

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

JULIANA COELHO ANDRADE

**A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
PERSPECTIVAS A PARTIR DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

Santos/SP
2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS:
PERSPECTIVAS A PARTIR DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

JULIANA COELHO ANDRADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul

Santos/SP
2020

A553r Andrade, Juliana Coelho.
A relação teoria-prática no currículo de ciências contábeis: perspectivas a partir da pedagogia crítica. / Juliana Coelho Andrade; orientador Alexandre Saul. -- 2020.
126 f.; 30 cm

(Dissertação de Mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação.

Bibliografia:

1. Currículo. 2. Ciências Contábeis. 3. Pedagogia crítica. 4 Paulo Freire.
5. Teoria e prática. I. Saul, Alexandre. II. Universidade Católica de Santos.
- III. Título.

CDU 1997 - 37(043.3)

Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB 8/2240

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo privilégio de obter o meu tão sonhado título de mestre.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Saul, pela sua compreensão, paciência, gentileza, competência e por ser um grande freireano, que tem em sua essência a amorosidade necessária às relações educativas.

Ao meu esposo, Lucas Xenofonte, por ser um poço de bondade, companheirismo, resiliência e alegria em minha vida. Por cuidar tão bem de nossos filhos. Por estar sempre ao meu lado, ser meu amor e meu melhor amigo.

À Luana, minha filha, que tão pequenina teve que aprender a dormir longe da mamãe.

À Nícolas, meu filho, meu companheiro das madrugadas, que ao me ver virar noites estudando vinha a cada instante me encher de beijos.

À minha mãe, minha base sólida, fonte dos meus valores e princípios.

Ao meu pai (em memória) por me apoiar na escolha da profissão contábil e por viver em mim.

Às minhas irmãs e sobrinhos, por serem a minha família feliz e companheira. Em especial à minha irmã Daniela, que sempre esteve por perto, disposta a me ajudar e me apoiar com a sua escuta sensível.

Aos meus amigos e amigas, mesmo os que não estão perto fisicamente, mas nunca deixaram o amor morrer.

Às professoras Ivanise Monfredini e Denise Aguiar, por se disponibilizarem a avaliar minha dissertação e contribuírem de forma tão grandiosa com o seu desenvolvimento.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores, por me acolherem e me ensinarem tanto. Em especial, a minha amiga Waira Criniti, por ser uma das pessoas mais iluminadas que já conheci, que sempre se preocupou com a minha participação, mesmo via *Skype*, e me receber em sua residência, me consolando e alegrando nos dias difíceis.

Às professoras e amigas Teresa Siqueira e Socorro Cavalachy, pela cuidadosa revisão ortográfica do texto dessa dissertação.

Aos meus colegas do Cariri, Rosangela Rodrigues, Joselito Batista e Bernardo Brito, meus companheiros de longas viagens, que comigo viveram a aventura de fazer um mestrado distante de nossas casas, determinados a dar o melhor de si.

Aos meus queridos estudantes, formandos da turma 2019.2 do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada e aos meus colegas professores que se disponibilizaram a participar desse estudo com tamanha seriedade e alegria. Toda a minha gratidão a vocês.

À Milana Drumond, por me incentivar a fazer o mestrado em educação na Unissantos, por acreditar em mim e sempre mostrar que podemos ser mais.

RESUMO

ANDRADE, Juliana Coelho. **A relação teoria-prática no currículo de ciências contábeis: perspectivas a partir da pedagogia crítica.** 2020, 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação e Profissionalização Docente). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Santos.

A presente pesquisa assume como tema a relação teoria-prática no currículo de cursos de graduação em Ciências Contábeis e parte do pressuposto de que o currículo, compreendido como um percurso formativo construído no entrelaçamento de campos distintos mas inter-relacionados da atividade humana, precisa ser capaz de suscitar uma articulação mais forte entre os recortes teóricos selecionados para o *que-fazer* educativo e a prática social e profissional dos estudantes. No estudo, pretende-se identificar os principais desafios da relação teoria-prática no currículo de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e anunciar possibilidades de superação, em uma direção humanizadora. O referencial teórico adotado tem como base a educação crítica proposta por Paulo Freire, associada às obras de Ana Maria Saul, Michael Apple e Gimeno Sacristán para o desenvolvimento uma trama conceitual freireana voltada a relação teoria e prática no centro de um currículo crítico, aqui assumida como possibilidade de representar e melhor compreender tal conceito, a partir de Freire, e como crivo de análise do contexto pesquisado. Na elaboração da pesquisa, do tipo explicativa e abordagem qualitativa, foi inicialmente realizada uma revisão de literatura, feita no acervo online disponibilizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Por meio dessa análise foi possível confirmar a relevância do tema, uma vez que se identificou, na maior parte das pesquisas analisadas, um foco sobre a construção de matrizes curriculares adaptadas para cursos Ciências Contábeis em uma perspectiva tradicional, e não foram localizadas discussões voltadas à relação teoria-prática no currículo das Instituições pesquisadas. A etapa de coleta de dados do estudo foi realizada em Juazeiro do Norte, interior do estado do Ceará, e teve como sujeitos os professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior. Os procedimentos que serão utilizados incluem levantamento e análise documental, aplicação de um questionário diagnóstico e entrevistas coletivas para aprofundar a compreensão da realidade. Os dados obtidos foram organizados e analisados em eixos temáticos estruturados que remetem à trama conceitual freireana construída. A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, de documentos institucionais e de falas de sujeitos. Dentre os principais desafios identificados, estão as divergências entre a teoria e a prática ensinada pelos docentes e a realidade da região em que a IES está inserida, aliada a elevada pressão dos estudantes para que as demandas do mundo do trabalho sejam metas primordiais da IES pesquisada. O estímulo ao desenvolvimento da Consciências Crítica por vezes mostra-se comprometido devido a excessiva prática de narração, por parte dos docentes. Como possibilidades de superação desses desafios, tem-se a adoção de um currículo crítico que, ao considerar a realidade local/diversidade cultural dos estudantes, promova o desenvolvimento da consciência crítica por meio do estímulo ao debate com eles para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira dialética. Espera-se que essa pesquisa contribua para o campo do currículo por apresentar informações relevantes para repensar processos e práticas curriculares de cursos de graduação em Ciências Contábeis, assim como aqueles de áreas afins, possibilitando sucessivas e melhores aproximações entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Currículo. Ciências Contábeis. Pedagogia Crítica. Paulo Freire. Teoria e prática.

ABSTRACT

ANDRADE, Juliana Coelho. **The theory-practice relationship in the accounting science curriculum: perspectives from critical pedagogy.** 2020, 126 p. Dissertation (Master in Education: Teacher Training and Professionalization). Graduate Program in Education. Catholic University of Santos.

The present research takes as its theme the theory-practice relationship in the curriculum of bachelor courses in the field of Accounting and starts from the assumption that the curriculum, understood as a formative path built in the intertwining of different but interrelated fields of human activity, needs to be able to bring a stronger articulation between the theoretical sections selected for the educational know how and the social and professional practice of students. This study is intended to identify the main challenges of the theory-practice relationship in the curriculum of an Accounting course in the Cariri region, in the Northeast of Brazil and to announce possibilities of overcoming, in a humanizing direction. The theoretical framework adopted is based on the critical education proposed by Paulo Freire, associated with the works of Ana Maria Saul, Michael Apple and Gimeno Sacristán for the development of a conceptual framework inspired by Freire, focused on the relationship between theory and practice at the center of a critical curriculum, assumed here as a possibility to represent and better understand this concept, based on Freire, and as a sieve of analysis of the researched context. In the elaboration of the research, the explanatory type and qualitative approach, a literature review was initially carried out, made in the online collection available at the Brazilian Digital Library of Thesis and Dissertations - BDTD. Through this analysis was possible to confirm the relevance of the theme, since it was identified, in most of the analyzed researches, a focus on the construction of curricular matrices adapted for Accounting courses in a traditional perspective, and discussions focused on the theory-practice relationship in the curriculum of the researched institutions. The data collection stage of the study was carried out in Juazeiro do Norte, in the state of Ceará, and had as subjects the teachers and students of the Accounting Sciences course of a Higher Education Institution. The procedures that will be used include documentary survey and analysis, application of a diagnostic questionnaire and collective interviews to deepen the understanding of reality. The data obtained was organized and analyzed in structured thematic axes that refer to the conceptual framework based on Freire. Data interpretation was performed through content analysis, institutional documents and subjects statements. Among the main challenges identified, there are the divergences between the theory and practice taught by the teachers and the reality of the region in which the HEI is inserted, coupled with the high pressure from students so that the demands of the world of work are primary goals of the HEI researched. Stimulating the development of Critical Consciousness is sometimes shown to be compromised due to the excessive practice of narration by the teachers. As possibilities to overcome these challenges, there is the adoption of a critical curriculum that, when considering the local reality / cultural diversity of students, promotes the development of critical awareness by stimulating debate with them so that the teaching and learning process takes place dialectically. This research is expected to contribute to the curriculum field by presenting relevant information to rethink curricular processes and practices of undergraduate courses in Accounting, as well as those in related areas, enabling successive and better approximations between theory and practice.

Palavras-chave: Curriculum. Accounting Science. Critical Pedagogy. Paulo Freire. Theory and Practice.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CFC - Conselho Federal de Contabilidade
CNE - Conselho Nacional de Educação
CRC - Conselho Regional de Contabilidade
DCE - Diretório Central dos Estudantes
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES - Instituições de Ensino Superior
ISAR - International Standards of Accounting and Reporting
UNCTAD - United Nations Conference on Trade and Development
ONU - Organização das Nações Unidas
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MPE - Micro e Pequenas Empresas
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPPs - Parcerias público-privadas
SEBRAE - Serviço Apoio as Micros Empresas
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPED - Sistema Público de Escrituração Digital
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFC - Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
Estudos correlacionados	15
Delimitação do problema de pesquisa	17
CAPÍTULO 01 – REFERENCIAL TEÓRICO	20
1.1 Uma aproximação ao tema do Currículo	20
1.2 Uma trama conceitual freireana para pensar o currículo	24
1.2.1 Relação teoria/prática	26
1.2.2 Diversidade Cultural/Realidade Local.....	29
1.2.3 Desenvolvimento da Consciência Crítica.....	34
1.2.4 Ensino e Aprendizagem.....	37
1.3 Currículos dos cursos de Ciências Contábeis no contexto brasileiro	41
1.3.1 Ensino superior no Brasil	41
1.3.2 Ensino de Contabilidade.....	46
1.3.3 A profissão contábil: passado, presente e futuro	53
CAPÍTULO 02 – CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS	60
2.1 A abordagem teórico-metodológica	61
2.2 A caracterização do Campo	64
2.2.2 Sujeitos da pesquisa:.....	66
2.3 Procedimentos e instrumentos	67
2.3.1 Levantamento e análise de documentos	68
2.3.2 Questionários	68
2.3.3 Entrevistas Coletivas	70
CAPÍTULO 03 – ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	74
3.1 Compreensão dos sujeitos sobre a relação teoria/prática no currículo de Ciências Contábeis	75
3.1.1 Eixo 1: Diversidade Cultural/Realidade Local.....	82
3.1.2 Eixo 2: Desenvolvimento da Consciência Crítica	90
3.2.3 Eixo 3: Ensino e Aprendizagem	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE 01 – TCLE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	112
APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	114
APÊNDICE 03 – TCLE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES	116
APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO DISCENTES	118
APÊNDICE 05 – TCLE ENTREVISTA COM OS DOCENTES	119

APÊNDICE 06 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES	121
APÊNDICE 07 – TCLE ENTREVISTA COM OS DISCENTES.....	123
APÊNDICE 08 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DISCENTES.....	125

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve sua origem a partir de reflexões sobre minha prática docente em cursos de graduação em Ciências Contábeis na região do Cariri, interior do estado do Ceará, pois, ao longo da minha trajetória, pude perceber que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não se distanciavam daquelas que vivenciei ao longo do meu período enquanto discente. A princípio, ingressei como acadêmica do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará – UFC em 2002, aos 17 anos, em Fortaleza – CE. Nutri forte envolvimento junto ao movimento estudantil como membro do Diretório Central dos Estudantes – DCE/UFC, além de participar do congresso da União Nacional dos Estudantes - UNE e ser monitora de disciplina.

Ao longo desse período, me aproximei dos professores e me imaginava em suas posições. Como uma jovem estudante, não conhecia o leque de áreas que essa profissão proporciona, visto que escolhi o curso por indicação de um amigo e por ter habilidade nos conteúdos que na época eram considerados específicos para o vestibular (história e matemática). O currículo do curso era organizado por disciplinas sequenciadas, as aulas eram expositivas e as avaliações rígidas. A meu ver, a relação teoria e prática se mostrava fragilizada, devido as atividades de extensão não serem suficientes, além da ausência de um acompanhamento e orientação efetiva do estágio supervisionado. Além disso, não tive conhecimento de eventos promovidos pela instituição que pudessem nos aproximar da realidade profissional da região.

Posteriormente, em 2006, coleí grau como bacharel em Ciências Contábeis, contudo, não possuía ainda uma experiência profissional suficiente, pois o estágio cursado foi em um setor interno de um banco público, no qual se resumia a organizar arquivos e a digitar repetidos números de forma acrítica. Esses fatores contribuíram para que a sensação do “não saber” o que é ser um profissional da contabilidade só aumentasse, mesmo tendo participado do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE que atribuiu conceito 5 (cinco) ao curso, o que posicionou a UFC entre as 6 (seis) Instituições de Ensino Superior com mais alto conceito no Brasil.

Em seguida, obtive meu primeiro emprego, exercendo a função de auxiliar administrativo em uma corretora de seguros. Fui selecionada no processo seletivo por acreditarem que eu possuía habilidades com o ensino em razão da experiência como monitora de disciplina na graduação. Logo, convidaram-me para ministrar treinamentos e

consequentemente constatei a minha identificação com a docência. Nesse período, busquei por opções de mestrado em Fortaleza - CE, mas as poucas existentes faziam parte de programas voltados às áreas de conhecimentos diferentes da minha formação inicial ou possuíam mensalidades elevadas para o meu poder aquisitivo.

Logo depois, decidi fazer uma especialização *lato sensu* em Controladoria também na UFC. Nela, os professores buscavam envolver os estudantes nas aulas por meio de diversas atividades que nos mantinham ativos durante todo o curso. A última disciplina dessa especialização se intitulava Jogos Empresariais, no qual o professor organizava os discentes em equipes que formavam empresas fictícias, as quais negociavam entre si e tomavam decisões de forma coletiva com base nas informações contábeis processadas em planilhas de *Excel*.

A partir desse momento, tive a primeira noção da relevância da contabilidade no meio empresarial e me senti parte do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, convidei o professor da disciplina para orientar minha monografia e, por conseguinte, pesquisamos o impacto da adoção dos Jogos Empresarias como uma metodologia de ensino na área de negócios. Os resultados obtidos na pesquisa foram bastante satisfatórios, no qual pude perceber que meus colegas compartilharam da mesma euforia.

Ao término da especialização em 2008 tive meu primeiro filho e decidi retornar ao Crato-CE, minha terra natal. Logo, ingressei como docente nos cursos de Ciências Contábeis da região do Cariri e comecei então a repetir as práticas dos meus mestres, professores da graduação e pós-graduação.

A partir de então, atuei em 3 (três) instituições de ensino e em todas elas, ao iniciar uma nova disciplina, recebia apenas a ementa e o horário das aulas. Não tínhamos acesso ao projeto pedagógico do curso e não havia formação específica voltada à cultura acadêmica da instituição. Aos poucos, assimilei algumas situações e aperfeiçoei minha prática conforme recebia o *feedback* dos estudantes, de forma a manter uma postura aberta a críticas e sugestões. Então, testei metodologias diversas e as práticas que não eram bem-sucedidas eu rapidamente redimensionava, em busca de um novo olhar.

Gradualmente, percebi que a cultura da região onde sou docente é diferente daquela onde fui aluna e que apenas repetir as práticas e posturas daqueles que foram meus professores não era suficiente para atingir a qualidade necessária. Já em 2013, fui convidada para coordenar o curso de Ciências Contábeis da instituição na qual lecionava e que me encontro até hoje. Novamente, não recebi nenhuma formação específica para a função a ser desempenhada e, mais uma vez, reproduzi minhas experiências vividas como docente e discente.

No entanto, por meio de diversas ações voltadas a melhor conhecer o perfil dos estudantes e da profissão contábil em nossa região, conseguimos promover melhorias que resultaram no aumento da quantidade de estudantes ingressantes por semestre letivo, bem como reduzir os índices de abandono e trancamentos, além da consolidação de parcerias com empresários contábeis, o Conselho Regional de Contabilidade e a Associação dos Contabilistas do Cariri Cearense.

No ano de 2015, nossos estudantes participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, o que me fez refletir sobre o foco da formação que estávamos promovendo, pois essa avaliação tem por base as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e, por esse motivo, possui uma abordagem mais generalista, distante das culturas da nossa região e das práticas adotadas pelos profissionais que nela atuam. Em conjunto com a equipe de professores que compõem o Núcleo Docente Estruturante, em 2017, atualizamos o projeto pedagógico de curso com o objetivo de mantê-lo em conformidade com as DCN voltadas à formação do profissional de contabilidade, além de alinhar com as orientações contidas no instrumento de avaliação de curso, disponibilizado pelo Ministério da Educação - MEC.

Contudo, percebemos que existem diversos obstáculos para conseguir atender a todas as competências e habilidades propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 10 de 2004, que institui essas Diretrizes, a Instituição de Ensino deve ensejar condições para que os estudantes compreendam as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras das organizações e apresentem domínio das responsabilidades funcionais e profissionais, desenvolvendo a capacidade de avaliar criticamente diferentes realidades.

Dentre os obstáculos identificados, está a distância entre a realidade local da comunidade acadêmica, no qual estou inserida, e as determinações advindas dessa resolução, uma vez que a prática da contabilidade da região de Juazeiro do Norte – CE, não é, em sua maioria, contemplada por esses sistemas avaliativos. Tal fator é talvez o primeiro obstáculo considerável para que se consiga atender as competências e habilidades descritas pelas diretrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis.

Conforme aponta o relatório socioeconômico do Serviço Apoio as Micros Empresas SEBRAE (2014), a cidade de Juazeiro do Norte é o segundo município do estado do Ceará com o maior número de Micro e Pequenas Empresas - MPE, ao passo que as avaliações citadas acima são voltadas a prática contábil das empresas de grande porte, devido a elevada quantidade de normas que regulamentam tais entidades e pelo impacto econômico que as mesmas possuem ou outras regiões do país (ALVES, 2017).

Reconheço a relevância das diretrizes dispostas nas Resolução CNE/CES 10/04, todavia, ao se adentrar na arena das habilidades e competências, há uma tendência reducionista de buscar traduzir e enfatizar os indicadores quantitativos como expressão maior, e por vezes descontextualizada, da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2004). Pois, conforme aponta Apple (1997) diversos desses sistemas avaliativos são bastante reducionistas e pouco reflexivos e induzem os professores a ensinar simplesmente visando esses testes, o que comprova uma forte intervenção do estado no currículo e no ensino.

Exemplos disso são os tradicionais rankings gerados por organismos públicos e privados, nacionais e internacionais que classificam estudantes, professores e instituições de ensino, de diferentes níveis e segmentos, com base em testes padronizados de larga escala ao redor do mundo. Isso não significa dizer que não se possa avaliar a política pública de educação, mas o ensino como um conjunto de competências mensuráveis está relacionado a uma história mais ampla de tentativas para controlar o trabalho (APPLE, 1997).

Ao contrário, em uma perspectiva crítica de educação, a avaliação é condição para a melhoria da prática e o *saber-fazer* algo indispensável à transformação da realidade. Contudo, nessa direção, a construção da competência exigirá um questionamento sobre o que significa, na contemporaneidade, em cada contexto, “ser competente”. Quem define isso? Quais são as condições para isso? Que competências estão em discussão? A favor de quê e de quem elas estão? Além do estabelecimento de critérios transparentes, equitativos e coletivos sobre como avaliá-las, observando-se o crivo da justiça social.

Nesse sentido, a educação crítica é entendida como aquela forjada com os estudantes e não para eles, isso implica no reconhecimento crítico, por meio de uma ação transformadora que incida sobre ela. Pois, uma educação que possibilite ao estudante avaliar criticamente diferentes realidades não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos (FREIRE, 1987).

Para Freire (1987, p. 67) ela “não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como corpos conscientes”. Além disso, Apple (1997) enfatiza que reconhecer o fato de que currículo e ensino terminem em um ato de aprendizagem pessoal, precisa levar-nos a perceber nossa participação, como sujeitos, em diferentes relações sociais por meio de uma ação transformadora.

Nesse sentido, torna-se necessária uma educação crítica que direcione o estudante a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço (FREIRE, 2000). Para que isso ocorra, Michael Apple (1997), propõe que nossas tarefas enquanto educadores estejam voltadas a questionar o que está errado nessas instituições e fazer articulações com

professores/as para que, sozinhos ou coletivamente, desafiem e alterem as relações de poder existentes.

No bojo dessa intenção, torna-se necessário que as Instituições de Ensino Superior possuam um currículo capaz de organizar conhecimentos e práticas de forma integrada, a fim de promover não só a formação profissional, mas também a acadêmica, sociocultural e política dos sujeitos. Todavia, essa integração de campos do conhecimento tem em vista, conforme Santomé (1998), facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando dimensões centradas nos conteúdos culturais, bem como no domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos.

Somente agora que participo como discente do programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação da Unisantos, na linha de formação e profissionalização docente, sou capaz de compreender o percurso no qual passei e me sinto feliz. Mesmo com tantas falhas, pude refletir criticamente sobre a minha prática, de maneira a reconhecer que ainda possuo um longo caminho para uma verdadeira compreensão das complexas relações que envolvem o currículo de cada instituição de ensino.

Com isso, pude então compreender o que diz Paulo Freire (2003) quando afirma que não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados e que esses não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. Freire (2000) demonstra a necessidade de realizar uma passagem da consciência ingênua à crítica, como forma de conquistar uma educação para a decisão e para a responsabilidade social e política, que possibilite ao ser humano a discussão corajosa de sua problemática.

Diante desse cenário e a partir do pensamento freireano, o presente estudo tem por objeto de pesquisa a relação teoria-prática no currículo dos cursos de graduação em ciências contábeis em uma perspectiva humanizadora. Apoiar-se também em Gimeno Sacritán (2000), ao reconhecer o currículo como um campo de estudo e por entender a necessidade de se desenhar esse processo de construção curricular como uma possibilidade de entender os obstáculos que afetam o cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem e vislumbrar caminhos para a mudança da prática.

Parte-se, portanto, do pressuposto de que o currículo, compreendido como um percurso formativo construído no entrelaçamento de campos distintos, mas inter-relacionados da atividade humana, precisa ser capaz de suscitar uma articulação mais forte entre os recortes teóricos selecionados para o *que-fazer* educativo e a prática social e profissional dos estudantes. Pois a dimensão da teoria e prática propõe que o projeto cultural se converta em cultura real

para professores e estudantes, incorporando suas especificidades no ensino por meio de um enfoque integrador de conteúdos e formas (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Estudos correlacionados

A fim de situar a pesquisa no conjunto da temática proposta, foi inicialmente realizada uma revisão interativa de literatura, feita no acervo online disponibilizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Em vista disso, tal análise teve por finalidade mapear dissertações e teses que tratam sobre currículos dos cursos de Ciências Contábeis. Esse mapeamento foi realizado por meio do destaque das suas especificidades, critérios de pesquisas, questões que estão sendo discutidas, assim como aquelas que ainda não foram abordadas.

Ademais, a coleta de dados foi feita nos meses de junho e julho de 2018 e utilizou como descritores os termos “Ciências Contábeis” e “Currículo”. Para tanto, limitou-se às defesas realizadas entre 2003 a junho de 2018. Ao todo foram localizadas 232 teses e dissertações, no qual foram selecionadas apenas aquelas relacionadas exclusivamente a temática proposta e que fizessem parte dos programas de pós-graduação em Ciências Contábeis, Controladoria, Educação ou Administração.

Em seguida, foi realizada uma leitura prévia do resumo, com a finalidade de verificar sua relação com o tema, para então proceder à análise do sumário, introdução, metodologia, resultados e considerações finais. Nesse sentido, a amostra escolhida foi de 16 (dezesseis) dissertações e 4 (quatro) teses que abordam sobre o currículo dos cursos de Ciências Contábeis em suas pesquisas.

Em suma, os resultados obtidos com a pesquisa no acervo online disponibilizado na BDTD foram classificados em duas categorias: a primeira se preocupou em verificar à abordagem adotada sobre currículo no referencial teórico das pesquisas; e a segunda, analisar as investigações realizadas. Por meio dessa análise, foi possível confirmar a relevância do tema, uma vez que se identificou, na maior parte das pesquisas analisadas, um foco sobre a construção de matrizes curriculares adaptadas para cursos Ciências Contábeis em uma perspectiva tradicional, e não foram localizadas discussões voltadas à relação teoria-prática no currículo das Instituições pesquisadas.

Além disso, foi possível verificar que os capítulos de aprofundamento teórico, especificamente nas dissertações, voltaram-se, em sua maioria, à apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais, à proposta curricular do Conselho Federal de Contabilidade, à proposta do Currículo mundial feita pela ISAR/UNCTAD/ONU e à conceituação acerca do Projeto

Pedagógico. Ao passo que as 4 teses analisadas aprofundaram questões relevantes das teorias curriculares, entre outras abordagens, além de citarem autores como Libâneo, Michael Apple, Gimeno Sacristan, Henry Giroux e Dermeval Saviani.

Na segunda categoria, os estudos foram organizados conforme o foco da pesquisa realizada. Dessa forma, observou-se uma pulverização maior dos aspectos metodológicos e das questões-problema apresentadas e seus enfoques se voltaram sobre a necessidade de apresentar matrizes curriculares adequadas à uma visão tradicionalista de currículo, conforme será discutido no capítulo II. Assim, dentre as pesquisas analisadas, foi possível identificar a busca pela compreensão de teorias curriculares diversificadas, compreensão de diferentes racionalidades pedagógicas e “aplicação” de proposições como a pedagogia por competência e a abordagem sistêmica.

Contudo, dentre as dissertações e teses selecionadas para leitura, duas delas destacaram-se por aproximações possíveis com a temática aqui proposta. Trata-se de pesquisas realizadas na Universidade Federal do Ceará - UFC pelas autoras Pinho (2010) e Peres (2017). Os principais pontos de aproximação foram: a abordagem da formação do profissional de contabilidade como possibilidade de torná-lo mais capaz de refletir sobre sua prática; e a compreensão de que quanto mais a formação abranja diferentes dimensões humanas, mais completa ele será e maior serão as chances de que os estudantes se tornem sujeitos críticos e reflexivos.

O estudo realizado por Pinho (2010), intitulado “Racionalidade e projeto político-pedagógico: um olhar a partir do currículo e do relato das práticas docentes de professores do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará” foi realizado por meio de uma pesquisa colaborativa com os docentes da universidade. A autora destacou que a revisão do Projeto Político-Pedagógico não deve ser vinculada apenas a alteração textual, mas a instauração de um processo de constante diálogo em que sejam reavaliados os princípios educacionais. Em sua conclusão, a autora aponta a relevância de uma inovação das práticas pedagógicas por meio da inserção de metodologias que propiciam mais autonomia ao estudante, assim como a integração da teoria com a prática e o fortalecimento do ensino com a pesquisa e a extensão.

A tese defendida por Peres (2017) intitulada “A integração da dimensão técnico-científica à dimensão crítico-reflexiva no currículo de graduação em Ciências Contábeis: um estudo na Universidade Federal do Ceará” realiza uma construção coletiva de um currículo voltado para uma melhor associação do curso ao contexto regional e social, no qual o mesmo se desenvolve. A autora destaca que sua motivação para realização da pesquisa partiu da

percepção de que “existia a necessidade de uma formação mais completa para o profissional contábil, onde, apenas a competência técnico-científica, desvinculada das habilidades crítico-reflexivas, não formaria o profissional exigido, atualmente, no mundo do trabalho” (PERES, 2017, p.18).

Peres (2017) analisou ainda a necessidade de uma discussão mais abrangente acerca do aspecto pedagógico do currículo nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, uma vez que sua pesquisa identificou que as ações crítico-reflexivas promovidas pelos docentes ocorrem de forma isolada e que não foram percebidas pelos discentes do curso estudado.

Conforme foi possível verificar, a relevância pelo aprofundamento de estudos acerca da relação teoria e prática de currículos de cursos de Ciências Contábeis em uma perspectiva humanizado se mostrou eminente, na medida em que as pesquisas analisadas apontaram para a existência de diversas fragilidades e as dificuldades a serem superadas. Certamente, a pesquisa de Peres (2017), que destaca a necessidade de promover uma educação que desenvolva as habilidades crítico-reflexivas dos estudantes, reforçou a minha escolha pela adoção da pedagogia crítica como uma forma de desenvolver a consciência libertadora dos estudantes.

Delimitação do problema de pesquisa

Ao refletir sobre o conjunto dos resultados, desafios e das proposições decorrentes da revisão dos trabalhos selecionados, surgiram questões importantes que me auxiliaram na problematização do objeto dessa pesquisa. Nesse contexto, a presente pesquisa tem a seguinte questão norteadora: Quais os principais desafios presentes na relação teoria-prática no currículo de um Curso de Ciências Contábeis, sob a ótica dos docentes e discentes, e que fatores podem contribuir para a superação dos obstáculos apontados, em uma perspectiva humanizadora?

Nesse sentido, tem-se como objetivo geral identificar os principais desafios da relação teoria-prática no currículo de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e anunciar possibilidades de superação, em uma direção humanizadora.

Como objetivos específicos tem-se:

- a) Analisar documentos e práticas curriculares do contexto pesquisado, em busca dos principais desafios vivenciados pelos sujeitos da pesquisa.
- b) Apontar possibilidades de reorientação curricular, no contexto pesquisa, com apoio da pedagogia crítica e do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.
- c) Identificar quais os empecilhos para a consecução de uma formação humanizadora e que relacione teoria e prática.

Para a elaboração da pesquisa, do tipo explicativa e abordagem qualitativa, será desenvolvido um estudo em Juazeiro do Norte, interior do estado do Ceará, que terá como sujeitos professores e estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior - IES.

A razão de ouvir professores e estudantes, se dá em função de que o Currículo tem necessariamente, no centro da sua ação, esses sujeitos. Uma compreensão ampliada de Currículo, requer entender, também, que tal construção envolve outros agentes que estão no entorno da relação ensino-aprendizagem, nos contextos de destino profissional dos formandos, implicando um olhar atento para a influência mútua que se dá entre o Mundo do Trabalho e as Instituições de Ensino Superior - IES.

Daí a importância de que seja considerada a visão desses sujeitos sobre dimensões da prática curricular, no qual procura-se detectar algumas de suas expectativas quanto à formação dos estudantes. Outros atores de contexto acadêmico e profissional também poderiam se fazer sujeitos dessa pesquisa. Contudo, a opção feita, a partir das justificativas apresentadas, será a de entrevistar professores e estudantes. O detalhamento sobre a escolha e os representantes de cada grupo será apresentado mais adiante, no Capítulo 2.

Ademais, os procedimentos que serão utilizados incluem levantamento e análise documental, aplicação de um questionário diagnóstico e entrevistas coletivas para aprofundar a compreensão da realidade. Os dados produzidos serão interpretados por meio da técnica da análise de conteúdo de documentos institucionais e de falas dos sujeitos. Com base em uma trama conceitual freireana, a ser apresentada no Capítulo 1, os dados serão organizados nas seguintes categorias: relação teoria/prática como eixo central do currículo, o desenvolvimento da consciência crítica, a diversidade cultural/realidade local e o ensino-aprendizagem.

O presente trabalho que relata a pesquisa aqui proposta, consta de uma introdução, três capítulos, considerações finais, referências e anexos, conforme descrito abaixo:

No capítulo 1 será desenvolvida a contextualização da pesquisa, no qual será apresentada a fundamentação teórica, de forma a situar a escolha dos autores e suas colaborações para o estudo do objeto pesquisado.

O capítulo 2 discorre acerca do caminho e dos métodos utilizados no decorrer do processo de investigação, mostrando procedimentos adotados nas etapas de criação e aplicação do questionário, das entrevistas coletivas e da coleta dos documentos.

O capítulo 3, por fim, apresentará os dados da pesquisa e sua análise, relacionando-os com o referencial teórico que embasa este estudo.

No capítulo de considerações finais, será revisitado o percurso feito por meio de uma discussão das possibilidades e limites desta pesquisa, com encaminhamentos para aperfeiçoar a visão sobre o currículo dos cursos de graduação em Ciências Contábeis.

CAPÍTULO 01 – REFERENCIAL TEÓRICO

O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

(Paulo Freire)

1.1 Uma aproximação ao tema do Currículo

O termo currículo, que vem do latim “curriculum” e significa “corrida” ou “pista de corrida”, teve sua inserção na educação por meio da confluência de vários movimentos sociais e ideológicos. Todavia, docentes de todas as épocas e lugares, conforme afirma Silva (2007), sempre estiveram envolvidos de alguma forma com o currículo, antes mesmo do surgimento de sua conceituação formal. Para o autor, a utilização dessa palavra aparece em um primeiro momento relacionada ao extenso curso a ser percorrido por cada estudante, não apenas voltado a uma unidade pedagógica, mas ao trajeto como um todo.

Apenas no século XVI a emergência desse termo pôde ser verificada, mais precisamente na Europa, por meio da percepção de problemas na articulação interna de diferentes frações de uma escola para serem ajustadas e administradas com um todo (HAMILTON, 1992). Surge então os primeiros registros da ideia de que os variados elementos de um curso educacional precisariam ser tratados como uma peça única, o currículo.

Nesse sentido, qualquer curso digno do nome necessita corporificar tanto as disciplinas assim como uma sequência interna que não é apenas para ser seguido, mas também, completado. A emergência da adoção do termo currículo trouxe, então, um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem (HAMILTON, 1992).

Silva (2007, p.14) considera que o currículo é sempre o “resultado da seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes e que pode ser definido segundo diferentes perspectivas teóricas”. Para o autor, mais importante do que a definição exata desse termo, seria identificar quais questões uma teoria do currículo ou um discurso curricular busca responder.

Dessa forma, Silva (2007) complementa que as maiores diferenças identificadas entre teorias curriculares existentes estão relacionadas aos conhecimentos que serão ensinados, de

uma forma mais sintética a questão central seria: “o quê?”. Além disso, o autor dá destaque a teorias curriculares tradicional, crítica e pós-crítica. Logo, a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a sua emergência enquanto um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas. Portanto, suas definições não nos revelam em si o que essencialmente o currículo é, mas o que uma determinada teoria pensa a seu respeito (SILVA, 2007).

Dentre as diferenças existentes na conceituação do currículo segundo essas teorias, destaca-se a questão das relações de poder. Pois, segundo Apple (1997), os currículos se constituem por diversificadas relações de poder, num conjunto de relações sociais que desempenham um forte papel em determinar que capital cultural será tornado disponível e “realocado” nas instituições de ensino.

Por assim configurar, as teorias tradicionais desconsideram essas relações e preocupam-se com aspectos voltados a organização, se apresentam como neutras, científicas e desinteressadas. Assim, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, essas teorias consideram como conhecimento oficial aqueles oriundos dos saberes dominantes, concentrando-se em questões técnicas. Nesse sentido, elas tomam por resposta a questão “o quê?” como óbvia e têm a finalidade de identificar a melhor forma de transmiti-lo. Por esse viés, se voltam ao como fazer sem antes questioná-lo (SILVA, 2007).

As teorias críticas, por tal conotação, ao invés de se limitar em perguntar “o que?” se submetem continuamente a diversos questionamentos. Nesse ângulo, sua questão central não seria mais “o quê?”, e sim o “porquê?”. Portanto, argumenta-se que nenhuma teoria pode ser neutra, científica ou desinteressada, mas precisa estar, inevitavelmente, implicada em fortes relações de poder.

Dessa forma, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, essas teorias possibilitaram ver a educação por meio de uma perspectiva humanizadora, cujo horizonte é a libertação (SILVA, 2007).

Partindo dessa lógica e por considerar que o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais propõem, esta pesquisa adota o conceito de currículo em uma perspectiva crítica. Pois, ao compreender que esse artefato pode representar a expressão viva e significativa do que acontece/acontecerá na instituição de ensino, é possível, então, abrir espaço para uma reflexão crítica sobre a realidade concreta, de modo a provocar uma transformação das práticas pedagógicas como forma de gerar ações coletivas comprometidas com a luta por justiça social (SAUL; SAUL, 2013).

Uma vez que se faz adesão à uma perspectiva crítica de Currículo, torna-se improvável pensá-lo simplesmente através de conceitos técnicos, como os de ensino e eficiência, ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda de imagens estáticas como as de uma grade curricular e lista de conteúdos (SILVA, 2007). Nessa concepção, “o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes da sociedade”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Por conseguinte, Moreira e Silva (2011, p 38) acentuam que o currículo é “constituído por identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes”. E, portanto, necessita de clareza sobre o horizonte dos sujeitos que queremos formar e sobre os valores a assumir, assim como dos conhecimentos a serem selecionados, procedimentos de ensino-aprendizagem, formação de educadores e avaliação (SAUL; SAUL, 2018).

As teorias, as diretrizes e as práticas envolvidas na educação não são meras técnicas, são intrinsecamente éticas e políticas e, em última análise, envolvem escolhas profundamente pessoais. Essas dimensões refletem-se nos currículos, no ensino e na avaliação nas escolas e universidades, uma vez que representam o resultado de consensos temporários por meio dos quais os grupos dominantes, para manter o seu domínio, levam em conta algumas das preocupações dos oprimidos (APPLE, 2011).

E, por esse motivo, a teoria curricular crítica precisa atuar em um esforço contínuo para identificar e analisar as relações de poder entre os sujeitos, mediadas pela produção e reprodução de conhecimento, denunciando as injustiças e anunciando as possibilidades de superá-las.

Ainda que o poder possa ser usado para dominar, impor ideias e práticas às pessoas de maneiras não democráticas, a finalidade da teoria crítica não é removê-lo de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre voltado à sua transformação (MOREIRA; SILVA, 2011). Pois, o poder não é apenas um conceito negativo, ele pode ressignificar as formas concretas e materiais pelas quais podem ser construídas nas instituições para que respondam as necessidades e esperanças mais democráticas da sociedade (APPLE, 1997).

Assim, se uma sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe, uma sociedade democrática precisa aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais e essenciais dessa comunidade (SACRISTÁN, 2000). Contudo, Moreira e Silva (2011) trazem o seguinte questionamento: “que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que o

currículo oficial aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?”.

Para os autores, os atos cotidianos nas instituições de ensino são representados por sutis e complexas expressões de poder e que, o currículo, como campo cultural, precisa identificar essas forças e atuar na produção de significações e sentido na luta pela transformação democrática dessas relações.

Em síntese, é fundamental expor o modo como as relações de poder manifestam-se e são postas em questão na educação formal e informal, o que implica em uma atitude crítica e voltada a transformação social, capaz de romper com as ilusões conformadoras de que os aparatos de um currículo tradicional podem levar a justiça social. Nesse sentido, ser crítico significa algo mais do que simplesmente apontar erros, envolve a compreensão de conjuntos de circunstâncias historicamente contingentes e das contraditórias relações de poder que criam as condições nas quais vivemos (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Ao caracterizar o currículo crítico, Au (2011) reconhece internacionalmente Paulo Freire como a figura mais central para o desenvolvimento da pedagogia crítica. Pois, na acepção freireana, a necessidade dessa permanente atitude crítica representa o único modo pelo qual o ser humano realizará sua vocação natural de integrar-se para, assim, superar a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo os temas e tarefas de sua época (FREIRE, 2000).

A influência de Paulo Freire permanece como um elemento fundamental no mundo, pois não se volta a capacitar apenas os estudantes, mas também os professores, por meio de uma prática dialógica, no desenvolvimento de uma compreensão consciente de sua relação com o mundo. E, ao desenvolver uma consciência crítica, auxilia na formação de professores e estudantes para se tornarem pessoas conscientes do seu contexto e de sua condição como seres humanos, tornando-se também, um sujeito de escolha (AU, 2011).

Posto feito, a pedagogia libertadora de Freire tem por ideia central a práxis que, sendo ação-reflexão-ação, torna os estudantes e professores sujeitos que sabem ver e refletir criticamente sobre a realidade, de forma a assumirem uma ação transformadora para mudá-la. Freire denuncia o caráter verbalista, excessivamente vazio, narrativo e dissertativo do currículo tradicional, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Na acepção freireana, Saul (2010, p. 66) conceitua currículo como um termo amplo e afirma que Paulo Freire lhe atribui um novo sentido e significado, de forma a contemplar “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”.

De certa forma, para alguns, pode parecer evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Todavia, ele discute questões que estão relacionadas diretamente com aquelas associadas as teorias mais propriamente curriculares. Então, pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste prioritariamente em responder à questão curricular fundamental: "o que ensinar?" E, por isso, a sua influência é conhecida sobre as teorizações de autores e autoras mais diretamente ligados ao desenvolvimento de perspectivas propriamente curriculares em diversos países (SILVA, 2007).

Em suas obras, Freire fornece valiosas proposições sobre como desenvolver um currículo voltado a uma educação problematizadora. Nesse sentido, Freire considera que o currículo pode ser criado a partir das mais diversas visões que, segundo ele, estão impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças. Freire reconhece, portanto, o currículo como uma totalidade dinâmica, envolvida em um conjunto de relações que envolve diferentes conceitos que interagem em constante tensão (SAUL; SILVA, 2011).

Na concepção freireana de currículo é possível evitar que seu conceito se cristalice ou burocratize, mas permaneça em constante reinvenção, por meio das ações criadoras de novas compreensões e/ou práticas (SAUL, SAUL, 2018). Portanto, ao considerar a relevância do legado de Paulo Freire na teoria curricular crítica, será construída a seguir uma trama conceitual freireana por meio da interconexão de suas obras, com a finalidade de relacionar os conceitos que fomentam a caracterização de um currículo em uma perspectiva humanizadora.

1.2 Uma trama conceitual freireana para pensar o currículo

A construção das tramas conceituais freireanas tiveram seu início por meio de pesquisas realizadas pela Cátedra Paulo Freire da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2011. Desde então, vem possibilitando “uma ação criadora que permite novas sínteses críticas sobre aspectos da teoria e da prática, por meio do entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas inter-relações” (SAUL; SAUL, 2018, p. 1149).

À vista disso, não é uma produção estática, mas permanece em constante recriação conforme a problemática que se pretende verificar e o momento histórico que se encontra. Saul e Saul (2018) destacam três pontos que distinguem a trama conceitual de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais. Para esses autores, as tramas têm a intenção de compreender e transformar a realidade por meio de sua articulação, relacionar conceitos da obra de um mesmo autor sem estabelecer uma relação de subordinação entre eles.

As tramas podem ser representadas por meio de gráficos, onde o conceito central se conecta aos seus elementos constitutivos. Essas conexões são representadas por setas que podem ter direção única ou dupla que buscam apresentar as relações existentes entre o conceito e seus elementos. Segundo os autores:

Quando há uma única direção, quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando identidade, causalidade, dependência, associação, intencionalidade (consequência), pertencimento e outras. Quando a seta apresenta duas direções, significa que a articulação encontrada pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados, demonstrando o caráter de reversibilidade na relação encontrada. (SAUL, SAUL, 2018, p. 1150)

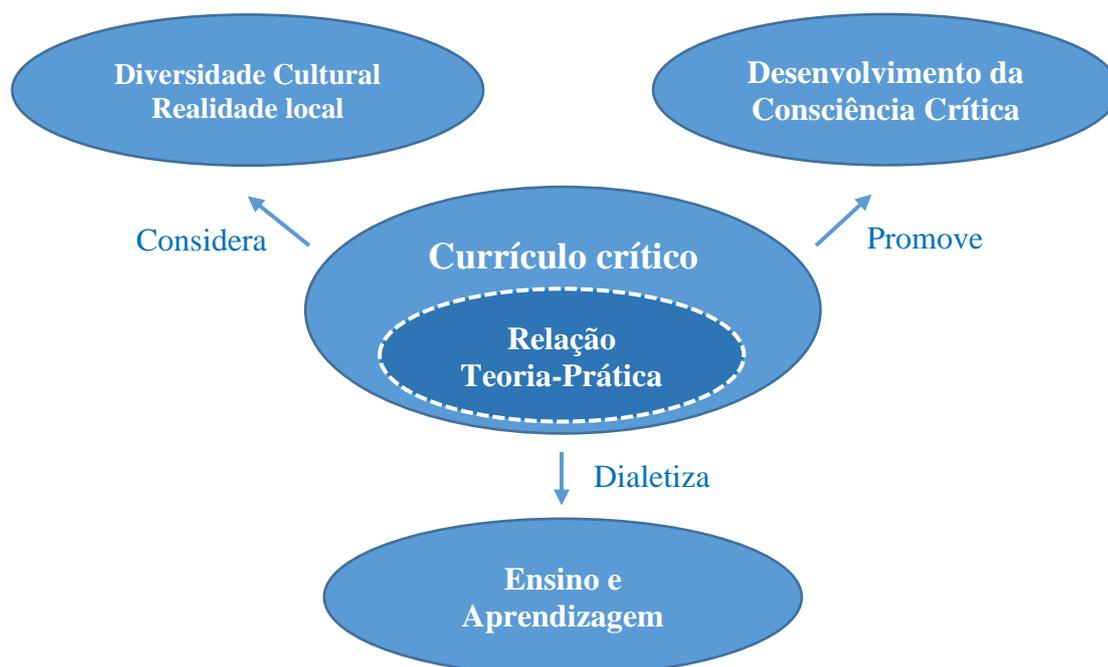
Nesse sentido, os conceitos representados na trama podem ser analisados em um determinado contexto que possibilite a superação de meras descrições instrumentais e lineares, a fim de demonstrar o seu real valor por meio da apreensão crítica do foco de estudo. Logo, a trama necessita de uma conexão com uma determinada realidade a fim de explicar e/ou inspirar ações transformadoras, de forma a promover o constante movimento, proposto por Freire, de criar, recriar e decidir (SAUL; SAUL, 2013).

Portanto a opção que se fez pela epistemologia freireana na construção dessas tramas se deu pelo seu caráter relacional, uma vez que “Freire nos desafia a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas às quais elas se encontram imbricadas.” (SAUL; SAUL, 2013, p. 107). Entretanto, não se elimina a possibilidade de diálogo com outros autores, quer seja para confrontar e/ou ampliar o espectro das proposições de Freire, desde que, segundo Saul e Saul (2013), as articulações propostas respeitem a lógica interna de suas obras.

Ao analisar as obras de Paulo Freire, foi possível selecionar quatro conceitos que se articulam para a construção de uma concepção curricular baseada na perspectiva crítico-emancipatória.

Na figura 1 apresentada a seguir será ilustrada uma trama conceitual freireana construída por meio de um entrelaçamento metódico dos seguintes conceitos: relação teoria/prática no centro do currículo crítico, na qual se necessita considerar a diversidade cultural e a realidade local para assim promover o desenvolvimento da consciência crítica, com foco nos processos de ensino e aprendizagem.

Figura 1 - Trama conceitual freireana: “currículo em uma perspectiva crítico-emancipatória”



Fonte: elaborado pela autora (2019).

A seguir, serão analisados os elementos que compõem a trama conceitual freireana aqui apresentada.

1.2.1 Relação teoria/prática

Em Paulo Freire (1987) é possível compreender que a essência do ser humano é crítico-reflexiva, na medida em que é um ser de *que-fazer*, portanto, teoria e prática em um constante movimento de ação/reflexão/ação, em uma direção emancipadora, é também práxis. Não é possível, nessa perspectiva, reduzir-se ao verbalismo ou ativismo, de forma a reconhecer a necessidade de uma teoria que ilumine a prática a fim de se chegar à práxis autêntica.

A práxis na ótica de Freire (1987, p. 125) é entendida como a “teoria do fazer”, na qual a ação refletida gera uma nova ação, com um novo sentido, relacionada ao compromisso transformador. Pelo seu pensamento, se pode compreender que a vivência da práxis em sua plenitude gera a superação de um conhecimento ingênuo da realidade, e isso requer a reflexão contínua e crítica das classes populares, visando à libertação.

Seguindo os escritos de Freire (1992), para um real entendimento e vivência da relação teoria/prática, é importante haver uma orientação dos esforços a fim de direcionar a sua unidade. Assim, não há que se pensar na alteração da prática sem que se altere a teoria

embasadora de tal prática, da mesma forma que não há a possibilidade de se mudar a teoria e não experienciar a mudança prática ou ainda mudar teorias apenas por superposição de novas teorias (SAUL E SAUL, 2013).

Nessa direção, Freire (1992) orienta a importância de se fazer o exercício de perceber os saberes fundamentais correspondentes à natureza da prática, e exemplifica essa relação ao apontar o ato de cozinhar e a prática de velejar:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (FREIRE, 1996, p 21-22)

Trata-se então de manter em mente que a reflexão sempre permeará e incidirá sobre a experiência. Assim, é compreensível que ao analisar as práticas se obterá qual a teoria que a embasa, no entanto, para evidenciar tal teoria, é preciso ouvir do educador sobre a realidade de sua atuação através do diálogo (SAUL; SAUL, 2013).

Para tanto, Apple (1997) considera que os conceitos não permanecem estáveis por muito tempo e podem ser induzidos a deslocar-se de lugar para lugar. Por esse motivo, o autor considera que a análise teórica é fundamental para que se possa alcançar, compreender e explicar o mundo histórico e seus processos, de forma a produzir um conhecimento mais adequado e, assim, transformar a prática.

Nesse contexto, para que a prática não se torne ativismo e a teoria um falatório vazio, a reflexão crítica é inevitável. Importa, pois, o alinhar das teorias fundamentais em consonância à prática educativo-crítica ou progressista, ao remeter-se à necessidade dos mesmos na organização programática. Diante disso, tais conteúdos são elaborados em conformidade com à prática formadora, na qual o estudante se conscientize como sujeito da produção de saber, desde o início de sua experiência formativa, convencido do equívoco que é o ensinar como transferir conhecimento (FREIRE, 1992).

Por meio de uma proposta curricular comprometida com a humanização, torna-se possível melhorar a prática, na qual a teoria, como um instrumento analítico dessa última, possibilita a promoção de reflexões críticas que remetem a uma consciência autêntica. Porém, a ausência da mesma reflete em práticas curriculares apequenadas, estreitas, uma vez que ao

realizar a imposição de um tipo de prática controlada, compromete-se a criação de perspectivas e métodos emancipatórios, tanto por parte de estudantes quanto de professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

De acordo com a concepção de Freire (1987), o método deixa assim de ser instrumento exclusivo do educador, ao possibilitar a atuação ativa do educando, juntamente e co-intencionados à realidade, se tornem sujeitos do ato educativo, não só no contexto de explorar a realidade como também de conhecer criticamente e recriar o conhecimento. Freire (1996, p. 47-48) traz sua experiência ao afirmar que:

Não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.

É na materialidade do par dialético teoria/prática, na direção de um ser mais¹ de homens e mulheres, que o currículo crítico se evidencia necessário, no qual se torna imprescindível a atuação de modo ativo dos professores e estudantes (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Quando se tem uma educação cujos fundamentos se encontram sobre a criatividade e impulsionam a ação e reflexão sobre a realidade, se constitui a educação problematizadora, que expõe a inautenticidade² do ser humano e a possibilidade de busca por tornar-se autêntico, um ser para si, disposto a envolver-se na luta individual e coletiva pela transformação criadora do mundo, atendendo assim ao seu propósito, conforme relata Paulo Freire (1979).

O currículo, portanto, precisa ser adequado à finalidade de estabelecer conexões críticas entre a realidade circundante, a teoria e o ensino-aprendizagem, jamais afastando a capacidade reflexiva dos sujeitos (GIMENO SACRISTÁN, 2000). Pois, ao explicar as finalidades sociais da instituição de ensino, em uma proposta que desafia os estudantes a desenvolver ações que “relacionem a teoria e a prática desde o início do processo, o engajamento no curso torna-se mais possível, mediante a inclusão de situações sistemáticas de ensino que mobilizem a reflexão em torno das ações pretendidas” em um movimento contínuo dos seus sujeitos, professores e

¹ “A vocação para a humanização, segundo a proposta freiriana, é uma característica que se expressa na própria busca do ser mais através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade.” (ZITKOSKI, 2010, p. 369).

² Para Freire (1987) o ser humano quando submetido a condições concretas de opressão se alienam e são transformados em “seres para outro”, do falso “ser para si” e, por isso, já não se desenvolvem autenticamente. Nessa visão inautêntica de si e do mundo, os oprimidos se sentem quase uma “coisa” possuída pelo opressor.

estudantes, para que despertem sobre os problemas presentes em seus cotidianos (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014, p.236).

Afirma Gimeno Sacristán (2000) que nesse ponto o currículo é construção social em que os estudantes são sujeitos ativos da elaboração do saber de forma reflexiva e não como meros espectadores de um plano já definido que se deve realizar. Nele se faz presente de modo interativo à reflexão e a atuação no processo que abarca o planejamento, ação e a avaliação. Desse modo, a educação problematizadora decorre da práxis, com ação/reflexão/ação e não como verbalismo, por meio de um esforço revolucionário que se constitui *que-fazer* (FREIRE, 1987).

Percebe-se, portanto, que na concepção freireana, é por meio da relação teoria/prática que se esclarece que a reflexão pedagógica não tem razão de ser fora de um contexto, ao passo que se torna vazia sem os seus referenciais teóricos. Por esse mesmo motivo, a educação não se encontra apenas na teoria, mas em comunhão com a prática, uma vez que, ao adentrar o território do currículo em uma perspectiva crítica, é possível se estabelecer o diálogo entre os pares teoria/prática e sociedade/educação.

1.2.2 Diversidade Cultural/Realidade Local

Toda ação educativa necessita de uma reflexão sobre o ser humano e seu meio de vida, no qual pretende-se ajudá-lo a educar-se. Em face disso, a realidade é entendida como validadora da educação. É fundamental que a educação não se apresente desvinculada da vida, mas intrinsecamente conectada a ela. Pois, quanto mais desvinculada da vida e esvaziada da realidade, mais será experienciada a pobreza de atividades fornecidas ao educando no ganho da experiência do fazer (FREIRE, 1997).

A história das instituições de ensino possui conexões ocultas e complexas relações que precisam ser compreendidas para que seja possível perceber as reais possibilidades de ação transformadora. E, por esse motivo, o currículo enquanto campo de estudos e pesquisas, precisa desempenhar seu papel na relação entre essas instituições e a comunidade local (APPLE, 2006).

Cada estudante está situado no espaço e no tempo, em uma época, lugar, contexto social e cultural preciso e, por isso, a educação, para ser significativa precisa ter como ponto de partida e de chegada a sua vocação ontológica de tornar-se mais humano, ou seja, a sua possibilidade de saber mais e melhor, ter mais saúde, produzir mais cultura, ter mais prazer, assumir responsabilidades por seus atos e de lutar por condições cada vez mais dignas de vida e trabalho,

em sociedades e instituições justas, a partir da realidade em que vive (FREIRE, 1979). Para tanto, Gimeno Sacristán (2000) propõe que o currículo assuma tarefas mediadoras entre a sociedade e as práticas sociais concretas que são realizadas no meio acadêmico, de forma que se possa aprender com a comunidade para também a ela poder ensinar.

No entanto, as instituições de ensino, por vezes, não possuem como finalidade ampliar e preservar o capital cultural das classes populares e, por esse motivo, têm-se a impressão de que o currículo não está em contato com a realidade e a história de sua comunidade. Quando o currículo se volta para os segmentos mais poderosos da população, segundo Apple (2006), a comunidade sente que tem pouco a dizer sobre o que acontece na instituição cujo objetivo é educar seus jovens.

Faz-se importante então, esclarecer que, referente à compreensão de Paulo Freire (1992) de Currículo, a interpretação que se faz do mundo não pode ser somente àquela estabelecida pela leitura de acadêmicos e imposta às classes populares. Para tanto, faz-se necessário que se promova o diálogo entre a atuação pensante do educador, que procura tornar-se crítica, e o pensar legítimo dos estudantes, mediatizado pela realidade, podendo gerar, assim, a identidade curricular de uma determinada instituição de ensino (FREIRE, 1997).

Por essa ótica, é fundamental que os educadores desafiem as relações de poder. Para isso, Apple (1997) sugere que seja feito um constante exercício de questionar o que está errado nessas instituições e fazer articulações para que as implicações das teorias críticas sejam levadas a sério. Nesse movimento, não só os professores, mas os acadêmicos de todos os níveis educacionais precisam assumir responsabilidade pelo que fazem em suas práticas para que alcancem seus compromissos com a transformação.

Gimeno Sacristán (2000) corrobora com o pensamento de Freire (1992) e Apple (1997) ao alertar que a cultura reflete a sociedade. Se a sociedade é autoritária, o modelo cultural é imposto pelo poder, se é democrática, é composta pela aglutinação dos elementos culturais comuns que delimitam as necessidades culturais de sua origem.

Fundado em um pensamento pedagógico dominante, o currículo não se apoia em elementos culturais populares, não desenvolve a criticidade necessária no diálogo teoria/prática, não evidencia interação entre a realidade e a história do povo, além de não permitir que sejam distinguidas as reais possibilidades de mudança sobre o ambiente de ensino e a sociedade (APPLE, 2006). Nessa lógica, o currículo tende a não atingir sua finalidade educativa, quando seus realizadores partem de uma visão unilateral da realidade, por não considerar aqueles a quem se dirige o programa (FREIRE, 1997).

Outro fator que pode comprometer a qualidade do processo educativo se encontra em um uso pouco efetivo da linguagem, ou seja, quando os educadores não são compreendidos em suas falas. Para Freire (1987), a solução dessa falha se encontra na busca por uma comunicação eficiente, para isso, faz-se necessário ao educador conhecer o pensar e a linguagem do povo de modo dialético.

Freire (1987) aponta a necessidade de promover um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade como forma de estimular uma crescente capacidade criadora, que resulta na emancipação dos sujeitos no processo de conhecer, ensinar, aprender, ler, escrever e estudar. Assim, é preciso que os educadores busquem pelo significado da linguagem no seu uso contextual específico. Pois, conforme pondera Apple (2008), a realidade é excessivamente complexa, assim como as relações de domínio e subordinação existentes e, para entender e compreendê-la, é necessário que se tenha muita atenção à linguagem, à sua historicidade, mutabilidade e caráter de classe.

Assim, o cuidado reflexivo atrelado à realidade requer um olhar atento aos métodos educativos e maneiras de atuar do ser humano, a fim de atender à sua vocação de ser sujeito. Dessa forma, evita-se o risco de reduzir o “Outro” à condição de objeto, ao adotar instrumentos e procedimentos educativos que correspondam à uma educação pré-fabricada e inoperante (FREIRE, 1979).

Destarte, um currículo crítico fundado na pedagogia freireana, é centrado na libertação do ser, exigindo à revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação e de seus programas e métodos, de forma a possibilitar que o ser humano se construa por meio da interação e do diálogo com outros sujeitos, transformando a eles mesmos e o mundo nesse processo (FREIRE, 1979).

Nessa vertente, é possível chegar à compreensão de que a cultura é uma criação humana, com origem na reflexão integrada ao contexto da vida e as respostas aos desafios apresentados, presentes na transformação e no estabelecimento do diálogo entre sujeitos (FREIRE, 1979). Por esse motivo, esse conceito de cultura não pode ser usado para celebrar a construção de uma harmonia entre os povos, visto que ela não resulta de uma unidade preexistente na sociedade, mas de suas divisões, por meio de um constante e complexo processo pelo qual os significados são construídos e partilhados (APPLE, 1997).

É aqui que há a conversão do projeto cultural em cultura real, como um componente da relação teoria/prática no centro do currículo crítico, dentro dos sistemas educativos. O currículo, enquanto construção cultural, demanda uma análise crítica que tem sido evitada pelo pensamento pedagógico dominante acerca de seus princípios e valores norteadores (GIMENO

SACRISTÁN, 2000). Não cabe, portanto, propagar uma visão individual/particular do mundo, impondo uma concepção pessoal ao povo, mas sim um dialogar de várias visões, por meio da composição de um conteúdo programático que reflita o conjunto de aspirações da sociedade (FREIRE, 1997).

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 48).

Logo, a prática educativa inexistente na ausência de conteúdos construídos de conhecimentos significativos, a partir do diálogo e da leitura crítica da realidade (SAUL; SAUL, 2013). Pois, segundo Freire (1997), o conteúdo programático para a ação não se determina apenas por um sujeito, mas no diálogo entre, educador e educando.

Para tanto, Freire sugere que, na sua composição, seja primeiramente realizada uma investigação do universo temático do povo ou do conjunto de seus temas geradores (FREIRE, 1987). Assim, durante a investigação temática, os que investigam e o povo são sujeitos do processo investigativo, já que o investigar do pensamento popular é impossível sem o povo, por meio da investigação conjunta, na qual, quanto mais se investiga, mais se educa e vice-versa.

Os componentes curriculares que têm base no que os estudantes necessitam, são capazes de refletir a problemática das vertentes culturais/políticas/educativas da sua realidade local, na busca de um denominador comum da cultura, de onde podem ser extraídos os conteúdos que nutrem o sistema/ciclo de estudos. Assumir os elementos advindos da prática cultural dos educandos como objeto de estudo, no currículo, possibilita vê-lo não como “grade”, mas sim como um contexto complexo, que parte da ação e à ela retorna, em um processo de desvelamento do real que conta com o apoio indispensável da teoria e da ciência, no qual a experiência dos estudantes não nega o papel imprescindível dos educadores, mas afirma-o, pois que são imprescindíveis na realização da análise coletiva e crítica do mundo, tomado por todos como problema (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

A investigação a ser feita não se refere aos homens como peças anatômicas, mas ao seu pensamento-linguagem sobre a realidade e aos seus níveis de percepção/compreensão de si e do mundo, que se expressam em “temas geradores” (FREIRE, 1987). Assim, o conceito de unidade epocal é entendido na lógica freireana como o conjunto de ideias que se estabelecem na interação dialética com seus opostos. Para alcançar a harmonização, é necessário expressar-

se pelos temas da época, traduzidos nos contextos concretamente representados e seus obstáculos, por meio da indicação de tarefas a serem realizadas (FREIRE, 1987).

Freire (1987) ressalta que a compreensão do tema gerador só é possível quando inserida nas relações homem-mundo. Logo, investigar o tema gerador é envolver o estudante na análise crítica de sua atuação e de seu pensar, na realidade, com vistas a transformá-la, em um movimento praxiológico. Assim, para Freire (1987), é impossível conhecer a totalidade da realidade quando falta criticidade, a qual acarreta a ausência da interação entre suas partes. Dessa forma, a investigação da temática significativa coaduna com a ação libertadora, em um contexto histórico, e enseja a possibilidade de superação de suas situações-limite (FREIRE, 1987).

Importa para a educação libertadora que o estudante se veja como sujeito pensante, e o diálogo é condição para isso, jamais a imposição, o dogmatismo ou a doutrinação (FREIRE, 1987). Logo, a compreensão da realidade do educando é uma necessidade da prática educativa, sem a qual não se compreende a sua identidade sociocultural e se capta o seu conhecimento, sendo também um requisito fundamental para uma leitura de mundo que inclui a classe social (FREIRE, 1997).

Para se utilizar a investigação temática em uma perspectiva crítica de currículo, é necessário, conforme afirma Gimeno Sacristán (2000), se observar as desigualdades, contradições e controvérsias sociais, vivenciadas pelos educandos, e encontrar, no acervo de informações e produções disponíveis, aqueles que podem auxiliar os educandos a entender melhor o mundo, na busca por caminhos solidários de superação das dificuldades que enfrentam.

Vale dizer, que essa é uma parte importante da luta contra as desigualdades e injustiças, mas não é suficiente. As instituições educativas não podem, sozinhas, solucionar problemas que têm raízes estruturais. Daí que um trabalho educacional crítico requeira, ainda, o diálogo das instituições com a comunidade e com outros setores da sociedade, por meio da criação de redes e movimentos que articulem respostas coletivas aos problemas que estão na base de muitas das situações-limite denunciadas pelos educandos. Para tanto, é necessária uma maior abrangência das facetas culturais e alternativas de conteúdo, pois o currículo não é composto por uma seleção cultural neutra.

A partir daí é que se obtém uma ‘educação compreensiva’, com a possibilidade de se diversificar, ao abranger módulos/disciplinas opcionais que contemplem os diversos interesses e aptidões dos estudantes, conforme suas necessidades, visto que, um currículo único, comum a todos, não é suficiente, pois acaba por favorecer as desigualdades sociais (GIMENO

SACRISTAN, 2000). Isso porque, ao buscar um tratamento realmente igual para todos, é preciso fundamentar o currículo nas diferenças que privilegiam e marginalizam os estudantes de formas evidentes (APLLE, 2008).

Freire (1987) define a realidade social como produto da ação do ser humano, que não é casual, mas uma invasão da práxis que se volta a eles e os condicionam. E, por esse motivo, cabe ao ser humano à tarefa de transformar a realidade opressora na luta pela liberdade com os solidários à causa, para que se ganhe consciência crítica da opressão, na práxis cotidiana.

1.2.3 Desenvolvimento da Consciência Crítica

Em Freire (1979) tem-se a compreensão de que a realidade não pode ser modificada, senão quando o ser humano percebe que é modificável e que ele pode assim fazê-lo. Nisto, o primeiro objetivo da educação precisa ser a conscientização, de modo que anterior a qualquer coisa, seja provocada por uma permanente atitude crítica e reflexiva, que irá potencializar a ação transformadora (FREIRE, 1997).

Assim, refletir o desenvolvimento do ser humano na criticidade de sua consciência é indispensável à educação democrática, pois, quanto mais o ser humano é estimulado a refletir sobre a sua realidade, mais ele alcança a percepção da sua vocação ontológica de transformar o seu meio social (FREIRE, 2000). Portanto, na concepção freireana, a conscientização é mais que a simples tomada de consciência, é tomar posse da realidade, por meio do olhar mais crítico possível sobre ela (FREIRE, 1979).

Por tal pensar, a conscientização é geradora da revolução cultural na qual, vivendo a práxis criadora da sociedade nova, o sujeito nota os elementos míticos que compunham as realidades da velha sociedade, de forma a superar o estado de objeto, para que se torne sujeito (FREIRE, 1987). Dessa maneira, a tomada de consciência não é igual à conscientização, pois essa é resultado da ação concreta engendrada no desenvolvimento crítico da práxis.

Além disso, a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o movimento constante de ação/reflexão/ação. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza o ser humano. (FREIRE, 1979). Assim, a práxis, como esforço intelectual, leva à consciência crítica pela conjugação da ação com a reflexão. Logo, o conscientizar é o esforço clareador de percepção da realidade, o qual torna o ser humano sujeito em seu ambiente concreto por meio da reflexão (FREIRE, 1979).

Nesse sentido, o ser humano somente é autêntico quando comprometido com a transformação e, por isso, o papel da educação problematizadora é ajudá-lo em tal compromisso. Todavia, ela só se caracteriza quando pautada na criatividade e no estímulo da ação/reflexão sobre a realidade, para que a teoria/prática crítica se inicie no ser humano enquanto ser histórico (FREIRE, 1979). Por isso que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, ao contrário da consciência ingênua, que se julga livre para entender os fatos conforme melhor lhe agrada (FREIRE, 2000).

Destarte, a educação crítica precisa atuar no auxílio da transição da consciência ingênua para a consciência crítica, pautada na mudança, construção e superação do ser humano ao olhar sua realidade e projetar-se ao futuro. Conforme alude Freire (1979, p. 42):

A educação crítica é a "futuridade" revolucionária. Ela é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria. Ela se identifica, portanto, com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

Nessa compreensão, deve-se evitar a ameaça da imobilização, ao olhar para o passado apenas para a compreensão das origens dessa nova construção (FREIRE, 1979). Assim, a conscientização supera a falsa consciência e insere o sujeito consciente em uma realidade desmitificada.

Em suma, a teoria e a prática tradicionais (HORKHEIMER, 1980) atuam na imobilização e não reconhecem o ser humano como histórico, ao passo que a teoria e a prática crítica tornam como ponto de partida a sua historicidade (FREIRE, 1979). Pois, ser crítico envolve mais do que simplesmente reconhecer os erros existentes, mas compreender os “conjuntos de circunstâncias historicamente contingentes e das contraditórias relações de poder que criam as condições em que se vive” (APPLE, 1997, p. 18).

Conscientemente ou não, os adeptos da educação tradicional, por Freire (1979) denominada como ‘bancária’, colocam em prática o seu caráter desumanizador, o que pode gerar desinteresse e indignação de estudantes pela percepção de fortes contradições que se estabelecem entre os conteúdos e práticas desenvolvidas e a sua realidade, posto que eles podem encontrar dificuldades para atribuir um real sentido ao ensino-aprendizagem (FREIRE, 1979).

A educação bancária trata de dicotomizar, ao considerar a existência daqueles que detém o conhecimento absoluto e aqueles que nada sabem, sem que haja a contestação desse saber,

tido como absoluto, e por projetar uma ignorância absoluta sobre os estudantes como reflexo da ideologia da opressão (FREIRE, 1979).

Assim, essa educação acaba por reforçar práticas e atitudes contraditórias que refletem a sociedade opressora na relação entre professor e estudante nos seguintes pares: ensinar/ser ensinado, onisciência/ignorância absoluta, falar/escutar, disciplinar/ser disciplinado, impor/se submeter, atuar/ilusão de atuar, escolher conteúdo/adaptar-se, ser sujeito/ser objeto, autoritarismo/oprimido, pensar/seguir cegamente (FREIRE, 1979). Complementando esse raciocínio, Gimeno Sacristán (2000, p 31) aponta que:

A relação professor-aluno está muito condicionada pelo currículo, que se converte em exigência para uns e outros. Não se pode entender como são as relações entre alunos e professores sem ver que papéis representam ambos os participantes da relação na comunicação do saber. A atuação profissional dos professores está condicionada pelo papel que lhes é atribuído no desenvolvimento do currículo.

Um currículo construído em uma perspectiva crítica, traz consigo uma formação dinâmica e não determinista, pela recuperação do ser humano enquanto sujeito, pela sua liberdade e humanidade, na qual a opressão sentida precisa ser objeto de reflexão do oprimido, para que ele se engaje politicamente e desenvolva seus potenciais críticos, podendo compreender as razões de ser da opressão e vislumbrar caminhos de libertação para si e para o opressor (FREIRE, 1987).

A educação crítica escolhe, portanto, libertar o ser humano e não submetê-lo, por meio do seu reconhecimento como sujeito, um sujeito que cria coletivamente a cultura, posto que, não existe uma realidade una, mas a sua própria e a dos demais sujeitos (FREIRE, 1979).

Nessa perspectiva, a educação humanista não aguarda a possibilidade de uma revolta contra o sistema, mas se dá a partir dela, uma vez que seus esforços são originariamente destinados à revolução, por meio do estímulo a criticidade e a humanização, ao reconhecer o estudante como sujeito, em sua realidade e com o seu potencial criador (FREIRE, 1979).

A superação da opressão se inicia pelo reconhecimento da dualidade existente entre o ser condicionado à opressão e o impulso revolucionário de querer 'ser mais'. O ser humano proveniente desse conflito só é capaz de superar essa contradição pela práxis libertadora. Assim, a educação torna-se problematizadora quando compreende a intencionalidade do ser e remonta a consciência que permite olhar para si mesmo também.

A educação crítica, portanto, não pode ser compreendida pela transferência/narração, mas sim na própria superação da contradição educador-educando pelo diálogo, compreensão e interação das diferentes realidades em troca, transformação e criação de experiências, no qual

o professor e o educando são sujeitos, ao mutuamente educarem-se. São ambos investigadores críticos em diálogo permanente (FREIRE, 1987).

A educação é, então, consolidada pelo diálogo professor/estudante na busca criativa, em que todo desenvolvimento é uma forma de conquistar-se como sujeito. Nesse sentido, o diálogo conscientizador é compreendido como característica da ação cultural voltada para liberdade, que promove, conjuntamente com a revolução cultural, a transformação da realidade, apoiando-se, também, no conhecimento científico, sem que haja dominação (FREIRE, 1979).

Em síntese, a educação bancária inibe o poder criador e promove uma imersão do educador e do educando, enquanto a educação problematizadora traz reflexividade e torna possível emergir a consciência crítica da realidade. Assim, quanto maior o estímulo à problematização por parte do educando, maior será o senso de desafio e, conseqüentemente, maior será a quantidade de respostas que esse ofertará pela sua própria compreensão, ação e captação (FREIRE, 1987).

Tal educação promove a percepção crítica do ser humano com relação ao mundo, com relação a si e de si próprio e, por isso, é imprescindível manter em evidência às relações dialéticas. O ser humano é um ser de raízes no tempo-espaço, ou seja, em situação, portanto, reflexivo de sua situacionalidade e nela age ao se tornar sujeito por ser e estar na situação, uma vez que em uma perspectiva crítica é estimulado constantemente a refletir e atuar (FREIRE, 1987).

1.2.4 Ensino e Aprendizagem

A discussão sobre o binômio ensino/aprendizagem de pronto se inicia pela afirmação de que o ensino não se constitui em uma transferência de conhecimento, posto que o transferir é uma justaposição incoerente com o criar e captar da realidade, como um mero amontoado de dados sem utilização concreta útil (FREIRE, 1997). O ensino/aprendizagem, em um romper do tradicional estagnante, é a geração da consciência crítica pela criação das possibilidades para a produção e construção do próprio conhecimento em um movimento simultâneo (FREIRE, 1996).

Paulo Freire, em sua argumentação acerca dos pilares constituidores da prática educativa, discorre sobre três eixos temáticos que compõem o universo do conhecimento educacional, que são: a) não há docência sem discência; b) ensinar não é transferir conhecimento; e c) ensinar é uma especificidade humana (FREITAS, 2010).

A partir dessas premissas pode se estruturar o estudo do universo do profissional docente. Logo, analisa-se pela ótica de vertentes como a rigurosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a consciência do inacabamento, a curiosidade, o saber escutar e a disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 1996). Tais fatores remontam, contudo, a relevância na compreensão de que não há a possibilidade de se transferir o conhecimento, uma vez que sua experiência é única, pessoal e construída, pautada em sua realidade individual (FREIRE, 1979).

Para tanto, Freire (1996, p. 47) sugere que os educadores atuem na criação de possibilidades para produção ou construção do conhecimento e trás o seguinte depoimento: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, à suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho: a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

Seguindo a lógica freireana, a educação tem que ser um instrumento tanto do educando quanto do educador, identificador do produto aprendizagem com o próprio processo de aprender que se percorre para chegar ao produto, para, assim, modificar os conteúdos do programa educacional (FREIRE, 1979).

Contudo, a educação sofre com a prática da narração, em que o professor fala e o estudante escuta, em uma conduta que tenta transferir o conhecimento, passando ainda uma realidade estática e fragmentada ou temáticas estranhas à realidade dos estudantes como parte dessa tentativa de transmissão que por si só não deveria existir (FREIRE, 1979). Assim, os estudantes apenas reproduzem informações decoradas, se tornando uma educação cumulativa/bancária. Freire (1987, p 33) afirma que:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

A única maneira de ajudar o ser humano a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir essa captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica. Todavia, ao questionar sobre como chegar a isto, Freire (1979, p. 28) responde: “utilizando um método ativo de educação, um método de diálogo – crítico e que convida à crítica –, modificando o conteúdo dos programas de educação.”.

Na visão de Freire (1979), portanto, o ser humano se torna ativo quando não induzido na tomada de conhecimento de sua capacidade transformadora, a qual necessita que se desenvolvam pelo seu esforço e aquisição de suas experiências. E é a partir dessas experiências

que os estudantes vão se envolvendo mais e mais em constantes tentativas de produzir sentido, ao tornarem-se ativos participantes da elaboração de seu próprio saber (APPLE, 1997).

A educação humanizadora, proposta por Freire, demonstra a total oposição à conceituação bancária e se desenvolve de forma problematizadora e libertadora, ao se apoiar na reflexão e ação crítica ante as mais distintas realidades dos sujeitos que compõem o sistema educacional. Assim, o conhecer engloba tanto o ensinar quanto o aprender, por seu caráter de dialogicidade entre educador e educando. Desse modo, figura ambos como sujeitos do ensino/aprendizado em troca mútua e não em via de mão única em que apenas um ensina e o outro apenas aprende (FREIRE, 1979).

Embora Freitas (2010) afirme a existência de eventuais distorções da parte de alguns acerca das colocações do raciocínio freireano, não há que se questionar a obviedade de seu posicionamento ao afirmar que é função, sim, do professor é ensinar, posto que, ensinar, em uma lógica freireana, é a construção e troca mútua de experiências, informações e realidade para que haja a condução por meio do diálogo acerca desses pelo caminho da criticidade reflexiva e atuante (FREIRE, 1996).

Paulo Freire (1996) traz uma paradoxalidade à concepção tradicional já arraigada na mente social acerca do binômio ensinar/aprender, posto que a sociedade enxerga esses polos como estruturas separadas. Contudo, na pedagogia crítica, um inexiste sem a ocorrência simultânea do outro, uma vez que ensinar não é um momento exclusivo, assim como também não o é aprender, podendo haver, entretanto, uma ênfase de um polo ou de outro. É importante ressaltar que aquele que ensina, ao fazê-lo, está simultaneamente aprendendo e vice-versa (FREIRE, 1996).

Ainda que, para a existência do ensino/aprendizagem o meio necessário a ser utilizado é o diálogo, mantido como uma constante da educação crítica e da relação educador/educando enquanto sujeito/sujeito e não sujeito/objeto, Freire (1992) insiste que não há ensino sem conteúdos, e que esses precisam estar em forte conexão com a realidade dos estudantes, ponto de partida da prática educativa.

Dessa forma, ressalta-se a premissa da não existência do ser onisciente bem como inexiste o ser ignorante absoluto. Reafirma-se, também, que o ciclo ensinar/aprender ocorre de modo simultâneo e mútuo entre os sujeitos. Além disso, reitera-se que somente em relações cujo o diálogo explicita a qualidade de impermanência e inconclusão, de sujeitos e objetos que se encontram em constante devir, é que se pode haver a reciprocidade do aprender/ensinar entre educador e educando, enquanto integrantes de um processo de desenvolvimento do

conhecimento, que tem na curiosidade epistemológica um fator chave de sua humanização (FREIRE, 1992).

A concepção freireana de que a curiosidade epistemológica se atrela à reflexividade, ao promover o querer aprender/ensinar, remete à pesquisa enquanto ação/reflexão e a compreensão do ser humano em sua historicidade, pois possibilita estudar tanto o conhecimento existente quanto projetar o ainda não existente (FREITAS, 2010).

Freire (1996) traz a pedagogia da autonomia ao rebater a ideia de que o professor pesquisador é um diferencial miraculoso, uma novidade “novidadeira” do ato de ensinar, pois, a pesquisa não é, para autor pernambucano, uma qualidade à parte da docência, mas integra a própria docência como uma de suas características basais.

De acordo com Freire (1992) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, posto que um encontra-se no outro. Segundo esse educador: “enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 29).

Nessa visão, o professor que não se assume como pesquisador deveria causar espanto, pois esse não contempla plenamente a sua natureza docente, que é o indagar/pesquisar, uma vez que o professor pesquisador nada mais faz do que cumprir o que lhe cabe enquanto razão de ser docente, por sua própria natureza. É, portanto, necessária, a compreensão de que o professor se compreenda na plenitude da natureza de seu ofício, que se compõe também da pesquisa (FREIRE, 1992).

Numa análise freireana, Freitas (2010) afirma que é na experiência que se obtém do dia a dia que se faz história, e que o par ensinar/aprender, conectando-se à existência de sujeitos que estão no mundo e com ele, repercute na história. Assim, conclui Freire (1997) que o ensino/aprendizagem não se dá pela transmissão de conteúdo, o que não significa que o professor se abstenha de ensinar.

Ao contrário, ao professor cabe fazer-se sujeito da prática de ensinar pela via do diálogo e da construção de conhecimentos, utilizando-se de informações, metáforas, exemplos, estratégias, técnicas, experimentos, livros, recursos didáticos variados, tecnologias diversas e de outros meios que possam ajudá-lo em sua tarefa, de forma crítica e criativa, com seriedade e alegria.

Para Freire (1997), é sim dever do professor ensinar. Porém, na ótica da pedagogia crítica, isso precisa ser feito para que se rompa o ciclo da opressão e para que a prática educativa possibilite ao ser humano uma percepção melhor de si mesmo como sujeito capaz de mudar a

realidade em que se insere, de forma a influir também no despertar de outros sujeitos para, conjuntamente, mudar a realidade da sociedade num todo.

E é só no aprender com o educando sobre sua realidade, que o educador se faz capaz de educar de modo efetivo. Assim, o binômio ensino/aprendizagem, como foco importante de um Currículo Crítico, pressupõe que sejam estabelecidas conexões múltiplas e complexas entre a realidade dos educandos, dos educadores e da Instituição de Ensino, de forma democrática, tendo vista a promoção de uma cidadania ativa (FREIRE, 1997).

1.3 Currículos dos cursos de Ciências Contábeis no contexto brasileiro

1.3.1 Ensino superior no Brasil

O ensino superior no Brasil é formado a partir de uma multiplicidade de instituições: Universidades, Centros Universitários, Faculdades integradas, Institutos ou escolas superiores (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014). Para tanto, Almeida (2012, p 49) considera que ele necessita orientar-se na direção de “assegurar a livre manifestação do pensamento, de responder às necessidades da sociedade coletiva e melhorar a vida social, de administrar-se de maneira participativa, propiciando vivência democrática aos seus estudantes e aos que nela trabalham”.

Advindo com a coroa Portuguesa, por volta da década de 1820, é que o ensino superior em terras Brasileiras começou de fato a se concretizar, dando início à formação de suas primeiras Escolas Superiores. Logo, a necessidade de formar profissionais que satisfizessem a essa nova situação de desenvolvimento tornou-se cada vez mais imprescindível (MASSETO, 2013).

No entanto, diante de alguns modelos universitários existentes, dois foram adotados no Brasil. O primeiro foi o modelo jesuítico, que limitava o conceito de conhecimento, o qual Anastasiou e Pimenta (2014, p. 146) evidenciam por “tomado como algo posto, indiscutível, pronto e acabado, devia ser assim repassado, e a memorização era conceber como operação essencial e recurso básico de ensino e aprendizagem”. Assim, a ação docente estava voltada a transmitir o conteúdo que deveria ser memorizado que, por meio de aulas expositivas, era acompanhado de exercícios e avaliações rígidas (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Já o segundo modelo, o padrão francês da universidade napoleônica, estava voltado para a formação de uma elite intelectual que propiciasse a ideia de totalidade e da propagação do saber constituído (ALMEIDA, 2012). Tratava-se de um modelo profissionalizante, centralizador e fragmentado, com a finalidade de proceder a uma unificação ideológica, cuja

preocupação central era formar um quadro de profissionais capazes de atender a elite (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Ambos os modelos exemplificados acima remetem a uma restrição do estudante dentro do processo de ensino e aprendizagem, cabendo a ele somente aceitar a atuação do professor solidificado no escute, leia, decore e repita. Esses foram os modelos que serviram como base para o ensino superior, seja público ou privado, que se perpetua em diversas instituições até a contemporaneidade (BEHRENS, 2013).

Esses modelos encontram-se nas gêneses das práticas presentes nessas instituições e que, mesmo com a incorporação de novos discursos, permanece influenciando-o ao longo do tempo. Ou seja, o processo ensino-aprendizagem modifica-se apenas superficialmente, visto que, na sala de aula a memorização permanece como metodologia. Tal fato acaba por, muitas vezes, impedir que as instituições de ensino superior cumpram seu papel de possibilitar processos de construção do conhecimento (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Mesmo que não haja mais a imposição de um manual ao professor universitário, no senso comum a memorização, avaliação e até mesmo o castigo, característico do modelo jesuítico, permanecem. Como se bastasse dominar determinado conteúdo, preparar-se para apresentá-lo, ir à sala de aula, tomar conta de um grupo de estudantes e efetivar um ritual docente (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Tais modelos foram ainda intensificados na educação brasileira com a Reforma Universitária de 1968, trazida pela lei 5.540/68 durante o regime militar. Para Frigotto (2010, p 58) essa reformar era baseada na fragmentação e pelo reforço da educação como um ‘negócio’ em que cabia docente “obedecer ao receituário do economicismo e tecnicismo veiculados pela teoria do capital humano que submetem o conjunto dos processos educativos escolares ao imediatismo da formação técnico-profissional restrita”.

Ao limitar o processo de ensino e aprendizagem a métodos e técnicas, a relação pedagógica entre seus sujeitos, professores e estudantes, acaba se anulando, tornando-os figuras secundárias e subordinadas a ideais de eficiência, objetividade e produtividade. Importa ressaltar que, segundo Frigotto (2010, p. 20), essa concepção tecnicista vem se mantendo presente na educação brasileira desde então e em alguns casos até mesmo se agravaram, concretizado hoje em concepções pedagógicas neoliberais.

Ao contrário das ideias pedagógicas propostas por Freire (1992), esse tipo de educação acaba por limitar a atuação do professor como mera transmissão do saber, de forma a diminuir as possibilidades de uma construção crítica de pensamento. Nesse contexto, Franco (2009, p. 11) aponta que em suas pesquisas foi possível perceber a existência de:

uma grande aridez no espaço de aprendizagem; professores que se esforçam para transmitir algo, que prepararam, e alunos que parecem não perceber qualquer sentido naquela atividade a que assistem; não há negociações de sentido; percebe-se um diálogo burocrático; conceitos fragmentados, muita teoria, poucas referências à pesquisa; aulas tipo palestras ou leituras contínuas de transparência ou telas de PowerPoint descrevendo conceitos.

A busca permanente por aproximar teoria e prática no Ensino Superior, implica fazer valer, de forma criativa e assertiva, o que está disposto no artigo 207 da Constituição Federal: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

É preciso que discentes e docentes assumam um papel ativo de sujeitos na produção do saber, convencidos de que ensinar não é transferir conhecimento, mas participar vividamente de uma prática social de apreensão e criação conhecimentos de forma contextualizada, livre e em condições adequadas. De acordo Freire (1996), esse processo precisa oportunizar aos sujeitos que dele participam a possibilidade de ir além dos saberes que já possuíam, refazendo ou recriando o ensinado-aprendido, tendo em vista a transformação da realidade (FREIRE, 1996).

Ainda em conformidade com esse pensamento, Apple (2008) denuncia a crescente pressão para que as necessidades observadas nas empresas e nas indústrias passem a ser as metas primordiais das instituições de ensino. Tal fator é decorrente da influência exercida pelas ideologias neoliberais que acabam impondo a realização de um tipo de ensino cujo compromisso educativo esteja voltado a tornar-se parceira dos processos produtivos, na construção de conhecimentos voltados a acumulação, mercantilizando a pesquisa e a docência (ALMEIDA, 2012).

Na contemporaneidade, pode-se citar por exemplo o projeto Future-se, lançado em 17 de julho pelo Ministério da Educação do Brasil, que encerrou recentemente o período de consulta pública para que seja então enviado o projeto de lei para o Congresso Nacional. Essa ação visa "promover maior autonomia financeira nas universidades e institutos federais por meio de incentivo à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo." (MEC, 2019b, s/p)

O programa que conta com a adesão voluntária das instituições federais, prevê a fixação de parcerias público-privadas (PPPs) por meio de contratos de cessão de uso, concessão e fundo de investimento que envolvem os imóveis da União, além de criar um ranking entre as instituições com premiação para aquelas que comprovarem eficiência em seus gastos (MEC, 2019b, s/p).

Porém, quaisquer que sejam as posições entre as práticas pedagógico-curriculares orientadas para o mercado de trabalho resultam, provavelmente, na reprodução das desigualdades sociais e no favorecimento dos grupos dominantes (APPLE, 2008). Esse ajustamento das instituições de ensino às demandas do capitalismo e aos interesses das grandes empresas públicas e privadas acabam por impregnar suas formas de gestão, direcionando o foco para a redução de cursos, alterando os objetivos e formulações curriculares para que se voltem as necessidades do mercado (ALMEIDA, 2012).

Ao reconhecer as perspectivas excludentes e responsáveis pelas desigualdades, misérias e discriminações causadas por essa lógica neoliberal, Almeida (2012) considera que, provavelmente, essa seja um dos maiores fatores que assolam o funcionamento das instituições de ensino superior na contemporaneidade. É preciso que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade, mas esteja voltada ao respeito as condições físicas, mentais e afetivas do ser humano, como possibilidade de ampliar a capacidade de inserção no mundo do trabalho, sem agredir a sua própria condição de sujeito (FRIGOTTO, 2010).

Todavia, mesmo sem apoio concreto por parte das instituições de ensino no sentido do ato de ensinar, é imposta a medição de suas aptidões enquanto provedor de conhecimento, através de provas (feitas pelos discentes), bem como dos índices de docentes com mestrado e doutorado (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

O grau de importância dessas instituições é, segundo Almeida (2012, p. 52), “aferido por *rankings* orientados pelos valores e práticas das instituições hegemônicas, cujos critérios de aferição reproduzem os padrões de dominação, assegurando vantagens às nações ricas e ignorando os compromissos nacionais”. Tal fato distancia ainda mais o ensino superior da possibilidade de promover uma prática a crítica do conhecimento existente, de discutir e questionar sua própria existência.

Esse é o mesmo ponto de vista de Apple (1997), quando fala da testagem baseadas na competência, na Educação Básica, nos Estados Unidos da América e outros países, a qual avalia o discente de forma limitadora e pouco reflexiva, tendo em vista unicamente garantir um suposto controle de qualidade, para assegurar o ensino simplesmente visando os testes.

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior – IES são avaliadas pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, incluso no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela lei nº 10.861 (BRASIL, 2004). O ENADE é componente curricular obrigatório de todos os cursos de graduação, sendo aplicada

gradativamente aos cursos a cada triênio, aos estudantes concludentes. Conforme parágrafo primeiro do artigo 5º dessa lei:

O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. (BRASIL, 2004, s/p).

Somente após essas avaliações e diante de seus resultados, é que as instituições buscam promover a capacitação dos seus profissionais de educação no requisito docência (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014). Nessa lógica, Apple (1997) alerta que a tendência de que o currículo se torne cada vez mais planejado, devido à centralização da autoridade e do controle, pode comprometer as habilidades que os professores construíram em décadas de trabalho.

Para Apple (2008), o crescimento de sistemas baseados na competência retira os métodos de ensino, textos, teses e resultados das mãos de quem precisa colocá-los em prática, de forma a tornar as escolhas sem significado. Assim, com a intenção de garantir o “controle de qualidade”, o currículo passa a ser regulado por departamentos de educação estaduais ou nacionais, cuja pressão sobre os professores para ensinar visando os testes torna-se cada vez mais elevada.

Tal fato pode provocar consequências opostas às pretendidas pelas autoridades, pois ao invés de professores preocupados com suas ações, podem tornar-se executores alienados de planos alheios, desvinculados da realidade local e focados em formar os estudantes para o êxito unicamente nos testes (APPLE, 2008). O que pode elevar o risco de, ao orientar as práticas pedagógico-curriculares para o mercado, as atuais desigualdades de raça, sexo e classe provavelmente sejam reproduzidas e as habilidades coletivas se percam na medida em que habilidades gerenciais vão se impondo.

Essa ideia tradicional de currículo incentiva ao entendimento de que o profissional formado na universidade tem que sair pronto, com *know-how* para adentrar no mercado de trabalho. Consequentemente, com essa configuração de tornar o perfil do currículo desejável para as profissões, foi se construindo uma falsa noção de que qualidade corresponde à quantidade e que quantidade de informação é sinônimo de boa educação. Ou ainda, de que é possível ensinar os conceitos descolados de suas dimensões ideológica, social e política. Ainda, esses fatores acabam por influenciar no aumento das cargas horárias dos currículos (CUNHA, 2013).

Dessa maneira Apple (2008, p. 50), critica a ideologia do controle presente no Currículo:

se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer.

Chega-se à compreensão de que no ensino universitário voltado para o operacional, para o mercado, não mais prevalece a formação intelectual e sim a adequação às oscilações de mercado (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014). Para tanto, Gimeno Sacristán (2000, p. 82) reforça que a “tecnificação da organização curricular tem consequências para a configuração da profissionalidade dos docentes que perdem oportunidades de tratar com alunos mais diferenciados entre si”.

Em consequência, uma das formas de retomar as raízes da instituição social é a construção coletiva de um projeto institucional, para que se possa questionar as atribuições que se espera que as universidades e os seus sujeitos exerçam. Nesse contexto, é possível compreender que o conhecimento se dá através da problematização de conhecimentos produzidos ao longo do tempo de forma humanizada, haja vista que o intuito da educação é a humanização (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Anastasiou e Pimenta (2014) corroboram com o pensamento freireano, ao tratar que cabe ao professor universitário ser um profissional da educação na atividade docente, desempenhar um papel crítico e reflexivo no campo da sua disciplina a realizar docência e a atividade investigativa, na construção da consciência. Criando as condições ao discente para a apreensão e a contextualização do conhecimento (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Inserido nesse contexto, está também a formação do profissional de contabilidade e, por ser esse o foco desta pesquisa, serão, no tópico a seguir, descritas as etapas que envolvem o início e a evolução curricular dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

1.3.2 Ensino de Contabilidade

O ensino comercial e de Contabilidade no Brasil surgiu ainda no século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa e a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro (CARNEIRO *et al.*, 2017). Mas o primeiro curso voltado especificamente ao ensino de Contabilidade foi ofertado na Escola de Comércio Alves Penteado, criada somente no início do século XX (IUDÍCIBUS, 2010).

O crescimento econômico causado pela produção e urbanização foi exponencial entre 1889 e 1931, de forma a elevar diretamente a demanda por mais profissionais qualificados. Fato esse que estimulou o reconhecimento do curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais no Brasil, oficializado por meio do Decreto-Lei n.º 7.988 (BRASIL, 1945). Esse novo dispositivo legal passou a conceder o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos concluintes do curso (CFC, 2016).

No ano seguinte, foi fundada a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP em São Paulo e, conseqüentemente, aberto o curso de Ciências Contábeis e Atuariais, tornando-se esse o primeiro núcleo de pesquisa contábil, com professores em tempo integral dedicados a produção científica de alto valor. Nesse período, o ensino da contabilidade passou a abranger também os cursos profissionalizantes e Pós-Graduações Stricto Sensu (IUDÍCIBUS, 2010).

Seguindo as determinações do Decreto-Lei n.º 7.988/45, o curso de Ciências Contábeis era seriado ao longo de 4 anos e composto obrigatoriamente pelas seguintes disciplinas:

Primeira série

1. Análise matemática.
2. Estatística geral e aplicada.
3. Contabilidade Geral.
4. Ciência da administração.
5. Economia política.

Segunda série

1. Matemática financeira.
2. Ciência das finanças.
3. Estatística matemática e demográfica.
4. Organização e contabilidade industrial e agrícola.
5. Instituição de direito público.

Terceira série

1. Matemática atuarial.
2. Organização e contabilidade bancária.
3. Finanças das empresas.
4. Técnica comercial.
5. Instituições de direito civil e comercial.

Quarta série

1. Organização e contabilidade de seguros.
2. Contabilidade pública.
3. Revisões e perícia contábil.
4. Instituições de direito social.
5. Legislação tributária e fiscal.
6. Prática de processo civil e comercial. (BRASIL, 1945, s/p)

A dissociação entre os cursos de Ciências Contábeis e Ciências Atuariais se deu somente com a lei 1.401 sancionada 1951 (BRASIL, 1951). Contudo, foi com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024/61, que ocorreram de fato profundas modificações no ensino de Contabilidade (BRASIL, 1961). Dentre as atribuições dessa lei, estava a de estabelecer os

currículos mínimos no ensino superior brasileiro, o que possibilitou uma redução na rigidez em que os cursos de Ciências Contábeis eram anteriormente submetidos no decreto nº 7.988/45 e na lei 1.401/51 (CARNEIRO *et al.*, 2017).

Esse conceito de currículo mínimo incorporava matérias obrigatórias, porém, as instituições detinham o poder de adequar as suas matrizes curriculares de acordo com a necessidade do mercado do trabalho e do perfil profissional que cada instituição objetivava formar (CARNEIRO *et al.*, 2017). Ou seja, um currículo voltado para o primeiro contato do estudante com a profissão, cuja oferta de disciplinas possuíam um caráter técnico em detrimento das disciplinas humanísticas (MULATINHO, 2007).

No entanto, em 1983, ocorreu o II Congresso Interamericano de Educadores da Área Contábil e na oportunidade os professores Hilário Franco e Eliseu Martins, entre outros, apresentaram um estudo intitulado “Currículo Básico do Contador: orientação técnica versus orientação humanística” (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 25), que propunha a inserção de disciplinas de cunho humanística (MULATINHO, 2007). Os professores apresentaram o seguinte argumento:

Que nos ensinem a pensar, a disciplinar o nosso pensamento e a metodizar nossas pesquisas e indagações científicas. Precisamos nos liberar da atávica tendência de formarmos administradores/contadores, ou economistas-contadores, para formarmos, apenas e acima de tudo, Contadores capazes de dialogar com administradores, economistas, engenheiros, etc. Ao nosso tempo que o Contador deve ser pessoa altamente versada e vocacionalmente dirigida para trabalhar com números e valores, de forma relativa, sem nunca perder o sentido da materialidade, também atuam num ambiente econômico que, em seu ambiente mais amplo, é social e institucional, e no qual a habilidade para lidar com pessoas e grupos, e mesmo a cultura geral e humanística, são aspectos fundamentais para o sucesso de sua atuação (SILVA; MOURA, 2002, p. 8; APUD, MULATINHO, 2007, p. 59).

Em 1985, o Conselho Federal de Contabilidade instituiu um grupo de estudos composto por um representante do Ministério da Educação, professores e profissionais da contabilidade, com o objetivo de refletir acerca da opinião da sociedade a respeito da profissão contábil. Esse grupo de estudos concluiu, conforme relatam Carneiro *et al.* (2017) que uma das “maiores deficiências reside no fato de os cursos ministrados serem excessivamente teóricos e, em alguns casos, estarem distanciados da realidade da profissão”. Para tanto, o grupo sugeriu a criação de escritórios-modelo, além da inserção do estágio supervisionado por professores e a realização de trabalhos de conclusão sob a orientação efetiva de professores, além de metodologias de ensino como jogo de empresas e simulações.

A relação teoria e prática no currículo de Ciências Contábeis, já na década de 80, se mostrava inserida em espaços desiguais de poder, no qual se atribuía menor importância à carga horária destinadas as atividades práticas (PIMENTA; LIMA, 2006). Pimenta e Lima (2006)

consideraram que “o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria”. Para as autoras, não é rara essa compreensão dos concludentes de que a profissão se aprende na prática e complementam que:

‘na prática a teoria é outra’. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

Posteriormente, por meio da resolução n.º 03/92 do extinto Conselho Federal de Educação, foi criado o currículo mínimo para o curso de Ciências Contábeis e, entre as alterações, encontra-se a inclusão das disciplinas de natureza humanística e social como Língua Portuguesa, Ética Geral e Profissional, noções de Ciências Sociais entre outras. Porém, a norma trouxe também a imposição de um percentual mínimo para cada categoria de conhecimento, sendo de 15% a 25% para a categoria i (conhecimentos de formação geral de natureza humanística e social), de 55% a 75% para a categoria ii (conhecimento de formação profissional) e de 10% a 20% para a categoria iii (conhecimentos ou atividades de formação complementar) (BRASIL, 1992).

Para Marion e Júnior (1998), essa resolução acabou por estimular o conhecimento teórico e prático, uma vez que possibilitou também a cada instituição a definição do perfil do profissional a ser por ela formada em função das atribuições que serão conferidas e as peculiaridades e necessidades de cada região e dos interesses dos estudantes. Contudo, o estágio supervisionado ainda não constava como elemento obrigatório do currículo mínimo.

Na busca de obter uma interpretação comum para a nova estrutura curricular dos cursos de Ciências Contábeis, estabelecida pela Resolução 03/92, o Conselho Regional de Contabilidade do Estado de São Paulo – CRC-SP, em meados de 1994, passou a reunir diversas instituições. Tais reuniões culminaram na realização da Convenção dos Contabilistas em 1995 que, para a organização desse evento, foram designadas comissões compostas por professores de instituições situadas em diferentes regiões do país (MARION; JÚNIOR, 1998).

A fim de obter ampla participação dos presentes, optou-se pela apresentação desse evento na forma de *workshop* seguido pela elaboração de um *paper* que deveria conter os tópicos discutidos durante o evento. Ao término do evento foi elaborado um documento que foi enviado ao Ministério da Educação e posteriormente apreciado pela Comissão de Especialistas de Ensino em Ciências Contábeis, que decidiu estender a ideia do *workshop* para o âmbito nacional. Tal fato ensejou a sua disseminação em todo o Brasil, que culminou no encontro

nacional em 1996, durante Congresso Brasileiro de Contabilidade realizado na cidade de Fortaleza - CE (MARION; JÚNIOR; 1998).

Esses encontros destacaram a percepção de problemas e se preocuparam também em apontar propostas de soluções na busca de qualidade no ensino de contabilidade no Brasil. Em relação as questões curriculares desses cursos, foram destacados os seguintes pontos:

QUADRO 1 – A busca de qualidade no ensino superior de contabilidade no Brasil

Problemas identificados	Propostas de soluções
Resolução 3/92 do CFE trouxe como benefício a possibilidade de se regionalizar a grade curricular, mas, dependendo da região geográfica de implantação, a fixação da carga horária mínima para os três núcleos de conhecimento acabou sendo um “engessamento” da grade curricular.	Flexibilização na administração dos percentuais mínimos da carga horária para cada área ou então, fixação de um mínimo de conhecimentos específicos, o que proporcionaria uma melhor definição e distribuição de disciplinas entre as áreas de conhecimentos propostos pela Resolução 3/92.
Total fragmentação do conhecimento e da própria ciência contábil, provocando uma indesejável dicotomia entre a teoria e a prática.	A priorização da integração/interdisciplinaridade, quer no interior da própria IES, como também entre esta e os grupos de pesquisa e de formação da carreira docente da área de ensino superior em Contabilidade.
Os alunos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis mantêm atitudes apenas passivas em salas de aula, aguardando que os professores lhes transmitam os conhecimentos desejados sem qualquer crítica ou participação, e a desculpa é sempre a mesma: falta de tempo porque trabalham durante o dia.	As IES deveriam incentivar, dentre as modalidades previstas na Resolução 03/92, a atividade que proporcione ao aluno a melhor visão da teoria aplicada à prática, seja através de trabalho de formatura, jogos de empresas, estudos de casos, etc., sempre com e sob a orientação direta e pessoal de um professor treinado e capacitado para esta atividade.
O ensino é orientado pela “sabedoria” do professor.	Treinamento continuado e desenvolvimento de professores para ministrarem adequadamente essas matérias em cursos de graduação em Ciências Contábeis.
Conteúdos programáticos dissociados da realidade negocial atual, nesta área de ensino.	compatibilizar os conteúdos programáticos com a realidade negocial atual e aplicar problemas, questões e estudos de casos, consistentes com a realidade que será vivenciada pelos alunos quando se lançarem no mercado de trabalho.

Fonte: Marion e Júnior (1998) – Quadro adaptado pela pesquisadora

Como é possível observar, já havia uma eminente preocupação em melhor atender a relação teoria e prática na formação desses profissionais, assim como da necessidade de maior envolvimento do estudante no processo de ensino aprendizagem e de situar os conteúdos na realidade local em que as instituições de ensino estão inseridas.

Do início do século XX até o final da década de 1990 existiam diversos cursos técnicos de contabilidade com a intenção de atender as demandas contábeis não supridas pelo baixo número de cursos superiores destinados à formação de contadores. (CARNEIRO *et al.*, 2017) No entanto, com as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) são definidos novos objetivos, prioridades e condições para a Educação Básica à Educação Superior. Dentre essas mudanças, está a possibilidade de criação de instituições de ensino superior privatizados, além de ampliar e legislar a implementação da

Educação a Distância, que, de acordo com Bugarim *et al.* (2018) resultou na abertura de um número expressivo de Instituições de Ensino Superior.

Com as mudanças da LDB, o surgimento das diretrizes curriculares nacionais, as Universidades, Centros Universitários, Faculdades passaram a ter flexibilidade para suas ações desde que fossem “observadas as recomendações para que os cursos atendam à necessidade do mundo de trabalho e ampliem possibilidades de pesquisas”. (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 26). Segundo o Parecer CNE N° 776 (BRASIL, 1997):

orientação estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange ao ensino em geral e ao ensino superior em especial, aponta no sentido de assegurar maior flexibilidade na organização de cursos e carreiras, atendendo à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos.

Conforme afirma Carneiro *et al.* (2017), em 1997, por meio do edital n° 4, o Ministério da Educação realizou uma convocação às IES para que apresentassem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores. O relatório, voltado aos cursos de Ciências Contábeis, foi referendado pelo Departamento de Política Superior do MEC em 1999. “Esse documento representou uma grande abertura para as IES definirem seus currículos plenos e assumirem a escolha do perfil de seus alunos conforme a demanda do mercado regional” (CARNEIRO *et al.*, 2017, p 30).

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer 146/2002 que evidencia a necessidade das diretrizes atenderem a oito princípios, dentre eles está o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, seja por meio da valorização da pesquisa individual e coletiva, ou por meio de estágios e da participação dos estudantes em atividades de extensão, podendo, inclusive, ser incluídas como parte da carga horária. Esse parecer insere também atividades como “Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade” como conteúdos de formação teórico-prática (BRASIL, 2002, p. 17).

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, por meio da Resolução CNE/CES n.º 10 (BRASIL, 2004). Resolução essa que se encontra em vigor até a atualidade e que em seu artigo 3º aponta que a formação do profissional contábil ter por objetivo possibilitá-lo condições para:

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

- II - Apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação (BRASIL, 2004, s/p)

Inserir-se por meio dessa resolução o estímulo a capacidade crítico-analítica dos estudantes desses cursos, contudo, em seu artigo 4º são definidas competências e habilidades que devem nortear a formação do profissional de Contabilidade. Dentre elas destaca-se:

- I - Utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - Demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - Aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - Desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;
- VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;
- VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;
- VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais (BRASIL, 2004, s/p).

Segundo Carneiro *et al.* (2017), a Fundação Brasileira de Contabilidade empenhou-se na publicação de dois livros intitulados “Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis”, última edição lançada em 2009, e “Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis” lançado em 2017. Essas obras não possuem a pretensão de induzir uma padronização, mas contribuir “para a melhoria das matrizes curriculares, respeitando-se os projetos pedagógicos, programas e regulamentos de cada IES, que possa ser aplicável, no todo ou em parte” (CARNEIRO *et al.* 2017, p.3).

Em adição, o Conselho Federal de Contabilidade, órgão responsável pela normatização, registro e fiscalização do exercício profissional dos contabilistas no Brasil, vem atuando na atenção às constantes solicitações de estudos e pesquisas voltadas a identificação dos conteúdos

que compõe a formação dos profissionais da área contábil e o aprimoramento do ensino superior de Ciências Contábeis na atualidade (CARNEIRO *et al.*, 2009).

Por considerar todo esse cenário de mudanças no ensino superior, em 2015, o Conselho Federal de Contabilidade passou a conceder o registro profissional de forma exclusiva aos egressos dos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis, reconhecido pelo Ministério da Educação (BURAGIM, 2018). Tal decisão foi fundamentada por meio do disposto no Art. 12 do Decreto-Lei n.º 9.295/1946, com redação dada pela Lei n.º 12.249/2010, ficando restrita às Universidades, Centros Universitários e Faculdades a formação do contabilista (BRASIL, 2010).

Vale dizer que os cursos de Ciências Contábeis no Brasil encontram-se atualmente distribuídos nas modalidades presencial e a distância, e segundo o censo da educação superior de 2016, é o quinto mais demandado do país em número de estudantes matriculados (CARNEIRO *et al.*, 2017).

Segundo a consulta feita no site do Ministério da Educação, em julho de 2019 existem no Brasil 1908 cursos de Ciências Contábeis autorizados, com aulas iniciadas são 1636, desses, 1496 são presenciais e os demais a distância (MEC, 2019a). Esses números inserem os cursos de Graduação em Ciências Contábeis entre os dez cursos com maiores ofertas de vagas em educação a distância do País (BUGARIM *et al.*, 2018). Além disso, Bugarim *et al.* (2018) aponta em sua pesquisa que, em 2016, cerca de “96% das vagas são ofertadas por IES particulares, enquanto apenas 4% são oferecidas pelas instituições públicas”.

Nesse contexto, torna-se relevante tratar sobre os aspectos que envolvem a atuação do profissional de contabilidade no mundo do trabalho. E, por isso, no tópico a seguir, com base nos autores que estudam a atuação desse profissional, será discutida a evolução dessa profissão e suas perspectivas para o futuro.

1.3.3 A profissão contábil: passado, presente e futuro

“Costuma-se dizer que a Contabilidade é tão antiga quanto a origem do homem”, na própria bíblia é possível verificar sua existência, como por exemplo, no livro de Jó, considerado o mais antigo, em que apresenta uma descrição da sua riqueza em detalhes (MARION, 2009, p, 39).

A história da contabilidade é a história da nossa era, de muitas formas, pois os registros contábeis fazem parte da matéria-prima dos historiadores. O seu reconhecimento formal é fruto do renascimento Italiano, porém, não se sabe ao certo quem a inventou, mas seu primeiro

codificador foi um frei franciscano chamado Irmão Luca Pacioli, que em 1494 publicou um tratado sobre o sistema de escrituração por partidas dobradas que até a atualidade é de grande utilidade no meio contábil (HENDRIKSEN; BREDA, 2010).

Desse período até o século XVI, o objetivo principal da contabilidade era produzir informações para o proprietário, que eram mantidas em sigilo e não haviam exigências para a adoção de padrões uniformes, nem mesmo distinções claras entre os negócios pessoais e empresariais de um proprietário (HENDRIKSEN; BREDA, 2010).

Foi com o advento da revolução industrial, no século XIX, que começaram a surgir os primeiros especialistas em contabilidade, visto que as informações financeiras passaram a ser demandadas cada vez mais por acionistas, investidores, credores e pelo governo. Por esse motivo, a contabilidade passou a ter em seu objetivo a elaboração de relatórios também para esses usuários (HENDRIKSEN; BREDA, 2010).

Porem, foi devido a ascensão cultural e econômica nos Estados Unidos, durante o século XX, além do crescimento do seu mercado de capitais e da auditoria, que a Contabilidade passou a ser tida como útil na tomada de decisão. Desde então, diversas foram as pesquisas que passaram a ser divulgadas com foco em informar melhor os seus usuários (MARION, 2009).

Com o surgimento da globalização e com uma maior integração entre os diferentes mercados mundiais, veio também a necessidade da adoção de padrões contábeis unificados. E foi nos Estados Unidos que foram criadas diversas associações, institutos e comitês na tentativa de estimular a pesquisa e o desenvolvimento de princípios que fossem capazes unificar todas as informações emitidas por essa ciência, suficientemente uniformes e compreensíveis, para justificar pareceres a respeito da situação financeira (HENDRIKSEN; BREDA, 2010).

Para Marion (2009) as propostas feitas pelos autores americanos geraram contribuições que dominam ainda o cenário contábil da atualidade. No Brasil, a adoção aos padrões internacionais só veio a ser percebida a partir de 2007 com o advento da Lei nº 11.638/2007, a qual trouxe expressiva modificação na Lei nº 6.404/1976, chama de Lei das Sociedades por Ações (MARION, 2009).

Desde então, a Contabilidade passou a ser conhecida no Brasil como a linguagem dos negócios, capaz de medir os resultados das empresas, avaliar seu desempenho e dar diretrizes para tomada de decisões (MARION, 2009). E, por esse motivo, seu objetivo pode agora ser estabelecido como sendo o de “fornecer informação estruturada de natureza econômica, financeira e, subsidiariamente, física, de produtividade e social, aos usuários internos e externos à entidade” (IUDÍCIBUS; MARION; FARIA, 2009, p 33).

É sabido que a Contabilidade é uma ciência social aplicada, cujo objeto de estudo é o patrimônio das entidades, seus fenômenos e variações, tanto no aspecto quantitativo quanto no qualitativo, registrando os fatos e atos de natureza econômico-financeira que o afetam e estudando suas consequências na dinâmica financeira. Pois, conforme define Marion (2009, p 28):

A contabilidade é uma ciência social, pois estuda o comportamento das riquezas que se integram no patrimônio, em face das ações humanas (portanto, a contabilidade ocupa-se de fatos humanos). Ainda que a Contabilidade se utilize de métodos quantitativos, não podemos confundi-la com as ciências matemáticas (ou exatas), que têm por objeto as quantidades consideradas abstratas que independem das ações humanas. Na Contabilidade, as quantidades são simples medidas dos fatos que ocorreram em razão da ação do homem.

Dessa forma, é possível compreender que a Contabilidade não tem razão de ser uma ciência neutra, que se contenta em perseguir esterilmente “sua” verdade. Pois, como toda a história tem mostrado, ela evoluiu em resposta as inúmeras mudanças no ambiente empresarial decorrente das novas descobertas e progressos tecnológicos, tornando-se importante à medida que há desenvolvimento econômico (IUDÍCIBUS; MARION; FARIA, 2009).

A atuação do profissional de contabilidade tem alcance social em termos amplos, além do estritamente econômico, pois, ao informar a sociedade a forma como determinada entidade utiliza os recursos conferidos pelos sócios ou pelo povo, exerce um papel de elevada relevância nessa mesma sociedade (IUDÍCIBUS; MARION; FARIA, 2009). Por esse motivo, toda a sociedade espera transparência nas informações produzidas por esse profissional, resultados não só de competência profissional, mas, simultaneamente, de postura ética (MARION, 2009).

Entretanto, vale ressaltar que em variados segmentos da economia brasileira, principalmente na pequena empresa, a função dos contadores vem sendo distorcida, uma vez que se encontra voltada quase que exclusivamente para satisfazer às exigências dos fiscos, sejam eles na esfera federal, estadual ou municipal (IUDÍCIBUS; MARION; FARIA, 2009).

Tal fato decorre da elevada quantidade de normas e regulamentos que o profissional contábil necessita conhecer e gerir para atender adequadamente todos os ramos de atividades dos clientes que possui (ALVES, 2017). Além disso, os fiscos, de uma maneira geral, têm aperfeiçoado os seus sistemas de fiscalização por meio da implantação de uma nova ordem digital, trazida pelo Sistema Público de Escrituração Digital - SPED, gerando o que Duarte (2011) chama de um grande *Big Brother* Fiscal.

A partir dos seus próprios bancos de dados e também pelo cruzamento de informações permutadas com outras esferas de poder, o governo passa a ter conhecimento do que ocorre nas empresas, aumentando de forma substancial o combate à evasão fiscal (DUARTE, 2011). Pois,

ao aprimorar os controles eletrônicos e o cruzamento de informações, gera-se uma sobrecarga de obrigações acessórias que acabam por sufocar as empresas e os profissionais da contabilidade (ALVES, 2017).

No entanto, os serviços contábeis prestados excessivamente para a escrituração, com ênfase fiscal, serviços burocráticos, entre outros, não agregam valor e, conseqüentemente, não podem trazer satisfação. Para isso, é necessário ouvir o cliente, comportamento esse que, segundo Marion (1998), a classe dos contabilistas não tem tido.

Acredita-se que esse trabalho operacional dos contadores, no que diz respeito à escrituração contábil e fiscal, típico da era industrial, tende a reduzir drasticamente com a utilização de sistemas automatizados integrados. Ao considerar que essa profissão vem se tornando cada vez mais digital, Duarte (2011, p. 79), alerta que:

Inquestionavelmente, surge uma série de novas responsabilidades para esses profissionais. Outras atividades típicas de contabilistas inseridos no contexto da Era do Conhecimento renascem com muita ênfase. A auditoria contábil, a contabilidade fiscal consultiva e a contabilidade gerencial, em seus diversos sabores, saem do fundo do baú para se tornar as grandes vertentes do momento.

Nessa conjuntura, prevalecerão os profissionais aptos aos serviços consultivos visto que a tendência é que todos queiram mais informação, demandando desses profissionais maior senso crítico para se comunicar de maneira clara e transparente. Assim, Alves (2017, p.127) considera que “o contador do futuro será aquele que estiver preparado e capacitado na contabilidade como ferramenta de gestão administrativa e financeira das empresas e não um gerador de impostos”.

Ao considerar que a informação é o insumo principal da contabilidade, tão necessária para a sobrevivência de qualquer empresa, esse profissional acaba por assumir à condição de gestor, praticamente um parceiro do negócio. E, devido a essa crescente demanda por serviços de alto valor agregado, cabe a cada contador ou contadora planejar e executar seu projeto de desenvolvimento, considerando não apenas a tecnologia, mas fundamentalmente, seu crescimento intelectual e emocional (DUARTE, 2011).

Observa-se então, uma nova etapa na área contábil na contemporaneidade, ou seja, a fase mecânica cedeu lugar à fase técnica e está agora cedendo lugar à fase da informação (MARION, 2009). Contudo, há ainda muito o que evoluir, visto que “a contabilidade ainda está para tirar proveito das novas invenções que prometem revolucionar a divulgação financeira” (HENDRIKSEN; BREDÁ, 2010, p 39).

Nesse cenário, o trabalho intelectual sobrepõe-se ao operacional. Pode-se dizer, então, que um sistema de informação contábil será suficientemente avançado quanto mais for capaz

de produzir os relatórios gerenciais que possam ir além dos tradicionais, da forma mais automática possível, com o menor grau de trabalho adicional por parte do profissional de contabilidade. (IUDÍCIBUS; MARION; FARIA, 2009).

Para transformar essas expectativas em realidade basta aplicar a tecnologia que já se encontra disponível (HENDRIKSEN; BREDÁ, 2010). No entanto, vale ressaltar que, conforme nota publicada pelo presidente do Conselho Federal de Contabilidade, “não existe uma máquina que faça julgamento profissional, que faça a interpretação de uma Norma Brasileira de Contabilidade e a aplique corretamente em um contexto específico, a favor da sociedade, na boa condução dos negócios, preservando a ética.” (BREDÁ, 2018, s/p).

Assim, na era da informação, espera-se que o profissional de contabilidade seja um agente de mudanças, capaz de fazer com que os gestores consigam compreender o que seus relatórios estão informando, agindo como um comunicador em potencial, em sintonia com as demais áreas do conhecimento (MARION, 2009).

Todo esse contexto de mudanças trazidas pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação, trouxe consigo diversos mitos acerca do trabalho, conforme descrito acima, pois o mundo real normalmente diverge do ideal (ANTUNES, 2018). Ao considerar o exercício da profissão contábil, Peres *et al.* (2016) realizaram uma pesquisa com o objetivo de conhecer as principais causas que pressionam o contador e as contadoras em seu exercício profissional. Dentre os resultados, houve destaque o estresse causado próprio ao avanço tecnológico, devido ao ritmo acelerado das mudanças, excesso de burocracias, extensa jornada de trabalho e, até mesmo, condições e trabalhos inapropriados.

Por considerar essas questões que envolvem o mundo do trabalho, Antunes (2018, p. 26) alerta que “quando a vida humana se resume exclusivamente ao trabalho – como muitas vezes ocorre no mundo capitalista e em sua sociedade do trabalho abstrato –, ela se converte em um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado”.

Antunes (2018, p.26) propõe como desafio primeiro a compreensão do trabalho em sua forma de ser contraditória: “mesmo quando é marcado de modo predominante por traços de alienação e estranhamento, ele expressa também, em alguma medida, coágulos de sociabilidade”, principalmente quando comparado com aqueles que se encontram desempregados. Ou seja, se por um lado existe a necessidade de um trabalho humano, emancipador e transformador, por outro existe aquele que que explora, oprime, infelicitiza o ser humano e que precisa ser recusado (ANTUNES, 2018).

Em uma lógica Freireana, a luta é “pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’” (FREIRE, 1987,

p. 16). Se a prática social concreta do trabalho não é tomada como ponto de partida e de chegada, sem uma análise rigorosa da realidade, fica mais difícil que teoria e prática se relacionem de uma forma mais orgânica nos processos de ensino-aprendizagem.

Toda essa evolução tecnológica trouxe profundas transformações à estrutura organizacional e ao perfil dos profissionais, ao elevar a busca por pessoas qualificadas, responsáveis, dotadas de conhecimento técnico e científico, bem como habilidade de comunicação além de proativas, maduras, questionadoras e, sobretudo, criativas (DUARTE, 2011). E, por esse motivo, emerge a necessidade de romper com o modelo hegemônico de educação, mesmo no Ensino Superior, que forma os sujeitos para perpetuar a estrutura desigual de produção e reprodução da vida em um sistema capitalista legitimado pela lógica meritocrática.

Justifica-se, portanto, que o esforço não se satisfaça com formação tecnicista/cientificista cujas finalidades tecnológicas mudam conforme a sociedade. Pois uma formação técnico-científica não é oposta à formação humanista se está a serviço da libertação dentro da sociedade revolucionária (FREIRE, 1987). É aí que entram em jogo as instituições de ensino superior. O que gera uma nova preocupação com o tipo de profissional que está sendo formado, pois, ao adentrarmos na era da informação, do conhecimento, das novas tecnologias, surge também uma nova demanda por profissionais contábeis, agora com um entendimento crítico e emancipatório da sua categoria de trabalho (KRAEMER, 2011). Pois a globalização evidencia a contabilidade como:

único denominador comum para mensurar as atividades econômicas, exigindo-se homogeneidade universal de tratamento para registros e divulgação de fatos contábeis de uma mesma natureza, portanto, o acompanhamento destas mudanças deverá ser mais nas práxis pedagógicas do que nos resultados repetidos de pesquisas, livros e artigos. (KRAEMER, 2011, p. 78).

Assim, o grande desafio da educação contábil está em vincular seus estudantes à demanda da realidade econômica, com responsabilidade, pois a linha educacional que tem sido adotada impossibilita a criatividade do discente e o torna reproduzidor de ideias entendidas como verdades absolutas (KRAEMER, 2011).

Para tanto, a formação do bacharel em Ciências Contábeis necessita estar integrada no contexto da realidade da região em que a instituição de ensino está inserida, com o desenvolvimento de um espírito autônomo, que permita visualizar oportunidades em diversos setores e diferentes fins, que surgem diante da dinâmica atual do ambiente de atuação das entidades. Além de propiciar o aprendizado da Contabilidade, o ensino necessita, quer a nível

teórico, quer a nível prático, “preparar o profissional para enfrentar a realidade, por meio do desenvolvimento de aptidões humanas, tais como criatividade, flexibilidade, capacidade de relacionar-se, trabalhar em equipe, entre outras” (KRAEMER, 2011, p. 70).

Entende-se, portanto, que o processo de ensino-aprendizagem pode viabilizar a formação de um profissional de contabilidade sintonizado com o seu ambiente de atuação profissional e crítico, desde que enfatize a superação de limites de ordens distintas, através do desenvolvimento de um trabalho pedagógico orientado para as necessidades do educando. Que, por meio de uma educação problematizadora, seja esperançosa e corresponda a condição do ser humano como seres históricos, que caminham para frente e que olham para a frente (FREIRE, 1987).

Nessa direção, a busca da integração teoria-prática no currículo dos cursos de Ciências Contábeis em uma perspectiva humanizadora é crucial, uma vez que ele se faz de um esforço permanente, desenvolvendo no ser humano o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece nas suas relações com o mesmo, ao deixar de ser uma realidade estática mas em permanente em transformação.

Dessa maneira, o processo de ensino-aprendizagem dessa ciência pode ser capaz de formar profissionais para atuar na área de contabilidade ou em suas derivações, envoltos de uma ampla capacidade crítica e imbuídos de compromissos éticos. Logo, as expectativas de qualidade na formação dos egressos do curso são constantes e ligeiramente redefinidas e incrementadas em consequência do ritmo incessante do mundo globalizado (KRAEMER, 2011).

CAPÍTULO 02 – CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

A construção metodológica de uma pesquisa “é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados” (DUARTE, 2002, p. 140). Para Duarte (2002) não existem pesquisas absolutamente originais, mas em cada uma há um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade e que, a partir de uma experiência pessoal, é possível apropriar-se de novos conhecimentos.

Conforme foi possível verificar nos estudos correlacionados, incluso no capítulo introdutório desta pesquisa, as dissertações e teses já realizadas que versam sobre o currículo dos cursos de Ciências Contábeis, possuem em seus percursos metodológicos um olhar voltado a diferentes aspectos das mais diversas realidades, com procedimentos metodológicos também diversificados. Entretanto, nenhuma delas se voltou sobre a análise da relação teoria-prática no currículo desses cursos, em uma perspectiva crítico-emancipatória.

Fundamentada pelo referencial teórico freireano, compreende-se que esta pesquisa, ao preocupar-se com a articulação entre a teoria e a prática, e por analisar suas relações a partir de sentidos sociais e humanos, é capaz de auxiliar de maneira efetiva na busca de soluções de problemas, não só para os sujeitos nela envolvidos, mas também àqueles que se encontram em situações semelhantes.

O conhecimento científico se constitui por meio de um processo de construção coletiva, estando o problema proposto situado no contexto mais amplo da discussão acadêmica. Para tanto, é fundamental que seja relatado todo o processo que permitiu a sua realização, pois, através do detalhamento dos procedimentos de pesquisa, pode-se então oferecer condições a outros pesquisadores de refazer o caminho e, desse modo, confirmar e avaliar com segurança as afirmações feitas (ALVES, 2001).

Por esse motivo, nas próximas páginas será descrito o percurso trilhado e explicadas as opções feitas para atingir o objetivo central deste estudo que é: identificar os principais desafios da relação teoria-prática no currículo de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro, e projetar possibilidades de superação dos empecilhos levantados, em uma direção humanizadora.

2.1 A abordagem teórico-metodológica

Para o desenvolvimento deste estudo, faz-se a opção por uma pesquisa explicativa de abordagem qualitativa, por considerá-la a forma mais adequada para aprofundar conhecimentos relativos ao objeto desta investigação. Gil (2008) define pesquisas explicativas como aquelas cuja preocupação central está voltada a identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, de forma a permitir um conhecimento mais aprofundado da realidade, assim como as possibilidades de transcendê-la.

Ao relacionar o problema da pesquisa às condições em que foi produzido, procurando ir além de uma simples descrição da realidade, é possível trazer à tona níveis mais complexos de compreensão da realidade. Logo, a abordagem qualitativa de pesquisa mostra-se pertinente, pois possibilita a construção de conhecimentos confiáveis e socialmente relevantes, trabalhando com o foco voltado para a dimensão sociocultural da vida, explicitada em valores, crenças, práticas e nas diversas formas de relações travadas pelos sujeitos, em seus contextos (ALVES, 2001).

À medida que a educação passou a ser compreendida como um fenômeno integral e complexo, foi necessário identificar uma nova forma de pesquisa, visto que a neutralidade do pesquisador passou a ser vista como uma exigência impossível de ser atendida (GHEDIN; FRANCO, 2011). Nesse contexto, André e Lüdke (2013) afirmam que as pesquisas voltadas ao fenômeno educacional foram por muito tempo realizadas como se pudessem ser estruturadas em variáveis isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerce.

Contudo, as generalizações dos resultados por meio de dados quantitativos não são suficientes para uma descrição mais fidedigna da realidade estudada, pois, ao desconsiderar seu contexto histórico, acaba por provocar um distanciamento do sujeito com relação ao objeto (GHEDIN; FRANCO, 2011). Foi, portanto, por meio da pesquisa qualitativa que houve um rompimento com a lógica da neutralidade e da quantificação, visto que em determinadas situações corria-se o “risco de submeter a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise” (ANDRÉ; LÜDKE, 2013, p. 4).

Por essa lógica, a função do pesquisador em educação, está baseada na necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social, na busca da sua transformação (TRIVIÑOS, 1987). E, por isso, o estímulo a adoção de métodos qualitativos, pois eles reconhecem a realidade como fluente e contraditória, cujos processos de investigação dependem também do pesquisador, sua concepção, seus valores, seus objetivos. Tal fato implica em um movimento de partilha entre pessoas e o local envolvidos nos objetivos da pesquisa, para, então, extrair

desse convívio os significados visíveis que são perceptíveis apenas por meio de uma atenção sensível. (CHIZZOTTI, 2018).

Na perspectiva de que o pesquisador esteja implicado nos fenômenos que conhece e nas consequências que ajudou a estabelecer, André e Lüdke (2013) compreendem a concepção de pesquisa como uma atividade de caráter social vinculada ao conhecimento científico, pois estão inseridos na vida em sociedade, com seus interesses e ambições, trazendo consigo uma carga de valores, preferências, anseios e princípios.

Nesse quadro, Triviños (1987, p.13) considera que, por uma questão de coerência, o pesquisador necessita: “ligar a apropriação de qualquer ideia à sua concepção de mundo, em primeiro lugar e, em seguida, inserir essa noção no seu quadro teórico específico que lhe serve de apoio para o estudo dos fenômenos sociais.” Assim, a visão de mundo do pesquisador representa o ponto de partida para identificação dos fundamentos que possibilitam a compreensão e explicação desse mundo, o qual irá, portanto, nortear a abordagem metodológica da pesquisa (ANDRÉ; LÜDKE, 2013).

Triviños (1987) recomenda que o foco de pesquisa de um estudante de Pós-Graduação seja vinculado ao âmbito cultural de sua graduação e deve surgir da sua prática cotidiana realizada como profissional. Para o autor:

Quando o aluno de pós-graduação foge a estas duas condições estimadas como necessárias para o estabelecimento do problema de pesquisa, as dificuldades do investigador tornam-se maiores. Adquirir o domínio geral de um setor do conhecimento em prazo breve não é fácil. A graduação dá um suporte substancial que permite a movimentação do pesquisador com certo grau de segurança no manejo de algumas ideias básicas. A prática cotidiana e a as vivências dos problemas no desempenho profissional diário ajudam, de forma importantíssima, a alcançar a clareza necessária ao investigador na delimitação e resolução do problema (TRIVINÓS, 1987, p.93).

Como base nesse contexto, a pesquisadora fez a opção por pesquisar sua própria prática. Dentre os principais fatores que subsidiaram esta escolha está a sua formação inicial em Ciências Contábeis, que decorreu em sua atuação como contadora de entidades de diversos segmentos e, em paralelo, está a sua carreira como docente em cursos de Ciências Contábeis há mais de 10 anos e como coordenadora do curso, objeto desta pesquisa, há mais de 5 anos. Tal fato trouxe vasta experiência à pesquisadora por vivenciar a relação teoria e prática em diversos aspectos, o que a possibilitou adquirir conhecimentos empíricos, advindos do relacionamento constante com professores, estudantes e profissionais dessa área.

Ao abordar sobre essas possibilidades, Pimenta (2002, p. 43) afirma que: “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita

intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria.” Trata-se, portanto, de uma postura política que possibilita ao docente se assumir como protagonista do desenvolvimento curricular e profissional, agindo como transformador da cultura escolar ao fornecer os elementos que levam à maior compreensão dos problemas educacionais e da cultura profissional (LIMA; NACARATO, 2009).

O objeto desta pesquisa integra com o contexto profissional da pesquisadora e remete-se ao exposto por Lima e Nacarato (2009) por tratar-se da busca por uma melhor compreensão de um conhecimento produzido em ação e construído localmente. O movimento de professores que investigam a própria prática está ainda em construção metodológica e teoricamente. Contudo, estas “pesquisas, quando socializadas e (com)partilhadas com outros professores, não apenas dão visibilidade àquilo que acontece na sala de aula, como também possibilitam que formadores de professores tenham acesso aos saberes da ação pedagógica” (LIMA; NACARATO, 2009, p 242).

Ao tratar sobre os riscos de investigar a própria prática, Gatti (2019, p. 39) orienta que:

Lidar com isso impõe esclarecimentos de papel e objetivos, e consentimentos, assegurando que as identidades de envolvidos no processo de pesquisa permaneçam em sigilo, o que exige cuidados específicos. No caso de pesquisador/professor que pesquisa sua própria prática (que necessariamente envolve outros a ela relacionados), é preciso considerar a possibilidade de criação de tensões que podem aparecer na coleta de dados quando os propósitos não são deixados claros em todo o percurso.

Como forma de reduzir os riscos decorrentes da subjetividade existente nas pesquisas qualitativas, André (2007) sugere que sejam explicitados os mecanismos para o seu controle, para que sejam bem definidos os papéis e discutidos os graus de participação dos vários atores envolvidos na pesquisa.

André (2001) aponta também o risco de sucumbir ao fascínio da ação, deixando em segundo plano a busca do rigor que toda pesquisa requer. Para tanto, a autora sugere que para conciliar os papéis de ator e pesquisador é necessário buscar o equilíbrio entre a ação e a investigação, sem que a teoria seja desprezada. Assim, André (2001, p. 57) propõe que os aportes metodológicos da pesquisa sejam devidamente planejados e “que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados”.

Como parte do rigor adotado nesta pesquisa, a pesquisadora buscou durante todo o estudo, conforme orientado por Chizzotti (2018), assumir uma atitude aberta a todas as

manifestações observadas, se despojando de preconceitos e predisposições, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos.

2.2 A caracterização do Campo

O objeto deste estudo é a relação teoria-prática no currículo de cursos de Ciências Contábeis. Sem pretensão de produzir generalizações, mas de encontrar nexos e evidências que permitam a outros sujeitos identificar aproximações e distanciamentos entre os achados da pesquisa e seus próprios contextos, de forma crítica, fez-se a escolha ter como contexto o curso de graduação em Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior – IES, situada em Juazeiro do Norte - CE.

A pesquisadora atua como coordenadora e professora do Curso de Ciências Contábeis na IES selecionada para este estudo e, tal condição, reforçou a opção pelos lócus de investigação, uma vez que se tem a intenção clara de buscar compreender criticamente algumas das limitações do curso, buscar melhorias para ele e estimular o grupo de professores para um trabalho coletivo e de aperfeiçoamento.

No estado do Ceará funcionam 49 cursos de Ciências Contábeis presenciais, com 5 deles situados na cidade de Juazeiro do Norte - CE, no entanto, apenas os cursos de duas IES estão em atividade há mais de 15 anos, ao passo que as demais ainda não possuem turmas formadas, por terem iniciado há menos de 4 anos (MEC, 2019a).

Segundo a resolução nº 2 do Ministério da Educação, de 18 de junho de 2007, os cursos de Ciências Contábeis devem possuir uma carga horária mínima de 3.000 horas e um limite mínimo para integralização de 4 (quatro) anos. Atendendo ao disposto nessa resolução, a IES pesquisada distribui sua composição curricular em um mínimo de oito (8) semestres letivos, com carga horária total de 3.540 horas, na qual 180 horas são de estágio supervisionado e 160 horas de atividades complementares, em regime semestral ou sistema de crédito com matrícula por disciplina (BRASIL, 2007).

Conforme descrito no Projeto Pedagógico do Curso (CCCIES, 2019), as atividades extracurriculares são aquelas em que o estudante cumpre e que complementa a sua formação acadêmica. A intenção é integrar o estudante com a sociedade, incentivando-o a desenvolver uma visão holística da sua atividade profissional e do meio que o cerca. Já a carga horária relativa ao estágio supervisionado tem o objetivo de oferecer ao aluno a oportunidade de integrar o conhecimento acadêmico com atividades profissionais na prática. Realizado sob a

supervisão de um professor com a apresentação de um relatório ao término do estágio para avaliação final.

As disciplinas estão relacionadas nos Conteúdos de Formação Básica, Formação Profissional, Estudos Quantitativos e suas Tecnologias e de Formação Complementar. Relacionados com as áreas específicas têm-se disciplinas como Contabilidade e Análise de Custos, Teoria da Contabilidade, Contabilidade Introdutória, Intermediária e Avançada, Finanças e Orçamento Empresarial, Contabilidade e Orçamento Público, Análise das Demonstrações Contábeis, Auditoria, Prática Contábil I e II, Controladoria, Perícia e o Estágio Supervisionado (CCCIES, 2019).

Tais disciplinas oportunizam a vivência prática do corpo teórico organizacional, além das disciplinas de Legislação e Ética Profissional, Filosofia, Sociologia, Comunicação e Expressão Empresarial que visam estimular o pensamento crítico e a criatividade dos discentes (CCCIES, 2019).

A composição curricular do Curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada foi estruturada a partir das orientações fundamentais determinadas pela legislação atual, estando em conformidade com a LDB, Nº 9.394/96 (CCCIES, 2019). O curso destaca em seu Projeto Pedagógico como objetivo geral “formar cidadãos com espírito crítico, inovador, empreendedor, ético, com competências e habilidades necessárias para o exercício profissional inicial, além de preparar os egressos para as mudanças sociais e para a educação continuada” (CCCIES, 2019, p. 18).

Como objetivos específicos tem:

- Formar indivíduos com uma perspectiva ampla e integrada da profissão;
- Formar e qualificar profissionais em assuntos especializados de nível superior nos diversos campos de saber da Ciência Contábil;
- Formar e qualificar profissionais com postura gerencial para atuação junto aos diferentes agentes econômicos;
- Preparar e qualificar profissionais para tratar os problemas da sua região, no exercício da sua profissão, com uma atuação profissional a preceito da orientação ética e social. (CCCIES 2019, p. 18)

Em relação a sua forma jurídica, a IES pesquisada é uma Faculdade Privada, classificada como uma entidade civil, com fins lucrativos, formalmente constituída em 1990. No entanto, sua atuação no ensino superior teve início apenas em 2003, por meio da portaria de credenciamento do MEC n.º 1.363, com a criação do Curso de graduação em Ciências Contábeis, objeto desta pesquisa. Atualmente, a IES possui outros 9 cursos de graduação ativos, além de diversos cursos de pós-graduação *latu sensu* e atende estudantes oriundos de aproximadamente 30 cidades circunvizinhas (CCCIES 2019).

2.2.2 Sujeitos da pesquisa:

Na pesquisa qualitativa, todos os participantes são reconhecidos como sujeitos ativos, com condições de intervir nos problemas que identificam, além de contribuir com um conhecimento prático, repleto de representações e senso comum que orientam as suas ações individuais. Ou seja, os sujeitos da pesquisa são autores de um conhecimento que pode ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico (CHIZZOTTI, 2018).

Nesse contexto, foram convidados para participar os professores e estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da IES pesquisada, tal escolha se deu por considerar que o currículo se modela dentro de um sistema escolar concreto e dirige-se a esses sujeitos, conforme aponta Gimeno Sacristán (2000).

A IES pesquisada possuía ao todo 25 professores vinculados ao curso de Ciências Contábeis, a pesquisadora, que faz parte do corpo docente dessa IES, não compôs a amostra da pesquisa e um docente se aposentou logo após a aplicação dos questionários, restando 23 professores aptos a participarem da entrevista coletiva. Todos esses foram convidados, contudo, 21 participaram diretamente da pesquisa, no qual 19 responderam ao questionário e 10 compareceram a entrevista coletiva. O convite ocorreu em uma reunião do colegiado do curso, realizada no dia 18 de junho de 2019. Na oportunidade, foram explicitados os objetivos da pesquisa, as etapas em que seriam realizadas e os fundamentos éticos que a norteiam.

Quanto a formação acadêmica dos docentes que participaram da pesquisa, 7 possuem graduação em Ciências Contábeis, enquanto os demais possuem formação em áreas afins como Direito, Administração e Economia, além de outras áreas do conhecimento como Pedagogia, Letras e Matemática. Acerca da titulação, todos possuem pós-graduação *latu senso*, porém, apenas 11 possuem título de mestre e, desses, uma possui também o título de doutora. Além disso, outros dois professores são discentes em programas de mestrado.

Sobre a atuação profissional, apenas 5 professores possuíam uma carga horária abaixo de 14 horas-aula semanais na IES pesquisada e 7 deles ministram aulas também em outras instituições, sendo dois deles profissionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA. Dentre as outras ocupações realizadas pelos docentes, houve destaque aos serviços contábeis e de advocacia. A faixa etária dos docentes que responderam ao questionário mostrou-se bastante diversificada, estando composta por 6 professores entre 31 e 39 anos, 7 entre 40 e 49 anos e 6 acima de 50 anos.

Acerca da participação dos estudantes, foram convidados todos aqueles matriculados no 7º período do semestre letivo 2019.1. Essa escolha se deu por considerar que, devido estarem

próximos ao período de conclusão do curso, possuíam maior tempo de contato com a composição curricular da IES pesquisada, assim como, uma compreensão mais madura sobre a profissão contábil.

Os mesmos foram abordados durante uma aula da disciplina Contabilidade Gerencial, ministrada pela pesquisadora, no dia 11 de junho de 2019, na qual a mesma apresentou os objetivos da pesquisa e as etapas em que seriam realizadas. A pesquisadora se preocupou também em exaltar a possibilidade de não participar da pesquisa, demonstrando todos os critérios éticos seguidos.

Ao todo, 37 discentes participaram da pesquisa, desses, 32 responderam ao questionário e 23 participaram da entrevista coletiva. Dos respondentes ao questionário, 28 possuem idade entre 21 e 29 anos, apenas 4 deles estavam com idade entre 30 a 37. Sobre a atuação profissional, 4 não informaram, no entanto, 24 já possuem um emprego ou estágio e apenas 3 desses atuam em setores que não possuem vínculo direto com a profissão contábil.

Em todas as etapas da pesquisa, houve constante preocupação em manter uma relação dinâmica, viva e participante entre a pesquisadora e os sujeitos. Chizzotti (2018) considera essa uma atitude indispensável para se apreender os vínculos e os significados construídos pelos sujeitos. Tal atitude concorda com a compreensão de que o resultado final deste estudo não é fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva (CHIZZOTTI 2018).

2.3 Procedimentos e instrumentos

A definição dos procedimentos e instrumentos de uma pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativa, não pressupõe um modelo único ou padronizado, mas necessita representar uma criação que mobiliza o pesquisador na elaboração da metodologia adequada ao campo de pesquisa, ao seu problema e objetivo. Todavia, a validade desses métodos precisa ser evidenciada, para que a sua cientificidade seja assegurada na construção de novos conhecimentos (CHIZZOTTI, 2018).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com a utilização de três estratégias metodológicas que incluem levantamento e análise de documentos, aplicação de um questionário com questões de caracterização e diagnósticas, além de entrevistas coletivas com informantes-chave. A seguir, serão descritos os motivos dessas escolhas e como se deu a sua aplicação.

2.3.1 Levantamento e análise de documentos

Entende-se por documentação como “toda informação sistemática, comunicada de forma oral, escrita, visual ou gestual, fixada em um suporte material, como fonte durável de comunicação.” (CHIZZOTTI, 2018, p 109). A sua utilização é útil em diversos momentos da pesquisa, pois pode comprovar evidências obtidas por meio de outras fontes, como por exemplo, a entrevista. O uso de documentos é também importante para verificar a grafia correta de nomes, cargos entre outras informações que podem ter sido mencionados nos demais instrumentos (YIN, 2001)

Nesta pesquisa, os documentos analisados pela pesquisadora foram o Projeto Pedagógico do curso de Ciências Contábeis - PPC, Regimento Interno e o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI da IES pesquisada. Para utilização desses documentos, foi primeiramente solicitada a autorização da diretora acadêmica da IES, a fim de resguardar as questões éticas.

Nessa enquadramento, buscas sistemáticas por documentos relevantes, nas quais analisa-se os fatores que corroboram ou contradizem as falas dos sujeitos são importantes em qualquer planejamento para a coleta. Portanto, a sua utilização em conjunto com outras fontes de informações pode gerar evidências capazes de produzir informações confiáveis em um quadro consistente (YIN, 2001).

2.3.2 Questionários

O questionário pode ser entendido como um conjunto de questões sobre o problema, elaborados para serem respondidas pelos sujeitos da pesquisa, podendo ser composto por questões abertas ou fechadas (CHIZZOTTI, 2018). Nesta pesquisa, por considerar seu caráter qualitativo, optou-se por questões abertas, visto que o entendimento acerca do currículo em uma perspectiva crítica remete a diversas possibilidades que podem ser melhor descritas com uma maior liberdade dos participantes.

Nessa circunstância, a elaboração do questionário pressupôs a sistematização das questões para se chegar ao problema central de pesquisa, que conforme propõe Chizzotti (2018), precisa ter uma estrutura lógica, ser progressivo, preciso e coerentemente articulado. Nesse contexto, o questionário desta pesquisa foi estruturado da seguinte forma:

- Seção I – apresentação da pesquisa: nesse campo foram informados os aspectos éticos que fundamentam, no qual os sujeitos foram informados sobre o anonimato da

pesquisa, assim como seus objetivos e uma breve descrição da estruturação do questionário. Foi também solicitado o endereço de e-mail dos respondentes;

- Seção II: Caracterização dos Participantes: quatro perguntas que remetem a descrição do perfil dos respondentes;
- Seção III: Temática da Pesquisa: nove perguntas relacionadas ao currículo segundo os aspectos tratados na trama conceitual freireana.

Tanto o questionário aplicado aos estudantes, quanto aos docentes seguiram a mesma sequência, porém, o foco das perguntas foi adaptado para facilitar o entendimento dos participantes de cada um desses grupos. A fim de não gerar dúvidas nem constrangimentos, a pesquisadora buscou redigir com clareza as questões propostas por meio da utilização de uma linguagem simples e de termos compatíveis com o nível das informações nelas contidas. Pois, conforme alerta Gatti (2019, p.36), “ao elaborar uma pergunta ou item de questionário é necessário considerar a quem se dirige e os efeitos possíveis da questão, e não apenas considerar os interesses próprios da pesquisa e do pesquisador”.

Antes de sua aplicação aos sujeitos da pesquisa, o questionário foi enviado para apreciação de um professor que havia se desligado da IES pesquisada no semestre anterior e que também é egresso da mesma. Para Gil (2008, p. 134), esse procedimento tem por “finalidade de evidenciar possíveis falhas na redação do questionário, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimentos ao informante, exaustão, etc.” Dessa forma, foi possível identificar o nível de clareza das questões e os riscos éticos que poderiam conter.

No entanto, o docente informou que, segundo seu ponto de vista, as questões estavam claras, precisas e sem vieses que pudessem confundir os respondentes. Ele sugeriu apenas uma melhora no questionário dos estudantes, no que diz respeito a área de atuação, indicando opções conectadas com a realidade local onde a IES está inserida. Sugestão que foi acatada pela pesquisadora.

O questionário foi elaborado por meio da ferramenta online chamada *Google Forms*, cujo link de acesso foi informado no Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE entregue aos sujeitos. Desse modo, os respondentes possuíam liberdade para responder no local e horário mais apropriado a cada um. Por isso, Nunes (2019) reporta que fazer pesquisa hoje implica em utilizar a internet em algum momento do processo, visto que a sua expansão tem gerado profundas mudanças socioeconômicas e culturais, e que coletar dados por meio de um questionário construído em ambiente virtual representa um instrumento de pesquisa válido.

Na aplicação do questionário aos estudantes do então 7º semestre letivo, a pesquisadora os abordou em sala de aula no dia 11 de junho de 2019 e, na oportunidade apresentou os objetivos da pesquisa, explicou sobre as questões éticas e respeito ao sigilo das informações, entregando logo em seguida o TCLE. Naturalmente, foi também orientado que apenas aqueles que tiverem interesse em participar, preenchessem com seus dados e devolvessem assinados a pesquisadora.

Após esse momento, a pesquisadora aguardou o envio das respostas por uma semana, porém, poucos estudantes responderam e por isso, por meio do aplicativo *WhatsApp*, foi solicitado a líder da sala um auxílio na mobilização dos estudantes para que se engajassem na pesquisa. A referida estudante lembrou seus colegas da importância do estudo, auxiliando na obtenção da participação de 32 dos 43 estudantes do 7º período letivo.

Na aplicação do questionário aos docentes, a pesquisadora entregou o TCLE ao término de uma reunião do colegiado do curso que ocorreu dia 18 de junho de 2019, explicando a todos os presentes os objetivos da pesquisa, bem como as questões éticas que a envolvem.

Assim como ocorreu com os estudantes, poucos docentes responderam ao questionário de imediato. Para tanto, a pesquisadora enviou uma mensagem no grupo do *WhatsApp* composto apenas por professores do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada, reiterando a importância da participação deles. Tal fato resultou na participação de 19 dos 24 docentes vinculados ao curso.

2.3.3 Entrevistas Coletivas

Dentre os instrumentos de coleta de dados existentes, a entrevista configura como básica em pesquisas de abordagem qualitativa. Tal fato se dá pela possibilidade de, por meio dela, criar uma atmosfera recíproca entre os envolvidos, de forma a permitir o aprofundamento dos pontos levantados em outros instrumentos de alcance mais superficial, como, por exemplo, o questionário (ANDRÉ; LÜDKE, 2013).

Nesse sentido, a entrevista possibilita uma horizontalidade nas relações de poder, pois parte de um encontro interpessoal ao considerar a subjetividade dos protagonistas e que, por meio de sua interação, põe em jogo as percepções do outro e de si, além das expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações na construção de um novo conhecimento (SZYMANSKI, 2011)

Szymanski (2011) propõe que a entrevista, nas pesquisas de abordagem qualitativa, seja reflexiva, ao colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo. Sendo uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos

complexos demais para serem investigados exclusivamente por métodos fechados, em um formato padronizado.

Buscou-se conduzir as entrevistas como espaço de narrativa entre os seus sujeitos e a pesquisadora, contudo, para minimizar as possíveis influências advindas das relações de poder, fez-se a opção pelo formato coletivo, visto que essa técnica permite a todos os envolvidos ouvir e comentar sobre a fala de uns dos outros, o que tende a reduzir a posição hierárquica entre eles, por meio da promoção do diálogo, da narrativa da experiência e da exposição de ideias com mais intensidade (KRAMER, 2007).

Para Kramer (2007, p 65) essa estratégia metodológica, tem como objetivo:

Identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. Em uma palavra: entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa.

Nesse contexto, a entrevista desenvolvida neste estudo foi realizada durante o mês de agosto de 2019 em dois momentos distintos. O primeiro foi com os estudantes do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisa, matriculados em 2019.2 no 8º semestre letivo, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso, que, em sua maioria eram os mesmos que foram convidados a responder o questionário aplicado em junho de 2019, quando estavam ainda cursando o 7º semestre letivo. Posteriormente, foi realizada com os docentes da IES pesquisada.

Os roteiros das entrevistas seguiram um formato semiestruturado, pois não houve uma ordem rígida das questões, o que possibilitou aos entrevistados tratarem do tema de forma livre, discutindo entre eles segundo os objetivos apresentados. Seu desenvolvimento se distribuiu, assim como nos questionários, em três partes principais: orientações iniciais, caracterização dos participantes e temática da pesquisa.

Assim, a primeira etapa foi relacionada a apresentação da pesquisa e a metodologia da entrevista coletiva, momento em que os sujeitos foram orientados sobre as possibilidades de diálogo e interação, bem como de toda a informalidade que esse formato proporciona. Na oportunidade, eles receberam uma cópia do roteiro da entrevista impresso para que juntos pudessem acompanhar o seu andamento. Logo em seguida, o objetivo geral da pesquisa foi lido e explicado de forma clara, para melhor compreensão das informações que se pretendia obter.

A segunda etapa referiu-se ao momento de aquecimento, no qual cada entrevistado foi convidado a se apresentar ao grupo e falar sobre o percurso que lhe trouxe até a IES pesquisada. Durante as apresentações, os participantes dos dois grupos, professores e estudantes, foram

perdendo um pouco da timidez, havendo desde o início momentos de emoção quando eram destacadas as dificuldades pessoais vividas para que pudessem realizar suas conquistas.

A fim de promover um clima de estímulo e aceitação mútua, ao término da apresentação de cada grupo a pesquisadora explanou também sobre os seus motivos pela escolha pela profissão contábil e pela docência, encerrando sua fala com a descrição dos fatores que lhe levaram a escolha do objeto desta pesquisa.

A terceira etapa da entrevista foi distribuída em três perguntas geradoras relacionadas aos eixos da trama conceitual freireana. Para a sua elaboração, a pesquisadora fez uma releitura do capítulo teórico deste estudo e comparou de forma analítica com as respostas do questionário aplicado. O que a ajudou no levantamento de contradições, assim como de pontos de convergência nas mais diversas posições assumidas pelos respondentes do questionário.

Essa análise auxiliou na composição das questões que trouxeram recortes das falas dos sujeitos obtidas nos questionários a fim de promover, por meio do diálogo, um movimento reflexivo. Para Szymanski (2011, p. 16), essa volta garante “o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas posições durante a entrevista”, como uma possibilidade de estimular o debate entre o grupo.

Durante o desenvolvimento das entrevistas a pesquisadora buscou provocar o debate na intenção de perceber como os sujeitos interpretam os seus papéis no currículo e como compreendem a relação teoria-prática, com destaque aos principais desafios levantados, assim como as possibilidades de sua superação. Segundo orientado por Kramer (2007, p. 67) a pesquisadora procurou gerar processos de ressignificação, na redefinição de conceitos, ao destacar ao longo das entrevistas as palavras, expressões ou conceitos usados com significados conflitantes ou ambíguos.

O contato inicial com os estudantes para a realização da entrevista se deu no dia 21 de agosto, na aula da disciplina de Perícia Contábil, às 19 horas. Nesse momento a pesquisadora conversou com a turma, informou a finalidade da entrevista coletiva e solicitou-lhes a participação voluntária, destacando o caráter social e político da mesma e informando que a qualquer momento eles poderiam deixar de participar.

Foi também informado aos estudantes que às 20 horas seria proporcionado um momento para socialização onde seria servido um lanche e entregue o TCLE, apêndice 09, para que fosse preenchido por aqueles que desejassem participar da entrevista. Nesse momento, a pesquisadora se preocupou em interagir de forma espontânea e informal com os mesmos enquanto ia organizando as cadeiras da sala em formato de círculo.

Para a aplicação da entrevista, foi disponibilizada a sala onde seria ministrada a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC pela professora e a mesma ficou em outra sala disponível para orientar os estudos daqueles que não quisessem participar da pesquisa. As 20:20 a pesquisadora convidou a todos para que sentassem no círculo e deu início a entrevista com a entrega de uma cópia do roteiro a cada um dos participantes. A entrevista teve duração de 1 hora e 20 minutos e contou com a participação ativa de 23, dos 46 estudantes matriculados na Disciplina.

Já o contato inicial com os professores se deu por meio de um grupo no aplicativo *WhatsApp*, nele a pesquisadora inicialmente sugeriu duas datas para que os mesmos escolhessem, ficando previamente agendado para o dia 24 de outubro na sede a IES pesquisada. Contudo, a fim de promover um ambiente mais informal e mais amistoso, um dos professores convidou a pesquisadora para realizar a entrevista em sua residência, no domingo seguinte, dia 25 de outubro, proposta esta que foi também acatada pela maioria dos demais professores.

Para a realização da entrevista, a pesquisadora organizou um café da manhã e iniciou sua fala lembrando que estavam todos entre amigos, que não havia ali relações de poder ou de autoridade entre os participantes e que aquele era o momento para a construção de um novo conhecimento, agora de forma dialogada.

A entrevista ocorreu de forma amistosa, divertida e ao mesmo tempo comprometida com seus propósitos. Sem que demandassem grandes provocações, os professores naturalmente iniciaram o debate, restando a pesquisadora estimular a participação de todos, mantendo-se atenta as expressões e gestos que auxiliassem em uma melhor compreensão do ponto de vista de cada participante. Dos 24 professores que fazem parte do corpo docente da IES pesquisada, 10 compareceram ao encontro e por meio da participação ativa de todos, foi possível gerar valiosos elementos que serão categorizados na trama conceitual freireana no capítulo de análise que será apresentado a seguir.

CAPÍTULO 03 – ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Neste capítulo, será realizada a análise dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas feitas com os estudantes e professores, além de recortes do Projeto Pedagógico do Curso da IES pesquisada, conforme descrito no capítulo anterior. Pretende-se, portanto, identificar as temáticas mais frequentes por meio de sucessivas leituras dos dados a fim de esclarecer mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas silenciados por meio de um dinâmico processo de confronto entre a teoria e a empiria (ANDRE; LÜDKE, 2013).

A partir das evidências advindas da coleta de dados e aprofundados com um maior diálogo com os elementos do referencial teórico pretende-se tecer críticas, fazer considerações e inferências, além de estabelecer relações e reforçar posições. Busca-se, com isso, responder à questão central desta investigação assim enunciada: Quais os principais desafios presentes na relação teoria-prática no currículo de um Curso de Ciências Contábeis, sob a ótica dos docentes e discentes, e que fatores podem contribuir para a superação dos obstáculos apontados, em uma perspectiva crítico-emancipatória?

A seleção das evidências foi feita observando-se critérios de coerência, divergência e contradição das mesmas em relação às possíveis respostas para a indagação central da pesquisa. Corroborar-se, então, com o disposto por André e Lüdke (2013, p. 49) ao considerar que a “análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

Para preservar o direito ao sigilo as informações, o nome dos docentes foram substituídos pelas letras de A a U, enquanto os discentes tiveram seus nomes substituídos pelos números de 1 a 36 e, a fim de facilitar a compreensão dos leitores, foram feitas correções nas falas para adequar à norma culta brasileira.

O referencial teórico utilizado nessa pesquisa será utilizado como apoio para a análise e, com base na trama conceitual freireana centrada no Currículo Crítico, será discutida a relação teoria e prática no currículo dos cursos de Ciências Contábeis segundo os seguintes eixos de análise:

- Desenvolvimento da consciência crítica;
- Ensino-aprendizagem;
- Diversidade cultural/realidade local;

3.1 Compreensão dos sujeitos sobre a relação teoria/prática no currículo de Ciências Contábeis

Tanto no questionário enviado aos docentes quanto aos discentes, foi inserida a seguinte pergunta: “Quando dizemos o termo ‘Currículo’, o que vem a sua mente?” Dentre as respostas dos estudantes, houve destaque a termos como “emprego”, “experiências profissionais”, “qualificações pessoais”, “informações sobre algo” e “informações e experiências práticas e teóricas”.

Em relação aos professores, esses termos também surgiram, no entanto, foi possível observar, em algumas falas, uma compreensão curricular voltada à educação, mesmo que em aspectos diversificados. Tiveram destaque percepções de cunho técnico e organizacional, de forma a corroborar com a definição da teoria curricular tradicionalista apontadas por Silva (2007). Como exemplo, os professores (O) e (H) conceituaram o currículo, respectivamente, como “rol de disciplinas que integram um curso” e “organização de elementos curriculares”.

No entanto, houve professores que foram além da estática imagem de uma grade curricular. Em uma direção crítica, a docente (A) conceituou o currículo como “a materialização dos aspectos de um curso que refletem o planejamento das práticas acadêmicas/escolares” e o docente (I) conceituou como um “conjunto contínuo de situações relativas à aprendizagem escolar”.

Tais descrições contemplam uma aproximação à compreensão do currículo não só voltada a termos técnicos, como os de ensino e eficiência, mas a possibilidade de ser a expressão viva e significativa do que acontece/acontecerá na instituição de ensino, conforme sugerem Saul e Saul (2013).

Já no Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da IES (CCCIES, 2019) há um discurso que se aproxima de uma compreensão crítica de Currículo. Conforme os recortes a seguir, é possível verificar um enfoque na sua integração, sincronizado com o mundo do trabalho, e também voltado ao desenvolvimento da capacidade crítica e criativa dos estudantes:

O projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis, estabelece um currículo integrado, centrado nos alunos, propondo uma prática profissional diferenciada, sintonizada com o mundo do trabalho e com as necessidades sociais e a proposição de um sistema de avaliação abrangente, com indicadores importantes para a nova visão de excelência acadêmica preconizada nos documentos institucionais. (CCCIES, 2019, p.15)

Os primeiros períodos do currículo acadêmico são norteados com elementos de um programa mais amplo, durante esses períodos são aprimorados, sob orientação, as capacidades de compreensão e de expressão escrita e oral, conceitos de ciências naturais, visando ao pleno desenvolvimento da capacidade crítica e criatividade necessária à formação de cidadãos e profissionais, conscientes de seus direitos e

deveres, exercendo suas práticas em um contexto permeado pela ética, bem aplicação das exigências da Resolução do CNE nº 1 de 17 de junho de 2004. (CCCIES, 2019, p.21)

Contraditoriamente, observa-se, em diversos pontos do projeto pedagógico da IES pesquisada, uma abordagem curricular que valoriza o ensino das competências e das habilidades profissionais definidas nas diretrizes nacionais dos cursos de Ciências Contábeis:

O curso de Ciências Contábeis da *IES* concebe seu currículo como uma arquitetura organicamente articulada para garantir a aquisição das competências e das habilidades do graduado em Ciências Contábeis. A preocupação com a atualidade dos conteúdos está contemplada tanto na elaboração da estrutura curricular do curso, assim como nas suas atividades didáticas, teóricas e práticas. (CCCIES, 2019, p.20)

No entanto, ressalta-se o risco de direcionar as práticas curriculares à formação de competências e habilidades, pois, conforme analisa Apple (2008), essa estratégia tende a restringir a autonomia dos docentes e tratar o conhecimento como algo a ser mensurado e aferido em uma escala comum a todos os estudantes, independentemente de suas experiências e identidades socioculturais, operando em uma lógica meritocrática.

Sobre a relação teoria/prática no currículo de Ciências Contábeis, foi possível identificar, em toda a etapa de coleta de dados, o profundo desejo por parte dos estudantes de ter um ensino mais direcionado para a atuação profissional da região em que a IES está inserida. Para eles, essa seria uma forma de possibilitar maior acesso as oportunidades de emprego, com experiências que lhes permitam conhecer a “prática real, o que é realmente preciso para o trabalho”, conforme trata o estudante (11) no questionário.

O depoimento acima, concorda com as respostas de outros estudantes no questionário. Pois ao perguntá-los sobre qual seria o principal objetivo de um curso de Ciências Contábeis, houve respostas como:

- Formar profissionais com capacidade de já sair apto a um grande emprego (ESTUDANTE 7);
- Sair totalmente confiante para enfrentar o mercado de trabalho (ESTUDANTE 10);
- Preparar a risca o profissional na prática (ESTUDANTE 15);
- Preparar os alunos para o mercado, pois a parte prática deve estar mais presente no dia a dia do aluno (ESTUDANTE 23);
- O preparo do profissional para a vivência do mercado de trabalho (ESTUDANTE 24);
- Preparar 100% para o mercado de trabalho. Deve ter mais aulas práticas de assuntos que veremos no dia a dia (ESTUDANTE 30);

Entende-se que realmente é preciso considerar a realidade da atuação profissional e a inserção dos estudantes nesse meio, no entanto, isso precisa vir através de uma perspectiva que olha o “mundo do trabalho”, e não o “mercado”, exclusivamente. Para Frigotto (2010, p. 34) “a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade.” E, essa compreensão, já é possível ser observada na fala da estudante (24) na entrevista coletiva:

Todos falam que a realidade é diferente do que a gente vê aqui. Então assim, eu procuro me preparar psicologicamente para esse impacto, que eu tenho certeza que vai ter. Mas eu não acho que deve ser um ensino na linha reta, no sentido de preparar só para o mercado que a gente tem na região. Até porque tem pessoas que estão se formando aqui, mas não pretendem ficar aqui. Então quando você traz um ensino para a sala de aula que lhe abre o olhar para as várias situações do país e do mundo, isso facilita para o profissional pois ele irá perceber que ele não é único no mundo. (ESTUDANTE 24)

Embora ela afirme que o curso não necessita focalizar apenas a realidade local, sente-se a preocupação com o mercado, mesmo que global. Porém, ela também aponta a necessidade de um estudo que, além disso, abra o olhar para as várias situações do país e do mundo, o que apresenta uma importante veia crítica. A resposta do estudante (20) no questionário também corrobora com a estudante (24) e traz um breve contexto da região em que a IES está inserida:

Sabemos que é uma região de crescente mercado industrial com grandes fábricas e que também temos uma região que ainda usufrui de uma atividade rural e agricultura familiar, tendo assim na grade curricular Disciplinas que envolvem tais assunto, fazendo uma grande conexão entre o conteúdo e o mercado da região. Deveria ter mais visitação e práticas de tais conteúdo, observar e vivenciar alguns conteúdos praticando traz um melhor aprendizado aos alunos;

Ou seja, por mais que os estudantes compreendam as complexas relações existentes no mundo do trabalho, volta-se constantemente o foco do ensino para uma visão mercadológica. Alerta-se para o que Frigotto (2010, p.34) trata sobre o que diz respeito a qualificação humana, visto que ela necessita atuar no “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano, capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano”. Não devendo, portanto, ser refém das metas e competências demandadas pelo mercado.

Em diversos momentos da entrevista coletiva, e também nas respostas aos questionários, os estudantes relataram ser a teoria e prática, ensinada na IES pesquisada, divergente da atuação do profissional de Contabilidade na região do Cariri. Essa percepção também é identificada na fala dos docentes.

No entanto, o professor (U) argumenta que:

Mais de 60% das obrigações de um escritório de contabilidade é referente as obrigações acessórias. O que o estudante aprende de obrigação acessória essencial? Nada! Ele não consegue aprender nada! Porque não conseguimos nem simular. Era importante que pudéssemos dar uma sugestão na Receita Federal, que criassem um SPED Fiscal que pudesse ser usado na Universidade, para que na graduação ele estudasse aquilo. A Receita Federal, a SEFAZ, o INSS, a Caixa Econômica não criam!

A partir dessa fala, foi debatido entre os docentes a possibilidade de fazer parcerias com os fiscos, ou até mesmo com empresas privadas, que possibilitassem a criação de sistemas simulados. Porém, com o aprofundamento das entrevistas, os próprios docentes e discentes apontaram o risco de se tecnicizar o currículo, voltando-se a formar os estudantes para as demandas e exigências dos fiscos.

Vale destacar essa reflexão que foi feita no momento da pesquisa, gerando um conhecimento e uma tomada de consciência entre os docentes sobre o tema. Esse é um dos objetivos das entrevistas coletivas sugerido por Kramer (2007), pois, segundo a autora é necessário estimular o debate entre os participantes a fim de gerar processos de ressignificação, ao repensar seus sentidos, problemas e iniciativas cotidianas.

Essa percepção sobre a cultura da profissão contábil na região do Cariri foi também verificada na fala da estudante (2) transcrita da entrevista coletiva:

Desde o começo da faculdade dizem que a contabilidade é informar, né?! Prestar informações aos gestores e eu vejo que aqui na região não tem isso. Primeiro atendem os fiscos, que é o governo, e depois os empresários da região, que na maioria são pequenos, não querem saber da contabilidade. Tenho até uma conhecida que está se formando em administração e disse: Não, eu quero um contador só para me entregar os impostos, só isso! E aí eu pensei, meu Deus do céu, se ela é quase formada e tem esse pensamento, imagine um cara que não tem nenhum estudo!

Conforme Iudícibus, Marion e Farias (2009) apontam, a função do profissional de contabilidade vem sendo distorcida, uma vez que se encontra voltada quase que exclusivamente para satisfazer às exigências dos fiscos, sejam eles na esfera federal, estadual ou municipal. No entanto, o conceito e finalidade da contabilidade é muito mais abrangente, ela é a linguagem dos negócios e precisa ser capaz de medir os resultados das entidades, avaliar seu desempenho e dar diretrizes para tomada de decisões (MARION, 2009).

Seguindo essa compreensão, a estudante (34) relata:

A contabilidade está mudando muito rápido, ela está avançando muito rápido e por isso nosso papel está chegando agora, que é analisar, de compreender, o papel de interpretar. Então acho que a faculdade em si traz essa área, é a nossa mentalidade que está atrasada. É a mentalidade da população em si que está atrasada. Muitas vezes a gente se depara com a questão de que não está na prática, está na teoria, mas a gente

pergunta: “Por quê?”! Querendo ou não, ao sair daqui vamos trabalhar em um escritório de contabilidade que exige isso. Então, é um passo para frente e outro para trás que a gente dá, porque ninguém está caminhando junto. Eu vejo que a nossa dificuldade está mais ou menos por aí. (ESTUDANTE 34)

Tais informações validam o pensamento de Duarte (2011) ao considerar que a verdadeira função da contabilidade é fornecer informações para a tomada de decisões e que, com a evolução tecnológica, diversas práticas serão modificadas ou até mesmo extintas. Porém, a professora (S) no questionário lembra que, mesmo com as novas possibilidades advindas desse processo, “a figura do contador jamais poderá ser substituída simplesmente por uma máquina”.

A dimensão das relações humanas inerentes ao trabalho do contabilista, nem sempre valorizadas, precisam ser consideradas no seu processo de formação. Contudo, ela deve ocorrer por meio de um permanente esforço de reflexão dos sujeitos sobre suas condições concretas, “convencidos de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 1987, p. 56). Assim, reconhecida a sua vocação histórica de Ser Mais, como seres com múltiplas dimensões, os estudantes se percebem também capazes de pensar certo (FREIRE, 1987).

Ao reconhecer a importância de uma formação humanística, o professor (I) descreve o desafio que é trabalhar com os estudantes sobre a prática da profissão contábil na região sem a possibilidade de utilização de dados reais e traz a seguinte compreensão:

[...] toda vida que se trata de teoria e prática, inclusive no encontro pedagógico da gente, esquecem um dos eixos das Diretrizes e Bases, que é a humanização do aluno. Porque é que o aluno tem que fazer o estágio supervisionado? Para ele ver o dia a dia do escritório, saber lidar com clientes, saber lidar com colegas, saber prospectar clientes. [...] ter contato com profissional, [...] se relacionar com outras pessoas, vai se relacionar com o mundo de trabalho.

De acordo com o PPC da IES pesquisada, a disciplina de Estágio Supervisionado é ofertada para os estudantes do 7º e 8º período, último ano da graduação, e tem o objetivo de:

[...] oferecer ao aluno a oportunidade de desenvolver experiências práticas no campo da contabilidade, a fim de melhor prepará-lo para o exercício profissional, responsável e ético, favorecendo a integração entre teoria e prática antecipando para o período de formação do bacharelado a vivência profissional (CCIES, 2019, p. 66).

Contudo, o professor (G) considera a atual oferta do Estágio Supervisionado “utópica” e afirma que: “nós vislumbramos que esse estudante vai abdicar de um lado financeiro que muitas vezes é necessário para ele se manter, para ir para um escritório modelo para formação curricular dele, talvez seja exigir muito”.

Como uma possibilidade para superar esse obstáculo, o estudante (31) sugere antecipar a oferta do Estágio Supervisionado para 4º ou 5º semestre. Segundo ele, essa ação facilitaria o

aprendizado dos estudantes, para que pudessem ir se identificando com as áreas de atuação, além de possibilitar melhores chances para a contratação formal o que poderia “gerar um nível de conhecimento que ajudaria nas disciplinas. Como por exemplo, em Contabilidade Fiscal, a gente vê a questão do ICMS, e quem já trabalha na área tem conhecimento e tem um pouquinho mais facilidade de aprender”.

Conforme o CCCIES (2019), as disciplinas Estágio Supervisionado I e II são ofertadas no 7º e 8º período letivo, respectivamente, com carga horária de 90 horas-aula cada, totalizando 180 horas. A IES prevê o acompanhamento de um professor coordenador de estágio que atua na distribuição dos estudantes nas oportunidades de estágio, seja nas instalações da IES, mais especificamente no Núcleo de Apoio Contábil Fiscal – NAF, ou por meio de convênios firmados com organizações contábeis na cidade de Juazeiro do Norte - CE e cidades circunvizinhas.

Vale ressaltar aqui que o estágio necessita ter a finalidade de “propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13), não sendo ele a parte prática do curso, como se pudesse ser dissociado da teoria. Mas, na medida em que a teoria for estudada, ele poderá se constituir numa reflexão crítica sobre a realidade. Esse processo de reflexão é fundamental para que o estudante adquira a consciência crítica necessária para reconhecer seu exercício profissional como uma atividade vital do ser humano, mas também saber recusar o trabalho que “explora, aliena e infelicita o ser social” conforme sugere Antunes (2018, p. 27).

Tanto nos resultados coletados nas entrevistas coletiva com os estudantes como nos questionários aplicados a eles, foi possível verificar a existência de elevada pressão para que as necessidades do mercado de trabalho passem a ser as metas primordiais da IES pesquisada, o que corrobora com o exposto por Apple (2008).

E, ao avançar o debate com os discentes, foi tornando-se perceptível a compreensão de que o currículo do curso precisa caminhar na direção da unidade teoria e prática, conforme sugere Freire (1992). Em sua fala, o Estudante (2) afirma que “a teoria é importante, porque a gente vai lidar com pessoas e precisamos ter embasamento do que é certo e o que é errado. [...] O que eu queria era que o professor trouxesse a teoria, ao mesmo tempo trouxesse a prática e ao mesmo tempo ensinasse a fazer no papel.” Para esse estudante, a teoria e a prática se mostram em um movimento dinâmico no qual o professor explana os conteúdos, traz simulações práticas e também reforça os aprendizados com atividades no “no papel”, ou seja, em exercícios feitos no caderno, livros, entre outras estratégias de ensino e aprendizagem.

No processo da pesquisa foi interessante observar a transformação do pensamento e da expressão dos estudantes que, no início, principalmente no questionário, mostraram uma certa ansiedade para obter uma formação que lhes credenciassem para conseguir uma oportunidade de emprego e fosse adequada à realidade local. Mas, por meio do diálogo, eles foram demonstrando o entendimento de que a construção curricular vai muito além das determinações mercadológicas. Tal fato pode ser também verificado na fala do estudante (22):

Vejo que assim a IES, ou qualquer faculdade, tem uma responsabilidade social, então, a gente vê que em nossa região as pessoas tem uma visão totalmente errada daquilo que a ciência que a gente está estudando está dizendo – nosso foco é informar, é poder fazer com que as coisas funcionem da melhor forma – a IES pode até se tornar um curso técnico para atender apenas a região e a mudança não vai vir. Futuramente, daqui uns 10 anos essa prática da técnica vai acabar! O que o mercado vai pedir é a teoria e cadê?

Mesmo encerrando sua fala conectada a uma preocupação com a lógica do mercado, a estudante (22) demonstra a necessidade de uma dimensão formadora e ética do profissional de contabilidade, que o currículo precisa trabalhar. Essa percepção não surge espontaneamente, mas por meio de uma visão mais ampla que aponta para possibilidade de transformação da realidade, por meio de um olhar crítico sobre ela.

Para tanto, as práticas das aulas precisam ser coerentes com os discursos dos professores e, durante a entrevista coletiva com os estudantes, eles trouxeram o exemplo de momentos em que a relação teoria e prática se constituiu de forma dialética em que a docente “fez todo mundo interagir, todo mundo participou” (ESTUDANTE 5), “deixou todo mundo opinar, ter seu ponto de vista” (ESTUDANTE 30), “fez enxergarmos o que é necessário, fez a gente filtrar as informações que eram necessárias entregar para o nosso cliente” (ESTUDANTE 24) e “ainda mais, fez a gente trabalhar em equipe, porque, assim, a gente conviveu mesmo sendo em equipes diferentes. Pois eu perdi a conta de quantas vezes o *estudante* (20) veio ajudar a gente” (ESTUDANTE 15).

No plano de aprendizagem da disciplina Contabilidade Gerencial, documento elaborado pelos docentes da IES pesquisa durante o planejamento das aulas, que será ministrada em 2020 pelo docente (H), consta no campo “descrição da relação do componente curricular com o mundo do trabalho” a seguinte redação:

A figura do contador vem se desenvolvendo e destacando cada vez mais junto às empresas. Uma das áreas de maior relevância é a contabilidade gerencial, que tem se apresentado como um diferencial para que uma empresa ganhe mais espaço no mundo do trabalho. Esse componente curricular encontra sua relevância no desenvolvimento da consciência crítica, assim como das habilidades interpretativas e de escrita, principalmente no que diz respeito à elaboração de relatórios capazes de auxiliar os gestores das organizações a tomarem decisões (PROFESSOR H, 2020, s/p).

Ainda no plano de aprendizagem da disciplina, constam estratégias de ensino como os Jogos Empresariais, que por meio de dados simulados estimula “as mais diversas habilidades dos estudantes por meio da utilização da contabilidade gerencial na tomada de decisões” (PROFESSOR H, 2020, s/p), além de rodas de conversas e elaboração de relatórios gerenciais.

É, então, por meio da relação teoria/prática que se esclarece que a reflexão pedagógica não pode ser compreendida em um plano abstrato pois, para que faça sentido e seja capaz de provocar transformação da realidade precisa estar fundada no concreto, no empírico. Por esse motivo, defende-se, com Freire (1987), que o Currículo tenha a realidade concreta, ou seja os fatos objetivos acrescidos das percepções dos sujeitos sobre eles, como ponto de partida de uma prática educativa que possibilite conhecer melhor o que já é conhecido, saber o que ainda não se sabe, corrigir imprecisões conceituais e construir um conhecimento novo, em uma perspectiva solidária e socialmente justa.

3.1.1 Eixo 1: Diversidade Cultural/Realidade Local

Freire (1979) sugere que a educação seja intrinsecamente vinculada a vida, visto que, cada estudante está inserido em um tempo/espaço, em uma época e um contexto social/cultural diferente e, por isso, a prática educativa precisa ser mediatizada pela realidade. Por considerar esse contexto, buscou-se no questionário, nas entrevistas e nos documentos coletados conhecer o perfil dos estudantes, dos docentes e a conexão da IES pesquisada com a realidade local.

Em relação ao perfil dos estudantes, o docente (A) informou que “o aluno que estuda contabilidade, geralmente trabalha o dia todo e chega cansado à sala de aula. Além disso, é um aluno que gosta de número e atividades práticas”. A fala do docente (A) corrobora com as falas dos estudantes (5) e (15), que segue respectivamente: “o dia a dia da gente já é puxado. Você já vem cansado, depois de ouvir dos gestores, contribuintes e chegar aqui e o professor ficar falando?”; “todo mundo aqui trabalha e estuda, é cansativo, às vezes um dos maiores fatores que influencia a estarmos desinteressados é o cansaço”. Dentre os 32 que responderam ao questionário, apenas 8 deles informaram que não atuam ainda em áreas ligadas a contabilidade.

Esse fator, somado a falta de interação dos estudantes nas aulas, aponta para um distanciamento entre a sociedade e as práticas sociais concretas da IES, conforme sugere Gimeno Sacristán (2000). Como possibilidade de superação desse desafio está a necessidade da implantação de um currículo que consiga tornar a educação mais significativa para os estudantes de forma a lhes possibilitar saber mais e melhor, capaz de assumir responsabilidades

por seus atos e de lutar por condições cada vez mais dignas de vida e trabalho, em sociedades e instituições justas, a partir da realidade em que vive (FREIRE, 1979).

Em Freire (1997) é possível compreender que é por meio do diálogo entre a atuação pensante do educador e o pensar legítimo dos estudantes, mediatizado pela realidade, que se possibilita construção da identidade curricular de uma determinada instituição de ensino. E, ao longo da entrevista coletiva com os docentes, a professora (N) trouxe em sua fala a compreensão de que os desafios encontrados na IES sejam solucionados por meio do debate e afirma que:

não adianta nós professores simplesmente dizermos ‘eu não faço meu trabalho bem feito, porque o aluno não vem bem’ [...] antes de sairmos atirando para os alunos, talvez fossem interessantes esses cafés da manhã, pelo menos um por semestre, para podermos dialogar cada tema, para trocar experiências, para ver se conseguimos colocar em prática o que tem no plano do curso e ter interdisciplinaridade.

Diálogo que, segundo Freire (1997, p. 59), se dará não apenas voltado aos conteúdos que serão ensinados, “mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe”.

Ainda em relação ao perfil dos estudantes, foi citada com maior frequência, tanto no questionário quanto na entrevista, uma dificuldade que o docente (I) considera ser um problema de base. Ou seja, segundo eles, falta aos estudantes “conhecimentos gerais como Matemática e Português” (PROFESSOR I - Questionário) que provoca a “dificuldade de leitura e interpretação, bem como a (in)disponibilidade dos alunos para ler e interpretar o texto de forma coerente” (PROFESSORA P - Questionário). O professor (I), em sua fala na entrevista, ponderou as seguintes informações:

Às vezes a gente está ministrando uma aula de contabilidade e vemos que o aluno demonstra uma dificuldade que, em muitas vezes é numa regra de três simples que ele não está entendendo porque não chegou num determinado resultado, então as vezes é um nível de escolaridade muito baixo. [...] É uma questão de base, vamos supor que a gente conseguisse chegar num nível que a gente conseguisse conciliar teoria e prática, vamos supor, unanimidade de professores e alunos perfeitos em teoria e prática, mas sempre iria existir o problema por questão do compromisso de alguns alunos, questão de escolaridade de alguns alunos porque como falei, é um tripé, a gente tem uma instituição com base, compromissada, com uma boa biblioteca, temos professores compromissados, mas a gente depende também que o aluno faça a sua parte.

Anastasiou e Pimenta (2014) relatam também esses aspectos em outras pesquisas realizadas e sugerem como possibilidade de alterar essa situação a identificação, por parte dos professores, de quem são seus alunos, o que pensam, o que sabem, suas expectativas, a visão que tem do que é ser profissional da área ‘escolhida’.

Situação essa que é considerada nas respostas ao questionário do professor (N) ao tratar que “a instituição recebe os mais variados pensamentos, pois atende a várias cidades vizinhas, cada um com sua cultura e costumes. A faculdade precisa ter uma cultura própria e, ao mesmo tempo, acolher a todos, é um grande desafio”. Para tanto, é necessário “acreditar e apostar na riqueza das trocas e usar essa riqueza na organização das atividades na sala de aula é uma maneira de fazer frente à diversidade.” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014, p. 237)

No projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada está prevista a realização de um Programa de Nivelamento, que tem a finalidade de propiciar aos seus estudantes o acesso a conhecimentos básicos em disciplinas de uso fundamental aos seus estudos universitários. As aulas são ministradas por monitores da IES, sob a supervisão dos docentes titulares das disciplinas e é oferecido em caráter opcional, não havendo obrigatoriedade para os estudantes acompanharem as aulas.

Segundo o CCCIES (2019, p.82) essa é uma atividade de apoio ao discente que os possibilitam a percepção de que “a revisão de conteúdos os levará a uma série de posturas lógicas que constituem a via mais adequada para auxiliar na sua formação”. Contudo, esse projeto não foi mencionado pelos docentes, nem pelos estudantes durante a realização da pesquisa.

Na entrevista com os estudantes foi possível verificar elevada tomada de consciência ao reconhecerem que cabe a eles também a responsabilidade pelo que eles realmente querem aprender: “eu sei que mesmo o professor dando uma aula aqui zero por cento a gente vai lá e estuda.” (ESTUDANTE 15). E, ao questioná-los se eles reclamam, criticam ou se colocam quando não compreendem os conteúdos e como eles se sentem nessas situações, a estudante (23) trouxe o seguinte comentário:

Eu acho que falta muito a autoanálise. O professor não está passando bem o assunto, mas o que eu estou contribuindo para ele passar? É assim, a gente também se põr no lugar dele. Pois, enquanto a gente passou o dia trabalhando, o professor passou o dia dando aula, gastando sua voz, cansaço físico, mental. Quando a gente se coloca no lugar dele? Na maioria das vezes quase nunca, não é? Como ela disse, são muitas críticas que não são construtivas e que se fizermos uma autoanálise vamos ver que muitas vezes o problema não é só dele, mas nosso. Acaba que a gente não chega e fala pro professor, fica com aquela angústia e a gente cobra a Estudante (8) (líder da sala), mas ela não tem voz pra mudar tudo de uma vez. [...] Todos debatendo, entrando em acordo, poderia ser que melhorasse.

É essa autonomia dos estudantes que Apple (1997, p.27) sugere como possibilidade de assim promover a transformação em um movimento de “questionar o que está errado nessas instituições e fazer articulações com professores/as professoras”. Novamente, foi possível

perceber consciência da relevância do diálogo, compreendido por Freire (1987, p.182) como “a essência da ação revolucionária.

Daí que na teoria desta ação, seus atores, intersubjetivamente, incidam sua ação sobre o objetivo, que é a realidade que os mediatiza, tendo, como objetivo, através da transformação desta, a humanização dos homens”. Nesse sentido, verifica-se nas falas dos sujeitos a compreensão de que a diversidade cultural e a realidade local só poderão realmente ser consideradas por meio do diálogo, capaz de promover a reflexão sobre o ser humano e seu meio social.

No questionário aplicado aos docentes foi perguntado se os temas abordados em aula possuem conexão com a realidade local e a diversidade cultural da região na qual a IES está inserida. Dos 19 docentes que responderam ao questionário, 13 informaram que sim, “o curso é amplamente contextualizado” (PROFESSORA M). No entanto, apenas o docente (K) informou que não, precisando, em sua ótica, de um alinhamento com a realidade local. Os demais docentes informaram que essa inserção é parcial devido fatores como:

- As exigências abordadas nas diretrizes curriculares acabam direcionado o curso a preparar o aluno exclusivamente para o mercado de forma geral e para exames que tem cunho nacional, como o ENADE, deixando um pouco de lado a realidade local. (DOCENTE G);
- O caráter legalista que direciona a disciplina e que não pode ser mudado, apenas contextualizado (DOCENTE F);
- Na realidade local encontramos mais ME e/ou EPP para prestação de serviços, contudo, não se pode abrir mão de ensinar as outras modalidades de tributação (DOCENTE C);

Ao tratar sobre os processos de avaliação do curso, o Projeto Político Pedagógico traz a informação de que, por meio de reuniões constantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), são pensadas melhorias “contínuas no processo ensino-aprendizagem, levando em consideração os critérios de qualidade referenciados pelo Ministério da Educação, como o ENADE, IGC, entre outros.” (CCCIES, 2019, p. 90).

Tais recortes dão suporte ao que Apple (2008) alerta como o crescimento dos sistemas baseados na competência, que, devido a existência de exames nacionais, como o ENADE, acaba por retirar do professor a autonomia na definição dos métodos de ensino e avaliações. Nessa lógica, é elevada a pressão para que os professores ensinem voltados a atender as competências e habilidades definidas pelas diretrizes nacionais curriculares, como forma de possibilitar melhores resultados nos exames nacionais.

No entanto, nas falas dos professores durante a entrevista coletiva, foi observado um esforço para inserir a realidade local no currículo do curso, como exemplo, o professor (G) expôs a dificuldade encontrada para ministrar a disciplina de Auditoria Contábil, por ser uma temática que não está presente na realidade das empresas do mercado local. E afirma que “para lidar com essa dificuldade, temos que contextualizar com empresas conhecidas pelos alunos” e na entrevista coletiva esse docente complementou que a temática por ele abordada “está mais relacionada as grandes empresas e eu tento inserir isso no mercado local, primeiro tento na verdade cativar os alunos para a disciplina, demonstrando que eles podem ser auditores”.

Nessa lógica, a professora (P), em uma direção crítica, informa no questionário que:

Os conteúdos abordados em aula procuram aproximar-se da realidade vivenciada no nosso cotidiano, no intuito de compreendermos melhor o seu surgimento, os malefícios ou benefícios causados, o que/ou quem está por trás do acontecido, de maneira que aluno possa desenvolver uma visão crítica e reflexiva do panorama atual vivenciado no país;

Essa relação entre ministrar conteúdos voltados para grandes empresas, quando na região em que a IES está inserida é composta por pequenos negócios locais, mostra um descompasso entre o que é determinado pelas diretrizes e o que realmente será necessário para inserção dos estudantes no mundo do trabalho.

Os discentes também foram questionados da mesma forma e, dos 32 respondentes, 16 consideraram que sim, os conteúdos possuem conexão com a realidade local. Porém, os demais respondentes destacaram principalmente a ausência do que o estudante (11) chama de uma ‘prática real’, ou seja, de uma prática conectada a realidade da região em que a IES está inserida. Contudo, a estudante (2) traz um pensamento contrário ao afirmar que “a faculdade faz seu papel de ensinar teoricamente o que é a contabilidade, como ela deve ser realmente na prática, mas infelizmente a nossa região não tem a cultura correta de exercer essa função.”

Tanto no questionário, quanto na entrevista com os discentes, houve relatos sobre o distanciamento entre a teoria abordada pela IES e as práticas da região e, no mesmo compasso, houve estudantes que afirmaram existir conexões e até mesmo apontaram possibilidades de maior integração da mesma com a realidade local. Como, por exemplo, está a resposta do estudante (20) ao questionário:

Tendo em vista a diversidade cultural da região sabemos que é uma região de crescente mercado industrial com grandes fabricas e que também temos uma região que ainda usufrui de uma atividade rural e agricultura familiar tendo assim na grade curricular disciplinas que envolve tais assunto fazendo assim uma grande conexão entre o conteúdo e o mercado da região. Deveria ter mais visitaçao e práticas de tais conteúdos, observar e vivenciar alguns conteúdos praticando traz um melhor aprendizado aos alunos. Poderia ter uma melhor e maior carga horaria em relação aos

estágios supervisionado pois até hoje foi uma das disciplinas que deixou a desejar na grade curricular pela falta de apoio aos alunos e pelo pouco leque de parceiros para tais atividades e, em relação aos projetos de extensão como o NAF, deveria ter uma maior visibilidade tendo em vista a grandiosidade do projeto.

Novamente, há destaque pelos estudantes a ânsia pela aprendizagem prática, o que sugere que a IES não tem inserido a prática da região de forma satisfatória. No entanto, o estudante (20) propõe a expansão da carga horária do estágio curricular obrigatório assim como de projetos de extensão, fazendo referência ao Núcleo de Apoio Contábil Fiscal – NAF, que segundo o Projeto Pedagógico do Cursos de Ciências Contábeis da IES Pesquisada (CCCIES, 2019, p. 77) tem por objetivo:

Promover o intercâmbio de experiências e conhecimentos técnicos e científicos entre o Fisco e a Comunidade Universitária/Acadêmica; Desenvolver a consciência fiscal, tributária e orçamentária junto aos alunos da *IES* e a comunidade local, evidenciando a relação entre cidadania e o cumprimento das obrigações tributárias, bem como reforçando a importância da educação fiscal na formação do cidadão ciente de seus direitos e deveres; E proporcionar aprendizagem aos alunos sobre tributação, orçamento e cidadania fiscal, contribuindo com a formação profissional a partir de uma vivência prática da assistência contábil-fiscal.

Ao aprofundar essa temática na entrevista coletiva com os discentes, a estudante (20) ponderou que “o NAF é importante para o desenvolvimento, para eles conhecerem o leque de serviços que a contabilidade pode oferecer [...] a maturidade, que já começa na faculdade, é pouca e você vê o mercado de um jeito e quando você chega lá é de outro. Você sente aquele choque! A diferença. Mas a faculdade é justamente isso”.

Freire (1997, p. 97/98) afirma que não são poucos os exemplos em que:

Os planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação.

E essa afirmação foi reforçada no questionário dos estudantes pois, ao lhes perguntar se eles entendem que devem contribuir na escolha das temáticas a serem abordadas nas disciplinas, as respostas se distribuíram entre aqueles que concordam que teriam o que contribuir e aquele que entendem não possuir, ainda, conhecimento suficiente. No entanto, de forma unânime os estudantes informaram não recordar de momentos em que foram convidados a participar dessas escolhas e que no máximo são ouvidos sobre a forma que a disciplina seria ministrada.

Como exemplificação, segue os seguintes recortes do questionário aplicado aos estudantes:

- Deveria sim. Esse ano concluo o curso e não me recordo que um aluno participou de alguma escolha. O professor tem sua carga horária e matérias a para cumprir.

Raramente o mesmo muda sua aula. Só quando os alunos reclamam (ESTUDANTE 9);

- Os estudantes devem sim serem ouvidos, pois ajudaria na tomada de decisão dos professores responsáveis, até o momento não sei se esse debate já aconteceu na instituição (ESTUDANTE 23);
- Creio que não. Pois os estudantes não têm nenhuma base pra decidir algo. Cabe só aos profissionais q estão engajados na areia, e devem saber o que estão passando. Tem um sistema de avaliação, onde os alunos podem falar um pouco de tudo (ESTUDANTE 14).

No questionário, 7 docentes destacaram que seguem a ementa definida no projeto pedagógico do curso e por isso não democratizam a escolha das temáticas com os estudantes. Como exemplo, o professor (R) afirma que o “conteúdo já é estabelecido considerando as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico do curso, suas dimensões, competências e habilidades a serem trabalhadas. Não tem como discutir essas temáticas com os discentes”.

Os demais docentes afirmaram que os estudantes não participam diretamente na escolha do conteúdo programático, mas nas situações vividas em sala de aula, como por exemplo, a docente (P) informou que:

Há um trabalho de pesquisa (referente a nota parcial) onde os alunos divididos em equipes, escolhem um tema bem atual, condizente com a proposta ou os anseios da Disciplina. A partir da escolha do tema, eles vão a campo para aprofundar a pesquisa, referendam o que foi pesquisado com a visão de vários autores e apresentam os resultados dessa pesquisa para o público docente e discente;

Freire (1987) sugere que a captação de temáticas ocorra pela via direta, no qual o diálogo é estabelecido por meio de relações horizontais entre educadores e estudantes. Para que o ser humano, em seus atos, seja criador de cultura, é preciso que se insira no “processo histórico e que descruzando os braços renuncie à expectativa e exija a intervenção, [...] que faça a história em vez de ser arrastado por ela, e, em particular, que participe de maneira ativa e criadora” (FREIRE, 1979, p. 22). E, para que alcance essa liberdade, é necessário que seja feita uma revisão curricular total e profunda.

Ao longo do debate com os estudantes, foi comentado também sobre o excesso de conteúdo abordado por alguns docentes, como exemplo o estudante (1) afirma que:

tem professores que tem um conteúdo tão extenso que fica acelerado o slide, depois volta, e depois diz é só mais essa... Então assim, ele não quer fazer, mas o conteúdo é tão extenso que dificulta para administrar aquele conteúdo monstruoso naquela aula. [...] eu acho que isso tem que ver, fazer o resumo que é importante.

Como forma de superação dessa condição, a estudante (24) citou uma disciplina em que, mesmo possuindo muito conteúdo que poderia ser abordado nela, a docente “filtrou o que seria importante, essencial para a gente e fez enxergarmos o que é necessário, fez a gente filtrar as informações que eram necessárias entregar para o nosso cliente.”

Outra dificuldade apontada pelos estudantes foi relacionada ao uso da linguagem, segundo o estudante (1) “tem aquele professor que tem pouca coisa no slide, mas ele mesmo fala tão acelerado em uma linguagem tão pessoal, tão formal que você se perde” e sugeriu que fosse utilizado por parte dos docentes uma linguagem mais simplificada, visto que não são profissionais ainda. Freire (1987) sugere que, para que haja comunicação eficiente, os docentes sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.

O docente (G) relatou na entrevista como conseguiu abordar uma linguagem mais adequada aos estudantes:

na graduação a gente tem muita troca de experiência com o estudante e um estudante no primeiro semestre que eu estava ensinando, me ensinou justamente isso, como inserir o diálogo no mundo deles, como inserir os ensinamentos no mundo deles, foi algo bem engraçado e comum; Eu ensinando a questão de provas e procedimentos de auditoria, que provas melhores precisavam de menor quantidade e vice-versa, dando exemplos e tal, um aluno olhou pra mim, pediu a palavra e disse; “professor! Deixe eu entender melhor, se um marido está desconfiando que está sendo traído pela esposa, através de conversas do WhatsApp ele vai precisar de muitas conversas, não é? E se ele encontrar ela saindo de um motel com o cara, já basta?”, eu disse “Perfeito!” (risos), aí entendi que eu precisava cada vez mais dar exemplos que se inserisse no cotidiano deles por mais que a auditoria não seja isso, mas eu precisava falar o linguajar deles.

Já o professor (I) informou que ao surgir um termo incomum ele questiona os estudantes da seguinte forma: “– pessoal, vocês já ouviram falar nisso? Não tem nem ideia? Corram para o *Google* aí e olhem o que é! Aí o telefone que estava sendo utilizado para outra finalidade, está sendo utilizado como fonte de pesquisa”.

Como forma de possibilitar o conhecimento maior das situações que envolvem a realidade local e a diversidade cultural da região do Cariri, os estudantes no questionário apontaram as seguintes possibilidades:

- A IES e os docentes sempre mostram a realidade e os fatores que interferem na economia, como a cultura. Podem ser sugeridas algumas reuniões de tempos em tempos para atualização e exposição de ideias a respeito do cenário econômico da região, alguns projetos podem ser desenvolvidos por professores e alunos (ESTUDANTE 21);

- Essa conexão pode ser maior como palestras com profissionais da região, visitas técnicas e etc. (ESTUDANTE 21);
- Criar mais eventos ligados com a realidade cultural da região (ESTUDANTE 18);

3.1.2 Eixo 2: Desenvolvimento da Consciência Crítica

Em uma concepção crítica, o primeiro objetivo da educação precisa ser a conscientização, que segundo Freire (1979) é mais do que uma simples tomada de consciência, é tomar posse da realidade, por meio do olhar mais crítico possível sobre ela. E, partindo dessa perspectiva, foi inserido no questionário dos estudantes uma pergunta voltada ao o que seria para eles o principal objetivo de um curso de Ciências Contábeis.

Dentre os resultados, houve duas vertentes principais, a primeira se voltou a atender as demandas do mercado de trabalho, como por exemplo, os estudantes (7), (18) e (30), respectivamente, informaram que o principal objetivo seria “formar profissionais com capacidade de já sair apto a um grande emprego”, “fazer com que os alunos realmente entendam o que literalmente acontece na prática” e “preparar 100% para o mercado de trabalho”.

No entanto, alguns estudantes demonstraram uma compreensão diferente e destacaram a necessidade de uma formação que comporte questões como as descritas a seguir:

- Mostrar a importância de um contador-gestor direcionado a contabilidade consultiva e não apenas a um ser formado que precisa aprender a manusear sistemas e emitir guias (ESTUDANTE 25);
- Capacitar pessoas para realizar suas atividades conforme juramento, respeitando os princípios da classe contábil, com ética, respeito e cidadania. Para solucionar os problemas do cliente da forma eficiente e, assim, tomar as melhores decisões para os seus usuários (ESTUDANTE 5);
- Fazer com que os estudantes saibam o que estão fazendo. Fazer o estudante aprender e interpretar aquilo que fez. A contabilidade requer mais interpretação do que mesmo dados numéricos (ESTUDANTE 14);
- Além de ensinar o valor que essa linda profissão tem de demonstrar/impulsionar os alunos a procura de estar sempre estudando e se atualizando, pois é um curso que muda diariamente (ESTUDANTE 20);
- Motivar o aluno a buscar informações, já que o papel da contabilidade é informar, todos os tipos de informações de uma organização e do que a rodeia (ESTUDANTE 21);

- Preparar os alunos para o meio empresarial, dando foco principal nas atribuições de empresário e contador, pois o contador tem que ser persuasivo e firme nas decisões. O que seria aconselhável ir fazendo isso em sala de aula (ESTUDANTE 27).

Nas respostas acima é possível verificar o que talvez seria a consciência, chamada por Freire (2000) de autêntica, que se mostra crítica e reflexiva de sua realidade. Mesmo que em poucas palavras, os estudantes apresentaram uma riqueza de informações ao destacar que a formação não se volte apenas as demandas do mundo do trabalho, mas que compreenda valores como a ética, respeito e cidadania, que possibilite a interpretação e impulse os estudantes a estarem sempre estudando e se atualizando.

Aos docentes, no questionário, foi perguntado qual seria o seu papel na formação dos estudantes, as respostas também seguiram duas vertentes principais, a primeira de cunho tecnicista, ao destacar a necessidade de “preparar o aluno para atender o mercado de trabalho” (PROFESSORA N), enquanto outros demonstraram uma compreensão crítica, conforme segue:

- O mais importante é formar para a vida, a realidade do mundo do trabalho e não só conhecimentos técnicos (PROFESSOR K);
- Formar para que tenhamos, no futuro, profissionais críticos e capazes de serem referência em sua área de atuação e, além de tudo, seres humanos melhores (PROFESSOR A);
- Formar estes alunos é uma nobre missão cujo objetivo reside em torná-los pessoas atuantes e agentes transformadores da sociedade através da ferramenta do conhecimento (PROFESSOR J);
- O professor precisa trabalhar junto aos seus discentes o valor da moral e das virtudes que devem alicerçar sua vida pessoal e profissional. Fazer o aluno compreender o que é realmente ser um cidadão. Se isso acontece, estaremos ajudando nossos alunos a se formarem para serem "GENTE", "PROFISSIONAIS ÉTICOS" (PROFESSOR R);
- Além do que é desenvolvido em sala para potencializar o senso de responsabilidade tanto ética, quanto social e crítica, são desenvolvidas também atividades de extensão, como semana de integração, na qual os alunos interagem com a comunidade externa (PROFESSOR G);
- Trabalhar a integração dos alunos, o respeito, as diferenças, o crescimento intelectual e social; visando uma atuação profissional socialmente responsável. Para tanto

utiliza-se das aulas diversificadas como: palestras, debates, rodas de conversas, momentos de integração entre os cursos, dentre outros (PROFESSOR P).

As respostas dos docentes ao questionário apresentadas acima possuem trechos que claramente corroboram com a compreensão da educação crítica proposta por Freire (1979) ao valorizar uma formação voltada para a vida e reconhecer os estudantes como sujeitos do conhecimento e não objetos. No entanto, “a conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo” (FREIRE, 1979, p.26).

Ao aprofundar a discursão na entrevista coletiva com os docentes, a professora (P) reconhece a importância da crítica e complementa que:

a reflexão em cima daquilo que foi dito, essa é mais importante ainda, porque não fica a crítica pela crítica. Criticar é muito fácil, refletir na crítica para daí tirar um novo objetivo aí sim, é o “x” da questão! Ou seja, é a resposta da questão! [...] Eu ainda diria: criticar, respaldar e mostrar um novo caminho, porque eu posso criticar algo, respaldo, mas não mostro um novo caminho [...] aí os alunos dizem: E aí *professora (P)*, o que eu vou fazer? E agora? Até brinco com os alunos – como diz o sambinha: ‘o quê que vou fazer com essa tal liberdade?’, critiquei, fundamentei, mas qual é o nosso próximo passo? O contador precisa que ter isso muito claro.

A fala da professora (P) indica um compromisso com a transformação, que está inserida na educação problematizadora, proposta por Freire (1979), ao ser pautada na criatividade e no estímulo da ação/reflexão sobre a realidade. Essa compreensão concorda com o que Apple (1997) define ser crítico pois, para ele, vai muito mais além do que simplesmente reconhecer os erros existentes, mas envolve também a compreensão das circunstâncias historicamente contingentes e contraditórias das relações de poder.

A professora (N) complementa que a crítica “não é simplesmente jogar pedras” e que, mesmo na disciplina de Estatística ela buscar trabalhar com seus estudantes desde a etimologia da palavra e dialoga com eles sobre o que significa criticar, pois lá também precisam criticar os dados.

Durante a entrevista coletiva com os estudantes também foi observada essa compreensão, como por exemplo, pode-se citar a fala da estudante (22): “precisamos ter o senso crítico para dizer: - não, peráí, o que estou fazendo aqui e o que isso vai influenciar? Se eu fizer assim, o que vai acarretar?”

Essa preocupação da estudante (22) com as consequências de suas decisões também exalta a importância de uma educação crítica problematizadora que esteja comprometida com o que Freire (1989) chama de ‘futuridade revolucionária’. Essa que Freire (1989) considera

portadora de esperança ao reconhecer que seres humanos são capazes de se superar e de olhar o futuro.

Outra compreensão crítica observada na entrevista coletiva com os professores, foi relativa ao entendimento deles sobre as perspectivas para o futuro da profissão contábil devido o avanço tecnológico. O professor (F) aborda que esse profissional terá que voltar sua atuação para a consultoria, de forma a auxiliar no processo de tomada de decisão, pois “vai ficar tudo automatizado, o conhecimento dele vai ser muito importante para ele ter uma visão um pouco mais a frente.”

O professor (G) complementa que a preocupação com essas mudanças não deve se voltar apenas a formação do estudante, mas que o docente também se insira nela:

o mercado local vai exigir de nós profissionais de contabilidade e aí ele tem que se inserir, não é só os futuros formandos, nós também temos que nos inserir pois estamos no mercado de trabalho, a contabilidade vai ser o que é necessário para a contabilidade em si: vai ser um órgão auxiliar dentro de uma instituição para tomada de decisões.

Mesmo ainda com fortes conexões a visão mercadológica, em sua fala o professor (G) valoriza a influência do profissional da contabilidade no processo de tomada de decisões de seus clientes, o que demanda não somente os conhecimentos técnicos da profissão, mas uma compreensão crítica para a sua atuação profissional.

Ao tratar sobre a evolução tecnológica, Freire (1987, p. 186) reconhece a sua existência como parte do desenvolvimento natural da humanidade e considera que a “formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização”.

Supostamente, com o aumento na utilização de ferramentas tecnológicas por parte dos profissionais de contabilidade, será elevada também a demanda por habilidades humanas de análise e síntese. Ao reconhecer essa compreensão, o professor (F) afirma que “com a automação o pessoal está vendo a necessidade de conhecer mais os empresários”.

Pois, conforme sugere Duarte (2011, p. 33), “a informação pura não é conclusiva, não transforma a empresa, não toma decisões nem cria oportunidades”. Para o autor, a revolução tecnológica na contabilidade irá possibilitar uma redução nas atividades burocráticas feitas em complexos sistemas disponibilizados pelos fiscos, o que irá gerar novas possibilidades de atuação. Seguindo essa compreensão a estudante (8) traz o seguinte relato:

Acho que o pessoal dessa nova onda, que vai entrar daqui pra frente, precisam se mobilizar cada vez mais para que fosse reconhecida o valor das informações que são passadas. E o reconhecimento também tem que vir de onde parte, os gestores da

empresa, tem que ampliar a visão deles também! Não é só dos contadores que deve partir essa revolução.

Todos esses fatores apontam para a necessidade de uma educação humanizadora, que se faz com uma profunda crítica ao sistema e que estimula uma transformação a partir dele, tendo em vista a criação de um novo sistema capaz de reproduzir e produzir a vida com mais justiça e dignidade para todos, potencializando o poder criador dos estudantes (FREIRE, 1979). Ao tratar sobre a formação do profissional contábil o professor (B) trouxe o seguinte relato:

Eu acho que não existe problema em formar capacidade técnica e humanista como, por exemplo, se você vai ensinar a parte técnica de contabilidade prática, você lembra que tem que ser ético, porque a reputação chega antes do profissional, etc. Acho que não existe esse “ou faz um ou faz outro”, acho que todos nós fazemos essa parte, nenhum de nós fica “oh! Você tem que vencer, seu escritório tem que ser o campeão, bote o preço mais baixo”. Nenhum de nós diz isso.

A fala do professor (B) possibilita o entendimento de que o currículo do curso não precisa se distanciar da preparação dos estudantes para os conhecimentos específicos a que se propõe mas, em um movimento dialético entre a teoria e a prática, pode promover a consciência crítica por meio da sua integração com a realidade local e a diversidade cultural da região em que está inserido. Pois, conforme sugere Freire (1987), a prática problematizadora propõe ao estudante a sua situação concreta como problema.

Para ser crítica, a formação precisa ser dinâmica e não determinista, ao reconhecer o ser humano em quanto sujeito para que desenvolva seus potenciais críticos (FREIRE, 1987). Em conexão com essa compreensão, a estudante (24) trouxe o seguinte relato:

Na minha opinião, acho que o ensino da faculdade não deve ser voltado apenas para uma visão metódica - só isso e acabou - porque o curso que nós escolhemos em si já traz um leque, então ele abre o nosso olhar. Ou seja, quando entrei para fazer esse curso eu tinha uma visão, quando eu comecei a caminhar, eu percebi que os horizontes se abrem a cada disciplina que você participa e a cada conteúdo novo que você vê.

Ainda em sua apresentação no início da entrevista coletiva, o estudante (28) trouxe o seguinte relato:

Com o tempo eu percebi que a Contabilidade não é um curso fechado, é uma base, quando você termina Ciências Contábeis você termina a sua base, o que vai mudar é o que você vai construir depois. Tem um monte de especializações, um monte de áreas a seguir que é o que você vai construir. Então nunca vai acabar, se você quer uma bem-feita terá muita coisa pra fazer, então quem já tem uma base com a Ciências Contábeis tem muito o que fazer ainda.

Todos esses relatos ajudam a fundamentar a relevância de uma formação que tenha em vista a autonomia dos estudantes, sem submetê-los, pois não há uma única realidade, mas aquela que irá ser seguida por cada um deles. Além disso, a profissão contábil possui mudanças

frequentes trazidas determinações legais ou simplesmente por fatores culturais, conforme relata a estudante (15):

a gente estudou a CLT todinha em um semestre e no outro semestre tudo diferente (*referindo-se a reforma trabalhista que trouxe mudanças a CLT*) então, infelizmente, não é uma coisa que dá pra “aprendi isso aqui e pronto, vai ficar pro resto da vida”, não tem como! Cabe a cada profissional acompanhar o que está acontecendo no mercado e escolher uma parte ou tentar abranger todas as áreas que a contabilidade permite para tentar se aprofundar no mercado.

Freire (1987) define o ser humano como seres inacabados, inconclusos, inseridos em uma realidade igualmente inacabada e, por esse motivo, o currículo de um curso que promova a consciência crítica dos estudantes precisa ser um que-fazer permanente. Ou seja, precisa se dar na constante práxis criadora que, ao manter-se no movimento de ação-reflexão-ação pode assim transformar o seu meio social.

3.2.3 Eixo 3: Ensino e Aprendizagem

Um currículo crítico enquanto um percurso de formação precisa partir de onde o estudante está, de suas preocupações, necessidades, curiosidades. Por esse motivo, é preciso romper com o tradicionalismo estagnante, que considera ensinar como transferir conhecimento, visto que a aprendizagem é uma experiência única, com dimensões individuais e coletivas (FREIRE, 1996).

Com essa perspectiva, no questionário dos estudantes foi inserida uma pergunta voltada à compreensão da relação entre ensinar e aprender, na ótica dos sujeitos da pesquisa. Dentre as respostas, foi possível identificar compreensões fundadas em bases tradicionalistas, conforme exemplificam as falas a seguir:

- Ensinar e aprender tem uma grande relação onde o professor passa pra gente toda aquela bagagem de conhecimento e é escolha do aluno se deve absorver bem esse conhecimento ou não (ESTUDANTE 3)
- Quem ensina tem que ter um domínio sobre o assunto e quem quer aprender tem que saber ouvir (ESTUDANTE 28)

No entanto, também foram identificadas falas que concordam diretamente com a compreensão curricular crítica, ao reconhecer a importância da troca de experiências e do aprendizado mútuo:

- As experiências trocadas entre os professores e alunos, as vezes mesmo sendo aluno em busca de conhecimento, sempre existe um pensamento, uma

experiência que possa acrescentar o conhecimento de quem ensina, e assim para ambos (ESTUDANTE 11);

- E na prática que se aprende de verdade, não conseguimos aprender tudo aquilo que nos ensinam, mais aí criamos uma base para buscar assuntos que iremos precisar (ESTUDANTE 14);
- Disposição de ambas as partes para aprender (ESTUDANTE 23);
- Que não se tem como aprender tudo mais sim adquirir experiência e se aperfeiçoar em algum (ESTUDANTE 27);

Essa compreensão crítica concorda com as respostas obtidas no questionário aplicado aos docentes, pois a eles também foi perguntado sobre a existência de relação entre ensinar e aprender. Os professores foram unânimes ao reconhecer que o professor aprende enquanto ensina e que esse processo se dá pela troca de experiências, conforme relata da professora (R):

Professores e alunos constroem conhecimento juntos, numa dinâmica ininterrupta quando quem ensina aprende e quem aprende ensina, é um processo de ensinagem de mão dupla, que encontra, que interage, que inclui e que participa ativamente. É isso o que faz do processo de ensino-aprendizagem, algo tão prazeroso e ao mesmo tempo tão complexo.

Ao perguntar aos discentes se eles demonstram aos professores suas dificuldades em aprender os conteúdos, aproximadamente 56% deles responderam que ao demonstrar suas dúvidas os professores explicam novamente, de “uma forma mais simples” (ESTUDANTE 10). A estudante (19) destacou ainda que, ao explicar o conteúdo novamente, os docentes “trazem atividades para que haja a prática do conteúdo, permitindo um melhor entendimento” e a estudante (5) trouxe o seguinte depoimento:

Os professores nos dão total liberdade para nos expressar, questionar, sempre que necessário. Existem vários perfis de alunos, são diversos fatores a serem analisados. Os professores disponibilizam do seu tempo em sala, também em horários vagos (intervalo) para atender a essa necessidade. Mostram-se superabertos para nos acolher sempre que se for preciso, nos deixam a vontade para procura-los sem nenhum receio.

Freire (1996) sugere que ao longo do processo de ensino e aprendizagem o professor se mantenha aberto as indagações dos estudantes, no entanto, nem sempre os estudantes se sentem à vontade para se expressar, conforme relata a estudante (6) no questionário:

Acredito que quem ensina deveria procurar entender e escutar mais quem está aprendendo [...] com alguns professores até que nos sentimos a vontade pra falar da dificuldade e pedir ajuda, mas tem alguns que não nos sentimos a vontade pra falar disso. Então recorremos aos livros, internet e amigos para tentar superar a dificuldade;

A fala da estudante (6) concorda com o depoimento de outros estudantes que também afirmaram não demonstrar suas dificuldades e que recorrem a internet ou até mesmo aos seus colegas para solucionar suas dúvidas. O estudante (17) informou que possui um ‘bloqueio’ que o impossibilita de manifestar seus questionamentos e a estudante (8) afirmou que:

Quando a dificuldade é de grande parte da turma, os alunos se sentem acudados de falar no início e começam a pensar que a dificuldade foi falta de instrução na base do curso. Com isso, o problema fica maior, tendo que ter uma resolução mais elaborada, talvez se os professores pedissem mais feedback isso não aconteceria.

Outros estudantes relataram que sim, buscam demonstrar aos professores suas dificuldades, porém alguns informaram que eles “não dão a devida atenção” (ESTUDANTE 3), que “continuam com os mesmos métodos” (ESTUDANTE 23) e que ao demonstrar, suas dúvidas ficam ainda maiores (ESTUDANTE 9). Ao considerar as dificuldades relatadas acima, Freire (1996, p. 26) traz o seguinte alerta: “não temo dizer que inexistente validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz”.

Ao aprofundar essa discussão na entrevista coletiva, a estudante (8) informou que:

Tem professores que ‘ave Maria’, nosso xodó, da vontade de levar pra casa! Mas tem outros que não são assim, não é implicância com o professor, mas há uma barreira entre o aluno e ele que, por mais que a gente pare para ser o melhor ouvinte do mundo, parece que aquilo não entra na nossa cabeça!

É notório na fala de alguns dos estudantes a pressão que sentem por não conseguir ser o que eles chamam de ‘bom ouvinte’, atendendo a lógica bancária denunciada por Freire (1987, p.72) de que o estudante é passivo e que cabe ao professor enche-los de conteúdos para que “quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo”.

Já os docentes, ao serem perguntados sobre o que fazem para superar essa condição, informaram, em sua maioria, que buscam metodologias diferenciadas, porém, apenas 3 (três) professores disseram promover o diálogo com os estudantes afim de identificar com eles o que é necessário mudar. Somente por meio do diálogo com os estudantes que é possível se chegar a práxis autêntica em que, conforme alude Freire (1987), a ação e a reflexão se dão simultaneamente.

Na entrevista coletiva, o professor (B) relata que “se a gente escutar eles (*os estudantes*) a gente acerta” e a professora (M) trouxe o relato sobre a importância de:

ter sensibilidade para a situação de cada aluno que é um universo único, sempre estar aberto para o diálogo, saber o que está acontecendo, o porquê de ele estar na minha disciplina sem progredir. Chamar, conversar. Em meio a tanto entretenimento que eles têm, celular na mão, olhando no WhatsApp, tentar motivá-los para a importância daquela presença no curso superior. [...] Despertar neles essa consciência, de que aquele tempo é de ouro e que a partir dali eles vão dar um encaminhamento novo a vida.

Na entrevista coletiva o estudante (2) aponta como problema o mau uso das metodologias de ensino: “Acho que o problema não é a pessoa em si, mas o método de aula [...] só slide, só slide, mas acho que se houvesse interação, outra dinâmica, outro tipo de metodologia, seria mais interessante.”. Esse relato, reforça a ideia de que o ensino, numa tentativa de transferir o conhecimento, sofre com a prática da narração, em que o professor fala e o estudante escuta e que, ao tratar a realidade de forma estática e fragmentada, os estudantes tendem a apenas reproduzirem informações decoradas (FREIRE, 1987).

Como forma de superar essa condição, a estudante (24) trouxe o relato de aulas assistidas em uma turma de pós-graduação em que o docente:

conversa, ele dialoga, a gente faz debates, a gente defende na frente, ele faz um estudo de caso por exemplo, onde eu vou defender meu ponto de vista. Então assim, ele traz situações que ocorrem dentro da profissão que são coisas diárias, mas você consegue enxergar de uma maneira diferente e consegue, muitas vezes, visualizar respostas para aquilo. Sem você estar só ali no slide, no papel, ou escrevendo ou transcrevendo alguma coisa. Nas metodologias mesmo sendo só uma teoria, dá para atender a prática.

A fala da estudante (24) exemplifica uma prática em que o método é um instrumento do educando, não somente do educador, conforme sugere Freire (1987). Pois, somente através de um método ativo, dialogal e que convide a crítica é que a educação humanizadora pode acontecer e assim possibilitar a transformação. Pois:

E preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história” (FREIRE, 1987, p. 39)

O estudante se torna ativo quando não é induzido, mas que se desenvolve conforme seu esforço e suas experiências adquiridas, para que assim, possa ir produzindo sentido ao tornar-se ativo na construção do seu próprio saber (FREIRE, 1979). Ao considerar esse contexto, durante a entrevista coletiva, a pesquisadora perguntou aos estudantes se eles reclamam, criticam ou se colocam quando não acham os métodos utilizados nas aulas adequados e como eles se sentem nessas situações.

A líder de sala, estudante (8), informou que se sente angustiada e complementou que: “alguns chegam até mim, dizem as suas dificuldades, davam as suas sugestões e que facilitava muito eu chegar para o professor e passar o que ele queria, porque muitas vezes ele não queria ir diretamente ao professor ou ao gestor da faculdade.”

E o estudante (20) reiterou sobre a necessidade de haver interação entre estudantes e professores, em um movimento de responsabilização das duas partes:

Aproveitar para fazermos a autocrítica sobre o quanto a gente está contribuindo na sala de aula. Um ponto de vista que tenho, para mim o professor vem dar aula, mas ele vem para dar um norte para o aluno. Cabe a mim o interesse de ir lá, em um horário vago, no final de semana, procurar entender mais o conteúdo, ver onde tenho dúvidas. Para que quando o professor venha para a sala de aula não fique uma hora, uma hora e meia só falando, falando sem a dinâmica de um aluno falar, outro questionar aquilo. Então acho que tem que ter essa interação entre as duas partes.

Contudo o estudante (11) considera que é “o professor que chama, que estimula o aluno a falar, a interagir sobre o assunto na sala de aula”. No entanto, a dialogicidade entre educador e educando, em uma lógica Freireana, não é uma via de mão única onde um ensina e o outro aprende, visto que ensinar não é um momento exclusivo, assim como aprender também não é. Pois aquele que ensina está aprendendo e vice-versa, por meio do diálogo, para que ocorra a construção e a troca mútua de experiências. (FREIRE, 1996).

Essa compreensão, concorda com o relato trazido pela professora (P) ainda no início da entrevista coletiva, em que, ao relatar sobre o seu ingresso na docência, afirmou que:

Para mim, à docência [...] É uma das oportunidades da vida que nós temos, tanto como professor e aluno, de nos resignificar, resignificar nossa trajetória profissional, resignificar a nossa trajetória de vida, compreender assuntos que nós não sabíamos antes, mas que agora estamos aprendendo e nesse ritmo do aprender e ensinar. Porque o professor ensina e aprende, o aluno aprende e ensina, se dá o grande “milagre” do ensino [...] Então à docência é realmente um dos caminhos que considero para melhorar o ser humano.

De acordo com esse entendimento, a docente (Q), no questionário, trata que “a melhor metodologia utilizada no ensinar e aprender é a troca de conhecimento que será executada por meio da conexão teoria e prática, já que todos são detentores de informações que serão utilizadas para a compreensão do aprendizado.”

Ou seja, conforme as falas das professoras (P) e (Q) é possível compreender que, no movimento dialético entre ensinar e aprender, está inserido também o binômio teoria e prática, visto que nenhum desses pares devem ser dissociados, para que assim um currículo crítico possa se consolidar, ao tornar o estudante ativo em toda a sua caminhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação teoria e prática no currículo dos cursos de Ciências Contábeis, em uma perspectiva humanizadora, objeto dessa pesquisa, se mostra em evidência ao longo de todas as etapas do estudo. Por mais que sejam identificadas práticas curriculares que possibilitem a problematização da realidade por parte de estudantes e professores sobre suas realidades, existem também, na IES pesquisada, fortes traços de práticas tradicionalistas, que inibem as possibilidades de diálogo.

Em Freire (1987) tem-se a compreensão de que o caminho para um trabalho de libertação não vem de uma ‘propaganda libertadora’, nem mesmo do ato de ‘depositar’ a crença da liberdade nos sujeitos, mas no dialogar, de forma horizontal, entre professores e estudantes. O diálogo que, na pesquisa, possibilitou momentos de tomada de consciência aos participantes, pois, conforme relata a professora (N), os desafios identificados não são exclusivos da IES pesquisada e que “não só adianta a gente falar, é preciso que realmente seja debatido, um debate amplo, compromissado, com responsabilidade”.

Durante as entrevistas coletivas, a exposição de ideias divergentes ocorreu de forma respeitosa e com intensidade. Na busca de reduzir a influência das relações de poder existentes, devido a posição hierárquica que a pesquisadora exerce na IES pesquisada, todos possuíram autoridade para tecer seus comentários, apontar desafios e propor possibilidades para sua superação. Para tanto, desde a primeira abordagem aos sujeitos, foi mantido o cuidado necessário para que não se sentissem coagidos, mas que pudessem compreender seu papel social ao contribuir com os dados da pesquisa e, assim, possibilitar um novo olhar para a formação do profissional de contabilidade.

Não quero dizer, porém, que não houve momentos de tensão, nos quais percebi que certos comentários podem não ter sido feitos e em que foi necessário acalmar ânimos para preservar o clima de confiança e o diálogo. Foi possível aprender, no desenvolvimento dessa pesquisa, que não há como obter dados neutros, isto é, despidos de visões de mundo e apartados de um contexto sócio-cultural e histórico. O poder, que pode tuvar a visão do pesquisador e mascarar o contexto estudado, está sempre presente nas relações entre os seres humanos e destes com o mundo, cabendo ao cientista, consciente dessa condição, construir com os demais sujeitos da investigação as possibilidades para analisar a realidade de forma crítica, criativa e honesta, dentro de limites e com o indispensável apoio das metodologias científicas e da teoria.

Por esse motivo, as entrevistas ocorreram de forma descontraída, sem comprometer a seriedade necessária para tratar os desafios que mais impactaram a composição curricular da IES. A pesquisadora, que possuía inicialmente o receio de que os sujeitos da pesquisa se sentissem intimidados pela sua presença, foi surpreendida com a participação intensa e espontânea deles, preocupados em descrever seus pontos de vista, com riqueza de detalhes.

Tal fato provocou mudanças no curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada ainda no decorrer da elaboração desse estudo. Como, por exemplo, em reunião do Núcleo Docente Estruturante do curso, ficou definido que, para o semestre letivo 2020.1, as disciplinas de Estágio Supervisionado serão ofertadas para os estudantes a partir do 3º período com o acompanhamento adequado a cada etapa de seus processos formativos. Tal decisão foi fundada na ideia de possibilitar aos estudantes, durante o curso e não apenas no último ano, uma compreensão crítica do mundo do trabalho para que, em um movimento dialético entre a teoria e a prática, eles possam trazer suas experiências para serem debatidas com os docentes e seus colegas.

Entende-se que o objetivo geral dessa pesquisa de identificar os principais desafios da relação teoria-prática no currículo de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e anunciar possibilidades de superação, em uma direção humanizadora, foi atingido com sucesso pois os resultados foram se evidenciando ao logo de todo o processo de trabalho.

Dentre os principais desafios identificados pode-se destacar os seguintes:

- A pressão dos estudantes para que as demandas do mundo do trabalho sejam metas primordiais da IES pesquisada;
- Divergências entre a teoria e a prática ensinada pelos docentes e a realidade do mundo do trabalho da região em que a IES está inserida;
- A atual oferta de estágio não tem atendido as expectativas dos estudantes;
- Desinteresse dos estudantes nas aulas decorrente cansaço acarretado pelo longo dia de trabalho, aliado a pouca interação entre eles;
- Dificuldade por parte dos docentes de alinhar os conteúdos a serem ministrados com a realidade local da região em que a IES está inserida devido as determinações das diretrizes nacionais curriculares e o ENADE;
- Os estudantes não são ouvidos durante a definição das temáticas a serem abordadas nas disciplinas;
- O uso excessivo de termos técnicos e a falta de uma linguagem simplificada, por parte de alguns docentes, que facilite a compreensão de todos;

- Estudantes que sofrem com a crença de que precisam ser bons ouvintes para poder absorver o conhecimento dos professores, além da dificuldade de demonstrar suas dúvidas;
- Docentes com excessiva prática de narração.

A unidade entre a teoria e a prática, no centro de um currículo crítico, vai muito mais além das determinações mercadológicas, ela é emancipadora e, principalmente, humanística. Ela precisa ser capaz de transformar a realidade por meio de um olhar mais crítico sobre ela. E, para que não se resuma a ativismo, ela precisa estar conectada a vida, pois o *que-fazer* é reflexão e ação, portanto é teoria e prática (FREIRE, 1987). Se para os estudantes, a realidade do mundo do trabalho é divergente das temáticas estudadas em sala de aula, poderia então, ser promovidos debates, para que juntos, docentes e discentes, pudessem compreender o porquê dessa distância e assim traçar novos caminhos, novas possibilidades que permitam a identificação de componentes curriculares capazes de promover a transformação.

Como forma de favorecer essa unidade, os estudantes sugeriram que houvesse maior estímulo a projetos de extensão como o Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal – NAF, a realização de mais visitas técnicas, além do melhor acompanhamento das disciplinas de estágio, com a ampliação da sua carga horária.

Acerca do desinteresse dos estudantes nas aulas, Freire (1987) sugere a busca por uma educação mais significativa, que se dá por meio do diálogo entre a atuação pensante do educador e o pensar legítimo dos estudantes, mediatizados pela realidade. Nessa perspectiva, Anastasiou e Pimenta (2014, p. 236) sugerem que, ao explicitar as finalidades sociais de uma IES “numa proposta curricular que desafia o aluno a realizar ações que relacionem a teoria e a prática desde o início do processo, o engajamento no curso torna-se mais possível”. Assim, ao mobilizar a reflexão sobre as ações pretendidas, docentes e discentes, podem então despertar para os problemas vividos em seus cotidianos, superando a alienação presente na formação tradicionalista.

Sabe-se também que, periodicamente, os estudantes de todas as instituições de ensino superior do Brasil precisam passar pela avaliação do ENADE e que, ao obter baixas pontuações, as IES podem sofrer sanções. Contudo, é fundamental que não se desvie o foco da formação profissional humanista, pois, ao se voltar exclusivamente para a formação das competências e habilidades que serão avaliadas, corre-se o risco de anular a criatividade dos estudantes, como se pudessem padronizar os profissionais de Ciências Contábeis em um país continental como o Brasil.

A beleza da diversidade está justamente nas possibilidades que dela são advindas e por isso, novamente, volta-se para a relevância do movimento dialético entre a teoria e a prática em uma perspectiva humanizadora. É preciso também problematizar com os estudantes, trazendo exemplos da realidade local, estimulando o debate com eles para que, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, a compreensão crítica se firme em cada um dos seus sujeitos, professores e estudantes.

A não participação dos estudantes na escolha das temáticas das disciplinas é outro fator que apresenta conexões com práticas curriculares tradicionalistas na IES pesquisada. Ao considerar o docente como único detentor do conhecimento, a quem cabe fazer os depósitos nos estudantes, esquecem que, para ser transformadores, os processos educativos precisam considerar a quem se destina. Para romper com essa lógica é preciso ter o diálogo como prioridade. Contudo, ele precisa ter por base o pensar e a linguagem do povo, pois não adianta o docente ter domínio de conteúdo se utiliza uma linguagem robusta e sobrecarregada de termos técnicos.

Freire (1987) critica essa ideia de adaptabilidade do estudante, como se a ele coubesse se adequar ao mundo. Por esse motivo, o currículo crítico se funda na práxis autêntica, no constante movimento de ação e reflexão para assim gerar uma nova ação, agora transformada, por considerar o estudante como um ser pensante, que não pode ser induzido. E, para que a relação entre ensinar e aprender seja dialética, Freire (1992, p. 80) sugere que decorra da interação, do debate e estabeleça a “alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”.

O processo de ensino e aprendizagem sempre termina com um ato de conhecimento pessoal e não importam o quão bem fundamentadas sejam nossas investigações críticas, elas fundamentalmente levam ao reconhecimento de si e do mundo (APPLE, 1997). É necessário, então, esclarecer que a liberdade é para criar, construir, usufruir, mas exige a responsabilidade também dos seus sujeitos, não havendo outra possibilidade que não seja a da pedagogia humanizadora em que não há a sobreposição entre educador e educando, mas há uma relação de diálogo permanente, como sugere Freire (1987). E essas condições implicam na presença de professores e estudantes criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (FREIRE, 2011).

O currículo dos cursos de Ciências Contábeis, fundado na pedagogia crítica, viabiliza a formação do Contador sintonizado com o seu ambiente de atuação profissional, ao enfatizar a superação das limitações, através do desenvolvimento de um trabalho orientado para as

necessidades educacionais do educando. A busca da integração teórico-prática proporciona ao educando, condições para recriação dos conhecimentos apreendidos na atuação profissional.

Para que os estudantes, de todos os níveis de ensino, alcancem esse nível de pensamento crítico, é necessária realização de novas pesquisas voltadas ao pensamento social e pedagógico, fundado na epistemologia freireana. Somente assim, o respeito a historicidade do ser humano pode então existir e provocar transformações sociais, pois, conforme alude Freire (1992, p.76) “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Essa nova realidade carece de investimentos sólidos e permanentes, no setor de educação, para que seja possível formar professores capazes de formar profissionais, com criticidade. Um professor assim precisa estudar, precisa de tempo de lazer, precisa conhecer muito de sua área e isso implica que ele tenha um salário digno e condições também dignas de vida. E, por isso, mudar a educação implica lutar também para que o sistema produtivo que reproduz e produz a vida mude também, ao mesmo tempo em que se luta para mudar a educação.

Portanto, espera-se que essa pesquisa contribua para o campo do currículo, apresentando informações relevantes para a tomada de decisão dos gestores dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, assim como aqueles de áreas afins, sugerindo elementos que possibilitem a formulação de currículos construídos a partir de perspectivas críticas de educação de forma a possibilitar melhores aproximações entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de Almeida. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012

ALVES, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Caderno de pesquisa, p. 39-50, n.113, 2001.

ALVES, Luiz Fernando Martins. **A Contabilidade é um grande negócio: experiências e segredos de empresários contábeis de todas as regiões do Brasil**. Curitiba: Editora Conhecimento, 2017.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade**. Caderno de Pesquisa, 113, 2001.

_____. **Questões sobre os fins e os métodos de pesquisa em educação**. Rev. Eletrônica de Educação, n.1, v.1, 2007.

_____. LÜDKE, M.; **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 2013.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 10º edição. São Paulo: Cortez. 2008.

_____. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. 10º edição. São Paulo: Cortez. 2008.

_____. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 2006

_____. **Conhecimento oficial: a educação numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Org.). **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

AU, Wayne; **Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire**. IN: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Org.). Educação Crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BEHRENS, Maria Aparecida. **A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. IN: MASSETO, Marcos T. Docência na universidade [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papyrus, 2013

BRASIL. Decreto-Lei nº 7.988, de 22 de setembro de 1945. **Dispõe sobre o ensino superior de ciências econômicas e de ciências contábeis e atuariais.** Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7988-22-setembro-1945-417334-norma-pe.html>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 18. dez. 2019.

_____. Lei nº 1.401, de 31 de julho de 1951. **Inclui, no curso de ciências econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de ciências contábeis e atuariais.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1401-31-julho-1951-375767-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Resolução CFE nº 3, de 03 de outubro de 1992. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis.** Brasília: DF.

_____. Parecer CNE/CES nº 776. **Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Brasília, DF. Acesso em: 15 nov. 2019 <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer776_97.pdf>

_____. Parecer CNE/CES nº 146, 3 de abril de 2002. **Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em 11 jun. 2019.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Brasília, DF.

_____. Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em 11 jun. 2019.

_____. Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. **Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em 12 ago. 2019.

BREDA, Zulmir. **CFC envia carta à revista Veja e contesta dados da reportagem “Elas vão substituir você”.** Brasília: CFC 2018. Disponível em: <<https://cfc.org.br/noticias/cfc-envia-carta-a-revista-veja-e-contesta-dados-da-reportagem-elas-voao-substituir-voce/>>. Acesso em 17 jul 2019.

BUGARIM, Maria Clara Cavalcante; ALENCAR, Roberta Carvalho de; GARCIA, Editinete André da Rocha; NETO, Elias Dib Caddah. **Exame de suficiência: um requisito para a qualificação profissional**. 1 ed. Brasília: Conselho Federal de Contabilidade, 2018.

CARNEIRO, Juarez Domingues; RODRIGUES, Ana Tércia Lopes; SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da; FRANÇA, José Antonio de; ALMEIDA, José Elias Feres de; MORAIS, Marisa Luciana Schvabe de. **Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis: Uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade**. 2 ed. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2018

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE - CFC. **70 anos de contabilidade**. CFC: Brasília 2016.

CUNHA, Maria Isabel da. **Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários**. IN: MASSETO, Marcos T. Docência na universidade [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2013

Coordenação do curso de Ciências Contábeis da IES Pesquisada - CCCIES. **Projeto Pedagógico do Curso**. Documento não publicado, Instituição de Ensino Superior pesquisada. Juazeiro do Norte, 2019.

DUARTE, Roberto Dias. Big Brother Fiscal – IV: **Manual de Sobrevivência do Empreendedor do Mundo Pós SPED**. 4. Ed. Belo Horizonte, 2011. Acesso em 02 ago. 2019. Disponível em: < <https://www.robertodiasduarte.com.br/BBF4-completo.pdf>>

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, 2002. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/571/570>>. Acesso em 16 fev. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformação no processo ensino-aprendizagem**. Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2009. Disponível em: < http://www.prgp.usp.br/attachments/article/640/Caderno_10_PAE.pdf> Acesso em 29 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**; São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997

_____. **Educação como prática de liberdade: a sociedade brasileira em transição**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2003.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Ensinar e aprender**. IN: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Autêntica, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010

GATTI, Bernadete A. **Potenciais riscos aos participantes**. IN: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. V.1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 60ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HAMILTON, David. Sobre a origem dos termos classe e currículum. In: **Revista Teoria e Educação**, nº 06, p.33 – 52. Porto Alegre, Pannonica, 1992

HENDRIKSEN, Eldon S.; VAN BREDA, Michael F. **Teoria da Contabilidade**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HORKHEIMER, Max. **Teoria tradicional e teoria crítica**. In: BENJAMIN, Walter; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1980

IUDÍCIBUS, S. **Teoria da Contabilidade**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____; MARION, José Carlos; FARIA, Ana Cristina. **Introdução à teoria da contabilidade** (para o nível de graduação). 5º ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Reflexões sobre o ensino da Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 153, p. 64-79, out. 2011. ISSN 2526-8414. Disponível em: <<http://rbc.cfc.org.br/index.php/rbc/article/view/543>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

KRAMER, Sonia. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. IN: FREIRAS, Maria Teresa. SOUZA, Solange Jobim e. KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2ª ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LIMA, Claudia Neves do Monte Freitas de. NACARATO, Adair Mendes. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte vol.25, n.2. 2009. Acessado em 24 jul. 2019. Disponível em:

<<http://educacaoemrevistaufmg.com.br/edio-anterior/educacao-em-revista-vol-25-no-2-ano-2009/>>

MARION, José Carlos. Preparando-se para a profissão do futuro. **Pensar Contábil**, v. 1, n° 2, nov., 1998. Disponível em: <<https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/101>>. Acesso em: 10 jul. 2019..

_____; JÚNIOR, A. R. A Busca na Qualidade no Ensino Superior de Contabilidade no Brasil. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 9, n. 3, p. 13-24, 27 abr. 1998. Acesso em 17 ago. 2019. Disponível em: <<https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/113>>

_____. **Contabilidade Empresarial**. 15ª ed. São Paulo: Atlas, 2009

MASSETO, Marcos T. **Docência na universidade** [livro eletrônico]. Campinas, SP: Papirus, 2013

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. Brasília: 2019a. Acesso em: 20 jul. 2019. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>

_____. **MEC lança programa para aumentar a autonomia financeira de universidades e institutos**. Brasília: 2019b. Acesso em: 05 ago. 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=78211>>

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10ª ed. São Paulo: Cortez. 2011.

MULATINHO, Caio E. S. **Educação Contábil: Um Estudo Comparativo das Grades Curriculares e da Percepção dos Docentes dos Cursos de Graduação das Universidades Federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, Referentes ao Programa Mundial de Estudos em Contabilidade Proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU**. 2007. Dissertação (Mestrado) Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (UnB/UFPE/UFRN/UFPB), Recife, 2007. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_e0c9e1f2b832371b3565e578371623db>. Acesso em: 10 jun.2019.

NUNES, João Batista Carvalho. **Pesquisas online**. IN: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Ética e pesquisa em educação: subsídios*. V.1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

PERES, Danielle Augusto. **A integração da dimensão técnico-científica à dimensão crítico-reflexiva no currículo de graduação em Ciências Contábeis: um estudo na Universidade Federal do Ceará**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/26550/3/2017_tese_daperes.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

PERES, Ramon Silva; MEDEIROS, Larissa Rodrigues Rocha de; BERNARDO, Luciara; SANTOS, Aline Ellen Torres dos; CRISTINA, Luana; JUNIO, Alexandre. SILVA, Ferreira. Fatores de pressão no trabalho de contadores que atuam em escritórios de contabilidade na cidade de Belo Horizonte - MG. **Revista UNEMAT de Contabilidade**. Volume 5, Número 9. Jan./Jul. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7268/6784136c04cb04321fc431cae6ec869a2b0d.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/10542/7012/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

PINHO, Ruth Carvalho de Santana. **Racionalidade e Projeto Político-Pedagógico: um olhar a partir do Currículo e do relato das Práticas Docentes de professores do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2010. Disponível: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3277>>. Acesso em: 11 out. 2018.

PROFESSOR H. **Plano de aprendizagem da Disciplina Contabilidade Gerencial**. IES Pesquisada: Juazeiro do Norte, 2020

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade - O Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998

SAUL, Ana Maria. **Currículo**. IN: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2010.

_____; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.4, p. 1142-1174 out./dez.2018. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/39550>. Acesso em: 12 abr. 2019.

_____; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590/1162>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

_____; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire na construção de políticas curriculares: dando voz às escolas. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3, dez. 2011. Acesso em 05 mar. 2019. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/7597/5566>>

SERVIÇO APOIO AS MICROS EMPRESAS, REGIONAL CARIRI - SEBRAE. **Escritórios Regionais – Estudos econômicos: relatório**. SEBRAE, 2014. Acesso em 13 jun 2019.

Disponível em: <
[https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/CE/Anexos/\[Perfil%20Regional\]%20Cariri.pdf](https://m.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/CE/Anexos/[Perfil%20Regional]%20Cariri.pdf)>.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa**. IN: SZYMANSKI, Heloisa. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro, 4ª ed. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZITKOSKI, José Jaime. **Ser mais**. IN: STRECK, R. Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, José Jaime (Orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2010

APÊNDICE 01 – TCLE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Pontifícia Universidade Católica de Santos – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) S.r.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A relação teoria-prática no currículo de ciências contábeis: perspectivas a partir da pedagogia crítica”, que tem como objetivos:

- a) Identificar os principais desafios da práxis Curricular de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e projetar possibilidades de superação dos empecilhos levantados, em uma direção humanizadora;
- b) Analisar documentos e práticas curriculares do contexto pesquisado, em busca dos principais desafios vivenciados pelos sujeitos da pesquisa;
- c) Apontar possibilidades de reorientação curricular, no contexto pesquisa, com apoio da pedagogia crítica e do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.

A investigação, de abordagem qualitativa e duração de 24 meses, têm o seu término previsto para dezembro de 2019.

Sua participação nesse estudo consistirá em responder a um questionário a ser acessado por meio do link < <https://tinyurl.com/yyksfe6l> >. Outros dados importantes para a realização da pesquisa serão coletados por meio da análise de documentos que se relacionam ao tema estudado.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase da pesquisa. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou periódicos científicos.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

O s.r.(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação, em geral e, em particular, para os campos do currículo e da formação de educadores.

O s.r.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, permitindo que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos!

Alexandre Saul
Prof. do PPGE Unisantos
Cel: (13) 991.360.563
e-mail: asaul@unisantos.br

Juliana Coelho Andrade
Mestranda em Educação do PPGE Unisantos
Cel: (88) 999.099.279
e-mail: julianaandrade@unisantos.br

Juazeiro do Norte, 17 de junho de 2019.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Tel: _____

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Local e data: _____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Parte I: Caracterização dos Participantes

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Formação
 Graduação: () Ciências Contábeis; () Direito; () Administração; () Economia;
 () Pedagogia; () Letras; () Matemática; () Outro: _____
 Pós-graduação *latu sensu*: _____
 Pós-graduação *stricu sensu*: _____
4. Ocupações desenvolvidas ao longo da semana:
 - a. Ocupação 1 – Informar a carga horária semanal, o nível de ensino e a quantidade de alunos: _____
 - b. Ocupação 2 - Informar a carga horária semanal, o nível de ensino e a quantidade de alunos: _____
 - c. Ocupação 3 – Outras ocupações: descreva outras atividades profissionais exercidas: _____

Parte II: Temática da Pesquisa

5. Quando dizemos o termo “Currículo”, o que vem à sua mente?
6. Que desafios você enfrenta para lidar com os tópicos da sua disciplina e as necessidades advindas do contexto de vida dos alunos e do âmbito da profissão Contábil?
7. Você concorda com os conteúdos estabelecidos pelo PPC (projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis da IES) e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para o curso de Ciências Contábeis? Por quê?
8. Na sua opinião, qual é o papel do professor na formação dos alunos? Em outras palavras, formar para quê?
9. No seu entendimento, o curso de Ciências Contábeis da IES prepara os estudantes para uma atuação profissional socialmente responsável? Por quê? Como isso acontece?
10. Para você, os temas atualmente abordados em aula possuem conexão com a realidade local e a diversidade cultural da região na qual a IES está inserida? Na resposta, analise, critique, aponte caminhos e, se concordar, justifique.

11. Existem momentos em sua(s) disciplina(s) em que os estudantes são convidados a participar na escolha das temáticas a serem abordadas? Em caso afirmativo, por que e como isso é feito?
12. Considerando a sua prática como professor, há relação entre ensinar e aprender? Justifique.
13. Quando você percebe que os alunos não estão aprendendo os conteúdos de acordo com o que você planejou, como você se sente e o que você faz para superar essa condição?

APÊNDICE 03 – TCLE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

Pontifícia Universidade Católica de Santos – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) s.r.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A relação teoria-prática no currículo de ciências contábeis: perspectivas a partir da pedagogia crítica”, que tem como objetivos:

- a) Identificar os principais desafios da práxis Curricular de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e projetar possibilidades de superação dos empecilhos levantados, em uma direção humanizadora;
- b) Analisar documentos e práticas curriculares do contexto pesquisado, em busca dos principais desafios vivenciados pelos sujeitos da pesquisa;
- c) Apontar possibilidades de reorientação curricular, no contexto pesquisa, com apoio da pedagogia crítica e do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.

A investigação, de abordagem qualitativa e duração de 24 meses, têm o seu término previsto para dezembro de 2019.

Sua participação nesse estudo consistirá em responder a um questionário a ser acessado por meio do link <<https://tinyurl.com/yyksfe6l>>. Outros dados importantes para a realização da pesquisa serão coletados por meio da análise de documentos que se relacionam ao tema estudado.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase da pesquisa. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou periódicos científicos.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

O s.r.(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação, em geral e, em particular, para os campos do currículo e da formação de educadores.

O s.r.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, permitindo que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos!

Alexandre Saul
Prof. do PPGE Unisantos
Cel: (13) 991.360.563
e-mail: asaul@unisantos.br

Juliana Coelho Andrade
Mestranda em Educação do PPGE Unisantos
Cel: (88) 999.099.279
e-mail: julianaandrade@unisantos.br

Juazeiro do Norte, ____ de _____ de 2019.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Tel: _____

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Local e data: _____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 04 – QUESTIONÁRIO DISCENTES

Parte I: Caracterização dos Participantes

1. Nome: _____
2. Idade: _____
3. Possui outra graduação? (Se sim, informar a instituição e o curso): _____
Área de atuação: () Contabilidade Gerencial; () Contabilidade Pública;
() Departamento pessoal; () Departamento Fiscal; () Administrativo/Financeiro;
() Outro: _____

Parte II: Temática da Pesquisa

4. Quando dizemos o termo “Currículo”, o que vem à sua mente?
5. Você considera que existem aproximações entre teoria e prática das Ciências Contábeis no curso da IES? Em caso afirmativo, apresente um exemplo.
6. Você concorda com os conteúdos desenvolvidos nas aulas e em outras atividades do curso? Justifique sua resposta.
7. Na sua opinião, qual deve ser o principal objetivo de um curso de Ciências Contábeis? Por quê?
8. No seu entendimento, o curso de Ciências Contábeis da IES ajuda os alunos a compreender as relações que se estabelecem entre essa área e os diferentes aspectos da realidade? Justifique sua resposta.
9. Para você, os estudantes devem contribuir na escolha das temáticas a serem abordadas nas disciplinas? Existem momentos em que os estudantes são convidados a participar desta escolha? Explique.
10. Para você, os temas atualmente abordados nas aulas e em outras atividades do Curso possuem conexão com a realidade local e a diversidade cultural da região na qual a IES está inserida? Na resposta, analise, critique, aponte caminhos e, se concordar, justifique.
11. A partir da sua experiência no curso, que relações você estabelece entre ensinar e aprender?
12. Você demonstra aos professores suas dificuldades em aprender os conteúdos? Quando isso acontece, o que os professores fazem para auxiliá-lo na superação de suas dificuldades?

APÊNDICE 05 – TCLE ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Pontifícia Universidade Católica de Santos – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A relação teoria-prática no currículo de ciências contábeis: perspectivas a partir da pedagogia crítica”, que tem como objetivos:

- a) Identificar os principais desafios da práxis Curricular de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e projetar possibilidades de superação dos empecilhos levantados, em uma direção humanizadora;
- b) Analisar documentos e práticas curriculares do contexto pesquisado, em busca dos principais desafios vivenciados pelos sujeitos da pesquisa;
- c) Apontar possibilidades de reorientação curricular, no contexto pesquisa, com apoio da pedagogia crítica e do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.

A investigação, de abordagem qualitativa e duração de 24 meses, têm o seu término previsto para dezembro de 2019.

Sua participação nesta etapa desse estudo consistirá em uma entrevista coletiva com os docentes do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada. Essa técnica de coleta de dados visa identificar pontos de vista dos entrevistados, além de provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e a pensarem criticamente sobre elas.

Esta entrevista será gravada em áudio para que seja transcrita por meio de um editor de texto para posterior categorização e análise dos resultados. Contudo, suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase da pesquisa. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou periódicos científicos.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

O Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação, em geral e, em particular, para os campos do currículo e da formação de educadores.

O s.r.(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, permitindo que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos!

Alexandre Saul
Prof. do PPGE Unisantos
Cel: (13) 991.360.563
e-mail: asaul@unisantos.br

Juliana Coelho Andrade
Mestranda em Educação do PPGE Unisantos
Cel: (88) 999.099.279
e-mail: julianaandrade@unisantos.br

Juazeiro do Norte, 25 de agosto de 2019.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Tel: _____

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Local e data: _____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 06 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Parte I: Orientações iniciais

Objetivo da pesquisa: identificar os principais desafios da relação teoria-prática no currículo de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e projetar possibilidades de superação dos empecilhos levantados, em uma direção humanizadora.

Explicações sobre a metodologia da Entrevista coletiva

Parte I: Caracterização dos Participantes

Peço que cada participante fale para o grupo seu nome e a sua atividade profissional, contando os momentos mais marcantes de sua trajetória de vida que lhe conduziram a docência.

Parte II: Temática da Pesquisa

Para conhecer melhor seus pontos de vista, gostaria de aprofundar com vocês algumas questões que foram abordadas no questionário:

QUESTÃO 1

Ao questioná-los sobre quais os **desafios enfrentados para lidar com os tópicos das suas disciplinas e as necessidades advindas do contexto de vida dos alunos e do âmbito da profissão Contábil**, obtive respostas dos mais variados aspectos.

Deste elas, houve destaque para as dificuldades de ensinar aos **estudantes desmotivados**, com baixo nível de escolaridade, **pouca leitura e interpretação** além da falta do hábito de estudos. Alguns mencionaram sobre a difícil tarefa de “proporcionar a participação ativa” e “**fazer os alunos pensarem**, lerem e escreverem depois de um longo dia de trabalho”.

Enquanto outros destacaram a própria dificuldade de “**relacionar teoria e prática** no ensino e aprendizagem para alunos de contábeis”, visto que existem conteúdos que “**não estão presentes na realidade das empresas do mercado local**”, mas que são necessários para preparar os alunos para os “**exames de cunho nacional**, como o ENADE”.

Para vocês, que fatores podem contribuir para a superação desses obstáculos apontados?

QUESTÃO 2

Ao questioná-los sobre qual é o **papel do professor na formação dos alunos**, os resultados foram bastante contraditórios. Houve professores que defenderam que o curso necessita “preparar o aluno para atender o mercado de trabalho”.

Contudo, a grande maioria dos professores se voltaram para a “formação humanista” ao relatar a importância de “formar para que tenhamos, no futuro, profissionais críticos”, “cidadãos mais calmos”, além de auxiliar no desenvolvimento de “habilidades destes para atuar na sociedade e contribuir para o desenvolvimento regional na sua profissão”, como “agentes transformadores da sociedade”, com “valores morais, a ética cotidiana, uma conduta justa, honesta, livre de preconceitos visando o bem da sociedade e o crescimento educacional e moral dos seus alunos”. Por fim, uma docente concluiu que precisamos formar para nossos estudantes serem “GENTE”. Para vocês, quais os desafios de formar Contadores na contemporaneidade?

QUESTÃO 3

Ao questioná-los sobre **relação entre ensinar e aprender**, os resultados foram praticamente unânimes ao considerarem relevante a “**troca de experiências** e conhecimentos entre docente e discentes”. Uma pessoa até lembrou que “a cada aula ministrada há algo novo a ser visto, é algo novo a ser questionado pelos alunos”, pois “**todo aluno é dotado de uma bagagem que deve ser considerada** ao lado do conhecimento da disciplina”.

Outro docente afirmou que “**a arte de ensinar está ligada a capacidade de entender**, raciocinar, interpretar, discutir e aprender em cada momento do processo ensino aprendizagem”, pois “**aprendemos com as dificuldades e construímos um contexto sempre melhor para o semestre seguinte**”.

No entanto, o que podemos fazer quando um estudante não se insere no processo de ensino e aprendizagem? Como podemos superar esta condição?

APÊNDICE 07 – TCLE ENTREVISTA COM OS DISCENTES

Pontifícia Universidade Católica de Santos – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “A relação teoria-prática no currículo de ciências contábeis: perspectivas a partir da pedagogia crítica”, que tem como objetivos:

- a) Identificar os principais desafios da práxis Curricular de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e projetar possibilidades de superação dos empecilhos levantados, em uma direção humanizadora;
- b) Analisar documentos e práticas curriculares do contexto pesquisado, em busca dos principais desafios vivenciados pelos sujeitos da pesquisa;
- c) Apontar possibilidades de reorientação curricular, no contexto pesquisa, com apoio da pedagogia crítica e do referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.

A investigação, de abordagem qualitativa e duração de 24 meses, têm o seu término previsto para dezembro de 2019.

Sua participação nesta etapa desse estudo consistirá em uma entrevista coletiva com os estudantes do 8º semestre letivo do curso de Ciências Contábeis da IES pesquisada. Essa técnica de coleta de dados visa identificar pontos de vista dos entrevistados, além de provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e a pensarem criticamente sobre elas.

Esta entrevista será gravada em áudio para que seja transcrita por meio de um editor de texto para posterior categorização e análise dos resultados. Contudo, suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase da pesquisa. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou periódicos científicos.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

O Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação, em geral e, em particular, para os campos do currículo e da formação de educadores.

O Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, permitindo que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos!

Alexandre Saul
Prof. do PPGE Unisantos
Cel: (13) 991.360.563
e-mail: asaul@unisantos.br

Juliana Coelho Andrade
Mestranda em Educação do PPGE Unisantos
Cel: (88) 999.099.279
e-mail: julianaandrade@unisantos.br

Juazeiro do Norte, 21 de agosto de 2019.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Tel: _____

Cidade: _____ Estado: _____

E-mail: _____

Local e data: _____, _____ de _____ de _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 08 – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DISCENTES

Parte I: Orientações iniciais

Objetivo da pesquisa: identificar os principais desafios da relação teoria-prática no currículo de um curso de Ciências Contábeis da região do Cariri, no Nordeste brasileiro e projetar possibilidades de superação dos empecilhos levantados, em uma direção humanizadora.

Explicações sobre a metodologia da Entrevista coletiva

Parte I: Caracterização dos Participantes

Peço que cada participante fale para o grupo seu nome e os motivos pela escolha do curso de contabilidade.

Parte II: Temática da Pesquisa

Para conhecer melhor seus pontos de vista, gostaria de aprofundar com vocês algumas questões que foram abordadas no questionário:

QUESTÃO 1

Ao perguntar se existem **aproximações entre teoria e prática** das Ciências Contábeis no curso da IES, a grande maioria de vocês respondeu que existe sim e exemplificaram situações práticas como a disciplina de Prática Contábil, as oportunidades de estágio e atividades de extensão como o NAF.

Contudo, alguns mencionaram que não existem aproximações, ou que ela é pouca, devido as diferenças existentes entre teoria e a prática. Alguns, afirmaram que o curso necessita preparar a “risca o profissional para prática”, **voltada para a vivência do mercado de trabalho**, com a utilização dos sistemas contábeis.

Porém, ao longo das demais perguntas, alguns de vocês lembraram da importância de fazer o estudante interpretar aquilo que ele faz, com bastante responsabilidade e ética, já que **o papel da contabilidade é informar**, pois estes profissionais têm que ser persuasivos e firmes nas decisões. O que vocês acham dessas colocações?

QUESTÃO 2

Ao perguntar se os temas atualmente abordados nas aulas e em outras atividades do Curso possuem **conexão com a realidade local e a diversidade cultural** da região na qual a IES está inserida, a grande maioria também respondeu que sim.

Porém, houve destaque novamente as divergências entre a teoria ensinada e a prática profissional, o que, segundo alguns respondentes, dificulta no acesso as oportunidades de

emprego. Uma pessoa até destacou que a faculdade tem instruído os estudantes a fornecer informações fidedignas às empresas, mas “a **cultura da prática profissional** na nossa região muitas vezes não faz jus a isso” e outro exaltou que muitas das vezes “o professor fala uma **linguagem muito técnica**”.

Como solução, um colega sugeriu que fizéssemos reuniões de tempos em tempos para atualização e exposição de ideias a respeito do cenário econômico da região, com **projetos que fossem desenvolvidos por professores e alunos**. Para vocês, como podemos superar esta condição?

QUESTÃO 3

Ao questioná-los sobre a **relação entre ensinar e aprender**, com base nas experiências do curso, alguns de vocês lembraram sobre a importância de se aprender ensinando e citaram exemplos como os minicursos que foram apresentados por alguns em eventos na instituição, como forma de pôr em prática a teoria estudada.

Outros afirmaram que esta relação existe também na **troca de experiências entre os professores e alunos**, que pode acrescentar o conhecimento de quem ensina e assim para ambos. Uma pessoa respondeu esta pergunta apenas com uma palavra, “**interação**”.

No entanto, outros colegas afirmaram que para aprender **o aluno precisa ser um bom ouvinte**, mas que, por mais que o professor tenha o conhecimento, nem sempre se consegue **transmitir** para o aluno.

Diante dessas reflexões, quem poderia dizer um pouco sobre o que é necessário saber para ensinar? Como sei que aprendi algo?