



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMIÁRIDO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E HUMANAS
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

MÔNICA MARIA DE LIMA

**A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO A INTERDISCIPLINARIDADE NO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFERSA**

**MOSSORÓ/RN
2017**

MÔNICA MARIA DE LIMA

**A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO A INTERDISCIPLINARIDADE NO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFERSA**

Artigo apresentado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas a Humanas como parte dos requisitos para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis, no curso de Ciências Contábeis na UFERSA.

Orientador (a): Profa. Dra. Thaiseany de Freitas Rêgo

**MOSOSRÓ/RN
2017**

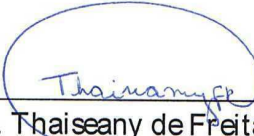
MÔNICA MARIA DE LIMA

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO A INTERDISCIPLINARIDADE NO
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFERSA

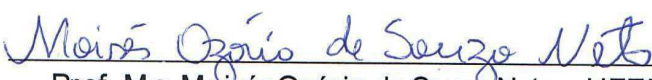
Artigo apresentado ao Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas para obtenção do grau de Bacharel em Ciências Contábeis, pela Universidade Federal Rural do Semiárido, no curso de Ciências Contábeis.

Aprovado em: 17 de maio de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Thaiseany de Freitas Rêgo – UFERSA
Presidente da Banca Examinadora



Prof. Me. Moisés Ozório de Souza Neto – UFERSA
Membro Examinador (a) – 1.º membro



Prof. Esp. Jislene Trindade Medeiros – UFERSA
Membro Examinador (a) – 2.º membro

MOSSORÓ/RN

2017

A PERCEPÇÃO DOS DOCENTES QUANTO A INTERDISCIPLINARIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFERSA

PROFESSOR'S PERCEPTIONS OF INTERDISCIPLINARITY IN ACCOUNTING SCIENCE COURSE OF UFERSA

Mônica Maria de Lima

Graduando (a) em Ciências Contábeis – Universidade Federal Rural do Semi-árido
Av. Francisco Mota, 126, Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP 59.625-900 – Brasil
E-mail: mmonicallima@gmail.com – Telefone: (84) 99879-7722

Thaiseany de Freitas Rêgo

Doutora em Administração – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Professor (a) da Universidade Federal Rural do Semi-árido
Av. Francisco Mota, 572, Bairro Costa e Silva, Mossoró-RN, CEP 59.625-900 – Brasil
E-mail: thaiseany@ufersa.edu.br – Telefone: (84) 98709-1842

RESUMO

O presente estudo se propôs a avaliar qual é a percepção dos docentes que atuam no Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, quanto a interdisciplinaridade. Para tanto, adota-se uma pesquisa do tipo exploratória, descritiva e de levantamento, com vias a dá suporte a adoção de procedimentos do tipo quali-quantitativo. Isso, porque, fez-se necessário elaborar um roteiro de entrevista que levou em média 25 minutos para ser aplicado junto aos docentes que atuam nos eixos de formação básica, profissional, teórico-prático, quantitativo e complementar do curso supracitado. Com as respostas, os quesitos fechados foram tabulados e analisados com o auxílio do *software* Atlas TI® (versão 7.5.7). A população objeto de análise contempla os 19 docentes que atuam no curso e se disponibilizaram a participar do estudo, dentre os quais predomina indivíduos do gênero masculino (57,9%), com titulação de mestre (36,8%) ou doutor (31,6%), que atuam com dedicação exclusiva as atividades de ensino há mais de 4 anos. No que concerne as estratégias que adotam, os mesmos declaram que utilizam de 5 a 6 estratégias em suas atividades acadêmicas, com predominância de aulas expositivas dialogadas, dissertações e resumos, ensino em pequenos grupos, estudo de texto, seminários, estudo de caso, soluções de problemas, ensino com pesquisa, oficinas, excursões e visitas, ensino à distância e estudo dirigido. Quanto a interdisciplinaridade, nota-se que o PPC do curso a prevê como proposta curricular e direciona a capacidade de integração curricular e construção sistêmica das competências necessárias para a atuação profissional. Os docentes também demonstram ter consciência sobre os benefícios e vantagens da atitude interdisciplinar e buscam relacionar os conteúdos que ministram a situações práticas. Ademais, constata-se que alguns traduzem a interdisciplinaridade como pluridisciplinaridade (10,53%) ou transdisciplinaridade (26,32%), ao destacar a forma como percebem o relacionamento entre as disciplinas que lecionam e as demais oferecidas no curso. Os resultados obtidos também são parcialmente preocupantes, uma vez que a

interdisciplinaridade, enquanto integradora do conhecimento, não está presente em todas as atividades desenvolvidas pelos docentes em termos de ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Formação na área Contábil. Fragmentação do ensino. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The present study intends to evaluate the perception of the professors who work in the graduate course in Accounting Sciences of UFRSA, regarding interdisciplinarity. To do so, an exploratory, descriptive and survey type research was adopted, with the intention of supporting the adoption of quali-quantitative type procedures. Considering that it was necessary to elaborate an interview script that took an average of 25 minutes to be applied to the teachers who work in the basic, professional, theoretical-practical, quantitative and complementary training courses of the aforementioned course. With the answers, the closed questions were tabulated and analyzed using Atlas TI® software (version 7.5.7). 19 teachers who work in the course became available to participate in the study and to compose the sample, among which 57.9% are male, with a master degree (36.8%) or doctor (31.6%), having dedicated exclusively to teaching activities for more than 4 years. Regarding the strategies they adopt, they declare that they use 5 to 6 strategies in their academic activities, with predominance of dialogic expository classes, dissertations and abstracts, small group teaching, text study, seminars, case studies, solutions Problem solving, teaching with research, workshops, excursions and visits, distance learning and guided study. As for interdisciplinarity, it is noted that the PPC of the course predicts interdisciplinarity as a curricular proposal and directs the capacity of curricular integration and systemic construction of the competences necessary for the professional performance. Teachers also demonstrate awareness of the benefits and advantages of the interdisciplinary attitude and seek to relate the content they deliver to practical situations. In addition, some translate interdisciplinarity as multidisciplinary (10.53%) or transdisciplinarity (26.32%), while highlighting how they perceive the relationship between the subjects they teach and the others offered in the course. The results obtained are also of some concern, since interdisciplinarity, as an integrator of knowledge, is not present in all activities developed by teachers in terms of teaching, research and extension.

Keywords: Training in Accounting. Fragmentation of teaching. Interdisciplinarity.

1 INTRODUÇÃO

Mudanças no ambiente formativo, principalmente, na educação continuada e na articulação teoria-prática, têm provocado reflexões sobre o papel da Universidade no contexto social (PELEIAS et al., 2011). Isso, porque, a sua função não consiste apenas em capacitar os discentes para se tornarem profissionais qualificados para o campo de atuação, mas os tornar cidadãos responsáveis. Tal fato requer senso crítico e um maior desenvolvimento intelectual em termos de habilidades e competências, para solucionar situações-problema.

Quando se questiona sobre o desempenho profissional e acadêmico, observa-se que o foco está na qualidade do ensino oferecido durante o processo formativo (PELEIAS et al., 2011). Nessa perspectiva, o Ministério da Educação (MEC) tem desempenhado um papel

importante na construção do ensino, mediante a indicação de currículos mínimos e um sistema de avaliação voltado para a realidade formativa do Ensino Superior. Segundo Silva (2003), isso acontece porque o Sistema Educacional Brasileiro, tem passado por diversos ajustamentos, na tentativa de elaborar um modelo de educação próximo do ideal.

No que diz respeito aos Cursos de graduação em Ciências Contábeis, tem-se observado que há certa vulnerabilidade no processo formativo, em razão das constantes mudanças normativas que permeiam as práticas e procedimentos contábeis (SILVA, 2003). Apesar disso, alguns docentes têm se mostrado preocupados em se manterem atualizados e desenvolvem ações que implicam em uma formação mais reflexiva. Nessa conjuntura, Mazzioni (2009) caracteriza a atividade docente como uma ação desafiadora, que precisa se pautar na reciclagem e em relações interpessoais positivas, capazes de os aproximar dos discentes.

Nossa (1999), destaca que a área Contábil está vinculada as ações econômico-financeiras das empresas, o que requer um certo cuidado no processo formativo dos Contadores. Nessa perspectiva, os Cursos de graduação em Ciências Contábeis têm direcionado parte de seus esforços para a formação de profissionais que possam auxiliar no processo decisório das organizações. Para Marroni, Facci e Panosso (2008), é nesse contexto que a tecnologia se torna uma ferramenta capaz de auxiliar o ensino-aprendizagem e permite criar um ambiente em que a formação profissional seja mais condizente com a realidade.

Ponderando a respeito dos pontos mencionados, compreende-se que a perspectiva do ensino-aprendizagem precisa ir além da exposição do conteúdo e deve estimular o desenvolvimento de ações de troca de conhecimento mais efetivas. Nessa lógica, a ideia da interdisciplinaridade se insere como um mecanismo de apoio ao processo formativo, uma vez que torna os discentes mais ativos, comprometidos e responsáveis por sua formação (PELEIAS et al., 2011). Logo, ao ser coparticipante do processo, o discente também aprende a planejar, a trabalhar com hipóteses e a encontrar respostas para problemas reais.

Salienta-se que a abordagem de ensino interdisciplinar também considera os problemas provocados pela fragmentação dos conteúdos discutidos em sala (MORIN 1999, *apud* MIRANDA; LEAL; MEDEIROS, 2010). Isso, porque, dispõe o ensino como uma prática que precisa ir além do conhecimento sem nexos, mas voltado para a profissionalização e as relações de trabalho. Nessa perspectiva, constata-se que na medida em que fortalece a construção do conhecimento, também se preocupa em criar um ambiente capaz de torná-lo factível e direcionado para uma sociedade melhor.

No contexto do ensino da Contabilidade, o processo formativo está delineado nas diretrizes apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Superior (CES), mediante a Resolução CNE/CES n.º 10/2004. Em seu conteúdo, a mesma apresenta os elementos que devem ser abrangidos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação em Ciências Contábeis. Dentre eles, se destacam pontos pertinentes a sistematização do conhecimento e a promoção da interdisciplinaridade, entre os conteúdos ministrados em sala de aula.

Compreendendo os aspectos enumerados, destaca-se que as diretrizes criadas para os cursos de Contabilidade, com a Resolução CNE/CSE N.º 10/2004, buscam promover uma formação mais sólida para os egressos. Nesse sentido, delineia como os cursos devem ser conduzidos, ao mesmo tempo em que indica quais as habilidades e competências desejadas aos indivíduos que irão ingressar no campo de atuação profissional. Para Miranda, Leal e Medeiros (2010), é nesse contexto que a organização curricular e a sistematização do conhecimento precisa ser analisada e disposta entre as disciplinas oferecidas, ao passo em que permita criar uma visão contextualizada e crítica sobre a realidade.

O conceito da interdisciplinaridade é discutido por diversos autores da área de ensino (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1979; MARTINS, 2004), que destacam a integração e o compartilhamento dos conteúdos, como uma técnica de ensino-aprendizagem. Nessa lógica, Fazenda (1979), aponta que a construção do conhecimento deve ir além do ato de aprender, uma vez que proporciona a inter-relação entre os conteúdos. Portanto, a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma técnica capaz de aglutinar conhecimentos, afim de se complementarem e propiciar uma maior compreensão sobre o objeto de estudo.

Quando se trata da interdisciplinaridade na Contabilidade, Moraes Jr (2009), destaca que os docentes da área têm se utilizado de práticas que propiciam a inter-relação entre os conteúdos, mediante o incentivo à realização de pesquisas, criação de situações ou problemas reais, vinculados as atividades de extensão. Esses pontos também são discutidos nos estudos de Silva (2003), Padoan e Clemente (2006) e Moraes Jr, Araújo e Araújo (2009), que a destaca como um modo de reunir as práticas formativas do Contador, com vias a formar um indivíduo apto para a atuação profissional. Complementarmente, Passos (2004) destaca que a interdisciplinaridade deve ser apresentada sob a perspectiva de um planejamento pedagógico, direcionado para a inter-relação entre ensino e pesquisa.

Considerando os pontos enumerados, a interdisciplinaridade é tratada como objeto de estudo, uma vez que permite observar a interação entre os conteúdos ministrados em sala de aula e o papel dos docentes na promoção do conhecimento. Nessa lógica, o docente atua como o principal agente de transformação na educação, uma vez que deve se preocupar em aglutinar a troca de experiências e a construção do conhecimento. Logo, o presente estudo se propõe a responder a seguinte problemática: **Qual é a percepção dos docentes que atuam no Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, quanto a interdisciplinaridade?**

Fundamentando-se na problemática apontada, o presente estudo tem como objetivo avaliar qual é a percepção dos docentes que atuam no Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, quanto a interdisciplinaridade. Para tanto, fez-se necessário identificar quais as práticas interdisciplinares propostas no currículo do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, bem como verificar como os docentes a promovem em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Isso, porque, a interdisciplinaridade é a base para a construção do conhecimento, sendo a mesma capaz de fortalecer as competências e habilidade dos discentes.

Com o intuito de contribuir para os estudos que envolvem as peculiaridades do ensino na área Contábil, destaca-se que a interdisciplinaridade é uma técnica que transforma o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Thiesen (2008), Stamberg (2009) e Moraes Jr (2009), destacam que a interdisciplinaridade, deve ser uma constante entre as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo docente em sala de aula. Isso, porque, cabe ao mesmo, o dever de transformar seus discentes em um agente ativo, comprometido, responsável e apto para planejar suas ações e solucionar problemas reais.

O desenvolvimento de ações focadas na interdisciplinaridade, em cursos de graduação de Ciências Contábeis, tem um papel fundamental na formação do contador. Isso, porque, o conhecimento tende a ser melhor fixado, quando os conteúdos ministrados em sala estão associados e permitem criar uma lógica de aprendizado integrada. Ademais, a forma como o processo formativo é conduzido, atualizado e alinhado com as demandas do ambiente, acabam por refletir diretamente no modo como o conhecimento é transmitido, fixado e construído, nas relações entre docentes e discentes em formação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

Na presente seção, são apresentados os aspectos teórico-empíricos sobre o processo de ensino-aprendizagem e a interdisciplinaridade, como elementos que garantem a construção do conhecimento. Ademais, discute o projeto pedagógico, as habilidades e competência, bem como a formação na área Contábil, como elementos que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade também é tratada, considerando os problemas causados quando há a fragmentação do ensino e discute as principais práticas de interdisciplinaridade na área Contábil.

2.1 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Os termos ensino e aprendizagem, são definidos como um processo no qual os indivíduos constroem suas ideias e assumem seu papel de solucionadores de situações-problema e tomadores de decisão. Peleias (2006, p. 133) destaca que a aprendizagem funciona como “um processo de desenvolvimento do conhecimento, de como se aprende, e o processo de ensino é o conjunto de ações adotadas para se promover aprendizagem”. Logo, a atividade de ensino-aprendizagem envolve um conjunto de fatores educacionais, que precisam considerar o empenho das IES, dos docentes e discentes com a construção do conhecimento.

Segundo Gil (2002) a identificação do que representa ensino e aprendizagem é uma questão de ênfase dada pelo docente, ao transmitir o conhecimento, uma vez que ambas estão inter-relacionadas. Nessa perspectiva, os que concentram sua ação na atividade de ensino estão se valendo de conceitos baseados na instrução e transmissão de conhecimentos. Já aqueles que focam na aprendizagem se valem de conceitos fundamentados na preparação, troca de experiências e busca por novos conhecimentos.

Para Santos (2005) o processo de ensinar é percebido a partir do desenvolvimento de uma atividade, enquanto que o de aprender se dá a partir da assimilação de competência para desmistificar situações-problema. Logo, o processo de aprendizagem não se limita à resolução de exercícios, mas estende-se à capacidade de resolver problemas complexos, a partir do que é assimilado em atividades mais simples. Desse modo, o conhecimento resulta da constante interação entre os sujeitos participantes do processo de aprendizagem e da complexidade do objeto de estudo.

Araújo, Santana e Ribeiro (2009), comentam que o processo de ensino é apresentado como pragmático, uma vez que se caracteriza como uma ferramenta de transmissão do conhecimento. Nessa lógica, o ensino tem um objetivo próprio e para chegar a este fim, precisa trilhar caminhos, que permitam construir o conhecimento de forma lógica e organizada. O processo de aprendizagem, por sua vez, diz respeito à resposta do indivíduo ao estímulo do ambiente diante de uma situação-problema.

Santos (2001, p. 70) aponta que o “ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem”, revelando a distinção e indissociabilidade destes termos, pois ao discorrer sobre o processo de ensino remete-se a questão da aprendizagem. Nessa perspectiva, deve-se observar uma prática social, efetivada pela interação entre os sujeitos, discentes e docentes, que participam da ação de ensinar e aprender (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Nessa conjuntura, a maneira pela qual esta interação se dá, recai sobre a aprendizagem do discente, que pode ser facilitada ou orientada para direcionar o processo educativo.

Na ação de ensino-aprendizagem, o discente deve ser considerado o principal elemento, uma vez que o alcance do objetivo deste processo só se concretiza, quando o

mesmo aprende. Na perspectiva Contábil, Teodoro (2011) destaca que os discentes da área só se interessam por temas que o permitam identificar a aplicação prática. Nessa conjuntura, algumas estratégias de ensino precisam ser implementadas, com o intuito de propiciar melhorias no aprendizado e um melhor desempenho formativo (MAZZIONI, 2009). Dentre as principais estratégias existentes, destacam-se as ilustradas no Quadro 1.

Quadro 1: Estratégias de ensino

ESTRATÉGIAS	FINALIDADE
Aula expositiva dialogada	Apresentar uma visão global de um assunto, com a participação ativa do discente, cujo conhecimento prévio deve ser tomado como ponto de partida.
Estudo de texto	Examinar ideias dos autores a partir de estudos críticos de um texto e/ou na procura por informações e identificação de ideias.
Estudo dirigido	Considerar o desenvolvimento de uma programação orientada pelo docente, visando sanar dificuldades específicas dos discentes.
Lista de discussão por meios informatizados	Acompanhar a construção do conhecimento do docente e discente durante o próprio processo e não apenas, ao final desse.
Ensino à distância	Alcançar lugares que ainda não tem oportunidade de usufruir do ensino presencial ou tradicional, dando mais autonomia ao estudo do discente.
Solução de problemas	Adotar um pensamento reflexivo, crítico e inovador a partir das circunstâncias apresentadas em uma determinada situação.
Grupo de verbalização e de observação	Estudar os conteúdos sob a orientação do professor, que divide os estudantes em dois grupos: um de verbalização (GV) e outro de observação (GO).
Estudo de caso	Analisar uma situação real com o intuito de desenvolver a capacidade prática do discente, preparando-o para o campo de atuação profissional.
Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>)	Propiciar a construção e reconstrução do conhecimento, de forma orientada e conjunta.
Estudo do meio	Criar condições para o contato com a realidade, a fim de propiciar a aquisição de conhecimentos de forma direta, por meio da experiência.
Ensino com pesquisa	Assumir o estudo como uma situação construtiva e significativa, de modo a transferir a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise.
Seminários	Permitir o estudo de um determinado tema ou situação-problema, com a finalidade de discutir, criticar e apontar soluções.
Excursões e visitas	Proporcionar o acesso a um ambiente prático, a fim de despertar o interesse e curiosidade dos alunos.
Dissertações e resumos	Obter uma avaliação ou interpretação do discente sobre os assuntos já tratados ou não, fazendo com que aprenda a racionar e evidenciar suas interpretações.
Ensino em pequenos grupos	Formar pequenos grupos de discussão, a fim de fomentar a pesquisa e promover o relacionamento interpessoal entre os envolvidos.
Jogos de empresas	Ensinar a tomar decisões sobre as estratégias mais adequadas dentro do ambiente empresarial.
Portfólio	Identificar e construir o registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas de um determinado objeto de estudo.

Fonte: Adaptado de Peleias (2006) e Anastasiou e Alves (2007).

Considerando os pontos enumerados, destaca-se que o uso de uma determinada estratégia de ensino-aprendizagem, precisa considerar os objetivos definidos pelo docente e as habilidades a serem desenvolvidas ao tratar de cada conteúdo. Nessa perspectiva, destaca-se que algumas estratégias são comuns entre as atividades de ensino em Contabilidade, como: aula expositiva dialogada, estudo de texto, solução de problemas, estudo de caso, seminários, dissertações e resumos. Isso impulsiona a classe docente a definir, readequar e estruturar suas

práticas de ensino de modo a promover e facilitar o ensino-aprendizagem do discente e o tornar um agente autônomo, atuante e responsável pelo conhecimento que está sendo transmitido.

2.1.1 Projeto pedagógico, habilidades e competências

Para Slomski et al. (2010), o projeto pedagógico é um instrumento de ação que vislumbra o ordenamento de todas as atividades e práticas pedagógicas, bem como apresenta a ordem curricular das disciplinas formativas, de modo a propiciar a articulação entre o meio e fim, principalmente, quando se destaca os objetivos educacionais. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), também denominado de Projeto Político-Pedagógico (PPP), é um documento normativo que deve contemplar as diretrizes curriculares e as demandas do Sistema Nacional de Educação, a fim de contribuir com a qualidade do ensino (PELEIAS, 2006). Ademais, o PPC vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, uma vez que o mesmo é construído e vivenciado pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (VEIGA, 2008).

Peleias (2006), comenta que o compromisso da IES com a sociedade costuma ser estabelecido no PPC, uma vez que esse representa um plano de ação e um instrumento de trabalho, que propicia a formação profissional. Nele deve estar presente o compromisso da instituição com o desenvolvimento do cidadão, levando em conta o seu compromisso com o olhar crítico e a capacidade de atender as demandas do campo de atuação. Logo, não deve ser construído e arquivado para cumprir deveres burocráticos, mas nortear e fundamentar o processo formativo (VEIGA, 2008).

Quando se trata do PPC, o mesmo deve servir de suporte para que o ensino-aprendizagem aconteça e reúna todos os elementos necessários para suprir as demandas da sociedade e do campo de atuação profissional. Nessa conjuntura, os cursos oferecidos pelas instituições precisam se preocupar em criar as condições necessárias para formar indivíduos efetivamente preparados para a atuação. Para Rêgo (2009, p. 28) um ponto importante nesse processo é a elaboração de um projeto comprometido em conciliar a estrutura disponível e os anseios dos envolvidos, logo:

Os cursos de graduação que já se encontram em andamento devem, a princípio, se preocupar em atender as suas determinações, buscando a partir daí, reelaborar seus currículos de acordo com as necessidades do campo de atuação e as perspectivas da profissão sobre a qual pretende formar.

De modo geral, compreende-se que o PPC representa uma condição para que se construa a identidade dos cursos de uma IES, tendo em vista que esse configura-se como um instrumento essencial para a construção do conhecimento e da cidadania. Nessa perspectiva, define as prioridades formativas e quais demandas pode cobrir. Ademais, carrega a identidade, intencionalidade e compromissos da IES com o processo formativo (GOMES et al., 2009).

Para Rêgo (2009, p. 27) o PPC “deve antecipar ao presente as necessidades formativas do futuro, no que diz respeito a composição das habilidades e competências necessárias a formação”. Logo, todos os pressupostos teóricos e metodológicos devem embasar a construção do PPC, de forma que os profissionais sejam dotados de habilidades e competências direcionadas ao desenvolvimento organizacional. Para Fleury e Fleury (2004, p. 48), a mesma engloba o “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e

complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica”.

Quando se destaca as demandas do meio, cabe frisar que um bom profissional precisa desenvolver diferentes habilidades. Dentre as principais habilidades, destacam-se: iniciativa, coragem, ética, visão de futuro, negociação, agilidade, segurança para solucionar problemas, tem que ser dinâmico, flexível e com boa capacidade de inovar e criar, sobretudo na sua área de atuação (SCHLINDWEIN, 2007). Nesse contexto, se tratando das diretrizes curriculares, as habilidades e competências inerentes a formação do bacharel em Ciências Contábeis deve conciliar as demandas e mudanças do ambiente.

2.1.2 Formação na área Contábil

A formação de indivíduos capacitados para a atuação apresenta-se sempre como um tema relevante, uma vez que propicia a entrega de um profissional preparado para o mercado de trabalho, o que não é diferente na área Contábil. Nesse contexto, considerando os desafios de uma economia globalizada e pautada na competitividade, a responsabilidade do Contador em fornecer informações úteis, reforça a necessidade do mesmo desenvolver habilidades e competências próprias para atender as demandas do ambiente. Considerando que a atuação na área propicia o desenvolvimento da sociedade, cabe destacar que a sua devida qualificação é necessária, para garantir uma atuação condizente com a realidade (MARQUES; LIMA; SILVA, 2008).

Quando se trata das IES nacionais salienta-se que as mesmas possuem autonomia formativa, logo, para a elaboração dos currículos de cada curso, essas seguem apenas o que trata as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Na área Contábil, os currículos são pautados na Resolução CNE/CSE n.º 10/2004, bem como na observância das dinâmicas do campo de atuação e alterações nas leis e regras fiscais. Tudo isso, de forma flexível e com o intuito de proporcionar um currículo atualizado e capaz de preparar os indivíduos para a atuação profissional (MULATINHO, 2007).

De modo geral, constata-se que para a área Contábil há três propostas formativas, uma publicada pelo MEC, mediante a Resolução CNE/CSE n.º 10/2004, outra apresentada pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e uma terceira voltada para a formação do Contador global, demandada pela Organização das Nações Unidas (ONU). No entanto, considerando que apenas o MEC e o CFC realizam processos avaliativos para certificar a qualidade dos cursos e dos egressos na área Contábil, o presente estudo volta a sua análise para o currículo mínimo indicado pelas propostas formativas de ambos. Isso, porque, o MEC, com o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), e o CFC, com o Exame de suficiência do CFC, propõe conteúdos de formação básica, profissional, teórico-prático, quantitativo e complementar, que condizem com as demandas do ambiente, como ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2: Áreas de formação na área Contábil

(continua)

FORMAÇÃO	PROPOSTA FORMATIVA DO CFC	RESOLUÇÃO N.º 10/2004
Básica	Aprofundar os estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo, Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.	Estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.

Quadro 2: Áreas de formação na área Contábil

(conclui)

FORMAÇÃO	PROPOSTA FORMATIVA DO CFC	RESOLUÇÃO N.º 10/2004
Profissional	Permitir estudos específicos atinentes a Teoria da Contabilidade, incluindo domínio das atividades atuariais e quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares aos setores público e privado.	Estudos específicos atinentes às Teorias da contabilidade, incluindo as noções das Atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, Governamentais e não governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado.
Teórico-prática	Conciliar a teoria com a prática e adicionar conhecimentos, através de estágio curricular supervisionado, atividades complementares, estudos independentes, conteúdos optativos, práticas em laboratórios de informática usando <i>softwares</i> atualizados para contabilidade.	Estágio curricular supervisionado, Atividades complementares, Estudos independentes, Conteúdos optativos, Prática em laboratório de informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para Contabilidade.
Estudos quantitativos	Possibilitam quantificar informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas, dando ao discente, aptidão para gerenciar, controlar e prestar contas de sua gestão, gerando também informações para a tomada de decisão.	Desenvolvimento do raciocínio lógico e quantitativo por meio da aplicação de medidas quantitativas de estimação em amostras contábeis e econômicas, trazendo a compreensão do relacionamento de variáveis para explicar grandezas contábeis e econômicas.
Complementar	Possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do discente, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo de trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.	Componente curricular obrigatório, desenvolvido em ambiente extra-sala de aula e comprovado com a apresentação de documentação que indique a efetiva participação discente em atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando às propostas formativas mencionadas, destaca-se que ambas direcionam sua atenção para o desenvolvimento de habilidades e competências, inerentes a atuação profissional. Segundo Peleias (2006), isso mostra uma certa preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico do discente que se encontra em processo de formativo. Já a proposta desenvolvida e apresentada pela ONU, destaca outros aspectos formativos, tais como Atividades Comerciais, Tecnologia da Informação e outros, voltados para a atuação indiscriminada do profissional Contábil, em qualquer ambiente ou país que deseje atuar.

A ONU, juntamente com outros órgãos, desenvolveu um projeto de currículo para os cursos de Ciências Contábeis, o qual pode ser utilizado como referência para a elaboração de seus currículos mínimos. O referido documento, denominado de Currículo Mundial (CM), traz os principais conhecimentos que um Contador deve dominar para ter capacidade de atuar em qualquer parte do mundo e desenvolver um serviço de qualidade. E para que este profissional globalizado possa existir, é necessário que seu ensino esteja alinhado às

necessidades do campo de atuação profissional e das relações empresariais (CAMPOS; LEMES, 2011).

As áreas de formação aqui já mencionadas, possibilitam ao Contador, o poder de agregar valores como investir em educação continuada e ter consciência crítica, bem como criar laços que garantem certa responsabilidade no contexto social e ambiental. Ao mesmo tempo, também deve garantir que haja uma formação pautada na ética e liderança, ao mesmo tempo em que propicia a construção de habilidades interpessoais para colaboração e trabalho em equipe, entres outros. Tudo isso, com o intuito de desenvolver no indivíduo em formação, habilidades que caracterizam o perfil do profissional desejado pelo campo de atuação (CARRIJO, 2007), conforme expresso no Quadro 3.

Quadro 3: Campo de atuação profissional do Contador

CAMPO	POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO	AUTORES
Empresas	A atuação em empresas pode ser como planejador tributário, analista financeiro, contador geral, auditor interno, contador de custos, contador gerencial e atuário.	Carrijo (2007)
Ensino	A atuação em atividades de ensino pode ser como professor, pesquisador, escritor, parecerista e conferencista.	Carrijo (2007)
Independente (autônomo)	A atuação de forma independente ou autônoma pode ser na condição de auditor independente, consultor, empresário contábil, perito contábil e investigador de fraudes.	Marion (2003)
Serviço público	A atuação na esfera pública pode ser na condição de contador público, agente ou auditor fiscal, tribunal de contas, oficial contador, controlador de arrecadação e outros cargos públicos.	Carrijo (2007)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando os conteúdos formativos e o campo de atuação, observa-se que ambos estimulam e abrangem informações sobre economia, administração, direito, análise de sistemas, dentre outras, com vias a proporcionar uma formação sólida, diversificada e interdisciplinar. Tudo isso revela o quanto o processo formativo requer um alinhamento com as demandas da sociedade e do campo de atuação do Contador. Isso, porque, conforme trata Capacchi et al. (2006), a formação em nível superior, combinada com as experiências acumuladas ao longo da vida, qualidades pessoais e de inter-relacionamento, possibilitam ao discente o acesso a possibilidades de atuação profissional interessantes.

2.2 INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade configura-se como um instrumento capaz de conectar os conteúdos discutidos em cada componente curricular e fundamenta-se na busca por uma formação completa, pautada no conhecimento teórico e prático. Na área Contábil, a interdisciplinaridade nem sempre é observada de forma clara, ao se analisar as ementas e conteúdos programáticos previstos para cada componente curricular (MORAES JR; ARAÚJO; ARAÚJO, 2009). Apesar disso, pesquisadores como Passos (2004), Moraes Jr, Araújo e Araújo (2009) e Fiorentin e Domingues (2012), defendem que a adoção da interdisciplinaridade é importante para a formação do discente, uma vez que lhes garante oportunidades de vivenciar, em sala de aula, as práticas inerentes a atuação profissional.

Ferreira (2008) comenta que a concepção da interdisciplinaridade é amplamente discutida na área de Educação e que não há um consenso sobre o seu significado e

aplicabilidade. Nessa conjuntura, Japiassu (1976) compreende que a mesma emerge da integração real de disciplinas de um mesmo projeto e considera uma intensa troca de informações entre especialistas. Para Santomé (1998), a interdisciplinaridade aglutina as disciplinas de forma holística e assume que nenhum conteúdo pode ser visto isoladamente, mas deve ser amplamente ajustado.

A interdisciplinaridade é discutida por Fazenda (2008), como resultado da troca de conhecimentos de uma mesma ciência, a fim de propiciar o enriquecimento mútuo. Moraes Jr (2009) comenta que a mesma valoriza a interdependência na atividade de ensino e se preocupa em consolidar o conhecimento transmitido, com vias a sustentar a reciprocidade na troca de informações e experiências. Nesse contexto, cabe frisar que o processo de ensino-aprendizagem carece de ações apropriadas para promover a construção do conhecimento, bem como desenvolver as habilidades e competências requeridas para a atuação como Contador.

Salienta-se que embora a interdisciplinaridade não apresente um conceito unânime, os autores destacam que a mesma ocorre quando se percebe uma certa integração entre as disciplinas, bem como o compartilhamento de informação e o engajamento dos docentes com a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a interação entre as disciplinas considera a aglutinação de diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de produzir ciência. Logo, se preocupa em romper os limites do conhecimento pronto e especializado (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1979).

De acordo com Moraes Jr (2009) a forma como os conteúdos discutidos em cada disciplina se relaciona é uma forma de retratar, conceituar e qualificar a interdisciplinaridade. Dessa forma, é possível identificar hierarquias presentes entre as disciplinas, assim como, a interligação entre elas, de modo a enriquecer o processo de construção do conhecimento desenvolvido para os discentes. Nessa conjuntura, destaca-se que há vários níveis de relacionamento entre as disciplinas, como ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4: Níveis de relacionamento entre as disciplinas

(continua)

NÍVEL	CARACTERÍSTICA	AUTORES
Disciplinaridade	Detém uma comunicação desequilibrada, uma vez que há a hierarquia entre as disciplinas, ao mesmo tempo em que uma se sobrepõe às demais.	Passos (2004)
	É uma forma de organizar e delimitar uma área de trabalho, bem como concentrar o conhecimento dentro de um certo ângulo de visão.	Moraes Jr (2009)
	A disciplinaridade reforça o território do saber, levando as especializações profissionais a serem legitimadas, podendo ser enquadrada como o ponto de partida da interdisciplinaridade.	Silva (2003)
Interdisciplinaridade	Detém uma interação entre duas ou mais disciplinas, na qual o conteúdo de uma depende da outra, de forma recíproca.	Passos (2004)
	Há uma interação entre duas disciplinas ou mais, onde existe uma modificação e dependência entre elas. Ou seja, existe uma colaboração entre as diversas disciplinas.	Santos, Rech e Vieira (2007)
	A interdisciplinaridade representa o grau mais avançado de relação entre disciplinas, se considerarmos o critério de real entrosamento entre elas.	Furtado (2007)
Multidisciplinaridade	Detém um baixo nível de integração entre as disciplinas, com a sobreposição de conteúdos simultaneamente associados.	Passos (2004)
	A integração entre as disciplinas é baixa, ou seja, são oferecidas diversas disciplinas simultâneas, mas não relacionadas entre si.	Santos, Rech e Vieira (2007)

Quadro 4: Níveis de relacionamento entre as disciplinas

(conclui)

NÍVEL	CARACTERÍSTICA	AUTORES
Multidisciplinaridade	A multidisciplinaridade é caracterizada pela justaposição de várias disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema, sem o estabelecimento de relações entre os profissionais representantes de cada área no plano técnico ou científico.	Furtado (2007)
Pluridisciplinaridade	Detém uma comunicação que não modifica internamente a disciplina, mas observa a troca e o acúmulo de conhecimentos.	Passos (2004)
	Disciplinas de um mesmo grupo do conhecimento, buscam melhorar as relações entre si, não modificando o conteúdo de cada uma delas, apenas cooperam entre si.	Santos, Rech e Vieira (2007)
	A pluridisciplinaridade é caracterizada pelo efetivo relacionamento de disciplinas entre si, havendo coordenação por parte de uma dentre as disciplinas ou pela direção da organização.	Furtado (2007)
Transdisciplinaridade	Detém o poder de ampliar o nível de cooperação e integração entre as disciplinas, eliminando seus limites.	Passos (2004)
	O nível de interação entre as disciplinas é o mais alto, podendo surgir uma outra disciplina. Não há limite entre as disciplinas.	Santos, Rech e Vieira (2007)
	Na qual as interações entre o conhecimento se dariam sem as fronteiras disciplinares.	Furtado (2007)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando da interação entre as disciplinas, é possível verificar que não existe apenas um modo que possa prevêê-las, pois o intercâmbio entre os conteúdos discutidos em cada disciplina pode ser promovido pela influência de diversas variáveis. Santomé (1998) destaca como variáveis que interferem nesse processo, questões de ordem espacial, temporal, econômica, demográfica, social, conflituosa e que propiciam o desenvolvimento da ciência. Nesse contexto, destaca-se que alguns geram uma maior interação entre as disciplinas, ao passo em que outros apenas contribuem com a construção ou justaposição do conhecimento, dentre outros aspectos.

Em se tratando da interdisciplinaridade, Fazenda (2008) aponta que esse nível de relacionamento entre as disciplinas, é vantajoso em razão do modo como o conteúdo pode ser capturado, sintetizado e integrado a novos conhecimentos. Nessa conjuntura, Martins (2004) comenta que os conteúdos devem se complementar e não serem confrontados, para que o conhecimento produzido possa ser efetivamente integrado e compartilhado. O conhecimento das várias ciências que permeiam o cenário econômico em que atua o profissional de contabilidade é indispensável para o egresso, assim como a inter-relação entre elas (SANTOS; RECH; VIEIRA, 2007).

Quando se destaca a interdisciplinaridade e a forma como os conteúdos discutidos em cada disciplina se relacionam, cabe destacar que a mesma pode assumir diversas modalidades, como apresentado no Quadro 5. Segundo Carlos (2007) as mesmas são definidas de acordo com o nível de interação e intensidade com que as disciplinas se aproximam e são capazes de se complementarem, afim de propiciar a formação do conhecimento. Nessa conjuntura, a interação entre os conteúdos discutidos em sala de aula estimula a não fragmentação do conteúdo e a construção lógica das habilidades e competências requeridas para a atuação profissional.

Quadro 5: Modalidades da interdisciplinaridade

MODALIDADE	DEFINIÇÃO
Auxiliar	Essa modalidade consiste em sua essência, na utilização por uma disciplina de metodologias ou procedimentos de outra. Dessa maneira essa interdisciplinaridade não avança os limites da ocasião ou de situações provisórias.
Complementar	Consiste em uma sobreposição de trabalho, quando disciplinas, que se unem parcialmente, fazem com que haja a complementação entre os seus respectivos domínios de estudo.
Estrutural	Quando ocorre uma interação entre duas ou mais disciplinas, que resulta na criação de uma nova disciplina.
Heterogênea	Constituem-se em uma combinação de programas diferentemente dosados, sendo necessária uma visão ampla e não aprofundada.
Linear	Essa modalidade consiste em um conjunto de leis de uma disciplina que pode ser aplicada para explicar outra, mediante redefinições de variáveis e parâmetros, até que se ajuste ao novo contexto disciplinar.
Pseudo-interdisciplinaridade	Existe uma estrutura de união, normalmente um modelo teórico ou um marco conceitual, aplicado para tratar de disciplinas heterogêneas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise.
Restritiva	Possui caráter utilitário, voltada para a solução de problemas específicos ou de situações concretas. Cada disciplina restringe seu campo de ação, impondo certas barreiras às outras disciplinas.
Unificadora	Relação muito estreita entre os conteúdos de duas disciplinas, resultando na integração teórica e em métodos correspondentes, de modo a criar uma nova disciplina.

Fonte: Adaptado de Carlos (2007).

Considerando os pontos enumerados, destaca-se que a ideia da interdisciplinaridade rompe com o paradigma da relação de autoridade e submissão, percebida nas relações de poder entre docentes e discentes (MIRANDA; LEAL; MEDEIROS, 2010). Isso, porque, o papel do educador passa a ir além da transmissão de informações e se preocupa com a construção integrada e sistematizada do conhecimento. Nessa conjuntura, os conhecimentos alocados em uma única disciplina não são suficientes para que os discentes consigam enfrentar e solucionar problemas reais, uma vez que requer uma visão mais estruturada, capaz de ampliar as competências profissionais e reforçar suas habilidades interdisciplinares.

2.2.1 Fragmentação do ensino

A fragmentação do ensino se caracteriza como o desmembramento de todo o processo de ensino-aprendizado, no qual os conteúdos ficam subdivididos em disciplinas distintas e sem conexão lógica. Nessa perspectiva, ao compreender os desafios do profissional contábil, percebe-se que a adoção de uma visão fragmentada prejudica o desenvolvimento das habilidades e competências requeridas para uma adequada atuação profissional. Logo, salienta-se que com a adoção de práticas pedagógicas integradas, os conteúdos das diversas disciplinas podem ser redirecionados e tornar a construção do conhecimento mais prazerosa e interessante (GERHARD; ROCHA FILHO, 2010).

De modo geral, percebe-se que o processo formativo tem se modificado com vias a acompanhar as demandas do ambiente e trazer respostas rápidas a complexidade do mundo globalizado (SILVA, 2003). Nessa conjuntura, a interdisciplinaridade surgiu no final do século XIX, em resposta à fragmentação do conhecimento e necessidade de se estabelecer o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento. Logo, evita a fragmentação do

conhecimento, a partir do momento em que as disciplinas se conectam, afim de propiciar a real construção de habilidades e competências capazes de impulsionar o processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2003).

Gerhard e Rocha Filho (2012) destacam que a fragmentação do conhecimento resulta de problemas percebidos no processo formativo e na segregação dos conteúdos entre as disciplinas. Em algumas situações, a subdivisão dos conteúdos os torna relativamente estagnados, desvinculados e desconexos da realidade conceitual e prática. Isso torna o conhecimento transmitido aos discentes, como algo sem sentido teórico e/ou prático, mas que prejudica a formação de bons profissionais aptos para a atuação.

Segundo Peleias et al. (2011), as constantes transformações do ambiente impactam na formação interdisciplinar dos discentes e na transmissão dos conteúdos, uma vez que modifica as rotinas das disciplinas e podem criar barreiras para o aprendizado. Garcia (2006) destaca cinco fatores que impulsionam o abandono da fragmentação do conhecimento e promovem a interdisciplinaridade, como pode ser observado no Quadro 6. Isso, porque, o conhecimento transmitido é volúvel e se torna incapaz de ser transmitido, quanto se desconsidera o fator tempo e as demandas do meio (BUARQUE, 2003).

Quadro 6: Fatores que impulsionam a interdisciplinaridade

FATOR	FINALIDADE
1	Identificar as mudanças necessárias no ensino para não fazer da fragmentação uma constante no ambiente de ensino-aprendizagem.
2	Criar e apresentar teorias capazes de fundamentar o tema e permitir criar um ambiente que enfatize a construção do conhecimento.
3	Formar docentes preparados para fazer relações rápidas entre os conteúdos teóricos e as necessidades práticas.
4	Estimular os docentes a saírem de sua zona de conforto e irem além de suas intuições ou conhecimentos teóricos.
5	Permitir criar práticas alternativas para a promoção do conhecimento e do efetivo ensino-aprendizagem

Fonte: Adaptado de Garcia (2006).

Cabe frisar que muitos estudos se apoiam na interdisciplinaridade, com o intuito de superar a fragmentação do ensino. Logo, compreende-se que somente a partir de uma prática docente intencionalmente direcionada para a interdisciplinaridade é que se torna possível oferecer as condições necessárias para que o discente perceba as relações efetivamente existentes entre as disciplinas. Até, porque, apesar da interdisciplinaridade ser uma prática pedagógica importante, por si só, ela não é capaz de solucionar os problemas educacionais de corresponsabilidade entre as disciplinas (MORAES JR; ARAÚJO; ARAÚJO, 2009).

Considerando os pontos enumerados, cabe frisar que alguns desafios precisam ser enfrentados para consolidar a ideia da interdisciplinaridade e reduzir problemas com a fragmentação do ensino. Dentre os problemas mais comuns, destacam-se a preocupação com a organização, gestão e coordenação dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a linguagem e comunicação do conhecimento. Nesse contexto, para propiciar uma formação adequada, é imprescindível que as IES tenham domínio curricular, sobre o conteúdo, a área do conhecimento e a disciplina na qual o docente irá lecionar, de modo que o mesmo possa, efetivamente, se envolver em atividades interdisciplinares (SUHR; SOARES, 2011).

De modo geral, salienta-se que a capacitação interdisciplinar do docente envolve um trabalho capaz de superar a compreensão da aprendizagem do aluno, uma vez que

proporciona um entendimento sobre o que ocorre no ambiente. Quando se trata do ensino na área Contábil, Moraes Jr (2009) aponta que a sua fragmentação se manifesta quando os docentes assumem que suas disciplinas são mais relevantes que as demais. Apesar de que, em algumas situações, os docentes destaquem que o conhecimento prévio é necessário para que novos conteúdos sejam ministrados e a construção do conhecimento se efetive, a ponto de avançar.

2.2.2 Práticas de interdisciplinaridade na área Contábil

O conceito de interdisciplinaridade surge da necessidade de se abranger o complexo e relacionar os conteúdos das diversas disciplinas, independente da área de formação, ou dos meios utilizados para a construção do conhecimento. Isso, porque, é imprescindível a busca por soluções para novos desafios do campo de atuação profissional, uma vez que a incoerência entre os conteúdos e a dicotomização do poder, são responsáveis por impedir grandes descobertas e novas doutrinas (BERNARDO; NASCIMENTO; NAZARETH, 2010). Nesse contexto, destaca-se que são indispensáveis métodos de ensino que estimulem a produção de um conhecimento aplicável, capaz de estimular atitudes mais críticas.

Ao se destacar o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação em Ciências Contábeis, cabe frisar que a interdisciplinaridade é capaz de unir disciplinas teóricas e práticas, em uma mesma grade curricular (FIORENTIN; DOMINGUES, 2012). Isso, porque, a interação entre disciplinas distintas é fundamental para que a produção do conhecimento aconteça em sua totalidade. Nesse contexto, destaca-se que esse intercâmbio é algo imprescindível para formar profissionais capazes de enfrentar os desafios da sociedade atual, e, para essa integração, cabe articular as diferentes disciplinas e campos do conhecimento.

Fiorentin e Domingues (2012), comentam que as práticas interdisciplinares estão registradas em documentos institucionais, sendo os mesmos considerados objetivos gerais e específicos do PPC. Entre as práticas interdisciplinares já aplicadas e identificadas na área Contábil, destacam-se aquelas apresentadas no Quadro 7. Quando se destaca o PPC do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, contata-se que esse é um documento que traz as expectativas formativas da própria instituição, bem como o que preceitua a Proposta Formativa do CFC, a Resolução CNE/CES n.º 10/2004 e a Resolução CNE/CES n.º 2/2007.

Quadro 7: Panorama das práticas de interdisciplinaridade adotadas na área Contábil

(continua)

PRÁTICAS	AUTORES
• Ciclo de debates; • Semana acadêmica; • Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); • Estágio curricular; • Disciplinas eletivas.	Fiorentin e Domingues (2012)
• Atividades complementares (visitas técnicas; laboratório de práticas; palestras; seminários; empresa júnior); • Atividades desenvolvidas em conjunto; • Prova interdisciplinar; • Discussão de temas transversais.	Althoff (2008)

Quadro 7: Panorama das práticas de interdisciplinaridade adotadas na área Contábil (conclui)

PRÁTICAS	AUTORES
• Integração entre os professores; • Trabalhos em grupo; • Criação de situações problemas; • Relação entre ensino e pesquisa.	Miranda, Leal e Medeiros (2010)
• Desenvolvimento de pesquisas; • Trabalhos integrados; • Projetos de extensão	Padoan (2007)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando os pontos enumerados, constata-se que as práticas interdisciplinares defendidas pelos autores se configuram como um recurso capaz de superar a fragmentação das disciplinas, uma vez que suas ações passam a ser direcionadoras para a produção do conhecimento. Quando se trata do curso de Ciências Contábeis, observa-se que tem sido dada atenção à busca por práticas interdisciplinares, que possam ser compreendidas como uma ferramenta facilitadora e apropriada para compreender e se aproximar da complexidade do ambiente de negócios e do campo de atuação do profissional contábil. Além disso, percebe-se que ações efetivas podem habilitar os professores para a interdisciplinaridade, tendo em vista que estes possuem um alto grau de responsabilidade na promoção do conhecimento e que o mesmo precisa ampliar sua visão e capacidade formativa.

3 METODOLOGIA

Para Lakatos e Marconi (2011), a metodologia considera a adoção de um conjunto de atividades racionais e organizadas que, com maior segurança e controle, auxilia o pesquisador na resolução do problema de pesquisa. Nessa perspectiva, a metodologia utilizada no presente estudo estabelece os meios, os procedimentos e as técnicas à serem utilizadas, de modo a atender aos objetivos propostos. Para tanto, considerando as particularidades das pesquisas desenvolvidas na área Contábil, Beuren (2013) ressalta que a mesma deve ser enquadrada quanto aos objetivos, procedimentos e problema.

Analisando as tipologias de pesquisas propostas por Beuren (2013), destaca-se que o presente estudo se caracteriza quanto aos objetivos como uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva. Isso, porque, será necessário realizar um estudo mais aprofundado sobre a questão das práticas que envolvem a interdisciplinaridade, suas particularidades e aplicações no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, os dados serão registrados, analisados e interpretados sem a interferência do pesquisador, e de modo a permitir a descrição das informações extraídas dos docentes a partir do instrumento de coleta dos dados.

Salienta-se que para atender ao objetivo geral do trabalho, será necessário identificar às práticas interdisciplinares propostas no currículo da UFERSA e verificar quais práticas de interdisciplinaridade são promovidas pelos docentes ao desenvolverem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tudo isso, com vias a se captar qual a percepção dos docentes sobre o que significa e como a interdisciplinaridade é implementada em suas atividades de ensino-aprendizagem. Isso, porque, uma atitude que seja interdisciplinar evidencia uma proposta que supere uma visão fragmentada do ensino, tornando o conhecimento como fonte de uma visão mais completa.

No que diz respeito aos procedimentos, esta pesquisa se caracteriza como um levantamento (BEUREN, 2013). Isso, porque, considera a realização de um senso e um estudo minucioso com os docentes que lecionam no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA. Para tanto, faz-se necessário examinar as propostas curriculares da IES, bem como adotar um instrumento de coleta capaz de traçar o perfil dos docentes, identificar as suas percepções sobre interdisciplinaridade e elencar quais práticas são utilizadas em suas atividades.

Quanto à abordagem do problema, o estudo caracteriza-se com uma pesquisa qualitativa. Isso, porque, se vale da análise de conteúdo do currículo da UFERSA, com a finalidade de extrair informações sobre as práticas interdisciplinaridades previstas como ações de ensino-aprendizagem. Ademais, há a preocupação em analisar e interpretar aspectos intrínsecos ao universo pesquisado, de modo a analisar de que forma as práticas de interdisciplinaridade são implementadas pelos docentes (LAKATOS; MARCONI, 2011).

No que compete ao instrumento de coleta, fez-se necessário elaborar um roteiro de entrevista do tipo estruturada. Segundo Beuren (2013) a adoção dessa ferramenta de coleta possibilita ao pesquisador uma maior aproximação ao objeto de estudo, uma vez que o mesmo é responsável por fazer os questionamentos necessários para atender a proposta de estudo, bem como explicar o que se deseja em termos de informação. Cabe frisar que nesse tipo de entrevista, as perguntas são estabelecidas previamente e organizadas em um formulário (APÊNDICE) a ser preenchido no momento da coleta de dados, conforme Quadro 8.

Quadro 8: Pontos abordados no roteiro de entrevista

BLOCOS	FINALIDADE	FUNDAMENTO
Perfil do respondente	Traçar o perfil dos docentes que participaram do estudo.	Moraes Jr (2009)
Estratégias de ensino	Verificar quais as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes.	Peleias (2006) e Anastasiou e Alves (2007)
Relacionamento entre as disciplinas	Identificar quais os níveis de relacionamento percebidos pelos docentes entre as disciplinas.	Passos (2004), Moraes Jr (2009)
Modalidades de interdisciplinaridade	Averiguar quais modalidades de interdisciplinaridade são utilizadas pelos docentes.	Carlos (2007)
Fragmentação do ensino	Examinar quais fatores impulsionam os docentes a adotar a interdisciplinaridade.	Garcia (2006)
Práticas de interdisciplinaridade	Identificar quais são as práticas utilizadas pelos docentes para promover a interdisciplinaridade.	Moraes Jr (2009)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Considerando que o presente estudo se fundamenta no trabalho desenvolvido por Moraes Jr (2009), cujo propósito consistiu em identificar, nas Universidades Norte-rio-grandenses, quais são as práticas interdisciplinaridade adotadas pelos docentes da IES, destaca-se que serão realizadas algumas adaptações em termos de conteúdo em suas perguntas. Tudo isso, de modo a aproximar-se da realidade local e identificar elementos adicionais sobre o nível e relacionamento entre as disciplinas, perfil de um professor essencialmente interdisciplinar, dentre outros. Tudo isso com a finalidade de verificar qual a interação existente entre os diversos componentes curriculares que contribuem com a construção do conhecimento.

No que compete ao universo do presente estudo, destaca-se que o mesmo é composto pelos docentes que atuam na modalidade presencial no Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, cujas atividades iniciaram em 2009 e possui conceito 5 no Exame

Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (e-MEC, 2016). No entanto, ao considerar a limitação de recursos, bem como o interesse e disponibilidade dos docentes em participar do estudo, fez-se uso da amostragem não probabilística, por acessibilidade (BEUREN, 2013). Na amostragem não probabilística, há uma escolha deliberada dos elementos da amostra, a depender somente dos critérios e julgamento do pesquisador.

Para fins de seleção da amostra, cabe frisar que independentemente da formação básica do docente, todos os que lecionam algum componente curricular para os alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, configuram-se como objeto de análise. Logo, a definição dos indivíduos que compõem o estudo, considerou os dados disponibilizados pela Coordenação do Curso de Ciências Contábeis da UFERSA, quanto ao nome dos docentes e componentes curriculares que lecionam, sejam eles de caráter obrigatório ou optativo. Tudo isso, observando as turmas ofertadas no período letivo 2016.2 para os discentes em formação na área Contábil. Destaca-se que o primeiro contato com os docentes foi realizado por meio eletrônico disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Ao analisar a lista, constata-se que há 26 (vinte e seis) docentes com atividades de ensino no curso, dos quais 20 (vinte) atendem exclusivamente as disciplinas abertas pela Coordenação do Curso, para suprir a demanda de oferta de vagas e os componentes previstos na matriz curricular do curso. Isso, porque, os demais docentes lecionam em turmas abertas por outros cursos, como Administração e Direito, e que apenas oferecem vagas especiais em suas turmas, para os alunos do Curso de Ciências Contábeis. Destaca-se que as turmas abertas por outros cursos, compõem a matriz curricular da área contábil como um componente optativo (matriz 2015.1), e sobre o qual não há abertura de turma exclusiva para atender a demanda.

Após identificar os indivíduos que compõem a amostra, iniciou-se o processo de coleta de dados, considerando os 20 (vinte) professores que atuam no Curso de Ciências Contábeis da UFERSA, com disciplinas abertas, prioritariamente, para os alunos do curso. Antes de iniciar a coleta, os docentes foram convidados a participar do estudo, mediante convite eletrônico, no qual buscou-se definir o dia, horário e local para as entrevistas, sempre respeitando a sua disponibilidade e interesse em participar do estudo. Contudo, ao solicitar o agendamento da entrevista, constou-se que um dos docentes não respondeu ao e-mail e nem atendeu ao convite, sendo por essa razão retirado da pesquisa. Contudo, dos 20 (vinte) docentes que poderiam participar do estudo, apenas 1 (um), que leciona na área de formação básica, deixou de ser entrevistado, ficando a amostra estimada em 19 (95%) participantes.

Para o processo de coleta de dados, fez-se uso da análise exploratória dos dados, que consiste em identificar se há dados faltantes ou discrepantes entre as respostas obtidas no estudo, de modo a excluir formulários incompleto ou com respostas que fogem da média. Em seguida, adotou-se a estatística descritiva, de modo a organizar e apresentar os achados obtidos, de modo a proceder com a realização do teste de média entre os docentes que possuem formação na área Contábil e os demais que lecionam disciplinas do eixo de formação básica. Tudo isso, com o propósito de evidenciar se há colaboração entre as disciplinas, mesmo entre aquelas consideradas como heterogêneas.

4 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresenta-se o perfil dos respondentes e a análise de conteúdo das entrevistas realizadas no período de 17 de março a 7 de abril de 2017, com os professores que atuam no Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA. Fazem parte da pesquisa

todos os professores que lecionam componentes curriculares do núcleo de formação básica, profissional, teórico-prático, quantitativo e complementar. Contudo, com vistas a apresentar os dados coletados e atender aos objetivos específicos que foram propostos no presente estudo, os mesmos foram organizados em blocos: perfil dos respondentes e análise de conteúdo das entrevistas.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Dentre os participantes, constata-se que 57,9% (11) se definiram como do gênero masculino e 42,1% (8) como do gênero feminino, conforme Tabela 1. Sendo, assim, observa-se que predomina a figura masculina na carreira docente e no processo formativo do Contador, corroborando com o perfil de docentes que participaram do estudo de Laffin (2002).

Tabela 1: Grau de instrução x Gênero

Grau de instrução	Gênero		Total
	Masculino	Feminino	
Graduação	1	0	1
Especialização	3	2	5
Mestrado	4	3	7
Doutorado	3	3	6
Total	11	8	19

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No que concerne ao grau de instrução ou formação dos respondentes, constata-se que 5,3% (1) possuem apenas graduação e 26,3% (5) especialização. Dentre aqueles que indicaram possuir pós-graduação em nível *stricto sensu*, observa-se que 36,8% (7) possuem mestrado acadêmico ou profissional e 31,6% (6) possuem a titulação de doutor. Isso corrobora com o que determina a Lei n.º 9.394/1996, no inciso II, do art. 52, que estabelece que as universidades devem apresentar “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”.

Quanto ao regime de trabalho do corpo docente pesquisado, nota-se que 5,26% (1) assumem 20h semanais em atividades acadêmicas, 26,32% (5) atuam com o regime de 40 horas semanais e 68,42% (13) detém 40 horas semanais com Dedicção exclusiva (DE), como expresso na Tabela 2. Segundo o art. 18 da Lei n.º 5.539/1968, “fica proibido ao docente em regime de dedicação exclusiva o exercício de qualquer outro cargo, ainda que de magistério, ou de qualquer função ou atividade remunerada, com algumas exceções especificadas na legislação”. De maneira geral constata-se que 94,74% deles atuam conforme preceitua a Resolução n.º 01/2012, do Conselho de Curso de Ciências Contábeis da UFERSA, que aponta a necessidade de pelo menos 75% dos docentes atuarem de forma parcial ou integral.

Tabela 2: Área de atuação x Regime de trabalho

(continua)

Área de atuação	Regime de trabalho			Total
	20 horas	40 horas sem DE	40 horas com DE	
Formação básica	0	2	2	4
Formação profissional	1	1	3	5

Tabela 2: Área de atuação x Regime de trabalho (conclui)

Área de atuação	Regime de trabalho			Total
	20 horas	40 horas sem DE	40 horas com DE	
Formação teórico-prática	0	0	6	6
Formação complementar	0	0	2	2
Atua em mais de uma área de formação	0	2	0	2
Total	1	5	13	19

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Em relação a atuação no Curso de Ciências Contábeis, 31,58% (6) se declara como atuante na área de formação teórico-prática. Contudo, ao analisar o PPC do curso, os componentes curriculares oferecidos e as disciplinas em que cada professor atua, observa-se que atualmente só há 1 (um) docente com atuação específica nessa área, lecionando disciplinas de Prática contábil I, II e III. Verifica-se também que essa divergência ocorre em relação a formação profissional e básica, uma vez que apenas 26,32% (5) declaram atuar no eixo profissional, ao passo que analisando o documento disponibilizado pela Coordenação do Curso, o número real de docentes nessa área de atuação é de 47,37% (9). Já em relação a formação básica, constata-se que 21,05% (4) se declaram como atuantes na área de formação básica, quando na verdade 36,84% (7) ministram disciplinas nesse eixo.

De modo a esclarecer as divergências de informações entre as áreas em que os docentes declaram atuar e aquelas que os mesmos efetivamente estão lecionando, tem-se no eixo básico três professores ministrando duas disciplinas cada: Fundamentos de economia e Mercado financeiro; Administração financeira e Finanças corporativas; Direito empresarial e Direito tributário. Ao passo em que se tem um professor distinto para cada uma das disciplinas que se seguem: Sociologia, Legislação social e trabalhista, Liderança e comportamento humano, Fundamentos de administração. Nessa conjuntura, nota-se que os mesmos têm dificuldade em reconhecer o eixo formativo em que atuam, o que pode ser justificado pela falta de identidade com o curso.

Quanto as estratégias de ensino, 42,10% (8) do corpo docente declaram adotar de 5 a 6 estratégias em suas atividades acadêmicas, como expresso na Tabela 3, com destaque para a aula expositiva dialogada, dissertações e resumos, ensino em pequenos grupos, estudo de texto, seminários, estudo de caso, soluções de problemas, ensino com pesquisa, oficinas, excursões e visitas, ensino à distância e estudo dirigido. Salienta-se que a decisão por adotar determinadas estratégias, em detrimento de outras, precisa considerar o propósito das disciplinas e habilidades que se pretende desenvolver. Ademais, as estratégias caracterizam-se como ferramentas que podem ser adaptadas, modificadas, ou combinadas pelo docente, conforme julgar conveniente ou necessário (MAZZIONI, 2009; TEODORO, 2011).

Tabela 3: Envolvimento entre estratégias de ensino x Tempo de atuação

Envolvimento em estratégias de ensino	Tempo de atuação				Total
	Menos de 1 ano	Entre 1 e 3 anos	Entre 4 e 5 anos	Mais de 5 anos	
Até 2 estratégias de ensino	0	1	0	0	1
De 3 a 4 estratégias de ensino	2	2	1	0	5
De 5 a 6 estratégias de ensino	0	1	0	7	8
De 7 a 8 estratégias de ensino	0	2	1	2	5
Total	2	6	2	9	19

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No que diz respeito aos 26,32% (5) dos docentes que se utilizam de 7 a 8 estratégias de ensino, salienta-se que os mesmos incluem entre suas atividades, ações que envolvem a realização de jogos de empresas, estudo do meio, bem como a criação de grupos de verbalização e observação. Apesar disso, 89,47% (17) dos respondentes priorizam o uso de aulas expositivas dialogadas, na qual observa-se a exposição do conteúdo e o estímulo da participação dos discentes a questionarem, interpretar e discutirem o objeto de estudo. O uso de estudos de caso também costuma ser adotado por 73,68% (14) dos docentes e se caracteriza como uma análise minuciosa e objetiva de uma situação real, representando um processo desafiador para os discentes (PELEIAS, 2006; ANASTASIOU; ALVES, 2007).

Entre os respondentes, 57,89% (11) declaram fazer uso de estudos de textos, que considera a análise crítica do texto e a exploração de ideias, bem como seminários, em que se formam grupos de debate sobre temas pré-estabelecidos e dispostos para ampla discussão e resolução de problemas, que requerem a adoção de um pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema (PELEIAS, 2006; ANASTASIOU; ALVES, 2007). Segundo Mazzioni (2009), tais manifestações destacam a preocupação dos docentes em adotarem estratégias construtivistas e apropriadas para a efetividade da atividade intelectual do educando.

Ao considerar o tempo de atuação profissional dos respondentes na carreira acadêmica, nota-se que 57,89% (11) estão inseridos nessa atividade a mais de 4 anos. De acordo com Rossi e Hunger (2012), o crescimento na carreira docente pode se desenvolver de maneira tranquila, para aqueles que estão inseridos em atividades que se familiarizam, ao passo em que pode apresentar processos duvidosos, angustiantes ou de regressão, para aqueles que assumem esse tipo de atividade, unicamente, por necessidade. Segundo Lawall et al. (2009), a carreira acadêmica e seu respectivo desenvolvimento profissional se caracteriza como um processo capaz de aprimorar o conhecimento e as habilidades dos docentes, em busca de soluções para seus problemas.

Cabe frisar que os docentes apresentam necessidades e expectativas distintas em cada momento de sua carreira. Isso, porque, no início da carreira (menos de um ano de atuação), muitos se preocupam com a sua sobrevivência no mercado de trabalho. Em seguida, chega a fase da experimentação (entre 1 e 3 anos de atuação), na qual os docentes buscam ações formativas para aprimorar a prática pedagógica, sendo esse o período em que se faz a opção pela carreira. Na fase da estabilização (entre 4 e 5 anos de atuação), os docentes se comprometem definitivamente com suas atividades ou se estabilizam, sendo esse o momento em que se percebe certa identidade profissional e pedagógica (LAWALL et al., 2009; ROSSI; HUNGER, 2012).

No momento da diversificação e experimentação (mais de 5 anos de atuação), os docentes experimentam uma série de experiências pessoais, capazes de ampliar seus instrumentos didáticos, bem como os modos de avaliação e estratégias de ensino à serem implementadas em busca da autoridade, responsabilidade e reconhecimento (LAWALL et al., 2009). Nessa conjuntura, destaca-se que a relação entre o tempo em que os docentes lecionam e a quantidade de estratégias utilizadas, aqueles que lecionam a mais tempo, acabam por conhecer e aplicar novas estratégias de ensino. Logo, se encontram mais motivados, empenhados e ávidos por uma atuação dinâmica, capaz de ampliar as suas técnicas e estratégias de ensino.

Em se tratando das atividades em que os respondentes declaram atuar no meio acadêmico, nota-se que 21,1% (4) revelam uma atuação limitada as atividades de ensino, como disposto na Tabela 4, o que é percebido entre aqueles que atuam na área de formação básica ou são contratados como substitutos ou temporários. De acordo com Moita e Andrade (2009), a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é considerada nas práticas pedagógicas de muitos docentes, seja porque na graduação a atividade de ensino é

mais enfatizada, ou porque na pós-graduação a atividade de pesquisa se sobressai. O que é apresentado de forma diferente no art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, ao apontar que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Dentre as principais práticas referentes ao ensino, destaca-se o planejamento das aulas, que envolve o estudo e a atualização constante do professor (LAFFIN, 2002). A elaboração de provas, trabalhos e exercícios também é apontada como uma atividade de ensino primordial para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que propicia a construção do conhecimento. No que concerne ao processo de planejamento de suas ações, a preocupação em como motivar os alunos a aprender, se sobressai, uma vez que se vale do uso de técnicas e metodologias de avaliação, com vista a trazer algum tipo de *feedback* e oferecer elementos mais adequados para o planejamento subsequente.

Tabela 4: Atividades em que atua x Conteúdo das disciplinas que ministra

Atividades	Conteúdo das disciplinas que ministra			
	Sempre	Frequentemente	Mais ou menos	Total
Somente ensino	4	0	0	4
Ensino e extensão	2	1	0	3
Ensino e pesquisa	1	1	0	2
Ensino, pesquisa e extensão	5	1	4	10
Total	12	3	4	19

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

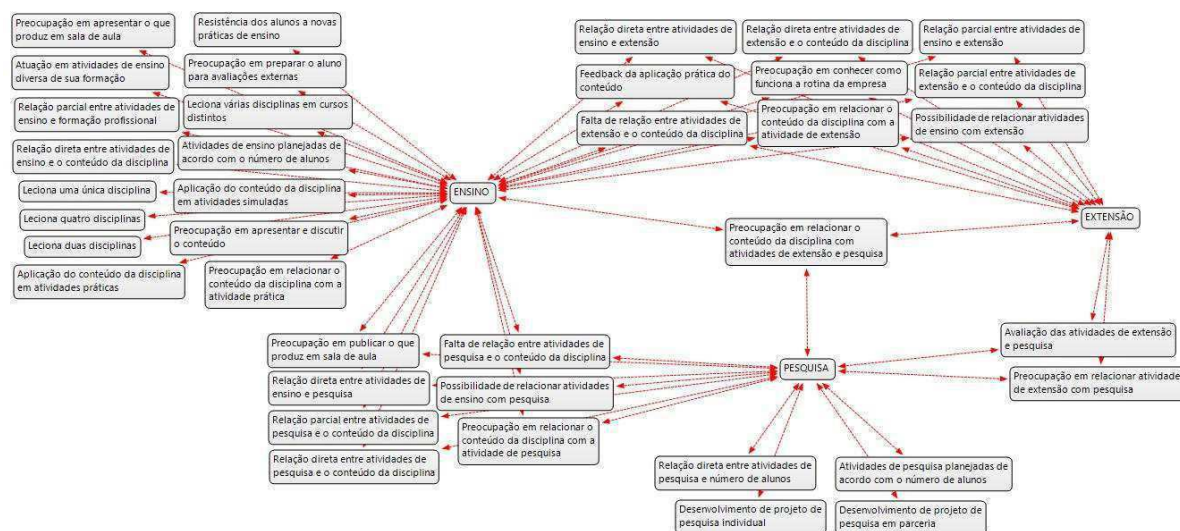
Analisando o tripé que rege a universidade, 52,6% (10) dos entrevistados se declaram como atuantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, de forma concomitante. Isso é possível quando se percebe que há docentes com DE no quadro e com titulação de mestre ou doutor, principalmente, quando se trata do envolvimento com a execução de atividades de pesquisa. Segundo Gomes et al. (2004), a maioria das universidades direcionam suas energias ao ensino, e não com o tripé, o que induz a compreensão de que a pesquisa ou a extensão universitária possuem mais um caráter simbólico do que prático. Apesar disso, cabe frisar que quanto maior o nível de qualificação do docente, mais ele tende a se afastar das atividades de ensino e extensão, para se dedicar à pesquisa e à orientação na pós-graduação.

Na graduação a pesquisa costuma ser vivenciada em forma de TCC ou mediante o ingresso em projetos de iniciação científica. Enquanto a extensão pode ser desenvolvida com cursos (que não os cursos de graduação), bem como prestação de serviços para a comunidade acadêmica e sociedade ou como ferramenta para suprir as falhas do ensino. Nessa conjuntura, as instituições de ensino superior caminham cada vez mais para além da função de graduar alunos, e buscam a constante interação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão (SOARES; FARIAS; FARIAS, 2010).

No tocante a relação entre as atividades que desenvolve e o conteúdo das disciplinas que os respondentes ministram, destaca-se que 63,16% (12) afirmam que sempre conseguem relacioná-los. Isso indica que os mesmos tendem a desenvolver suas atividades acadêmicas, de modo a alinhar suas ações e com isso propiciar conhecimentos mais sólidos e ricos, capazes de impactar no processo formativo dos discentes. De modo geral, percebe-se que os docentes costumam prender sua atenção em áreas que tem maior afinidade, de modo a impulsionar o desenvolvimento de atividades mais consistentes e independentes, ao mesmo tempo em que limita a construção do conhecimento (DEVECHI; TREVISAN, 2011).

Ao considerar a percepção dos docentes sobre como ocorre ou pode ser realizada a relação entre as atividades que desenvolve e o conteúdo programático das disciplinas que leciona, destaca-se que dentre aqueles que percebem como uma relação “sempre”, “frequentemente” e “mais ou menos”, nota-se certa despretensão em incluir o conteúdo da disciplina em suas atividades simultâneas, de extensão e pesquisa. Isso mostra certa preocupação em vincular suas atividades de ensino, com extensão ou com pesquisa, como observado na Figura 1. Contudo, cabe ilustrar que as atividades de extensão e pesquisa compõe o tripé da universidade e devem ser incorporadas ao processo de ensino aprendizagem, com vias a desenvolver uma proposta formativa capaz de articular a vivência prática, requerida para a atuação profissional, com a teoria (SOARES; FARIAS; FARIAS, 2010).

Figura 1: Relação entre as atividades que desenvolve e o conteúdo das disciplinas que ministra.



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Quando se analisa as atividades de ensino, observa-se que os docentes detêm certa preocupação em apresentar e discutir o conteúdo da disciplina ministrada, com o intuito de preparar os discentes para avaliações externas, bem como relacionar e aplicar o que se discute em sala com atividades práticas ou simuladas, de modo a inter-relacionar suas atividades de ensino com o conteúdo das disciplinas que ministra. Os dados também revelam que nem sempre é possível relacionar o conteúdo das disciplinas que ministra, em razão de sua área de formação, bem como por lecionarem em cursos distintos e lidarem com a resistência de alguns discentes com a adoção de novas práticas de ensino. Ademais, constatou-se que outros docentes conseguem planejar suas atividades de acordo com as necessidades de cada turma, inclusive observando a quantidade de discentes por turma. Contudo, como frisa Laffin (2002) as atividades de ensino devem sempre desenrolar-se de maneira objetiva e transparente, de modo a dar suporte para planejamentos subsequentes.

No que diz respeito as atividades de pesquisa, nota-se que os docentes conseguem adotá-las como práticas alinhadas ao ensino, quando tem condições de desenvolver estudos que possibilitem o aprofundamento do conteúdo das disciplinas que lecionam. Nessa conjuntura, destacam que isso é possível quando trabalham na construção de tese ou artigos científicos, bem como em situações que permitam alinhar seus estudos a situações práticas ou técnicas e atividades de orientação de TCC. Além disso, observa-se que os respondentes costumam desenvolver projetos de pesquisa em parceria com outros docentes e participam de

grupos de pesquisa formalizados institucionalmente junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

De modo geral, percebe-se que alguns docentes indicam que tem a tendência a estimular seus discentes a desenvolverem pesquisas acadêmicas, inclusive incluindo essa atividade no planejamento das aulas e considerando o número de discentes matriculados. Apesar disso, outros destacam que desenvolvem suas pesquisas em caráter individual, e com fins específicos e que coincidam com o aprofundamento dos conhecimentos auferidos em sua área de atuação acadêmica. Ao passo em que, outros docentes declaram que costumam desenvolver seus estudos em parceria com outros colegas, o que permite ampliar a argumentação e o desenvolvimento de estudos mais maduros.

Quando se analisa a díade entre atividades de ensino e pesquisa, nota-se que os docentes se preocupam em relacionar o conteúdo de suas disciplinas, com atividades de pesquisa e que se preocupam em socializar o que produz em sala de aula. Apesar disso, outros até conseguem enxergar a relação entre atividades de ensino e pesquisa, mas não as associam as práticas requeridas pelo campo de atuação profissional. Considerando esses aspectos, salienta-se que a adoção de atividades de pesquisa amplia a construção do conhecimento, ao passo em que melhora a qualidade do ensino, bem como promove a troca de informações e construção do conhecimento. Além de tudo, também proporciona a atualização do profissional e o contato com o campo de atuação, levando em conta que a contabilidade é uma área em que as informações relevantes para o exercício da profissão está em constante evolução (LAFFIN, 2002).

No que diz respeito as atividades de extensão, os docentes destacam o desenvolvimento de projetos de extensão, nas áreas de Custos e Auditoria Operacional, bem como a execução de atividades relacionadas a rotina profissional. Os docentes apontam que desenvolvem projetos na área de Auditoria contábil, com o intuito de aliar teoria e prática, bem como atender uma demanda real, bem como a realização de atividades orientadas de consultoria empresarial e simulações. Além dessas ações, os docentes também desenvolvem projetos de ensino, vinculados ao Programa de acompanhamento e Aprendizado em contabilidade (PAAC), com o intuito de mapear as dificuldades dos discentes e prepará-los tanto para a atuação profissional, como para a participação de avaliações externas, como o ENADE e o Exame de Suficiência do CFC.

Analisando o conteúdo das disciplinas ministradas e as atividades de extensão, percebe-se que os docentes se preocupam em relacioná-las, quando buscam conhecer como funciona as rotinas das empresas e quais suas necessidades. Tudo isso, congregando e valorizando o conhecimento teórico discutido em sala de aula, com as contribuições técnicas que possam gerar um *feedback* positivo em termos de atuação prática. Não obstante, há docentes que percebem a necessidade dessa relação, porém não consegue desempenhá-la efetivamente, ao passo em que outros até conseguem, de forma parcial, relacionar e incluir parte dessas ações como requisito essencial ao bom desenvolvimento de suas atividades de ensino.

Para Laffin (2002), ações realizadas na modalidade de extensão garantem uma troca efetiva de experiências e conhecimentos, capazes de se estenderem à comunidade em geral, inclusive àqueles que não tenham condições financeiras de utilizar os serviços contábeis oferecidos no mercado. Contudo, quando questionados a respeito do vínculo entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com o conteúdo das disciplinas que ministra, alguns mostram preocupação e interesse em fazer esse tipo de relação e as utilizar como regra de avaliação do aprendizado. Nessa conjuntura, cabe frisar que a adoção desse tripé se aplica as universidades e deve seguir uma lógica interdisciplinar, haja vista que quanto mais articulada e integrada for a relação entre esses três elementos, mais eficaz será o processo de ensino-aprendizagem (SOARES; FARIAS; FARIAS, 2010).

4.2 ANÁLISE DE CONTEÚDO

A respeito da compreensão dos respondentes quanto ao nível de relacionamento entre as disciplinas que leciona, o estudo aponta que 31,5% (6) deles observam que há “uma forma de interação entre duas ou mais disciplinas, na qual o conteúdo de uma depende da outra, de forma recíproca”, como expresso na Tabela 5. Tal fato revela a existência de relações entre disciplinas inseridas no processo de ensino-aprendizagem, o que costuma ser mais comum em componentes próximos, sequenciais e/ou do mesmo núcleo de formação (FURTADO, 2007). Nessa conjuntura, Passos (2004), Furtado (2007) e Santos, Rech e Vieira (2007) destacam que as disciplinas podem interagir de diferentes formas, uma em que se nota de um lado, pouca relação entre as disciplinas, e, no outro extremo, uma maior interação e até o intercâmbio de conhecimentos entre elas.

Tabela 5: Percepção sobre o nível relacionamento entre as disciplinas e criação de nova disciplina

Nível de relacionamento entre as disciplinas	Criação de nova disciplina				
	Frequentemente	Mais ou menos	Raramente	Nunca	Total
Considero como uma forma de organizar e delimitar uma área de trabalho, bem como concentrar o conhecimento dentro de um certo ângulo de visão.	0	0	0	0	0
Considero como uma forma de interação entre duas ou mais disciplinas, na qual o conteúdo de uma depende da outra, de forma recíproca.	0	2	3	1	6
Considero como uma forma de interação baixa, na qual há sobreposição de conteúdos e as disciplinas não se relacionam entre si.	0	0	0	0	0
Considero como uma forma de comunicação que não modifica internamente a disciplina, mas observa a troca e o acúmulo de conhecimentos.	1	1	0	0	2
Considero como uma forma de poder ampliar o nível de cooperação e integração entre as disciplinas, eliminando seus limites.	0	2	3	0	5
Não percebe relação com as disciplinas que leciona	1	2	3	0	6
Total	2	7	9	1	19

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Para 10,53% (2) dos respondentes a pluridisciplinaridade também faz parte do processo formativo, uma vez que propicia a troca e o acúmulo de conhecimentos, de forma cooperativa (SANTOS; RECH; VIEIRA, 2007). Ademais, nota-se que 26,32% (5) deles apontam, que há certa transdisciplinaridade entre as disciplinas, uma vez, principalmente, quando se nota que “as interações entre o conhecimento se dariam sem as fronteiras

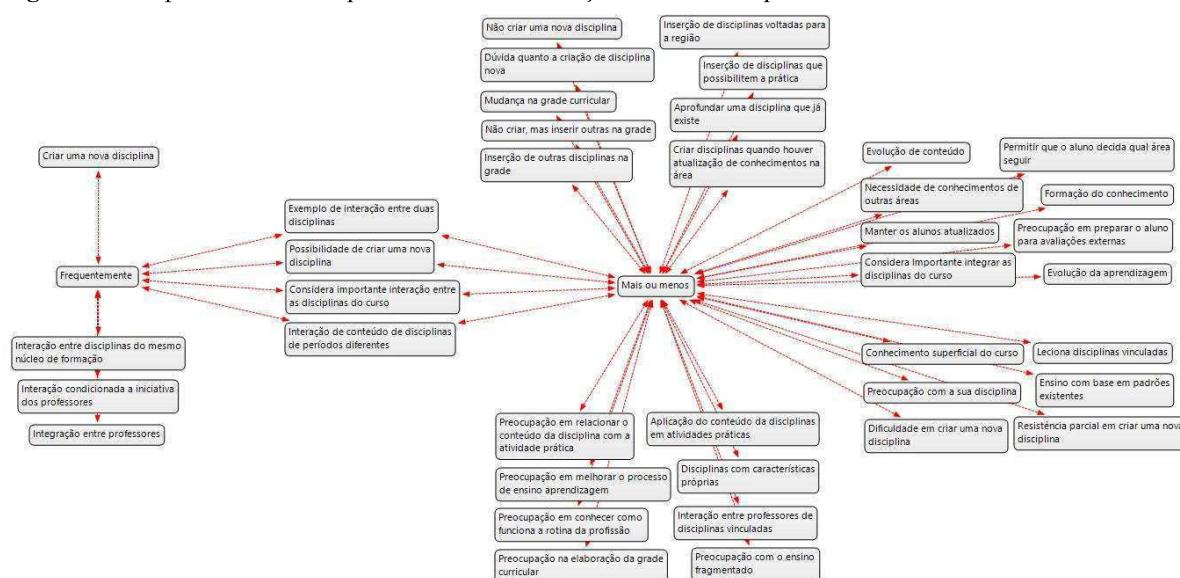
disciplinares” (FURTADO, 2007, p. 242). O estudo revela que 31,58% (6) dos indivíduos que participaram da pesquisa, não percebem a existência de relação entre as disciplinas, o que se justifica para as disciplinas do eixo de formação básico e em função dos mesmos terem uma atuação limitada a uma única disciplina no curso.

Considerando os pontos enumerados, Stamberg (2009) destaca que quando não se observa nenhum tipo de diálogo entre as disciplinas, o processo de ensino-aprendizagem fica fragilizado. Isso, porque, a interação entre as mesmas costuma tornar o ensino mais atrativo e significativo para discentes e docentes. Ademais, permite aproximar os docentes a realidade vivenciada pelos discentes, ao mesmo tempo em que congregam os conhecimentos adquiridos ou construídos pelos discentes ao longo do curso.

Destaca-se que quando as interações entre duas ou mais disciplinas tornam as discussões mais amplas, as mesmas permitem criar uma nova estrutura conceitual e, por consequência, outra disciplina (CARLOS, 2007). Nessa conjuntura, quando perguntados sobre a possibilidade de criar um componente curricular novo e original, para criar um ambiente interativo entre as disciplinas e fortalecer a área das Ciências Contábeis, 47,4% (9) dos respondentes indicam que isso raramente seria interessante para a área. Contudo, a interação entre os conhecimentos adquiridos nas mais diversas disciplinas, configura-se como um pressuposto básico, que pode contribuir com a melhoria na qualidade do ensino, o processo formativo e a atuação profissional.

Quanto a compreensão dos docentes sobre a possibilidade de tornar as disciplinas mais interativas, percebe-se que alguns deles conseguem interligar as disciplinas que lecionam no período, bem como as relacionar com os conhecimentos adquiridos em disciplinas anteriores ou futuras. Dentre os modos como os docentes declaram realizar esse tipo de interação, destaca-se a realização de trabalhos integrados entre as disciplinas que atuam. Nota-se que apesar de alguns docentes declararem poucas ações capazes de proporcionar maior integração, como pode ser observado na Figura 2, outros demonstram certa preocupação em desenvolver ações que lhes permitam manter os discentes atualizados, bem como preparados para a atuação profissional e avaliações externas, como o ENADE e o Exame de Suficiência do CFC.

Figura 2: Compreensão sobre a possibilidade de interação entre as disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Quanto a percepção sobre a criação de uma disciplina nova e original, 36,84% (7) dos respondentes percebem como algo que pode ser “mais ou menos” interessante para o processo de ensino-aprendizagem. Isso, porque, os mesmos entendem que nem sempre se faz necessário criar uma disciplina nova, mas inserir novos conteúdos ou práticas vivenciadas no campo de atuação profissional pode ser interessante, ou até mesmo fazer uso de disciplinas já existentes e oferecidas por outros cursos, para complementar o processo formativo. Quando compreendem a necessidade de se criar uma nova disciplina, os mesmos apontam para a inserção de componentes curriculares mais práticos e outros que atendem as demandas regionais.

Com relação a possibilidade de avaliar os discentes, com trabalhos integrados com outros docentes do curso, 63,2% (12) dos respondentes destacam que tal ação é “sempre” ou “frequentemente” interessante para o processo de ensino-aprendizagem, como pode ser observado na Tabela 6. Isso indica o quanto a construção integrada do conhecimento pode formar indivíduos mais preparados e qualificados para a atuação profissional em ambientes dinâmicos, ao mesmo tempo em que fortalece a área das Ciências Contábeis. Para Padoan e Clemente (2006) a construção do conhecimento requer uma intensa troca entre os especialistas da área, ao mesmo tempo em que requer uma adequada interação entre as disciplinas, de modo a criar um ponto de equilíbrio.

Tabela 6: Percepção dos docentes sobre a possibilidade de avaliar os discentes com trabalhos integrados

Percepção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Sempre	4	21,1	21,1
Frequentemente	8	42,1	63,2
Mais ou menos	2	10,5	73,7
Raramente	4	15,8	89,5
Nunca	2	10,5	100,0
Total	19	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os dados apontam que 26,3% (6) dos respondentes consideram a possibilidade de avaliar os discentes de forma integrada como algo que seja “raramente” ou “nunca” interessante. Isso, porque, percebem certa falta de interação entre os professores, ou a indisponibilidade de tempo dos mesmos em planejar suas atividades e executarem trabalhos interdisciplinares com outros docentes ou disciplinas, sem contar a limitação de tempo em função das outras obrigações que assumem na própria universidade. Ademais, apontam que a Coordenação de curso não tem incentivado tais ações, como estratégias que possam impulsionar a formação dos futuros egressos. Salienta-se que outros, até consideram a adoção desses trabalhos integrados como algo importante, mas o que se percebe na prática é o isolamento e acomodação dos colegas com suas disciplinas.

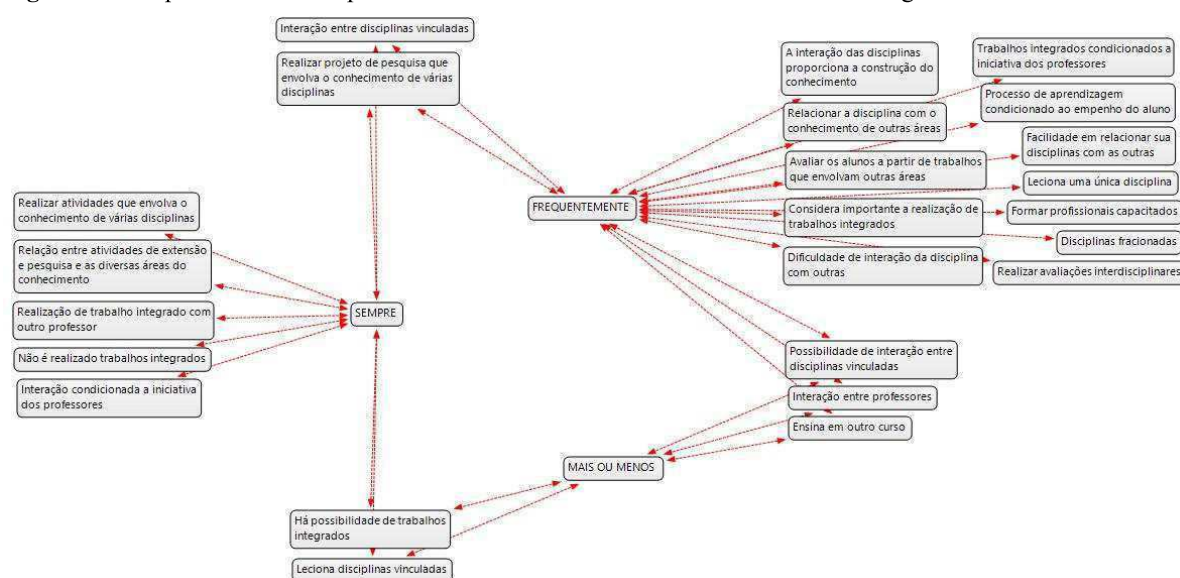
Para Stamberg (2009) quando se percebe a possibilidade de realizar trabalho integrado entre as disciplinas do curso, faz-se necessário buscar alternativas que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem, apesar das limitações. Nessa perspectiva, os respondentes reconhecem que a sua preocupação com o conteúdo da disciplina que leciona, acaba formando um conhecimento específico e sem conexões com as demais disciplinas ou áreas do conhecimento. Logo, isso dificulta o aprofundamento, a reflexão e a construção de habilidades e competências mais sólidas.

No tocante a percepção dos docentes sobre como esses trabalhos integrados podem ocorrer ou serem realizados, aqueles que consideram a possibilidade de realiza-los “sempre”,

tendem a desenvolver atividades que envolvam o conhecimento de várias disciplinas, como acontece em ações de extensão e pesquisa. Aqueles que já tiveram a oportunidade de desenvolver trabalhos integrados, inclusive entre as disciplinas que lecionam, destacam que esse é um trabalho árduo, que exige dedicação. Dentre os aspectos negativos apontados por eles, destaca-se a existência de uma estrutura de ensino fragmentada, na qual observa-se uma falta de interação entre os professores para elaborar suas atividades e a necessidade do discente está aberto a metodologias de ensino mais ativas.

De modo geral, percebe-se que os docentes têm certa consciência sobre a importância desse processo e que até se preocupam em como estimular a reflexão dos discentes, bem como realizar avaliações mais integradas, o que na prática não conseguem efetivar. Apenas um docente dos entrevistados realiza trabalho integrado entre duas disciplinas, lembrando que ambas são lecionadas por ele próprio. Observa-se também que a maioria dos docentes dizem aliar teoria e prática, como prevê a interdisciplinaridade (STAMBERG, 2009) e pode ser observado na Figura 3.

Figura 3: Compreensão sobre a possibilidade de avaliar os alunos com trabalhos integrados



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Em referência a possibilidade de vincular a disciplina que leciona com outra, 63,2% (12) dos respondentes destacam que isso pode ser “sempre” ou “frequentemente” aplicável no processo de ensino-aprendizagem, como disposto na Tabela 7. Nessa conjuntura, salienta-se que como há disciplinas do mesmo eixo de formação, em que uma é pré-requisito da outra, tal fato se justifica. Isso porque, para que possa haver um efetivo aproveitamento do conteúdo ministrado, os conhecimentos prévios são essenciais e precisam ser organizados, no sentido de reunir diversas variáveis e pontos de vista, capazes de estimular o desenvolvimento de uma atitude interdisciplinar (MORAES JR, 2009).

Tabela 7: Percepção dos docentes sobre a possibilidade de vincular disciplinas, com outra (continua)

Percepção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Sempre	4	21,1	21,1
Frequentemente	8	42,1	63,2
Mais ou menos	4	21,1	84,2

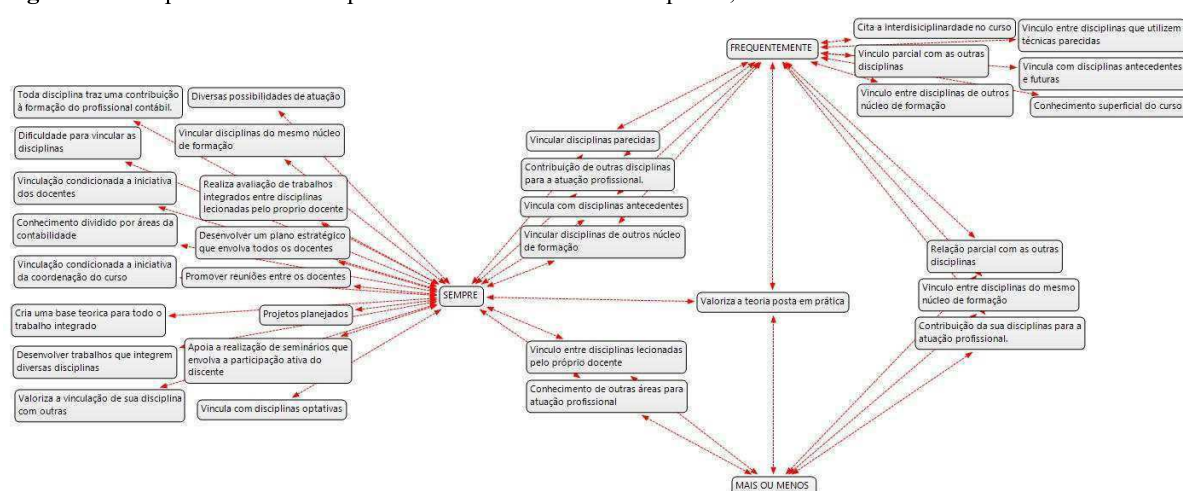
Tabela 7: Percepção dos docentes sobre a possibilidade de vincular disciplinas, com outra (conclui)

Percepção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Raramente	3	15,8	100,0
Nunca	0	0,0	100,0
Total	19	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os dados também indicam que 21,1% (4) dos respondentes conseguem relacionar “mais ou menos” a sua disciplina com as outras oferecidas ao curso, e que 15,8% (3) destacam que isso “raramente” acontece. Isso, porque, as vezes torna-se impossível relacionar as disciplinas que ministra com as demais, em função de acreditar que disciplinas, como a sua, pertencentes ao núcleo de formação profissional são específicas ao campo de atuação profissional e por esse motivo limita sua cooperação ou contribuição com disciplinas de outros núcleos. Ademais, a própria matriz curricular tenta trazer uma linha de raciocínio e uma hierarquia de necessidade de conhecimentos no decorrer do curso, inclusive com a inserção pré-requisitos que possam contribuir com a construção do conhecimento.

A respeito da percepção dos docentes quanto a possibilidade de vincular as disciplinas, de modo a criar pré-requisitos e fortalecer a área das Ciências Contábeis, destaca-se que dentre aqueles que responderam “sempre”, “frequentemente” e “mais ou menos”, todos indicaram que valorizam a interligação entre teoria e prática. Ademais, um dos docentes aponta que “frequentemente” promove a interdisciplinaridade, mediante a interação de suas disciplinas com outras oferecidas pelo curso, como mostra a Figura 4, o que requer um esforço no sentido de planejar suas ações, trocar informações, pesquisar e promover o diálogo entre os docentes. De modo geral, compreende-se que os docentes até reconhecem a importância desse processo, porém muitos alegam que essa relação costuma ser disposta apenas em forma de projetos acadêmicos de um ou dois semestres (STAMBERG, 2009).

Figura 4: Compreensão sobre a possibilidade de vincular disciplinas, com outra

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os dados indicam que os docentes conseguem perceber o quanto é possível vincular as disciplinas, desde que o conhecimento seja dividido por áreas e cada uma delas traga uma contribuição para a formação do profissional. Além disso, enxergam a relação existente entre as disciplinas do mesmo núcleo de formação, considerando a necessidade de se ter uma base

teórica para realizar trabalhos integrados e desenvolver atividades interdisciplinares. Nessa conjuntura, destacam o planejamento e desenvolvimento de projetos que envolvam uma ou mais disciplinas do curso, como estratégias que permitem formar profissionais mais bem preparados para a atuação profissional.

Para Passos (2004), Padoan e Clemente (2006) e Moraes Jr, Araújo e Araújo (2009), a interdisciplinaridade não está inserida de maneira ampla e clara nos cursos de graduação em Ciências contábeis. Isso é perceptível até mesmo nas práticas docentes, que detêm a consciência do quanto é relevante para a academias primar pela qualidade do ensino e a formação profissional do discente. Nesse sentido, a interdisciplinaridade tende a funcionar como um instrumento capaz de unir disciplinas distintas, que possam atender níveis básicos, intermediários e avançados de conhecimentos (MORAES JR, 2009).

Quanto à possibilidade de vincular os conteúdos ministrados com a realidade social e o campo de atuação profissional, 94,7% (18) dos respondentes apontam que isso pode ser “sempre” ou “frequentemente” realizado no processo de ensino-aprendizagem, como expresso na Tabela 8. Isso, considerando que a Ciência Contábil se enquadra como uma ciência social aplicada e que tal compreensão está de acordo com o que preceitua essa área do conhecimento, cujo foco consiste em atender uma demanda da sociedade, em termos de registro e controle do patrimônio. Para Marroni, Facci e Panosso (2008) tais demandas acompanham as mudanças do ambiente e requer a atuação de indivíduos ativos, bem como dotados de competência, inovação, criatividade e capacidade técnica para a gestão das organizações.

Tabela 8: Relação entre os conteúdos ministrados, realidade social e campo de atuação

Percepção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Sempre	13	68,4	68,4
Frequentemente	5	26,3	94,7
Mais ou menos	1	5,3	100,0
Raramente	0	0,0	100,0
Nunca	0	0,0	100,0
Total	19	100,0	

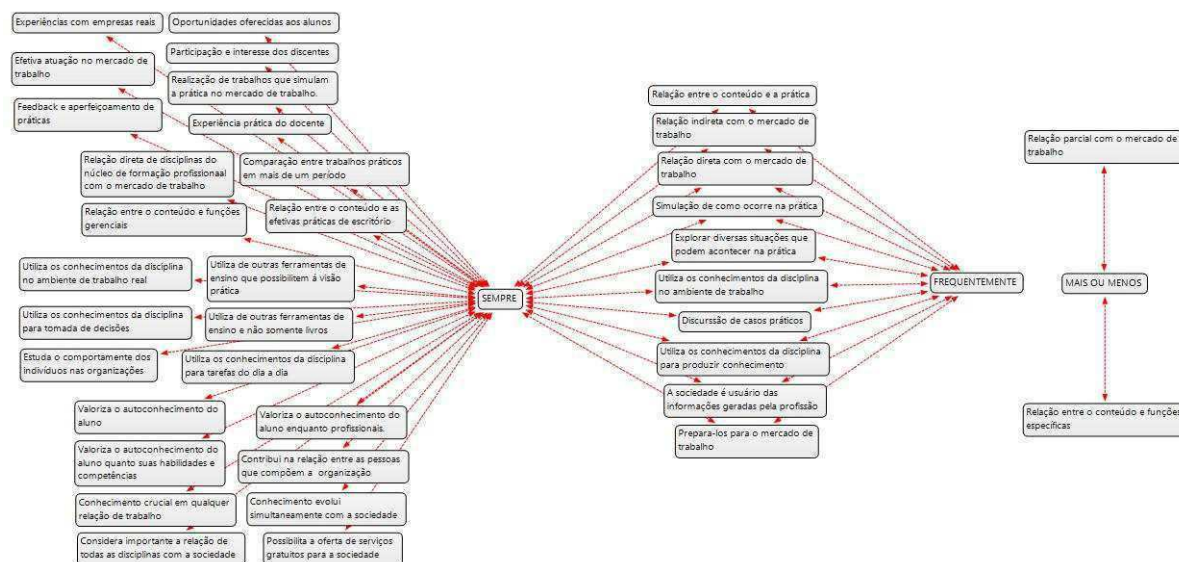
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

O estudo revela que 5,3% (1) dos docentes declaram que o conteúdo ministrado está “mais ou menos” relacionado com a realidade social e o campo de atuação, em razão do mesmo lecionar um único componente curricular no curso, que não se relaciona diretamente com as demais disciplinas oferecidas no curso. Contudo, cabe frisar que o curso nem sempre pode ser direcionado para atuação profissional ou prática do Contador, uma vez que os demais conhecimentos tendem a solidificar seu desempenho (MARRONI; FACCI; PANOSSO, 2008). Logo, é importante formar indivíduos preparados para acompanhar o ritmo de mudanças do ambiente e atender as demandas da sociedade (MAZZIONI, 2009).

Acerca da percepção dos docentes quanto a possibilidade de vincular os conteúdos ministrados em sala de aula com a realidade social e o campo de atuação, aqueles que responderam “sempre” ou “mais ou menos”, apresentam percepções próximas, como: relação entre o conteúdo das disciplinas que leciona com a prática e o mercado de trabalho, simulação de situações que podem ocorrer na prática, utilização dos conhecimentos das disciplinas no ambiente de trabalho, discussão de casos práticos. Tudo isso, de modo a preparar os discentes para a atuação profissional, conforme exposto na Figura 5. Nesse contexto, é desejável que o Contador tenha uma formação crítica, capaz de superar a construção de conhecimentos

fragmentados e, com isso, contribuir com a criação de um modelo de sociedade mais ativo e dinâmico (LAFFIN, 2002).

Figura 5: Compreensão sobre a possibilidade de vincular disciplinas, com a realidade social e campo de atuação

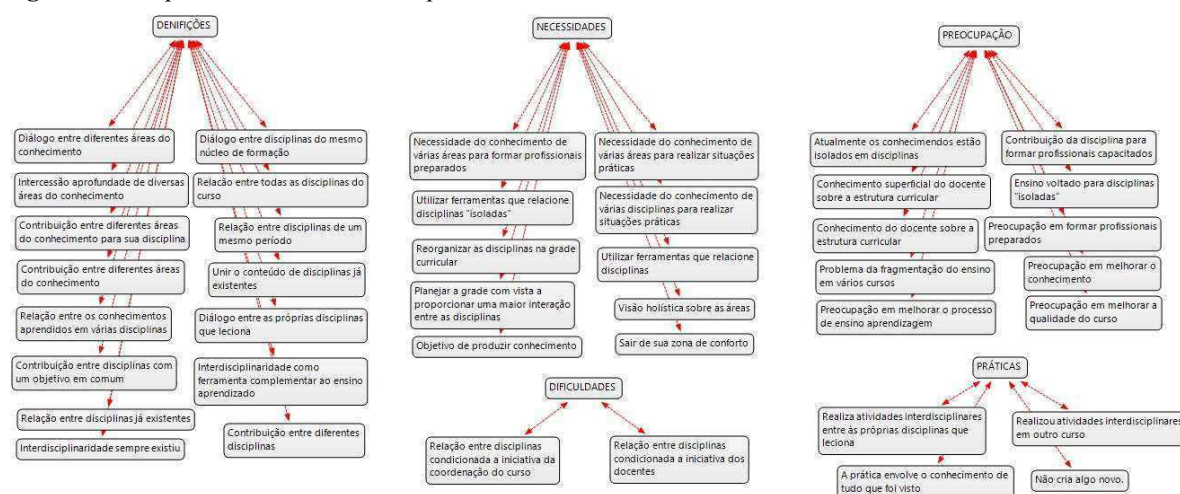


Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os dados apontam que os demais respondentes consideram certa relação de proximidade entre suas disciplinas e o campo de atuação profissional, uma vez que utilizam ferramentas de ensino apropriadas para ampliar a visão prática e o comportamento do indivíduo nas organizações, considerando que a disciplina interfere nas decisões rotineiras. Ademais, apontam certa preocupação com a valorização do autoconhecimento e a atuação profissional, considerando suas habilidades e competências, bem como a experiência prática do discente, as oportunidades vivenciadas, o *feedback* e aperfeiçoamento de suas atividades. Nessa perspectiva, alguns docentes afirmam que deve haver certa facilidade em relacionar as práticas inerentes ao campo de atuação profissional, com a teoria discutida nas disciplinas do núcleo de formação profissional (NOSSA, 1999).

No que concerne a compreensão dos respondentes quanto a interdisciplinaridade, os mesmos a destacam como uma contribuição que abarca diferentes disciplinas ou áreas do conhecimento. Outros apontam que deve haver diálogo e uma maior aproximação entre as disciplinas que lecionam, ou entre aquelas ofertadas no mesmo período, ou que componham o mesmo núcleo de formação. Ademais, observa-se que a interdisciplinaridade deve contemplar conhecimentos auferidos em outras disciplinas para refletir sobre um problema ou situação atual de aprendizado.

Stamberg (2009) comenta que existe certa dificuldade em encontrar uma definição adequada e plausível para o termo interdisciplinaridade, em razão da complexidade e dos fatores envolvidos. Apesar disso, os docentes apontam que a interdisciplinaridade deve compreender o comprometimento do docente com suas atividades, bem como a integração de dois ou mais componentes curriculares, que se unem de modo a construir o conhecimento e a delimitar o campo de visão das disciplinas. Nessa perspectiva, pode-se imprimir certa qualidade ao processo de ensino-aprendizagem, quando se torna possível unir conteúdos diversos, como expresso na Figura 6.

Figura 6: Compreensão sobre interdisciplinaridade

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Em se tratando da compreensão dos respondentes quanto as modalidades de interdisciplinaridade existentes, constata-se que 52,6% compreende que a mesma “consiste em uma sobreposição de trabalho, quando disciplinas, que se unem parcialmente, fazem com que haja a complementação entre os seus respectivos domínios de estudo”, como retratado na Tabela 9. Nessa conjuntura, enquadra-se como uma modalidade de caráter complementar, que se encaixa no contexto da interdisciplinaridade (CARLOS, 2007).

Tabela 9: Modalidade de interdisciplinaridade compreendidas

(continua)

Percepção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Na essência, consiste na utilização de metodologias ou procedimentos próprios de uma disciplina em outra disciplina.	0	0,0	0,0
Consiste em uma sobreposição de trabalho, quando disciplinas, que se unem parcialmente, fazem com que haja a complementação entre os seus respectivos domínios de estudo.	10	52,6	52,6
Observada quando ocorre uma interação entre duas ou mais disciplinas, que resulta na criação de uma nova disciplina.	0	0,0	52,6
Constituem-se em uma combinação de programas diferentemente dosados, sendo necessária uma visão ampla e não aprofundada.	1	5,3	57,9
Consiste em um conjunto de leis de uma disciplina que pode ser aplicada para explicar outra, mediante redefinições de variáveis e parâmetros, até que se ajuste ao novo contexto disciplinar.	2	10,5	68,4
Existe uma estrutura de união, normalmente um modelo teórico ou um marco conceitual, aplicado para tratar de disciplinas heterogêneas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise.	4	21,1	89,5

Tabela 9: Modalidade de interdisciplinaridade compreendidas

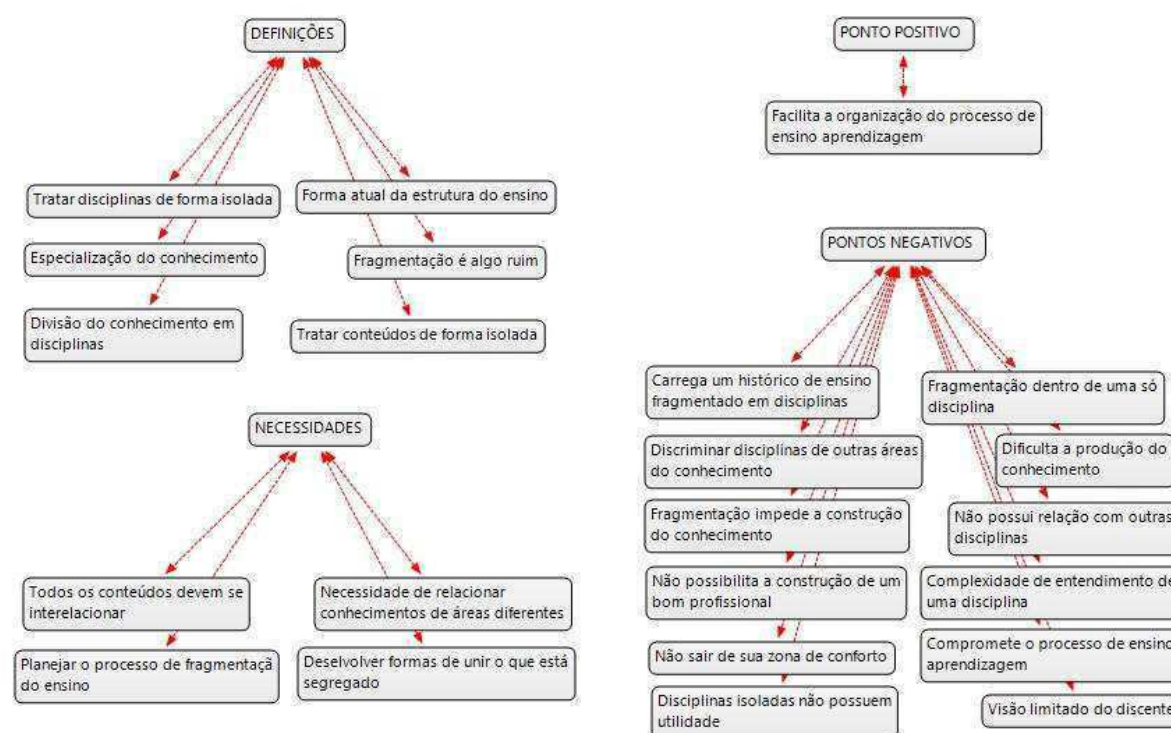
(conclui)

Percepção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Possui caráter utilitário, voltado para a solução de problemas específicos ou de situações concretas, em que cada disciplina restringe seu campo de ação, impondo certas barreiras às outras disciplinas.	0	0,0	89,5
Observa uma relação muito estreita entre os conteúdos de duas disciplinas, resultando na integração teórica e em métodos correspondentes, de modo a criar uma nova disciplina.	2	10,5	100,0
Total	19	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No que diz respeito as demais modalidades, constata-se que 21,10% (4) das respostas são direcionadas para a pseudo-interdisciplinaridade, ao passo em que 10,5% (2) a compreende como uma modalidade linear e unificadora e 5,3% (1) a enquadra como heterogênea. Nessa conjuntura, a pseudo-interdisciplinaridade falha quanto ao quesito de interação entre as disciplinas que possuem conteúdos teóricos muito distintos, apesar dos instrumentos de análise serem os mesmos. Em se tratando da modalidade linear, percebe-se que a mesma ocorre quando um determinado conhecimento pode ser aplicado em diferentes áreas do conhecimento. Já a modalidade unificadora observa a criação de uma nova disciplina, que não interfere no processo de construção do conhecimento, mas implica na experiência profissional do docente (CARLOS, 2007).

Salienta-se que cada modalidade apresenta pontos positivos e negativos, e que seus benefícios estão condicionados a percepção de cada estudioso sobre a origem dos conceitos. Dessa forma, os docentes acabam por perceber qual a forma de relacionamento torna-se possível em seu ambiente de trabalho, no qual se alcance as necessidades do processo de ensino-aprendizagem. No que compete a compreensão dos docentes quanto a fragmentação do ensino, os mesmos aproximam suas definições, no sentido de tratar as disciplinas ministradas de forma isolada, sem que o conteúdo de uma interfira ou se relacione com a outra, conforme Figura 7.

Figura 7: Compreensão sobre a fragmentação do ensino

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De modo geral, percebe-se que a fragmentação dificulta a produção do conhecimento, uma vez que proporciona uma visão limitada ao docente e compromete o processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Apesar disso, destaca-se que há um certo histórico do ensino quanto a sua fragmentação, uma vez que os docentes nem sempre estão dispostos a saírem de suas zonas de conforto para mudar essa situação ou tornar a transmissão do conhecimento mais construtiva. Nessa conjuntura, cabe frisar que poucos docentes tratam esse processo de forma a facilitar suas atividades, uma vez que apontam a necessidade de organizar e sistematizar o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

No que concerne a busca pela não fragmentação do ensino e a inserção da interdisciplinaridade, nota-se que 31,6% compreende que a adoção dessa prática “destina-se a estimular os docentes a saírem de sua zona de conforto e irem além de suas intuições ou conhecimentos teóricos”, como aponta a Tabela 10. Logo, o resultado da fragmentação do ensino acaba por tornar a construção do conhecimento sem sentido. Isso também se observa nas manifestações dos alunos quando apontam seu olhar para determinadas disciplinas, de modo a definir se eles conseguem perceber similaridades ou relações entre as diferentes áreas do conhecimento (GERHARD; ROCHA FILHO, 2010).

Tabela 10: Fatores que impulsionam a interdisciplinaridade

(continua)

Percepção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Permite identificar as mudanças necessárias no ensino para não fazer da fragmentação uma constante no ambiente de ensino-aprendizagem.	2	10,5	10,5

Tabela 10: Fatores que impulsionam a interdisciplinaridade

(conclui)

Percepção	Frequência	Porcentagem	Porcentagem acumulativa
Consiste em criar e apresentar teorias capazes de fundamentar o tema, bem como criar um ambiente que enfatize a construção do conhecimento.	3	15,8	26,3
Preocupa-se em formar docentes preparados para fazer relações rápidas entre os conteúdos teóricos e as necessidades práticas.	4	21,1	47,4
Destina-se a estimular os docentes a saírem de sua zona de conforto e irem além de suas intuições ou conhecimentos teóricos.	6	31,6	78,9
Observa a criação de práticas alternativas, capazes de promover o conhecimento e o efetivo ensino-aprendizagem	4	21,1	100,0
Total	19	100,0	

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No que concerne as práticas de interdisciplinaridade existentes e aquelas propostas no PPC do Curso de Ciências Contábeis da UFERSA, observa-se que o currículo do curso contempla o dever de zelar por uma integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino. Nessa conjuntura, destaca o desenvolvimento de ações voltadas as atividades complementares, que abrangem a prática de estudos e atividades de interdisciplinaridade, bem como uma maior interação entre a teoria e a prática, e adoção de uma abordagem que abarque diversas áreas do conhecimento. Tudo isso, de modo a consolidar disciplinas de diversas áreas do conhecimento, bem como estimular a realização do estágio curricular supervisionado, atividades complementares e trabalhos acadêmicos como o TCC.

Contudo, ao considerar as respostas obtidas em função das práticas de interdisciplinaridade previstas na literatura e àquelas conhecidas pelos docentes, destaca-se que os mesmos tinham a opção de selecionar mais de uma prática. Nessa perspectiva, observa-se que a maioria declara conhecer como práticas de interdisciplinaridade o desenvolvimento de projetos de extensão (100%), semana acadêmica (95%), TCC (95%) e implementação de atividades complementares (95%), como pode ser observado na Tabela 11. Quando se discorre sobre a interdisciplinaridade, deve-se considerar a contribuição que suas práticas deixam em detrimento das atividades desenvolvidas em sala de aula, principalmente, em razão da necessidade de uma maior interação entre teoria e prática (ALTHOFF, 2008).

Tabela 11: Práticas de interdisciplinaridade conhecidas

(continua)

Práticas de interdisciplinaridade	Frequência	Porcentagem*
Ciclo de debates	15	79%
Semana acadêmica	18	95%
Trabalho de Conclusão de Curso	18	95%
Estágio curricular	16	84%
Disciplinas eletivas	16	84%
Atividades complementares	18	95%
Atividades desenvolvidas em conjunto	12	63%
Prova interdisciplinar	9	47%

Tabela 11: Práticas de interdisciplinaridade conhecidas

(conclui)

Práticas de interdisciplinaridade	Frequência	Porcentagem*
Discussão de temas transversais	12	63%
Integração entre os professores	15	79%
Trabalhos em grupo	15	79%
Criação de situações problemas	16	84%
Relação entre ensino e pesquisa	16	84%
Desenvolvimento de pesquisas	15	79%
Trabalhos integrados	11	58%
Projetos de extensão	19	100%

* Porcentagem definida em função do número de entrevistados (19).

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

De maneira geral, percebe-se que os respondentes conhecem praticamente todas as práticas de interdisciplinaridade identificadas na literatura, sendo que 95% (18) deles apontam conhecer a realização de semana acadêmica, TCC e atividades complementares como ações interdisciplinares. Nota-se também que reconhecem a realização de provas interdisciplinares (47%), desenvolvimento de trabalhos integrados (58%) e o desenvolvimento de atividades em conjunto (63%), como práticas inerentes a interdisciplinaridades. Para Althoff (2008) o uso de tais ações estimula o desenvolvimento da própria disciplina ou área do conhecimento, uma vez que gera uma maior tolerância à dúvida. Tudo isso no sentido de tanto ampliar os horizontes, como o pensamento criativo e não-convencional, ao mesmo tempo em que estimula a discussão de ideias divergentes.

Quanto as respostas obtidas em função de como os docentes promovem o uso de práticas de interdisciplinaridade, observa-se que predomina a realização de trabalhos em grupo (84%) e a criação de situações problema (68%), como expresso na Tabela 12. Destaca-se que tais práticas permitem ao docente flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que fornece ao aluno uma oportunidade diferenciada de transmissão do conhecimento. Nessa conjuntura, quando implantada no curso de graduação em Ciências Contábeis, tende a ampliar os conhecimentos teóricos e práticos, ao mesmo tempo em que permite partilhar as atividades diárias da profissão contábil (ALTHOFF, 2008).

Tabela 12: Práticas de interdisciplinaridade utilizadas

(continua)

Práticas de interdisciplinaridade	Frequência	Porcentagem*
Ciclo de debates	8	42%
Semana acadêmica	2	11%
Trabalho de Conclusão de Curso	11	58%
Estágio curricular	1	5%
Disciplinas eletivas	3	16%
Atividades complementares	10	53%
Atividades desenvolvidas em conjunto	6	32%
Prova interdisciplinar	0	0%
Discussão de temas transversais	8	42%
Integração entre os professores	3	16%
Trabalhos em grupo	16	84%
Criação de situações problemas	13	68%

Tabela 11: Práticas de interdisciplinaridade conhecidas

(conclui)

Práticas de interdisciplinaridade	Frequência	Porcentagem*
Relação entre ensino e pesquisa	9	47%
Desenvolvimento de pesquisas	7	37%
Trabalhos integrados	1	5%
Projetos de extensão	8	42%

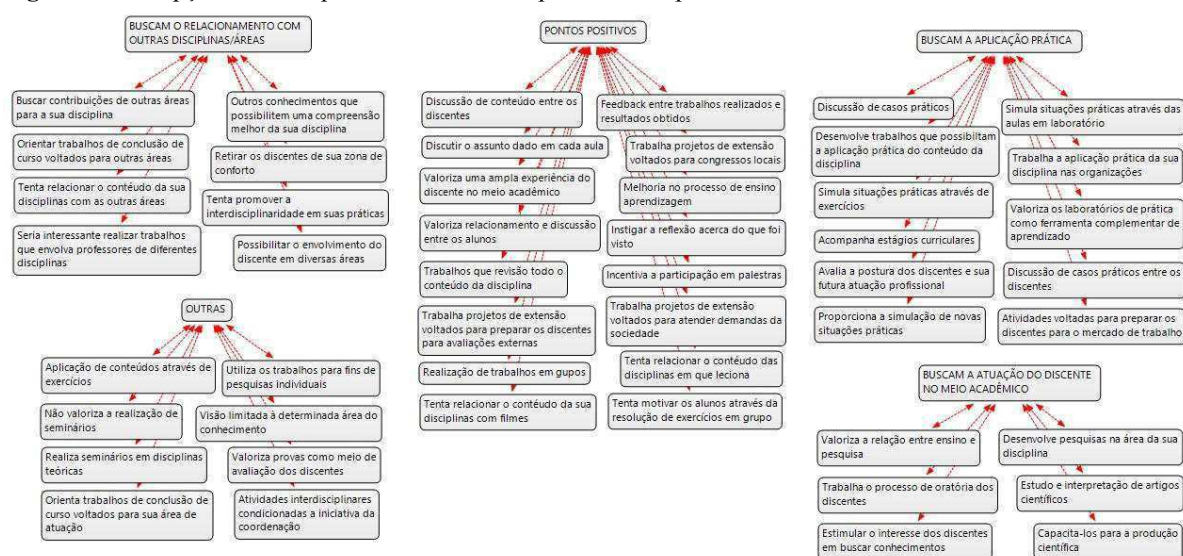
* Porcentagem definida em função do número de entrevistados (19).

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No que diz respeito as demais práticas utilizadas pelos docentes, nota-se que os mesmos costumam desenvolver TCC (58%) e atividades complementares (53%). Quanto as atividades complementares, destacam-se a realização de visitas técnicas, o uso de laboratórios de prática, palestras, seminários, dentre outros. Também se observa a promoção de atividades reflexivas, capazes de discutir temas transversais e atender as demandas sociais com projetos de extensão, bem como estimular a integração entre ensino e pesquisa.

Dentre as práticas pouco usadas pelos docentes para promover a interdisciplinaridade, destacam-se a semana acadêmica, (11%), o estágio curricular (11%), a integração entre os professores (16%) e a construção de trabalhos integrados (5%). Nessa conjuntura, salienta-se que tais práticas superam a fragmentação do ensino, cabe estimular a construção do conhecimento. De modo geral, contata-se que os cursos de graduação em Ciências Contábeis, vem adotando práticas de interdisciplinaridade, de modo a compreender tanto o ambiente de negócios, como o campo de atuação profissional (MIRANDA; LEAL; MEDEIROS, 2010).

Quanto as práticas de interdisciplinaridade aplicadas, os respondentes apontam que procuram relacionar as suas disciplinas com as outras oferecidas no curso, mediante a aplicação prática dos conteúdos ministrados nas disciplinas sob sua responsabilidade. Além disso, constata-se que os indivíduos pesquisados apresentam pontos positivos que são observados com a aplicação dessas práticas, como apresentado na Figura 8. Ademais, o sucesso com a implantação da interdisciplinaridade, requer uma mudança de postura, que vai além do discurso, abarcando o real interesse e empenho dos docentes com as práticas interdisciplinares (STAMBERG, 2009).

Figura 8: Percepção sobre as práticas de interdisciplinaridade aplicadas

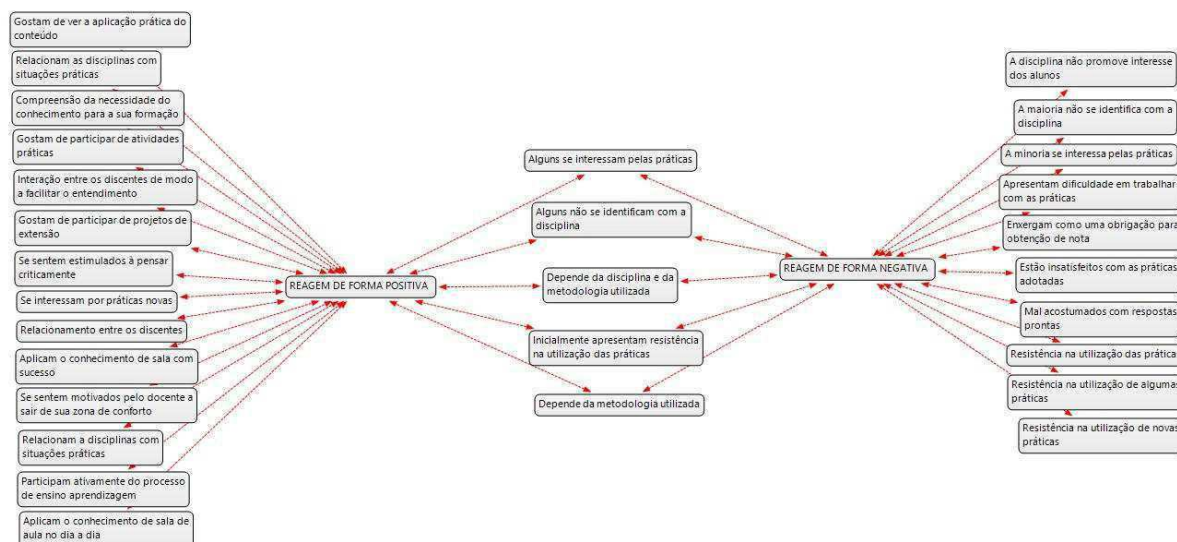
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

No tocante à forma de como os respondentes declaram fazer uso das práticas de interdisciplinaridade, percebe-se que há uma busca constante em relacionar as disciplinas. Tudo isso de modo a envolver os discentes em várias áreas, ao mesmo tempo em que promove a interdisciplinaridade entre as atividades desenvolvidas e contribui com a construção do conhecimento de outras disciplinas. Para isso os docentes destacam que discutem alguns casos práticos, ao mesmo tempo em que se valem da simulação de situações práticas, em laboratórios ou exercícios, ou por meio de estágios curriculares.

Em relação aos estímulos dados pelos docentes para que o discente possa se preparar para a atuação acadêmica, destaca-se a necessidade de desenvolvimento de práticas que venham a valorizar a relação entre o ensino e a pesquisa, ao passo em que também estimule a oratória e os capacite para a produção científica. Nessa conjuntura, o envolvimento do corpo docente tende a motivar os discentes a se encantarem com o campo de atuação profissional. Nessa conjuntura, destaca-se o quanto torna-se necessário o reconhecimento de suas responsabilidades, no sentido de apreciar propostas plausíveis e coerentes com o estabelecimento de uma linha de ação contínua. Destaca-se que isso impulsiona os docentes a refletir sobre suas práticas e, com isso, ter condições para direcionar esforços na busca de um ensino amplo e significativo para os discentes (STAMBERG, 2009).

No que concerne ao comportamento dos discentes quando o docente assume uma determinada prática de interdisciplinaridade, conhecida e/ou aplicada, os mesmos revelam que é possível se adequar ao ambiente, como apresentado na Figura 9. Para Fiorentin e Domingues (2012), a maior dificuldade desse processo consiste em explicar para os discentes, qual a importância de suas práticas para a formação, e, eventualmente, para a disciplina subsequente. Outra dificuldade consiste em fazer com que os discentes compreendam a necessidade de ampliarem seus conhecimentos entre as áreas, de modo que não fiquem restritos ao que está sendo discutido em sala de aula.

Figura 9: Reflexo das práticas de interdisciplinaridade nos alunos



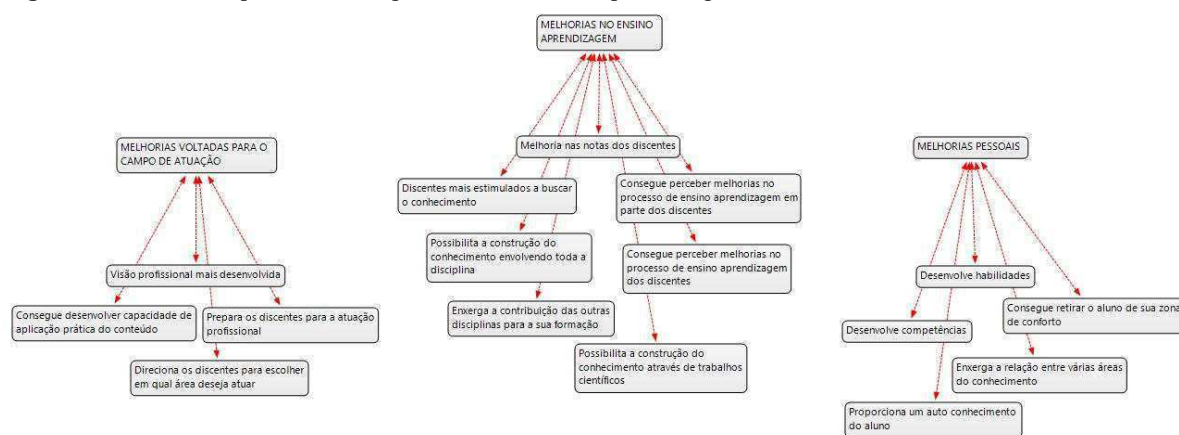
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os docentes apontam o quanto é possível ver o gosto dos discentes em conseguir enxergar a aplicação prática do conteúdo, bem como em relacionar as disciplinas com situações práticas, gostar de participar dos projetos de extensão, se sentir estimulados a pensar criticamente e a promover a aplicação do conhecimento. Em se tratando das reações negativas, os docentes também apontam que há certo desinteresse em aceitar novas práticas. Logo, o desafio passa a residir em suas relações iniciais e, posteriormente, os estudantes

tendem a ficar mais flexíveis em termos de horário e atitudes. Em relação ao ensino das Ciências Contábeis, a fragmentação das disciplinas e dos próprios conteúdos, pela forma como são trabalhados, muitas vezes leva os alunos à saturação do estudo, pois este se dá de forma transmitida, isolada e descontextualizada. Esses fatores que levam o estudante a querer receber tudo pronto estão relacionados principalmente ao costume, cultivado ao longo dos anos de estudo. O desafio que representa pensar pode, realmente, levar a reclamações em um primeiro momento, mas posteriormente os estudantes tendem a mudar comportamentos e atitudes. (GERHARD; ROCHA FILHO, 2010).

Em se tratando da percepção dos docentes quanto as melhorias que podem ser inseridas no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, nota-se que os mesmos consideram a adoção de práticas de interdisciplinaridade como algo inviável. Apesar disso, reconhecem que tal ação pode estimular o desenvolvimento pessoal do discente, ao mesmo tempo em que pode se tornar algo apropriado para impulsionar às competências e habilidades requeridas para a atuação profissional, como apresentado na Figura 10. Tudo isso corrobora com a concepção de Fazenda (2008), quanto ao pouco envolvimento e preocupação dos docentes em implementar práticas interdisciplinaridade.

Figura 10: Melhorias percebidas no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Quando se analisa as melhorias percebidas pelos docentes, nota-se a necessidade de se desenvolver uma visão mais profissional, capaz de aplicar os conteúdos em situações práticas e consequentemente os preparar para a atuação profissional, como também direcionar os discentes para escolher em qual área atuar. Contudo, em se tratando das melhorias implementadas no processo de ensino e aprendizado, destaca-se o estímulo pela busca de novos conhecimentos e a construção de um centro interdisciplinar, como adequado para congregar várias disciplinas. Nessa perspectiva, isso acaba provocando melhorias profissionais, na qual observa-se o desenvolvimento integrado de novas habilidades e competências, principalmente, em função de uma distribuição igualitária de conteúdos ao longo do curso.

O planejamento também se torna interessante, na medida em que permite organizar, sequencialmente, os conteúdos ministrados em cada disciplina, bem como observar a complexidade de cada tópico abordado e o seu inter-relacionamento. Logo, adotar tal medida torna-se adequada para os cursos de graduação em Ciências Contábeis, uma vez que impulsiona o ingresso no campo de atuação profissional, com a finalidade de desenvolver eficazmente a carreira (FIORENTIN; DOMINGUES, 2012). Contudo, de modo a primar pela construção de um ambiente cada vez mais interdisciplinar e harmônico, cabe refletir sobre até que ponto cada docente pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Compreendendo que o PPC do curso de Ciências Contábeis da UFERSA não deixa explícito quais as práticas interdisciplinares devem ser executadas, cabe uma reflexão sobre os conteúdos dispostos para a integração curricular dos discentes. Isso, porque, o mesmo aponta a necessidade de uma integração entre as atividades docentes, bem como a adoção de políticas capazes de integrar teoria e prática, bem como desenvolver ações que atendam as atividades complementares e o TCC. Logo, tomando por base os discursos apresentados pelos respondentes, percebe-se os docentes conhecem e aplicam algumas práticas interdisciplinares, ao mesmo tempo em que reconhecem os benefícios e vantagens dessas práticas no ambiente formativo proposto pela universidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo se propôs a avaliar a percepção dos docentes que atuam no Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, quanto a interdisciplinaridade. Para tanto, fez-se necessário organizar um roteiro de entrevista direcionado aos docentes que lecionam no curso supracitado, independente do núcleo formativo em que atua. Tudo isso, de modo a permitir identificar o seu perfil, bem como identificar quais as suas percepções sobre interdisciplinaridade e sua aplicação prática. Ademais, fez-se necessário examinar a proposta curricular do referido curso, de modo a reunir os elementos necessários para responder ao problema de pesquisa.

Tomando por base o PPC do curso, destaca-se que o mesmo foi construído com o intuito de auxiliar no ensino-aprendizagem, no sentido de dar suporte as ações a serem desenvolvidas pelos docentes que estão à frente do processo formativo dos discentes. Nesse sentido, delineia como o curso deve ser conduzido, ao mesmo tempo em que indica quais as habilidades e competências desejadas aos indivíduos que irão ingressar no campo de atuação profissional. Logo, o referido documento contempla práticas interdisciplinares apropriadas para motivar os docentes a zelar pela integralização curricular do curso, bem como permitir ao discente construir uma visão sistêmica e interdisciplinar sobre a atividade contábil.

Analisando os dados obtidos com o estudo, observa-se que a construção integrada do conhecimento está estreitamente ligada aos estudos da interdisciplinaridade, uma vez que se torna capaz de formar indivíduos mais preparados e qualificados para a atuação profissional. Nessa perspectiva, os docentes destacam que promovem práticas interdisciplinares ao relacionar as disciplinas que lecionam, com os conteúdos de disciplinas anteriores (pré-requisito) ou futuras (subsequentes), o que demonstra certa preocupação em relacionar e aplicar o conteúdo das disciplinas em atividades práticas, mas não com o intuito de criar uma disciplina nova. Os docentes também destacam o quanto é importante estimular a reflexão dos discentes por meio de avaliações integradas, apesar de não conseguirem colocar isso em prática, e relacionar as disciplinas que ministram com o campo de atuação profissional, o que sempre é requerido na área Contábil, cujo foco consiste em controlar o patrimônio e fornecer informações úteis para a tomada de decisão.

No que concerne à como os docentes conseguem promover a interdisciplinaridade em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os dados revelam que até existe certo grau de interação entre as disciplinas ministradas e as práticas de interdisciplinaridade existentes. Nessa conjuntura, percebe-se que 31,5% (6) conseguem destacar suas ações como uma prática de interdisciplinaridade, outros a apontam seguindo os preceitos da pluridisciplinaridade (10,53%) ou transdisciplinaridade (26,32%). Logo, nota-se que até há certa consciência sobre os benefícios e vantagens ao adotar uma postura interdisciplinar, e que sempre buscam

alguma forma de relacionar os conteúdos e aplicá-los em situações práticas, porém são poucos que conseguem efetivamente assumi-las e as tornar interdisciplinar.

Avaliando os pontos enumerados, destaca-se que o presente estudo não pode ser generalizado, uma vez que contempla apenas os docentes que lecionam no curso de Ciências Contábeis da UFERSA. Sendo assim, sugere-se uma ampliação da amostra de modo a contemplar cursos de graduação e instituições, de modo a verificar se há diferença na atitude dos docentes que atuam em instituições públicas ou privadas, ou que ocupam tarefas na universidade, em centros de ensino ou faculdades, tendo em vista que esta última não tem a obrigatoriedade de manter à triade que rege a universidade. Recomenda-se também incluir a percepção dos discentes sobre as práticas de interdisciplinaridade existentes e as percebidas entre as atividades que lhes são apresentadas durante o curso de graduação. Tudo isso, de modo a verificar se a interdisciplinaridade realmente acontece na forma como declaram os docentes ou se a mesma pode ser algo que passa de forma desapercibida pelos discentes. Tudo isso, com vias a reunir elementos suficientes para verificar a relação, efetivamente existente, entre a interdisciplinaridade e a qualidade do ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALTHOFF, N. S. **Práticas interdisciplinares no ensino de graduação em Ciências Contábeis nas instituições de ensino superior da mesorregião do Vale do Itajaí –SC.**

2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Universidade Regional de Blumenau, Curso de Pós-graduação em Ciências Contábeis, Blumenau, 2008.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 7. ed. Joinville: Univille, 2007.

ARAÚJO, A. M. P.; SANTANA, A. L. A.; RIBEIRO, E. M. S. Fatores que afetam o processo de ensino no curso de Ciências Contábeis: um estudo baseado na percepção dos professores. In: Congresso ANPCONT, 3, 2009, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPCONT, 2009.

BERNARDO, D. C. R.; NASCIMENTO, J. P.; NAZARETH, L. G. C. Representações do Ensino, Pesquisa e Interdisciplinaridade dos Cursos de Ciências Contábeis no Estado de Minas Gerais. **Revista Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 111-133, jul/set. 2010.

BEUREN, I. M. (coord.). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 10/2004**, de 16 de dezembro de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 21 jul. 2016.

BUARQUE, C. **A universidade numa encruzilhada.** São Paulo: Unesp, 2003.

CAMPOS, L. C.; LEMES, S. Análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais da Região Sudeste. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 3, 2011, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: EnEPQ, 2011.

CAPACCHI, M. et al. A prática do ensino contábil no Estado do Rio Grande do Sul: uma análise da grade curricular frente às exigências legais e necessidades acadêmicas. In: Congresso ANPCONT, 1, 2006, Gramado. **Anais eletrônicos...** Gramado: ANPCONT, 2006.

CARLOS, J. G. **Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado profissionalizante em Ensino de Ciências). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARRIJO, A. M. M. et al. Análise das Expectativas Quanto a Área de Atuação: O caso dos graduandos do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia. In: Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade, 1, 2007, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis, Congresso UFSC, 2007.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação Ciências Contábeis**. Juarez Domingues Carneiro (coord.) 2. ed. rev. e atual. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 409-426, maio/ago. 2011.

FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FERREIRA, D. B. **Docência: elementos de sustentação**. 2008. 209 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FIORENTIN, M.; DOMINGUES, M. J. C. S. Interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: um estudo na universidade de Passo Fundo-RS. **Revista ConTexto**, Porto Alegre, v. 12, n. 21, p. 7-16, jan./jun. 2012.

FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. Alinhando estratégia e competência. **Revista de Administração de Empresa (RAE)**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 44-57, jan/mar. 2004.

FURTADO, J. P. Equipes de referência: arranjo institucional para potencializar a colaboração entre disciplinas e profissões. **Interface – Comunic, Saúde, Educ.** Botucatu, v. 11, n. 22, p. 239-55, maio/ago. 2007

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

GERHARD, A. C.; Rocha Filho, J. B. A Fragmentação dos Saberes na Educação Científica Escolar na Percepção de Professores de uma Escola de Ensino Médio. **IENCI - Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 125-145, set. 2012.

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

GOMES, M. A. J.; GONÇALVES, M. F. M.; MENIN, P. A. H. A necessidade da iniciação científica para alunos de instituições de ensino superior particulares: a possibilidade da iniciação científica para alunos de instituições de ensino superior particulares: a possibilidade de acesso crítico ao conhecimento como pretensão a excelência. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação, 27, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004.

GOMES, S. M. S. et al. Projeto político-pedagógico do curso de Ciências Contábeis: uma abordagem interdisciplinar nas IES Públicas da Bahia. In: Congresso Brasileiro de Contabilidade, 18, 2008, Gramado. **Anais...** Gramado: CBC, 2009.

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

LAFFIN, M. **De contador a professor: A trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. 2002. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Florianópolis: UFSC, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAWALL, I. et al. Dificuldades de professores de física em situação de inovações curriculares e em cursos de formação. In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 12, 2010, Águas de Lindóia. **Anais eletrônicos...** Águas de Lindóia: EnPEF, 2010.

Lei: BRASIL. **Lei n.º 5.539**, de 27 de novembro de 1968. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. DOU de 27 de novembro de 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5539.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

Lei: BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. DOU de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 abr. 2017.

MARION, J. C. **Contabilidade Empresarial**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MARRONI, C. H.; FACCI, N.; PANOSSO, A. Proposta de atividades interdisciplinares para um Curso de Ciências Contábeis. In: Congresso Brasileiro de Contabilidade, 18, 2008, Gramado. **Anais...** Gramado: FBC, 2008.

MARTINS, S. **Interdisciplinaridade: fundamentos teóricos e possibilidades institucionais na educação escolar**. 2004. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 9, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fipecafi, 2009.

MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; MEDEIROS, C. R. Interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar a partir de uma experiência. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, Brasília, v. 4, n. 3, p. 1-22, jan./mar. 2010.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.

MORAES JR, V. F.; ARAÚJO, A. O.; ARAÚJO, M. I. O. Percepção sobre a atitude interdisciplinar dos professores no curso de Ciências Contábeis: um estudo nas universidades Norte-Rio-Grandenses. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 7, p. 127-144, set./dez. 2009.

MORAES JUNIOR, V. F. **A interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: práticas docentes nas Universidades do Estado do Rio Grande do Norte**. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB e UFRN, Natal, 2009.

MULATINHO, C. 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. 254 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal de Pernambuco, Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPE, UFRN e UFPB, Recife, 2007.

NOSSA, V. A necessidade de professores qualificados e atualizados para o ensino da contabilidade. In: Congresso Brasileiro de Custos, 6, 1999, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABC, 1999.

PADOAN, F. A. C.; CLEMENTE, A. A interdisciplinaridade no ensino da Contabilidade: um estudo empírico da percepção dos docentes. In: Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, 6, 2006, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Fipecafi, 2006.

PADOAN, F. A. C. **A interdisciplinaridade no ensino de contabilidade gerencial em instituições públicas de ensino superior do estado do Paraná**. 2007. 107 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

PASSOS, I. C. **A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa contábil: um estudo no município de São Paulo**. 2004. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PELEIAS, I. R. (org.). **Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores**. São Paulo: Atlas, 2006.

PELEIAS, I. R. et al. Interdisciplinaridade no ensino superior: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de ciências contábeis na cidade de São Paulo. **Avaliação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RAONI, E. Educação contábil: um estudo sobre a formação do profissional contábil na cidade de Caruaru. **Revista Interfaces de Saberes**, Pernambuco, v. 8, n. 1, p. 1-13, jan/jun 2008.

REGO, T. F. **O perfil dos egressos do curso de graduação em ciências contábeis da UFRN**: a relação entre o projeto político-pedagógico e o campo de atuação. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Programa Multi-institucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-338, abr/jun.2012.

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

SANTOS, L. C.; RECH, I. J.; VIEIRA, I. P. Interdisciplinaridade: Um Estudo das Grades Curriculares dos Cursos de Graduação das Instituições de Ensino Superior que Oferecem Cursos de Graduação e Mestrado em Contabilidade. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 1, 2007, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: EnEPQ, 2007.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**, São Paulo, ano XI, n. 40, p. 19-31, jan./maio 2005.

SANTOS, S. C. dos. O processo ensino-aprendizagem e a relação do professor aluno: aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 69-82, jan/mar. 2001.

SCHLINDWEIN, A. C. **O ensino de Ciências Contábeis nas Instituições de Ensino da Mesorregião do Vale do Itajaí/SC**: uma análise das contribuições curriculares da Resolução CNE/CES N. 10/2004. 2007. 126 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2007.

SILVA, A. C. R. Interdisciplinaridade nos cursos de ciências contábeis: isso é possível? Um relato de experiência. In: Fórum Nacional de Professores de Contabilidade, 4, 2003, Gramado, **Anais eletrônicos...** Gramado: FNPC, 2003.

SLOMSKI, V. G. Mudanças curriculares e qualidade de ensino: ensino com pesquisa como proposta metodológica para a formação de contadores globalizados. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 160-188, jan/abr. 2010

SOARES, L. R.; FARIAS, M. C. M.; FARIAS, M. M. Ensino, pesquisa e extensão: histórico, abordagens, conceitos e considerações. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 11-18, jan./jul. 2010.

STAMBERG, C. S. **Interdisciplinaridade na prática pedagógica**: ensino e aprendizagem em ciências. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TEODORO, J. D et al. Estratégias de Ensino-Aprendizagem: Estudo comparativo no ensino superior nas áreas de educação e Ciências Contábeis. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 3, 2011, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: EnEPQ, 2011.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n. 39, p. 545-554, set/dez. 2008.

VEIGA, I. P. A (org.). **Técnicas de ensino**: Por que não? 19. Ed. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICE – Roteiro de entrevista

Bloco A – Perfil do respondente

A.1 Gênero:

☐	Masculino
--------------------------	-----------

☐	Feminino
--------------------------	----------

A.2 Grau de instrução:

☐	Graduação
☐	Especialização
☐	Mestrado

☐	Doutorado
☐	Pós-doutorado

A.3 Regime de trabalho:

☐	20 horas
☐	40 horas sem dedicação exclusiva

☐	40 horas com dedicação exclusiva
--------------------------	----------------------------------

A.4 Tempo em que leciona:

☐	Menos de 1 ano
☐	Entre 1 e 3 anos

☐	Entre 4 e 5 anos
☐	Mais de 5 anos

A.5 Área de atuação:

☐	Formação básica
☐	Formação profissional
☐	Formação teórico-prática

☐	Formação em estudos quantitativos
☐	Formação complementar

Bloco B – Estratégias de ensino

B.1 Quais estratégias de ensino utiliza?

☐	Aula expositiva dialogada
☐	Dissertações e resumos
☐	Ensino à distância
☐	Ensino com pesquisa
☐	Ensino em pequenos grupos
☐	Estudo de caso
☐	Estudo de texto
☐	Estudo dirigido
☐	Estudo do meio

☐	Excursões e visitas
☐	Grupo de verbalização e de observação
☐	Jogos de empresas
☐	Lista de discussão por meios informatizados
☐	Oficina
☐	Portfólio
☐	Seminários
☐	Solução de problemas

B.2 Em quais tipos de atividades atua?

☐	Somente ensino
☐	Ensino e extensão

☐	Ensino e pesquisa
☐	Ensino, pesquisa e extensão

B.3 As atividades que desenvolve, possuem relação com o conteúdo das disciplinas que ministra?

☐	Sempre
--------------------------	--------

☐	Raramente
--------------------------	-----------

☐	Frequentemente
☐	Mais ou menos

☐	Nunca
--------------------------	-------

B.3.1 Caso a opção seleccionada tenha sido “Sempre”, “Frequentemente” ou “Mais ou menos”, indique como isso ocorre ou pode ser feito:

Bloco C – Relacionamento entre as disciplinas

C.1 Dentre os itens que se seguem, assinale aquele que revele a sua compreensão sobre os níveis de relacionamento entre as disciplinas que leciona?

☐	Considero como uma forma de organizar e delimitar uma área de trabalho, bem como concentrar o conhecimento dentro de um certo ângulo de visão.
☐	Considero como uma forma de interação entre duas ou mais disciplinas, na qual o conteúdo de uma depende da outra, de forma recíproca.
☐	Considero como uma forma de interação baixa, na qual há sobreposição de conteúdos e as disciplinas não se relacionam entre si.
☐	Considero como uma forma de comunicação que não modifica internamente a disciplina, mas observa a troca e o acúmulo de conhecimentos.
☐	Considero como uma forma de poder ampliar o nível de cooperação e integração entre as disciplinas, eliminando seus limites.

C.2 Com o intuito de fortalecer área das Ciências Contábeis, é interessante que haja uma interação entre as disciplinas, com a finalidade de criar uma disciplina nova e original?

☐	Sempre
☐	Frequentemente
☐	Mais ou menos

☐	Raramente
☐	Nunca

C.2.1 Caso a opção seleccionada tenha sido “Sempre”, “Frequentemente” ou “Mais ou menos”, indique como isso ocorre ou pode ser feito:

C.3 Com o intuito de fortalecer área das Ciências Contábeis, existe a possibilidade de avaliar os discentes, valorizando trabalhos integrados com outros docentes?

☐	Sempre
☐	Frequentemente
☐	Mais ou menos

☐	Raramente
☐	Nunca

C.3.1 Caso a opção seleccionada tenha sido “Sempre”, “Frequentemente” ou “Mais ou menos”, indique como isso ocorre ou pode ser feito:

C.4 Com o intuito de fortalecer área das Ciências Contábeis, existe a possibilidade de vincular a disciplina que ministra, com outra?

☐	Sempre
☐	Frequentemente
☐	Mais ou menos

☐	Raramente
☐	Nunca

C.4.1 Caso a opção selecionada tenha sido “Sempre”, “Frequentemente” ou “Mais ou menos”, indique como isso ocorre ou pode ser feito:

C.5 Com o intuito de fortalecer área das Ciências Contábeis, existe a possibilidade de relacionar os conteúdos que ministra com a realidade social e o campo de atuação profissional.

☐	Sempre
☐	Frequentemente
☐	Mais ou menos

☐	Raramente
☐	Nunca

C.5.1 Caso a opção selecionada tenha sido “Sempre”, “Frequentemente” ou “Mais ou menos”, indique como isso ocorre ou pode ser feito:

Bloco D – Modalidades de interdisciplinaridade

D.1 Como compreende a interdisciplinaridade?

D.2 Dentre as modalidades de interdisciplinaridade, assinale aquela que revela a sua compreensão sobre o assunto.

☐	Na essência, consiste na utilização de metodologias ou procedimentos próprios de uma disciplina em outra disciplina.
☐	Consiste em uma sobreposição de trabalho, quando disciplinas, que se unem parcialmente, fazem com que haja a complementação entre os seus respectivos domínios de estudo.
☐	Observada quando ocorre uma interação entre duas ou mais disciplinas, que resulta na criação de uma nova disciplina.
☐	Constituem-se em uma combinação de programas diferentemente dosados, sendo necessária uma visão ampla e não aprofundada.
☐	Consiste em um conjunto de leis de uma disciplina que pode ser aplicada para explicar outra, mediante redefinições de variáveis e parâmetros, até que se ajuste ao novo contexto disciplinar.
☐	Existe uma estrutura de união, normalmente um modelo teórico ou um marco conceitual, aplicado para tratar de disciplinas heterogêneas que recorrem aos mesmos instrumentos de análise.

	Possui caráter utilitário, voltado para a solução de problemas específicos ou de situações concretas, em que cada disciplina restringe seu campo de ação, impondo certas barreiras às outras disciplinas.
	Observa uma relação muito estreita entre os conteúdos de duas disciplinas, resultando na integração teórica e em métodos correspondentes, de modo a criar uma nova disciplina.

Bloco E – Fragmentação do ensino

E.1 Como compreende a fragmentação do ensino?

E.2 Dentre os fatores que impulsionam a interdisciplinaridade, assinale aquele que revele a sua compreensão sobre o assunto.

	Permite identificar as mudanças necessárias no ensino para não fazer da fragmentação uma constante no ambiente de ensino-aprendizagem.
	Consiste em criar e apresentar teorias capazes de fundamentar o tema, bem como criar um ambiente que enfatize a construção do conhecimento.
	Preocupa-se em formar docentes preparados para fazer relações rápidas entre os conteúdos teóricos e as necessidades práticas.
	Destina-se a estimular os docentes a saírem de sua zona de conforto e irem além de suas intuições ou conhecimentos teóricos.
	Observa a criação de práticas alternativas, capazes de promover o conhecimento e o efetivo ensino-aprendizagem

Bloco F – Práticas de interdisciplinaridade

F.1 Dentre as práticas de interdisciplinaridade existentes e identificadas pela literatura, assinale aquela que conhece.

	Ciclo de debates
	Semana acadêmica
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
	Estágio curricular
	Disciplinas eletivas
	Atividades complementares (visitas técnicas, laboratório de práticas, palestras, seminários, empresa júnior)
	Atividades desenvolvidas em conjunto
	Prova interdisciplinar
	Discussão de temas transversais
	Integração entre os professores
	Trabalhos em grupo
	Criação de situações problemas
	Relação entre ensino e pesquisa
	Desenvolvimento de pesquisas
	Trabalhos integrados
	Projetos de extensão

F.1.1 Caso conheça as práticas de interdisciplinaridade, assinale aquela que aplica em sala de aula.

☐	Ciclo de debates
☐	Semana acadêmica
☐	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
☐	Estágio curricular
☐	Disciplinas eletivas
☐	Atividades complementares (visitas técnicas, laboratório de práticas, palestras, seminários, empresa júnior)
☐	Atividades desenvolvidas em conjunto
☐	Prova interdisciplinar
☐	Discussão de temas transversais
☐	Integração entre os professores
☐	Trabalhos em grupo
☐	Criação de situações problemas
☐	Relação entre ensino e pesquisa
☐	Desenvolvimento de pesquisas
☐	Trabalhos integrados
☐	Projetos de extensão

F.2 Você utiliza alguma dessas práticas de interdisciplinaridade que conhece, em sala de aula? Em caso afirmativo, como a aplica?

F.2.1 Como os alunos se comportam diante dessa prática de interdisciplinaridade que conhece e aplica?

F.2.2 Você consegue perceber melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos ao adotar essa prática de interdisciplinaridade que conhece e aplica?
