, demonstrando como funciona essa interligação. Os

respondentes 20 e 59 enfatizaram que o curso funciona com vinculação, pelo fato dos conteúdos serem interligados.

Em relação ao termo *citação*, que obteve 33,85% das respostas, os professores comentaram como as disciplinas ministradas podem ser vinculadas. O respondente 41 diz que “algumas disciplinas são suporte para o entendimento de finanças, como matemática financeira, contabilidade e orçamento”. Já o respondente 64 afirma que “em contabilidade intermediária, cito básica por ser a continuação; em avançada, faço em conjunto com análise, juntamente com contabilidade comercial I e II”.

O depoente 07 comenta utilizar da estatística na auditoria e na contabilidade de custos e gerencial, já o de número 33 argumenta a relevância das disciplinas anteriores quando ministra auditoria; por sua vez, há docente, como o 61 que enfatiza a importância da estatística (na formação e tabulação de pesquisas) e gestão financeira (na análise das demonstrações e na viabilidade de novos negócios).

O termo *vinculação* aparece em 27,69% das respostas, de certa forma por constar essa palavra na pergunta formulada. O respondente 01 diz fazer vinculação, ou seja, um *link* com intermediária; outros vinculam as disciplinas do mesmo período ou fazem interligações necessárias, tanto de assuntos quanto de conteúdos.

Assim sendo, o respondente 56 argumenta que, de alguma forma, na contabilidade há relação entre as disciplinas, assim, as lecionadas por ele são totalmente ligadas à contabilidade financeira, pois existem disciplinas anteriores que serviram de pré-requisitos para as atuais. De forma particular, em relação à contabilidade, seja financeira ou gerencial, não é possível fazer uma dissociação.

Já *conhecimentos* é o termo citado por 26,15% dos respondentes. O respondente 04 diz que ao lecionar “contabilidade industrial, o aluno necessita ter obtido um conhecimento prévio de contabilidade básica e intermediária, assim como de contabilidade de custos”. Por sua vez, há docentes que citaram utilizar dos conhecimentos anteriores para responder aos estudos de caso, daí a importância de uma base anterior.

O termo *base* foi frisado por 7,69% dos professores. O respondente 05 comenta que “depende da disciplina lecionada, por exemplo, gerencial serve de

base para avançada”. A base das disciplinas anteriores, conforme depoente 22, é primordial para haver o entendimento da que está sendo ministrada atualmente.

As palavras relacionadas à interdisciplinaridade representam 4,62% das respostas. Os respondentes 11, 24 e 25 disseram que as disciplinas se interrelacionam, que existe interdisciplinaridade no curso ou há interdisciplinaridades.

O quesito 04 teve como objetivo investigar a vinculação, no sentido de estimular o respondente a relatar suas experiências, não questionando diretamente se é praticada ou não a interdisciplinaridade; portanto, de alguma forma, o professor foi estimulado a responder sobre sua prática em sala de aula, sua vivência no dia-a-dia com o alunato, por meio dos conhecimentos transmitidos.

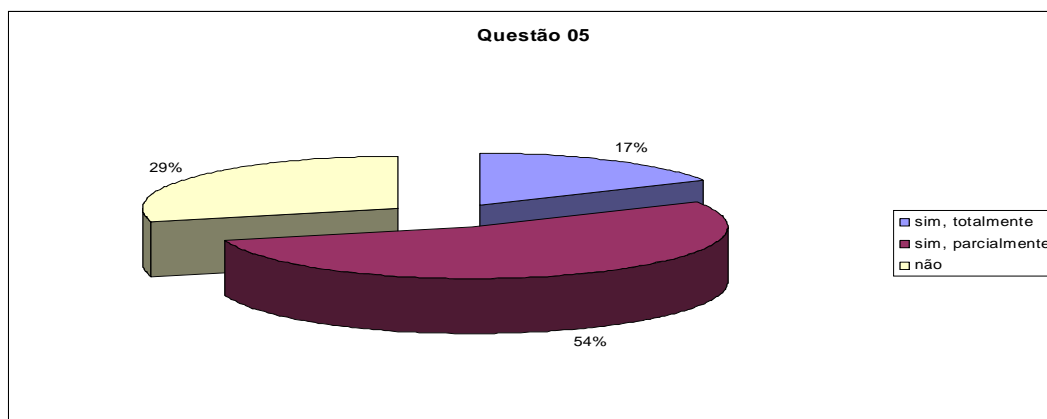
Portanto, é possível estabelecer uma relação entre o perfil dos depoentes e a questão 04. Os mestres e especialistas mais experientes das três áreas: gerencial, financeira e auditoria/perícia corroboram com a mesma opinião, ou seja, que a vivência faz com que o professor integre sua disciplina com outras do curso. Já vinculação foi o termo citado pelos mestres e o doutor do campo gerencial, com mais experiência. Por sua vez, conhecimentos e base serviram de alicerce para o comentário dos especialistas da área gerencial não tão experientes. Por último, citaram o termo interdisciplinaridade três professores: dois especialistas e um mestre.

4.2.5 Relação de atividade de extensão com a disciplina ministrada

A questão 05 investiga a relação de alguma atividade de extensão: seminário, fórum, congresso, entre outros, com a disciplina ministrada pelo docente e de qual maneira é realizada.

O gráfico 05 mostra que, dos 65 respondentes, 17% fazem essa relação totalmente, 54% afirmaram que realizam parcialmente, enquanto 29% optaram em responder que nenhuma atividade de extensão é vinculada à disciplina ministrada.

Gráfico 05 – Relação atividade de extensão x disciplina ministrada



Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

O respondente 15 afirma demonstrar o quanto é relevante a atividade de extensão à disciplina ministrada, devendo tornar uma prática a participação dos alunos em eventos fora do contexto da sala de aula. Portanto, a partir do momento que os discentes despertam e dão importância à extensão, eles enxergam essa atividade mais que um simples cumprimento de horas complementares, exigidas pelo Ministério da Educação (MEC), para preencher a carga horária exigida.

Tabela 07 – Relação da atividade de extensão com a disciplina ministrada

Termo	Freqüência	%
Participação em eventos	22	33,85
Atividades e/ou trabalhos	18	23,08
Seminários	9	13,85
Não relacionam	19	29,22
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

Baseando-se nos 65 respondentes, foi obtida a seguinte freqüência relativa: 33,85% incentivam os alunos a participarem de eventos, 23,08% passam atividades e/ou trabalhos, 13,85% realizam seminários e 29,22% não relacionam atividade de extensão no período da disciplina, conforme tabela 07 acima.

O termo *participação em eventos* surge em 33,85% das respostas obtidas. O depoente 30 diz incentivar a participação, além de ficar à disposição para orientar, como também estimular a produção de artigos, como parte da avaliação ou incentivar visitas às empresas para depois apresentar relatórios. Corrobora também o respondente 18, quando exalta a participação da atividade de extensão, juntamente com os alunos, por meio de congressos, iniciação científica e trabalhos, depois pedindo tarefas relacionadas ao evento.

O termo *atividades e/ou trabalhos* é citado por 23,08% dos docentes. O depoente 07 argumenta que “os resultados do trabalho são efetuados de acordo com as normas e transformados em trabalhos tipo *papers*, por exemplo”.

Já o termo *seminários* está em 13,85% das respostas. É relevante ressaltar que os professores podem ter confundido a realização do seminário interno, geralmente utilizado como um recurso avaliativo, quando se faz a divisão em grupos, para depois cada grupo apresentar o tema em um horário estabelecido pelo docente, com “seminário” um evento que também é considerado externo sendo classificado como atividade de extensão. Nesse sentido, o respondente 56 diz que realiza “seminários em sala de aula, porém aberto a quem deseja assistir. Ou seminários que existam na cidade e que sejam de interesse do grupo”.

Dos professores entrevistados, 29,22% disseram não relacionar algum tipo de atividade de extensão com a disciplina ministrada. Desse grupo, apenas o respondente 29 se pronunciou a respeito, confirmando o porquê de não fazer a relação: “no momento ainda não apliquei atividades de extensão, mas é muito importante para interagir com o mercado”.

O perfil dos respondentes tem a seguinte relação com a questão 05: os mestres e o doutor, com mais de quatro anos de experiência, afirmaram incentivar os alunos para participar de eventos que porventura venham ocorrer. Já a maioria dos mestres e especialistas da área gerencial, entre 1 a 3 anos de experiência, estimulam a elaboração, por parte dos discentes, de trabalhos relacionados à atividade de extensão ocorrida. A participação nos seminários é realizada principalmente por especialistas, da área de auditoria, com pouca experiência. Por sua vez, os professores menos experientes, com titulação tanto de graduado quanto de especialista, das três áreas – gerencial, financeira e auditoria/perícia – não relacionam atividade de extensão com a disciplina ministrada.

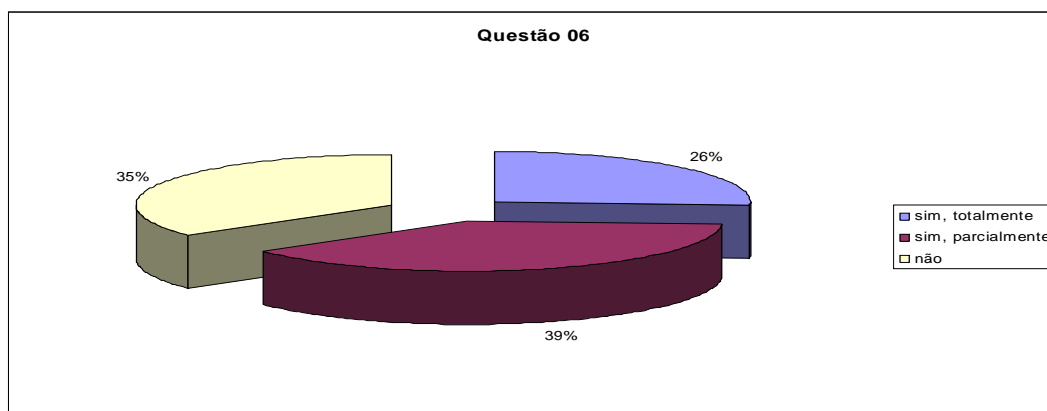
4.2.6 Possibilidade de avaliação de trabalhos integrados com outros docentes

A questão 6 pretende checar como funciona a possibilidade de avaliar trabalhos de forma integrada em conjunto com outros docentes durante o período que a disciplina está sendo ministrada.

A partir da amostra analisada, obteve-se o seguinte resultado, conforme gráfico 06: 26% afirmaram existir a possibilidade de avaliar em conjunto com outros professores, 39% disseram fazer essa avaliação parcialmente, enquanto 35% revelaram não existir essa prática.

O respondente 34 afirma haver algumas incompatibilidades nas disciplinas que os discentes cursam em um determinado período, o que dificulta a realização desse tipo de prática, porém caso ocorra um planejamento prévio, esse processo é viabilizado.

Gráfico 06 – Avaliação de trabalhos integrados com outros docentes



Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

Portanto, com base nos 65 respondentes, chegou-se a seguinte frequência relativa: 26,15% citaram suas *práticas interdisciplinares*, 35,38% frisaram *sem possibilidades de realização* e 38,47% comentaram *com possibilidades de realização*, conforme tabela 08.

Tabela 08 – Realização de trabalhos integrados com os demais docentes

Termo	Frequência	%
Práticas interdisciplinares	17	26,15
Sem possibilidades de realização	23	35,38
Com possibilidades de realização	25	38,47
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

As respostas fornecidas corroboram para constatar a existência de *práticas interdisciplinares* realizadas pelos docentes em 26,15% das respostas. Os professores acabam conversando com outros professores para analisar o conteúdo e vincular os trabalhos realizados, como também frisaram a utilidade de haver regras bem estabelecidas, para que possam existir trabalhos em grupo como uma forma de integração disciplinar.

Através da interdisciplinaridade, os docentes afirmaram conseguir avaliar trabalhos integrados no mesmo semestre, principalmente com as disciplinas que têm pontos em comum. Daí, conforme o respondente 04, “utiliza-se dos conhecimentos adquiridos em outras disciplinas para enriquecer a que estou ministrando”.

Alguns docentes, 35,38%, responderam *sem possibilidades de realização*. Foi o caso do depoente 14 quando cita que a estrutura curricular e de infra-estrutura não permitem a aplicação integrada. Já outros professores, 38,47%, frisaram *com possibilidades de realização* a avaliação integrada, porém ainda não conseguiram realizá-la.

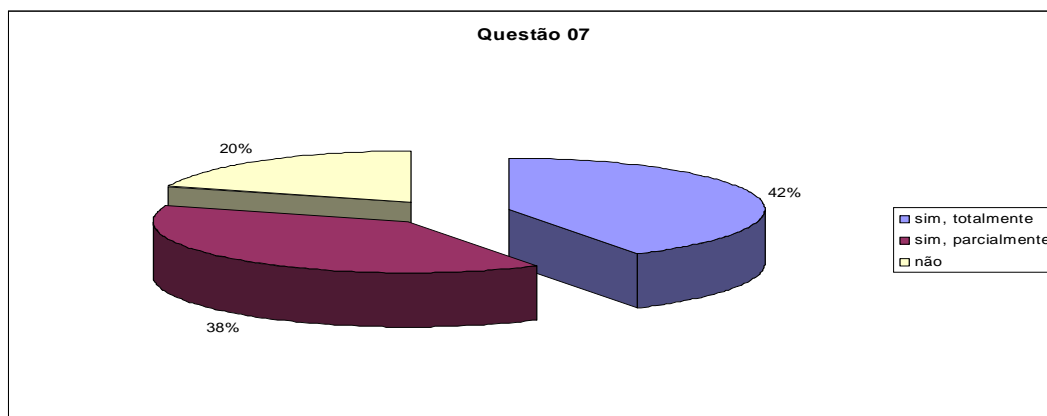
O respondente 56 afirma tratar de uma possibilidade, porém exige a realização de um trabalho de equipe, definindo como funciona a integração. Para tanto, no momento da confecção do plano de ensino, deve ser observada essa realidade, evitando, inclusive que os alunos façam uma reclamação costumeira em sala de aula, quando observam ter visto alguns conteúdos em disciplinas ministradas anteriormente. Daí, o docente supracitado diz ser possível o entrelaçamento entre as matérias, não de forma repetitiva, mas fortalecendo principalmente as mais afins, como é o caso de análise de balanços e gerencial, por exemplo.

Por fim, dos termos citados pelos professores, fez-se uma relação com o perfil dos respondentes. Na sua maioria, os mestres da área gerencial, mais experientes, revelaram suas práticas sobre a integração dos trabalhos integrados com outros professores. Já os docentes do campo gerencial e financeiro, incluindo o doutor e os especialistas, com uma relativa experiência, afirmaram não ter ainda feito, mas que existe uma possibilidade de realização. Por sua vez, os graduados e especialistas menos experientes foram mais taxativos: disseram não haver chance de concretizar esse tipo de integração.

4.2.7 Curso de Ciências Contábeis com foco em áreas específicas para atender o mercado de trabalho

O ponto principal da pergunta número 07 é verificar se os professores concordam se o curso de Ciências Contábeis precisa focar áreas específicas para atender o mercado de trabalho ou ser um curso generalista, para absorver a demanda e prerrogativas que a carreira contábil pode oferecer.

Gráfico 07 – Curso de Ciências Contábeis com áreas específicas conforme mercado



Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

O gráfico 07 mostra que, dos 65 respondentes, 42% acreditam que o curso deve se inclinar totalmente ao mercado de trabalho, 38% afirmaram ser focado parcialmente, enquanto 20% optaram em responder que deve ser generalista e não específico.

O depoente 03 afirma que “há um dinamismo nas relações sociais, econômicas, comerciais, mercadológicas e tecnológicas. Assim sendo, a

contabilidade precisa acompanhar essas tendências para poder atender os seus usuários”. Dessa maneira, as pesquisas realizadas, principalmente as vinculadas às reais necessidades do usuário, são importantes para manter cada vez mais a ciência atualizada perante o mercado de trabalho.

Tabela 09 – Necessidade do Curso de Ciências Contábeis atender o mercado de trabalho

Termo	Frequência	%
Atender mercado de trabalho	52	80,00
Não ser específico	13	20,00
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

A tabela 09 mostra que, dos 65 respondentes, 80% afirmaram que o curso de Ciências Contábeis deve *atender o mercado de trabalho* e 20% responderam que o curso *não pode ser específico*. Enquanto o respondente 01 frisa que a Região Nordeste tem um campo a ser explorado em relação ao turismo que pode atrair profissionais para o mercado, já o depoente 02 diz que o curso não deve ser direcionado, pois as áreas específicas podem ser atendidas pelos cursos de especialização.

Para *atender o mercado de trabalho*, a grade curricular do curso de Contabilidade, segundo a opinião dos docentes questionados, deve incluir disciplinas que sejam pertinentes à economia regional. Portanto, o projeto pedagógico precisa ser direcionado à região que o aluno faça parte. Para tanto, as especialidades do local servem como um guia para fortalecer a prática contábil.

Nesse contexto, o respondente 34 diz que “o mercado tem apresentado demandas cada vez mais especializadas, necessitando de enfoques como economia, direito, estatística, administração, entre outras”. Corrobora com a mesma idéia o depoente 40, quando visualiza “a sinalização do mercado para as qualificações que serão exigidas no futuro; portanto, o curso deveria se antecipar e possibilitar uma formação mais adequada”.

Dessa forma, pode tornar o aprendizado dinâmico, entretanto existem áreas que necessitam de conhecimentos mais específicos, principalmente na Região

Nordeste, como por exemplo: atividade imobiliária, agronegócio, petróleo e o sal, consoante respondente 56, são setores que geram renda e emprego nessa Região e que estão carentes de profissionais especializados.

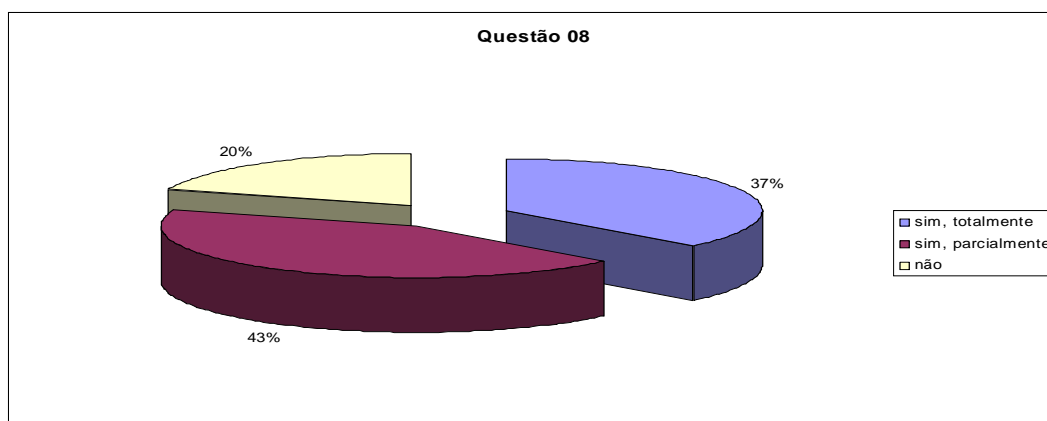
Para o curso *não ser específico*, 20% dos respondentes afirmaram que a graduação é abrangente, enquanto a especialização precisa ser mais focada, sendo uma tarefa particular da pós-graduação ser mais específico. O depoente 35 acredita que “a grade curricular deve estar voltada para uma formação geral. O novo profissional deve focar sua área de atuação, a partir de uma especialização.

A relação do perfil dos respondentes com a questão 07 mostra que os professores que acreditam no atendimento do mercado, através de áreas específicas, são na sua maioria especialistas e mestres do campo financeiro, com uma experiência em média de 1 a 3 anos. Já os docentes que optaram em afirmar ser o curso não específico são experientes, da área gerencial, incluindo os mestres e doutor.

4.2.8 Fortalecimento da Ciência através da interação entre as disciplinas criando novas matérias

A questão 8 investiga o fortalecimento da Ciência Contábil, por meio da interatividade que venha existir entre as disciplinas da grade curricular, tendo como finalidade a criação de uma disciplina nova e original.

Gráfico 08 – Fortalecimento da Contabilidade com a criação de disciplina nova



Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

O gráfico 08 revela que, dos 65 respondentes, 37% acreditam totalmente que a partir da interação entre as disciplinas, poderá ocorrer a criação de novas matérias, 43% disseram que, de forma parcial, isso pode acontecer, enquanto 20% responderam que não. O depoente 03 diz que “as mudanças das relações de mercado, como citado anteriormente, proporcionam a criação de novas disciplinas, assim como a extinção de outras”.

Nesse quesito, os professores deram ênfase à grade curricular que sofre mudanças de acordo com a necessidade da sociedade, além do mercado e a tecnologia que sofrem alterações, fazendo com que haja a busca por novos conhecimentos.

Tabela 10 – Fortalecimento da Contabilidade com inclusão de disciplina nova

Termo	Freqüência	%
Mudança na grade	21	32,31
Busca por novos conhecimentos	31	47,69
Não é interessante	13	20,00
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

Consoante tabela 10, com base nos 65 respondentes, chegou-se a seguinte freqüência relativa: 32,31% enfatizaram a *mudança na grade*, 47,69% frisaram a *busca por novos conhecimentos* e 20,00% afirmaram *não ser interessante* o fortalecimento da Ciência Contábil através da criação de novas disciplinas, por intermédio da interação entre as matérias já existentes.

A *mudança na grade* foi o termo citado por 32,31% dos docentes. O respondente 18 diz que “pela própria essência do curso, a grade tem que ser adaptada de acordo com a necessidade da sociedade”.

Já *busca por novos conhecimentos* está em 47,69% das respostas. Os depoentes 34, 35 e 38 observam que o conhecimento das disciplinas mais importantes para o mercado de trabalho podem favorecer para gerar uma disciplina nova, mais assimilada pelos alunos e fácil de ser aplicada. O respondente 53 enfatiza que uma ciência deve interagir com outras, para haver discussões e gerar

conhecimentos na área econômica, principalmente; esse fato acontece quando ocorrem palestras de áreas distintas, abordando temas em comum, porém sob óticas diferentes.

Da amostra pesquisada, 20,00% optaram em afirmar que *não é interessante* essa interação entre as disciplinas para que surja uma mais atual. Os professores que decidiram responder negativamente, não explicitaram o motivo por ter escolhido essa alternativa.

O intuito da questão 08 é observar a interação entre as disciplinas, com o objetivo de criar matérias novas. A relação desse quesito com o perfil do respondente, no que tange à mudança da grade, mostra um interesse maior por parte dos mestres e especialistas mais experientes da área financeira. Já os especialistas com uma experiência entre 1 a 3 anos, mais voltados à gerencial, buscam novos conhecimentos para aprimorar suas disciplinas. Por sua vez, na maioria mestres e doutor de todas as áreas acreditam não ser interessante para o curso a criação de novas disciplinas da forma proposta na pergunta supracitada.

4.2.9 Áreas priorizadas pelo futuro contador para atender o mercado de trabalho

O quesito 9 elenca, segundo a opinião dos docentes, as áreas priorizadas pelo futuro profissional da Contabilidade, de maneira que o egresso possa atender o mercado de trabalho. Dessa forma, foi solicitada a enumeração das áreas, considerando a de número 01 a mais importante.

Conforme o questionário aplicado com os professores, inicialmente, a ordem apresentada foi, do número 01 ao 09: Finanças, Auditoria, Direito, Economia, Contabilidade Governamental, Contabilidade Empresarial, Perícia, Outra(s) e Não existe prioridade. Após aplicação do questionário, conforme tabela 11, as disciplinas priorizadas pelos docentes foram as seguinte: Contabilidade Empresarial, Finanças, Auditoria, Contabilidade Governamental, Perícia, Direito, Economia, Não existe prioridade e Outra(s).

As outras disciplinas citadas foram: Gerencial, Contabilidade aplicada ao Turismo, Contabilidade Tributária, Estatística e Administração. As matérias mais mencionadas no questionário foram: Gerencial e Contabilidade Tributária, por quatro professores, cada uma e Administração, lembrada por 2 docentes.

Tabela 11 – Disciplinas priorizadas pelos docentes

Ordem	Disciplinas
1	Contabilidade empresarial
2	Finanças
3	Auditoria
4	Contabilidade governamental
5	Perícia
6	Direito
7	Economia
8	Não existe prioridade
9	Outra área

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

Dos participantes da pesquisa, 32,31% disseram que no curso de Ciências Contábeis, não existe prioridade entre as disciplinas, ou seja, todas são importantes, não havendo matéria que sobressaia em relação às ministradas pelos outros docentes. A literatura a respeito da interdisciplinaridade explica essa tendência em haver um entrelaçamento entre as disciplinas, para evitar o atual estágio da fragmentação no ensino, particularizando cada vez mais o conhecimento adquirido pelos discentes.

Já 67,69% optaram em ordenar as disciplinas, consoante tabela 11, como forma de justificar as áreas priorizadas pelo contador, porém os professores foram quase unânimes em concordar que a classificação é meramente formal, não sendo uma realidade absoluta uma matéria se tornar superior à outra.

4.2.10 Consolidação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno na conclusão do curso

O intuito da questão 10 é constatar, consoante os professores questionados, as necessidades do aluno concluinte, para que os conhecimentos adquiridos sejam consolidados.

Tabela 12 – Necessidades do aluno concluinte segundo os docentes

Ordem	Itens
1	Prática em condições reais
2	Três itens juntos (prática em condições reais, prática simulada e monografia)
3	Dois itens juntos (prática simulada e monografia)

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

A ordem dos itens necessários para a consolidação dos conhecimentos durante o curso de Contabilidade apresentados foram: prática em condições reais, prática simulada e a monografia. Após aplicação do questionário, consoante tabela 12, os professores destacaram nessa seqüência: prática em condições reais nas entidades, os três itens juntos e dois itens assinalados, sendo que a maioria deu prioridade a prática em condições reais.

Os termos assinalados pelos docentes estão na tabela 13: 33,85% marcaram *prática em condições reais*, 32,31% optaram pelos *três itens juntos*, 18,46% responderam *dois itens juntos*, enquanto 9,23% e 6,15% escolheram, respectivamente, nessa ordem, *apenas laboratório* e *somente monografia*.

Tabela 13 – Itens assinalados pelos docentes

Itens	Freqüência	%
Prática em condições reais	22	33,85
Três itens juntos	21	32,31
Dois itens juntos	12	18,46
Apenas laboratório	6	9,23
Apenas monografia	4	6,15
Total	65	100

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

A *prática em condições reais*, ou seja, nas entidades, surge em 33,85% das respostas. O respondente 30 diz que “o aluno precisa vivenciar a contabilidade dentro de uma empresa, com suas documentações, com suas peculiaridades e vendo principalmente que, em alguma situação a teoria é diferente da prática”. Por

sua vez, o depoente 31 justifica sua escolha ao afirmar que “para os que pretendem entrar no mercado de trabalho como contador, necessita ter a parte prática ligada à teoria.

Os *três itens juntos*, ou seja, prática em condições reais, prática simulada e monografia, foram assinaladas por 32,31% dos professores. A justificativa do respondente 34 foi que para haver uma formação mais coerente do profissional contábil, há necessidade que haja um conjunto de informações teóricas e práticas, com as técnicas adquiridas, para alcançar uma formação plena, incluindo o cotidiano profissional e a pesquisa. Já o depoente 59 foi mais objetivo ao afirmar que “a prática nas entidades mostra ao aluno a situação real, no laboratório aprimora-se o conhecimento e a monografia faz com que estimule o aluno a fazer pesquisa”.

Dois itens juntos foram escolhidos por 18,46% dos docentes. Nesse caso, a relação entre a prática simulada e a monografia acabou sendo mais mencionada pelos respondentes. O depoente 32 justifica sua escolha ao dizer que para saber como funciona a prática não precisa estar nas entidades; o acompanhamento de um professor na prática simulada é importante, o que muitas vezes não acontece nas entidades; assim sendo, a monografia tem sua relevância, pois coloca o discente de frente a pesquisa.

Apenas laboratório foi citado por 9,23% dos professores. O respondente 03 deu um depoimento mais contundente sobre sua escolha, ao dizer que, para o aluno de Contabilidade seria mais interessante a prática em condições reais, para haver uma intimidade com o mercado de trabalho; porém os discentes do curso não dispõem de horário vago para estagiar, pois muitos deles já exercem uma atividade profissional, portanto, a solução seria a prática simulada em laboratório; dessa forma, esse trabalho tem que ter como alicerce a teoria contábil, sendo do aluno cobrado não apenas como *fazer*, mas sim explorar dele os conhecimentos obtidos durante o curso.

O item *apenas monografia* surge em 6,15% das respostas dadas. Os professores preferiram responder que a monografia dispensa os demais itens, além de ser abrangente por absorver todos os requisitos para os futuros profissionais.

O relacionamento feito entre o perfil dos depoentes e o quesito 10 demonstra professores unidos ao optar em *prática em condições reais* ou os *três itens juntos*: prática real, simulada e monografia, que somados representam 66,16% da amostra.

Esse resultado revela uma preocupação dos docentes das três áreas (financeira, gerencial e auditoria/perícia), voltados ao mesmo ponto em comum, independente de titulação e de tempo de experiência, tipo de instituição e gênero (masculino ou feminino): que os conhecimentos adquiridos pelos discentes sejam consolidados por intermédio de atividades edificantes ao propenso egresso do curso de Ciências Contábeis.

4.3 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Esse tópico apresenta a síntese dos resultados encontrados na pesquisa, como também a correlação das questões 01, 02, 03, 05, 06, 07 e 08, com base na Escala *Likert*, conforme tabela 14.

Tabela 14 – Correlação das questões com Escala *Likert*

Questões	1	2	3	5	6	7	8
1	1,00000						
2	0,21859	1,00000					
3	0,40254	0,40124	1,00000				
5	0,17861	0,47591	0,21407	1,00000			
6	0,10481	0,47796	0,11962	0,45111	1,00000		
7	-0,14155	-0,00655	-0,08906	-0,22214	-0,09707	1,00000	
8	-0,23919	0,07170	0,18274	0,13635	0,21529	0,10072	1,00000

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

A análise de dados revela práticas interdisciplinares quando 62% afirmam, na questão 01, relacionar totalmente o conteúdo ministrado em sala com assuntos vinculados à sociedade e o mercado de trabalho do profissional contábil. Essa questão está mais correlacionada com a de número 03, que trata de conhecimentos aplicados e apresenta menos correlação com a questão 08, que discorre sobre a criação de novas disciplinas.

Em relação ao incentivo da pesquisa durante o período da disciplina ministrada, na questão 02, 43% responderam fazer parcialmente esse tipo de atividade, por considerarem relevante, mas não mais importante que o ensino de qualidade. A questão 02 tem mais correlação com a de número 06 que discute sobre a avaliação integrada e está menos correlacionada com a de número 07 que comenta áreas específicas no curso de Ciências Contábeis.

A questão 03 analisa a aplicação de conhecimentos, a partir de uma aprendizagem mais contemporânea, por meio de novas situações, dentro de um contexto real. Da amostra estudada, 55% afirmaram criar totalmente situações reais para fortalecer a aprendizagem dos conhecimentos novos. Assim como a questão 02, esse quesito apresenta pouca correlação com a de número 07 e é mais correlacionada com a questão 01, conforme já dito anteriormente.

A investigação do vínculo das disciplinas ministradas pelo professor no segundo semestre do ano de 2008 com as demais do curso é realizada pela questão 04. Dos respondentes, 31% vinculam totalmente a disciplina ministrada com matérias antecedentes a que está sendo lecionada.

A questão 05 procura analisar a relação de alguma atividade de extensão: seminário, fórum, congresso, entre outras, com a disciplina ministrada pelo docente e de qual maneira é realizada esse tipo de tarefa. Dos professores questionados, 54% tentam relacionar parcialmente alguma atividade de extensão durante a realização da disciplina. Há correlação da questão 05 com a de número 02 que discorre sobre pesquisa e menos correlação com a de número 07 que questiona áreas priorizadas pela Contabilidade.

A possibilidade de avaliar trabalhos de forma integrada com outros professores é tratada pela questão 06. Da amostra estudada, 39% responderam haver parcialmente a chance de realizar essa tarefa em conjunto com os docentes da mesma linha de pesquisa. A questão 06 é menos correlacionada com a de número 07, por sua vez existe mais correlação com a questão 02.

A questão 07 investiga a necessidade do curso de Ciências Contábeis em focar áreas específicas para poder atender o mercado de trabalho ou transformar-se em um curso generalista. Dos respondentes, 42% optaram em responder que o curso de Contabilidade deve ser inclinado totalmente ao mercado. Portanto, há uma correlação mais positiva do quesito 07 com a questão 08, que discorre sobre a grade curricular e é menos correlacionada com o quesito 06.

O fortalecimento da Ciência Contábil, a partir da interatividade existente entre as disciplinas da grade curricular, é o que investiga o quesito 08, para possibilitar a criação de uma disciplina nova e original. Dos docentes questionados, 43% admitiram parcialmente ser uma necessidade do curso. Assim, uma correlação mais

positiva existe entre as questões 06 e 08 e por sua vez, há menos correlação com o quesito 01 que tange sobre a vinculação dos assuntos.

O quesito 9 enumera dez áreas como: Finanças, Auditoria, Direito, Economia, Contabilidade Governamental, Contabilidade Empresarial e Perícia, além das opções: outra área e não existe prioridade. Nessa questão, os docentes determinaram na opinião deles, a de número um sendo a mais importante e assim por diante. No final, a ordem ficou a seguinte: Contabilidade Empresarial, Finanças, Auditoria, Contabilidade Governamental, Perícia, Direito e Economia. Alguns professores citaram uma área diferente das elencadas e 32,31% optaram em responder pela não existência de prioridade no curso.

Enfim, no quesito 10 pretende-se constatar, perante os docentes questionados, as reais necessidades do aluno concluinte, para haver consolidação dos conhecimentos adquiridos. Para tanto, 33,85% dos respondentes admitem que a prática em condições reais, ou seja, a operacionalização das atividades contábeis dentro de uma entidade possibilita essa habilidade ao futuro contador.

Tabela 15 – Utilização da Escala *Likert* nas questões

Nº da questão	Sim, totalmente	Sim, parcialmente	Não
01	62,00%	38,00%	-
02	40,00%	43,00%	17,00%
03	55,00%	42,00%	3,00%
04	31,00%	-	-
05	17,00%	54,00%	29,00%
06	26,00%	39,00%	35,00%
07	42,00%	38,00%	20,00%
08	37,00%	43,00%	20,00%
09	-	67,69%	32,31%
10	33,85%	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor (2009)

Constata-se, pela Escala *Likert* utilizada nas questões 01, 03, 04, 07 e 10 que um percentual mais significativo dos professores afirma ter totalmente práticas interdisciplinares, enquanto nos quesitos 02, 05, 06, 08 e 09, um maior percentual dos docentes admite fazer parcialmente a interdisciplinaridade, conforme a tabela 15.

Portanto, das dez questões, pode-se sintetizar os resultados afirmando que os respondentes tendem a praticar a interdisciplinaridade de forma parcial, por existir um esforço dos docentes em não apenas de transmitir conhecimentos, mas sim em contribuir para aperfeiçoar o curso de Ciências Contábeis, tornando-o cada vez mais integrado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas constituem de uma síntese das conclusões alcançadas por intermédio dos resultados da pesquisa. Além disso, contribuem para o aprimoramento do ensino contábil brasileiro, oferecendo também recomendações para trabalhos futuros nessa área.

O objetivo geral desse trabalho foi identificar, nas universidades do Rio Grande do Norte, como são as práticas docentes em relação à interdisciplinaridade nas disciplinas específicas nos cursos de Ciências Contábeis.

Enquanto que os objetivos específicos dessa pesquisa foram: discutir a interdisciplinaridade e seus conceitos afins; analisar a interdisciplinaridade nos cursos de Ciências Contábeis e verificar como são executadas as práticas interdisciplinares pelos docentes de disciplinas específicas nos cursos de Ciências Contábeis das universidades do Estado do Rio Grande do Norte.

Em relação ao primeiro objetivo específico, que tange à interdisciplinaridade, se faz presente em todos os capítulos desse trabalho: introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos resultados e nesse capítulo intitulado de considerações finais. A teoria da interdisciplinaridade está baseada, principalmente na atitude interdisciplinar, que parte do próprio docente em oferecer condições para que o aluno consiga construir o conhecimento. Perante a literatura, essa atitude consegue produzir o chamado efeito metadisciplinar, ou seja, o professor como peça-chave do processo educativo, quebrando barreiras entre as disciplinas, aproximando-se mais do discente.

O segundo objetivo específico trata da análise da interdisciplinaridade nos cursos de Ciências Contábeis. Para tanto, o arcabouço teórico utilizado foram tanto artigos internacionais quanto nacionais. A literatura estrangeira afirma haver uma tendência dos trabalhos em ter como alicerce uma perspectiva interdisciplinar, relacionando a teoria com a prática contábil.

No Brasil, desde 2004 as pesquisas realizadas na área contábil comprovam que a interdisciplinaridade é um assunto atual e relevante para o ensino da Contabilidade. Os estudos feitos comprovam a existência da fragmentação do ensino existente não somente no curso de Ciências Contábeis, mas também em

outros cursos. Daí, a prática pedagógica interdisciplinar, quando utilizada por uma instituição, pode ser a solução para tornar o curso mais fortalecido, a partir do momento que são trabalhadas a formação e desenvolvimento de competências profissionais nos alunos.

O terceiro objetivo específico foi verificar como são realizadas as práticas interdisciplinares pelos docentes de disciplinas específicas das universidades do Estado do Rio Grande do Norte. Para alcançar esses objetivos, fez-se um levantamento com os docentes, no segundo semestre de 2008, nos nove cursos superiores em Contabilidade, lotados nas três universidades pesquisadas.

O levantamento foi realizado com professores que efetivamente ministraram pelo menos uma disciplina de Contabilidade no decorrer do semestre citado anteriormente. Utilizou-se, como instrumento de pesquisa, um questionário elaborado contendo cinco perguntas de múltipla escolha relacionadas ao perfil do respondente e dez quesitos abertos vinculados à interdisciplinaridade.

O intuito dessa pesquisa é responder o problema levantado: quais são as práticas da interdisciplinaridade realizadas pelos docentes do curso de graduação de Ciências Contábeis nas universidades do Estado do Rio Grande do Norte?

Para tanto, foram levantadas três hipóteses:

- 1) As práticas docentes dos professores das universidades do RN, em relação à interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, existem totalmente;
- 2) As práticas docentes dos professores das universidades do RN, em relação à interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, existem parcialmente;
- 3) As práticas docentes dos professores das universidades do RN, em relação à interdisciplinaridade, no curso de Ciências Contábeis, não existem.

O trabalho teve como alicerce as respostas fornecidas ao longo da pesquisa de campo realizada com sessenta e cinco docentes em uma população ativa de setenta e dois professores universitários.

A escala *Likert* foi utilizada em sete dos dez quesitos, quando questionou se a prática é feita totalmente, parcialmente ou não realizada. Algumas questões estão mais correlacionadas positivamente, enquanto outras apresentam uma correlação mais negativa. O quesito 07 está menos correlacionado com as questões 02, 03, 05

e 06; já a correlação é negativa entre as questões 01 e 08 e, por sua vez, as questões 02 e 06 estão correlacionadas positivamente.

Diante do exposto, o problema da pesquisa é respondido com base nas respostas fornecidas, ou seja, se as práticas docentes dos professores das universidades do RN, em relação à interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis, existem. Para tanto, foi constatada uma tendência de ser parcialmente praticada.

Do perfil dos respondentes, constata-se, pelo trabalho realizado, que a maioria dos professores é do gênero masculino e docente de universidades públicas. A maior parte é formada por especialistas, com mais de 5 anos atuando na academia e da área gerencial.

Nas dez questões elaboradas, a análise de conteúdo identificou os termos mais citados em cada quesito elaborado. Na primeira questão que trata da relação do conteúdo da disciplina com a realidade social e o mercado de trabalho, os exemplos práticos foram mais citados. Na questão 02, sobre o incentivo à realização da pesquisa durante a disciplina, os docentes orientam os alunos na elaboração de artigos. Já na terceira questão, em relação à aprendizagem de novos conhecimentos através da criação de situações reais, o estudo de casos foi o termo mais citado. Por sua vez, no quesito 04, no que diz respeito à vinculação da disciplina ministrada com outras do curso, os professores realizam essa prática com base na própria vivência. Na quinta questão, sobre a relação da atividade de extensão com a disciplina ministrada, há um incentivo aos alunos em participar de eventos fora da sala de aula.

No quesito 06, sobre a possibilidade de avaliar trabalhos integrados com outros docentes, o termo mais citado foram as práticas interdisciplinares. Na sétima questão, no que diz respeito ao foco do curso de Ciências Contábeis em áreas específicas, os professores acreditam que atender o mercado de trabalho é importante. No quesito 08, que trata do fortalecimento da ciência por meio da interação entre as disciplinas, com a criação de novas matérias, foi feita mais referência a mudança na grade curricular. Já na questão 09 sobre as áreas priorizadas pelo futuro contador, a maioria dos docentes optou em responder que não existe prioridade entre as disciplinas. Por último, no quesito 10, as práticas em

condições reais foi o termo mais respondido por poder proporcionar a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno na conclusão do curso.

Portanto, observa-se uma inclinação dos professores em praticar a interdisciplinaridade parcialmente, com base em cinco dos dez quesitos: incentivo à pesquisa, atividade de extensão, avaliação integrada, aperfeiçoamento da grade e curso específico ou genérico. Para tanto, por ser algo intencional, realizada de maneira consciente e objetiva, a atitude interdisciplinar pode ter como ponto de partida um projeto, porém precisa antes de tudo ser dialogada, inter-relacionada e integrada.

Nos demais quesitos, os docentes afirmaram praticar totalmente a interdisciplinaridade, no que tange ao vínculo do conteúdo com a sociedade e o mercado, aplicação de novas situações, disciplina vinculada com matérias: antecedentes, concomitantes ou futuras, foco ou não em áreas específicas e a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

Por fim, a pesquisa apresenta uma relevante contribuição às IES que oferecem cursos de graduação em Ciências Contábeis, pelo fato da interdisciplinaridade ser um assunto discutido nas diretrizes curriculares tanto nas instituições públicas quanto privadas, principalmente nos projetos políticos pedagógicos.

Considerando a análise dos dados coletados, por meio de uma pesquisa de campo, cujo referencial teórico pesquisado sobre a interdisciplinaridade vem sendo aprimorado cada vez mais, com o auxílio de abordagens metodológicas aperfeiçoadas, as recomendações para futuras pesquisas são: a utilização de uma diferente técnica para coleta de dados, havendo um aumento da população de docentes envolvendo professores de Contabilidade das universidades da Região Nordeste e uma comparação com as instituições de outras regiões brasileiras ou até com países que tenham a prática interdisciplinar mais avançada.

REFERÊNCIAS

ALTHOFF, Noemia Schroeder; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Práticas interdisciplinares nos cursos de graduação em Ciências Contábeis: mito ou realidade. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE, 2, 2008, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPCONT, p. 1-16, 2008.

ANTUNES, Celso. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, [2007].

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. Interdisciplinaridade: um paradigma curricular. In: _____. **A educação na perspectiva construtiva**: reflexões de uma equipe interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1998.

ANDRADE, Cacilda Soares de. **O ensino de Contabilidade Introdutória nas Universidades Públicas do Brasil**. 2002. 153f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARAÚJO, Maria Inês Oliveira. A dimensão ambiental no currículo: construindo a esperança. In: ARAÚJO, Maria Inês Oliveira; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs). **Desafios da formação de professores para o século XXI**: o que deve ser ensinado? O que deve ser aprendido. Aracaju: Editora UFS, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, Lda, 1977.

BELLINASSO, Wilmor. Interdisciplinaridade: uma forma de compreender e modificar o mundo. **Revista da FAE**, Curitiba: FAE, n. 1/2, p. 51-55, jan./dez. 1998.

BERGER, Guy. Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité. In: CERI (eds.) **L'interdisciplinarité**. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités. Paris: UNESCO/OCDE, p. 21-24, 1972.

BERTALANFFY, Ludwig Von. **Teoria geral dos sistemas**. São Paulo: Vozes, 1975.

BIANCHETTI, Ludício; JANTSCH, Ari Paulo (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

_____. **Lei 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

CARLOS, Jairo Gonçalves. **Interdisciplinaridade:** o que é isso? Disponível em: <www.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf>. Acesso em: 04 de outubro de 2008.

CAREGNATO, Rita Catalina; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enfermagem.** Florianópolis, v. 15, n. 4, out./dez. 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.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

COLAUTO, Raimundo Douglas; BEUREN, Ilse Maria. Coleta, análise e interpretação de dados In: BEUREN, Ilse Maria (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO N. 3, DE 5 DE OUTUBRO DE 1992. Fixa os mínimos de Conteúdos e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: <www.jusbrasil.com.br>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – PARECER CNE/CES 776, DE 03 DE DEZEMBRO DE 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de janeiro de 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 de janeiro de 2008.

DELATTRE, Pierre. Recherches interdisciplinaires. In: _____. **Encyclopedia Universalis.** Paris: Organum, 1973.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia.** São Paulo: Atlas, 1993.

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

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

_____. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 12. ed. Campinas: Papyrus, 2007a.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 14. ed. Campinas: Papyrus, 2007b.

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. **Revista Universo Contábil**, Blumenau, v. 2, n. 1, p. 103-112, jan./abr. 2006.

GARCIA, Joe. Repensando a formação do professor interdisciplinar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, 2002, Caxambu, MG. **Educação: manifestos, lutas e utopias.** Rio de Janeiro: Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), v. 1, p. 7-286, 2002.

_____. As práticas invisíveis da interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática.** Canoas: ULBRA, 2006.

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

GUSDORF, Georges. Réflexions sur l'interdisciplinarité. **Bulletin de Psychologie**, Paris, XLIII, n. 397, p. 847-868, 1990.

HAAS, Célia Maria. Interdisciplinaridade: uma nova atitude. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 179-193, 2007.

HECKHAUSEN, Heinz. Discipline et interdisciplinarité. In: CERI (Eds.) **L'interdisciplinarité.** Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités. Paris: UNESCO/OCDE, 1972.

HERNANDES, Danieli Cristina Ramos; PELEIAS, Ivam Ricardo; BARBALHO; Valdir Ferreira. O professor de Contabilidade: habilidades e competências. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (Org.) **Didática do ensino da Contabilidade: aplicável a outros cursos superiores.** São Paulo: ULBRA, 2006.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia na universidade.** 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

INTERDISCIPLINARY STUDIES. In: **Reports from the fields.** Washington, DC: Association of American College, 1990.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARION, José Carlos. As faculdades de Ciências Contábeis e a formação do contador. **Revista Brasileira de Contabilidade.** São Paulo, v. 15, p. 50-56, 1986.

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

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior da contabilidade.** Florianópolis: Imprensa Universitária, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LENOIR, Y. **L'interdisciplinarité dans l'intervention éducative et dans la formation à l'enseignement primaire.** Réalité et utopie d'un nouveau paradigme. Larid: Université de Sherbrooke, 1995. (Versão preliminar).

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar.** Fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARION, José Carlos. A importância da pesquisa no ensino da Contabilidade. **Boletim do IBRACON.** São Paulo: IBRACON, n. 247, dez. 1998.

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

MIRANDA, Cláudio; MIRANDA, Raissa Álvares de Matos. Interdisciplinaridade e métodos de ensino no curso de contabilidade: um estudo no Nordeste Paulista. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, v. 6, p. 1-15, 2006.

MORIN, Edgar. **A religião dos saberes:** o desafio do século XXI: idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NOGUEIRA, Adriano (Org.). **Contribuições da interdisciplinaridade:** para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

NOSSA, Valcemiro. **Ensino da Contabilidade no Brasil:** uma análise crítica da formação do corpo docente. 1999. 158f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Michelle Cristina de Souza Mendes; PAIVA, Kelly César Martins; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Formação de Competências Profissionais e Interdisciplinaridade no Curso de Ciências Contábeis: percepções dos discentes. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, v. 1. p. 1-16, 2008.

PADOAN, Fátima Aparecida da Cruz; CLEMENTE, Ademir. A interdisciplinaridade no ensino da Contabilidade: um estudo empírico da percepção dos docentes. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 6, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, v. 6, p. 1-15, 2006.

PALMADE, Guy. **Interdisciplinaridad e ideologias.** Madrid: Narcea, 1979.

PASSOS, Ivan Carlin. **A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil:** um estudo no município de São Paulo. 2004. 164f. Dissertação (Mestrado em

Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PELEIAS, Ivam Ricardo *et al.* Pesquisa sobre a percepção da interdisciplinaridade por professores de Controladoria em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, ANPAD, v. 1. p. 1-15, 2008.

PEREIRA, Ivone Vieira. **Interdisciplinaridade no Ensino: a percepção dos egressos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.** 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PIAGET, Jean. Epistemologie des relations interdisciplinaires. In: CERI (eds.) **L'interdisciplinarité.** Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités. Paris: UNESCO/OCDE, 1972.

PUGLISI, M.L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ROSLENDER, R.; DILLARD, Jesse. Reflections on the interdisciplinary perspectives on accounting research. **Critical perspectives on Accounting**, a. 14, n. 3, p. 325-351, 2003.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia.** 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. **Interdisciplinaridade na sala de aula.** São Paulo: Loyola, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da. Mudanças de paradigma no ensino da Contabilidade. **Revista Contabilidade e Informação**, n. 10, jul./set. 2001.

SILVA, Maurina Passos Goulart. O. da. Interdisciplinaridade, literatura e linguagem: um encontro com a palavra. In: FAZENDA, Ivani. (Org.) **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática.** Canoas: ULBRA, 2006.

SINATORA, José Roberto Pereira *et al.* Construção e validação de uma escala de atitude para a avaliação do ensino de Sistemas de Informação nos cursos de Ciências Contábeis da cidade de São Paulo. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29, Brasília. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, p. 1-15, 2005.

SLOMSKI, Vilma Geni. Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 8, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, p. 1-15, 2008.

THOM, René. Vertus et dangers de l'interdisciplinarité. In: _____. **Apologie du Logos**. Paris: Hachette, 1990.

TRAGTENBERG, Maurício. Os caminhos da democratização da Universidade. **Revista Espaço Acadêmico**. a. 3, n. 26, jul. 2003. ISSN 1519.6186. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/026/26tp_mt19101980.htm>. Acesso em: 14 de janeiro de 2009.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do terceiro grau**. São Paulo: Pioneira, 1996.

VAIDEANU, George. Interdisciplinarity in education: a tentative synthesis. In: _____. **Quartely review of education**. United States, v. 17, p. 489-501, 1987.

VIEIRA, Maria das Graças. As competências e as habilidades requeridas aos professores de contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**. Brasília: CFC, n. 169, jan./fev. 2008.

WALKER, S.P. Accounting in history. **Accounting Historians Journal**. United States, v. 33, n. 2, p. 233-259, 2005

WATSON, Stephanie F. *et al.* Accounting education literature review (2003-2005). **Journal of Accounting Education**. United States, n. 25, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998

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

APÊNDICE



UnB Universidade de Brasília



UFPB UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA



UFRN UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE DO NORTE

I – CARACTERIZAÇÃO DO RESPONDENTE

1. Sexo

- Feminino
 Masculino

2. Natureza da Instituição

- pública
 particular

3. Grau de instrução:

- Graduado
 Especialista
 Mestrado
 Doutorado

4. Há quanto tempo leciona

- Menos de 1 ano
 Entre 1 – 3 anos
 Entre 4 – 5 anos
 Mais de 5 anos

5. Qual área de atuação:

- Financeira
 Gerencial
 Auditoria e Perícia

II – QUESTIONÁRIO APLICADO

1) Em sala de aula, relaciona o conteúdo da sua disciplina com a realidade social e o mercado de trabalho?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

De que forma?

2) Incentiva a realização da pesquisa na sua disciplina?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

De que maneira?

3) A aprendizagem de novos conhecimentos é feita através da criação de situações (problemas) reais?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

Como ocorre?

4) Existe vinculação da sua disciplina com outras?

() antecedentes () concomitantes () futuras

De que forma?

5) Relaciona alguma atividade de extensão (seminário, fórum, congresso, entre outras) com a sua disciplina?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

De que maneira?

6) Existe a possibilidade de avaliar os alunos valorizando trabalhos integrados com outros docentes?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

Como funciona?

7) O curso de Ciências Contábeis precisa focar áreas específicas para atender o mercado de trabalho?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

De que forma?

8) No intuito de fortalecer a ciência, é interessante a interação entre disciplinas com a finalidade de criar uma disciplina nova e original?

() Sim, totalmente () Sim, parcialmente () Não

De que maneira?

9) Enumere quais são as áreas a serem priorizadas pelo futuro contador para atender ao mercado de trabalho (sendo 1 mais importante).

() Finanças

() Auditoria

() Direito

() Economia

() Contabilidade governamental

() Contabilidade empresarial

() Perícia

() Outra _____

() Não existe prioridade

10) O aluno, para consolidar os conhecimentos adquiridos, necessita na conclusão do curso:

() prática em condições reais (nas entidades)

() prática simulada (laboratório)

() monografia

Por quê?