

INTERDISCIPLINARIDADE: A PERCEPÇÃO DOS DISCENTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFRSA, QUANTO AS DISCIPLINAS DO EIXO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Heberty Hemerson Maia da Rocha¹, Thaiseany de Freitas Rêgo²

Resumo: A inserção da interdisciplinaridade como instrumento formativo dos acadêmicos, tem impulsionado o processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que propicia condições para a resolução de situações-problema vivenciadas no campo de atuação profissional. Nesse contexto, o estudo objetiva analisar qual a percepção interdisciplinar dos discentes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFRSA, quanto às disciplinas no eixo de formação profissional. Para tanto, aplicou-se um questionário com os discentes matriculados no curso de Ciências Contábeis da UFRSA, considerando pontos como: perfil sócio demográfico; percepção, compreensão e práticas de interdisciplinaridade; e fragmentação do ensino. Com a aplicação do questionário, enviado por meio eletrônico, e considerando a disponibilidade dos respondentes em participar da pesquisa, obteve-se um total de 50 (cinquenta) respostas válidas. Com os resultados, constata-se que 80% dos respondentes consideram a interdisciplinaridade como um todo na diversidade, que parte de uma visão de conjunto e observa a dinamicidade das relações entre as diversas disciplinas. Observa-se também que 44% dos respondentes reconhecem o real significado da interdisciplinaridade e não a confunde com os conceitos de multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, disciplinaridade, transdisciplinaridade. Os dados revelam, ainda, que 80% deles consideram que os conteúdos trabalhos no curso estão alinhados ao campo de atuação do Contador e que a fragmentação do ensino ocorre quando a estrutura curricular parcela os conteúdos de forma não integrada ou complementar. Ademais, 88% reconhecem o uso de discussões e debates como uma das estratégias adotadas pelos docentes para promover a aprendizagem. Por fim, 90% apontam que a possibilidade de se aprofundar conhecimentos em determinada área como uma vantagem da fragmentação do ensino.

Palavras-chave: Ensino em Contabilidade. Interdisciplinaridade. Fragmentação do ensino.

1 INTRODUÇÃO

A busca por conhecimento tem se manifestado com a leitura de livros, revistas, artigos científicos e notícias veiculadas na internet. Logo, a inserção de novos métodos de aprendizagem tem impulsionado o processo formativo dos acadêmicos, esteja ele direcionado para uma visão mais globalizada, ou focado em capacidades específicas, capazes de aliar teoria e prática (SOUZA; IGLESIAS; PAZIN-FILHO, 2014). Nesse contexto, a forma como os indivíduos intermediam ou obtém esses conhecimentos pode atrair outras metodologias de ensino, que culminem com o efetivo aprendizado.

Considerando que o ensino pode ser compreendido como um instrumento de educação, Andere (2007) aponta que o mesmo se preocupa com o desenvolvimento intelectual e a formação ética do indivíduo. Nesse sentido, quando a troca de conhecimentos

¹ Bacharelando em Ciências Contábeis.

² Doutora em Administração pela PUC-PR.

ocorre em meio a um processo de socialização e aprendizagem, o ambiente escolar se torna o lugar mais adequado. Isso, porque, muito do aprender se deve ao ambiente e indivíduos responsáveis pela instrução e o processo de ensino-aprendizagem (MIZUKAMI, 1986).

Quando se destaca a atividade de ensino em Contabilidade, constata-se que muitas já foram as mudanças ocorridas no ambiente de atuação profissional, principalmente em função das normativas que regem os procedimentos e práticas contábeis. Isso, porque, tem-se exigido que os mesmos sejam “capazes de quebrar velhas regras, capazes de serem pessoas que abram novos horizontes e aceitem riscos pode ser, no contexto atual, uma das principais preocupações no universo da formação acadêmica” (NOGUEIRA; FARI, 2007, p. 121). Peleias et al. (2007), destacam que desde o primeiro curso nacional em Contabilidade, criado em 1945, tem-se percebido mudanças na atividade de ensino-aprendizagem, inclusive com a fragmentação do conhecimento.

No que concerne a fragmentação do conhecimento, Moraes Jr (2009) explica que essa é uma tendência natural, pois o ato de recortar cada problema em partes menores, tende a melhorar a compreensão do que está sendo passado e acaba causando uma divisão ou fragmentação no saber. Nesse sentido, salienta-se que é do ser humano o ato de fragmentar o saber, como forma de melhor compreender os ensinamentos, apesar desse método não ser o mais adequado. A fragmentação no ensino da Contabilidade se manifesta a partir do momento em que os docentes elegem suas disciplinas como as mais importantes, considerando que aquele conhecimento é específico e totalmente independente de outros (MORAES JR; ARAÚJO; ARAÚJO, 2009).

Com o intuito de formar indivíduos cada vez mais preparados para a atuação profissional, o Ministério da Educação (MEC) institui as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Ciências Contábeis, com a Resolução CNE/CSE n.º 10/2004. Nesse documento, observa-se um estímulo a prática de ações capazes de promover a interdisciplinaridade, o que sugere certa insatisfação com as atividades de ensino-aprendizagem que se pautam na fragmentação do conhecimento. Para Hartmann e Zimmermann (2007), interdisciplinaridade representa uma nova etapa para o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que exige uma articulação constante entre os conteúdos ministrados em sala de aula e aqueles requeridos pela atuação profissional.

Segundo Moraes Jr, Araújo e Araújo (2009) há duas razões para se adotar a interdisciplinaridade no ensino, uma em razão da globalização, que observa a fusão das áreas afins, e outra em função da necessidade de superação da fragmentação do conhecimento. Sendo assim, considerando que a interdisciplinaridade pode ser entendida como um método capaz de permitir a construção do conhecimento de forma globalizada, o rompimento com a fragmentação de disciplinas se faz necessário. Nessa conjuntura, surge a seguinte questão de pesquisa: **Qual a percepção interdisciplinar dos discentes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFRSA, quanto as disciplinas do eixo de formação profissional?**

Considerando o problema de pesquisa proposto, o estudo objetiva analisar qual a percepção interdisciplinar dos discentes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFRSA, quanto as disciplinas no eixo de formação profissional. Para tanto, têm-se como objetivos específicos: traçar o perfil sócio demográfico dos respondentes, bem como identificar a sua percepção e compreensão sobre a interdisciplinaridade; verificar quais práticas de interdisciplinaridade os discentes reconhecem em meio as atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão; detectar qual a percepção do respondente quanto ao processo de fragmentação de ensino.

A interdisciplinaridade tem despertado o interesse dos pesquisadores que focam suas práticas na atividade de ensino, principalmente em razão de sua proposição, que rompe com a questão da fragmentação do ensino (RECH; SANTOS; VIEIRA, 2007; SOUZA; SOUZA, 2009; BERNARDO; NASCIMENTO; NAZARETH, 2010). Logo, os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam abandonar práticas em que as disciplinas se comportam de modo independente e adotar uma relação mais estreita entre

as mesmas, proporcionando aos futuros egressos uma visão dinâmica e holística sobre a atuação profissional (MIRANDA; LEAL; MEDEIROS, 2010). Isso, porque, a interdisciplinaridade se propõe a permitir uma maior integração e articulação entre os conhecimentos adquiridos na academia, ao passo em que acompanha as mudanças do ambiente (MARANHÃO, 2009).

Em termos práticos, destaca-se que a interdisciplinaridade tem condições de alicerçar a construção da matriz curricular dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, uma vez que favorece a aplicação prática dos conceitos e propicia a construção de um conhecimento, capaz de transpor a fragmentação (RECH; SANTOS; VIEIRA, 2007). Ademais, estudos dessa natureza auxiliam aos gestores das Instituições de Ensino Superior (IES) a aproximar-se das demandas do ambiente e preparar profissionais devidamente capacitados para a atuação (BERNARDO; NASCIMENTO; NAZARETH, 2010). Nesse contexto, também permite mapear as lacunas existentes no processo formativo, para corrigir fatos que dificultem a relação entre teoria e prática (SOUZA; SOUZA, 2009).

2 ENSINO EM CONTABILIDADE

Relatos históricos destacam a Itália como o berço da Contabilidade, no século XII (BRESCIANI, 2010). Segundo Augusto (2009), somente com a divulgação do “Método das partidas dobradas”, pelo Frei Luca Pacioli, no século XV, que a área ganhou notoriedade como técnica de comércio e desde então tem passado por inúmeras mudanças para se adequar ao ambiente econômico, social, político e cultural (AGOSTINI; CARVALHO, 2012). Nesse contexto, com o uso da tecnologia, as informações produzidas pela Contabilidade se tornaram mais acessíveis e úteis ao processo de tomada de decisão (RAMOS, 2010).

No contexto educativo, Coutinho e Lisboa (2011) compreendem que o uso de sistemas integração de comunicação impulsionam a construção do conhecimento. No Brasil, a Contabilidade também tem acompanhado o ritmo e as mudanças ocorridas no ambiente, no sentido de tornar as informações contábeis mais úteis para à tomada de decisão (RODRIGUES, 2009). Segundo Peleias et al. (2007), isso ocorre em razão da sociedade demandar por profissionais cada vez mais qualificados para a atuação profissional e preocupados em auxiliar no gerenciamento dos recursos disponíveis.

De modo geral, destaca-se que houveram inúmeras alterações no ensino da Contabilidade e muitas delas ocorreram em razão da necessidade de se acompanhar as mudanças ocorridas no ambiente. Ao demarcar os séculos, observa-se que inicialmente o ensino era fundamentalmente técnico e dirigia-se a estudar as técnicas de comércio, como previsto no Decreto n.º 121/1842. Posteriormente, o ensino voltou-se para a formação de um curso de nível superior, capaz de adequar o processo de ensino-aprendizagem da Contabilidade as demandas sociais e aos aspectos político-econômicos, como indicado no Decreto-lei n.º 7.988/1945 (PINHEIRO et al., 2015).

Com a ideia de formação do Contador global e de solucionador de situações-problema, como indicado no Currículo Mundial e na Resolução CNE/CES n.º 10/2004, respectivamente, o indivíduo tende a ficar apto a atuar em qualquer contexto ou país. Isso se confirma com Ventura (2009), ao retratar a realidade econômica do Brasil em face do processo de globalização e transações com o exterior. Tudo isso reforça a ideia de harmonização das normas, procedimentos e práticas contábeis adotadas internamente pelas empresas, com aquelas de cunho internacional.

2.1 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Segundo Brait et al. (2010), o processo de ensino-aprendizagem se fundamenta nas relações humanas e deve considerar tanto as intenções como os interesses do docente e

discente com a transmissão do conhecimento. Nesse contexto, contempla etapas de seleção, preparação, organização e sistematização didática dos conteúdos, de modo a facilitar o aprendizado. Logo, cabe ao docente o papel de motivar os discentes a aprender e buscar por novos conhecimentos ou consolidar os que já foram adquiridos, de forma fragmentada, em momentos anteriores.

Santos (2003), explica que o processo de ensino e aprendizado perpassa por duas etapas: uma que consiste em ensinar, de responsabilidade do docente, e outra que versa sobre o aprender, de responsabilidade do discente. Contudo, destaca-se que o ato de ensinar e aprender não são exclusivos do discente e docente, respectivamente, e que tal fato só ocorre quando se faz uso de uma estratégia de ensino adequada, como indicado no Quadro 1. Isso, porque, o processo envolve uma atividade de troca de conhecimentos e experiências, em que ambos têm o que entregar ou absorver em termos de conhecimento.

O ensino-aprendizagem é tratado por Mizukami (1986) como uma relação que ocorre geralmente em sala de aula e na qual os discentes são doutrinados a fim de absorver o conteúdo e as informações transmitidas. Apesar disso, Gemignani (2012) comenta que os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) atuais devem seguir a lógica da “pedagogia da interação”, na qual o discente é mais ativo e estimulado a solucionar problemas do dia a dia, com base na teoria. Para Bastos et al. (2004) o aprendizado é possível quando o indivíduo não se coloca como uma folha em branco, mas como um ser dotado de inteligência e força de vontade para adquirir novos conhecimentos.

Quadro 1: Estratégias de ensino recomendadas para o ensino em Contabilidade (continua)

Estratégias	Finalidade
Aula expositiva dialogada	Expõe o conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, no qual se considera a existência de um conhecimento prévio e que pode ser tomado como ponto de partida para o aprendizado.
Discussões e debates	Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras.
Dramatização	Apresentação teatral, a partir de um foco, problema, tema, etc.
Ensino à distância	Envolve ferramentas, como o ensino por correspondência, sem apoio ou tutoria, no qual observa-se apenas a comunicação entre educador e educando.
Ensino com pesquisa	Utiliza-se de princípios do ensino ligados à pesquisa, como a concepção de conhecimento e ciência em que a dúvida e a crítica sejam elementos fundamentais, entre outros.
Ensino em pequenos grupos	Estratégia válida para emprego em grandes turmas, pois consiste em separar a turma em pequenos grupos, com vias a criar um ambiente de discussão mais acessível.
Ensino individualizado	Estratégia que objetiva ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente.
Escritório, laboratório ou empresa modelo	Possibilita ao aluno um contato com a tecnologia da informação, os reflexos de uma má informação gerada, as inúmeras possibilidades de erros e os consequentes acertos.
Estudo de caso	Analisa-se minuciosamente e objetivamente, por meio de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
Estudo de texto	Exploram-se as ideias de um autor a partir do estudo analítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de conceitos dos autores estudados.
Estudo dirigido	Estudo orientado ou direcionado por um professor, com o intuito de sanar dificuldades específicas, bem como propiciar a construção do conhecimento e resolução de problemas.

(conclui)

Estratégias	Finalidade
Exposições, excursões e visitas	Os alunos são participantes na elaboração do plano de trabalho de campo e têm a possibilidade de integrar diversas áreas de conhecimento.
Fórum	Espaço, do tipo “reunião”, em que todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado.
Grupo de verbalização e de observação	Analisa-se tema/problemas sob a coordenação do professor, aplicada ao processo de construção do conhecimento, requerendo leituras, estudos preliminares.
Jogos de empresas	Os alunos tornam-se agentes do processo e as ações são desenvolvidas de modo a evidenciar as habilidades de cada indivíduo no processo de tomada de decisões no ambiente administrativo.
Lista de discussão por meios informatizados	Possibilita unir grupos de pessoas para debater, à distância, um tema em que sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
Mapa conceitual	Constrói-se um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, objetivando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes e a estrutura do conteúdo.
Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>)	Reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o conhecimento ou aprofundamento de um tema, com a orientação de um especialista.
Painel	Discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor, em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros.
Palestras	Possibilita a discussão com pessoa externa ao ambiente universitário sobre um assunto de interesse coletivo, levando em consideração um novo enfoque.
Phillips 66	Atividade em grupo em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes.
Portfólio	Identifica e constrói o registro, análise, seleção e reflexão das produções mais relevantes ou identifica os desafios/dificuldades em relação a um objeto de estudo ou unidade de análise.
Resolução de exercícios	Estudo alcançado pela realização de tarefas concretas e práticas, com a finalidade de propiciar à assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos, sob a orientação do professor.
Seminário	Espaço, em que um grupo discute ou debate temas ou problemas que são colocados em discussão.
Simpósio	Reunião de palestras e preleções breves, apresentada por várias pessoas (duas a cinco), sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto.
Simulações	A partir de um problema, são apresentados argumentos de defesa e de acusação.
Solução de problemas	Enfrenta-se uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema.
Tempestade cerebral	Possibilita o estímulo a geração de novas ideias de forma espontânea e natural, deixando funcionar a imaginação.

Fonte: Adaptado de Mazzioni (2013).

Quanto a aplicação das referidas estratégias no processo de ensino-aprendizagem, Adelino (2012) acredita que existem vários fatores que podem interferir nos resultados obtidos com o seu uso. Dentre os principais, destacam-se a estrutura da instituição de ensino, o trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, assim como os recursos dispostos a estes. Além disso, aponta que a escolha da estratégia não pode se dar ao mero

acaso, tendo em vista que deve ser capaz de motivar e envolver os alunos com o ofício do aprendizado, deixando claro o papel que lhes é cabível.

Considerando a complexidade do ensino e aprendizagem em um ambiente interdisciplinar, destaca-se que o ensino superior tem enfrentado desafios para a sua concretização. Isso, porque, promover a resolução de situações-problema de caráter interdisciplinar, requer a construção de um ambiente consistente e de uma proposta de ensino que acompanhe o nível de conhecimento dos alunos. Ademais, a ausência de ações que indiquem como aplicar ou modelar o ensino interdisciplinar, requer a busca por bases conceituais que indiquem qual o caminho mais indicado para promover a aprendizagem efetiva (TEN DAM et al., 2004; SPELT et al., 2009).

2.2 FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

A ideia de fragmentação do conhecimento observa o parcelamento do processo de ensino-aprendizagem. Porém, este, quando se encontra pautado pela interdisciplinaridade, tende a construir um conhecimento global, em detrimento do saber restrito aos limites disciplinares (GARRUTTI; SANTOS, 2004). Segundo Lopes (2002), a fragmentação ocorre quando a estrutura curricular parcela os conteúdos de forma não integrada ou complementar, sendo os mesmos transmitidos de forma independente e não sistematizada. Nessa conjuntura, a divisão do saber pode trazer vantagens e desvantagens ao processo formativo do indivíduo, principalmente, quando se destaca a necessidade de congregar conhecimentos, como ilustrado no Quadro 2.

Quadro 2: Vantagens e desvantagens da fragmentação do conhecimento

Vantagens	Desvantagens
• Aprofundar o conhecimento de determinada área; • Ampliar o conhecimento, em que cada aluno irá buscar se especializar em uma área restrita; • Dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge.	• Rejeitar determinadas disciplinas; • Restringir a percepção dos alunos quanto as semelhanças e diferenças entre as diversas áreas do conhecimento; • Apresentar conteúdos de maneira desvinculada e desconexa; • Limitar a visão do aluno a respeito de uma realidade complexa.

Fonte: Adaptado de Gerhard et al. (2012) e Souza et al. (2016).

Garruti e Santos (2004) explicam que a divisão do conhecimento em compartimentos surgiu por conta da necessidade de especialização dos profissionais no contexto da industrialização da sociedade. Dessa forma, para facilitar o aprendizado e sua aplicação social, houve o agrupamento em disciplinas, que passaram a ser trabalhadas separadamente umas das outras. As instituições de ensino foram, então, influenciadas pelo processo de industrialização, em que cada indivíduo exerce uma função específica na atividade de produção (GARRUTTI; SANTOS, 2004).

Fundamentando-se na ideia de construção do conhecimento, nasceu a divisão de funções nas escolas, na qual cada docente passou a ensinar conteúdos de forma individual. Para Libâneo e Pimenta (1999), esse modelo rígido de organizar o conhecimento em disciplinas e departamentos nas instituições de ensino costuma ser criticado por provocar certa dispersão no estudo da problemática educativa, levando a adoção de uma postura pluridisciplinar ao invés de interdisciplinar. Ou seja, centrado em uma única e mesma disciplina, ao invés de integrar e engajar os docentes, de modo a aliar teoria e prática.

Pires (1998), destaca que apesar de se perceber o quanto é necessário integrar as disciplinas, a realidade nacional aponta que a prática vivenciada no campo de atuação

diverge do ensino fragmentado e desarticulado previstos nos currículos. Nessa perspectiva, a formação humana e profissional pode se tornar insuficiente para atender as demandas do ambiente e formar indivíduos cada vez mais críticos e competentes. Logo, como destaca González e Almeida (2010), o desafio consiste em romper com a fragmentação desconexa e inserir atividades interdisciplinares, que conduzam a uma completa formação profissional e atuação prática.

2.3 INTERDISCIPLINARIDADE

Para que exista uma maior integração entre as disciplinas, faz-se necessário valorizar o conceito de interdisciplinaridade. Segundo Favarão e Araújo (2004), a mesma centra-se na ideia de gerar uma maior integração e engajamento dos docentes, no sentido de promover ações capazes de aliar teoria e prática, bem como aproximar as discussões de sala de aula à prática profissional. Com isso, as perspectivas demandadas no aspecto introduzido no ambiente acadêmico permeiam-se ao indivíduo, facilitando sua inclusão no processo de ensino-aprendizado.

Oliveira (2012) destaca que o ensino-aprendizagem pode se tornar mais efetivo, quando a interdisciplinaridade está inserida e integrada com a proposta formativa prevista no currículo. Logo, de acordo com a forma como se conduz o conteúdo e promove o aprendizado é que se obtém a interdisciplinaridade e torna-se possível preparar o discente para a efetiva atuação profissional. Segundo Almeida (2016) a adoção de metodologias de ensino que interligam as disciplinas, tende a agrupar conteúdos ao mesmo tempo em que facilita a construção de uma aprendizagem dialogada com diversas áreas do conhecimento.

De modo geral, destaca-se que a inserção de ações capazes de melhorar o aprendizado depende mais do envolvimento e interesse dos docentes em formar profissionais adequados, do que das mudanças estruturais que ocorrem nas grades curriculares e nas estruturas das instituições de ensino (CELERINO; PEREIRA, 2008). Ademais, é nesse contexto que o professor tende a influenciar diretamente sobre o que ocorre em sua aula, principalmente, quando se observa a relação entre o que foi efetivamente planejado e executado, estabelecendo uma relação de melhor comutação entre as disciplinas lecionadas e o entendimento dos alunos acerca do assunto.

Segundo Silva e Tavares (2005), com a inserção da interdisciplinaridade, as disciplinas passam a interagir entre si, de modo a dar um maior espaço para a coordenação e sistematização do conhecimento. Nesse contexto, o professor passa a ser o responsável por transmitir o conhecimento de forma interativa, estruturada, rica e de fácil assimilação. Logo, pode resultar em uma maior consciência e aproximação com a realidade, bem como estimular a reciprocidade na construção do conhecimento e a troca de experiências vivenciadas na prática (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004).

De modo geral, a interdisciplinaridade se fundamenta na promoção do ensino-aprendizagem e no uso eficiente das metodologias existentes, como disposto no Quadro 3. Para Guimarães (2005) é nesse contexto que o ensino deve ser transmitido para o aluno, de modo a capacitá-lo para a atuação profissional e o tornar um agente preparado para solucionar problemas. Logo, deve ir além do conteúdo da disciplina e abarcar a possibilidade de adquirir um conhecimento mais completo, globalizado e antenado com as mudanças do ambiente. Apesar disso, Lopes (2006) destaca que embora haja evidências empíricas de que a visão holística do conhecimento ganhe força, ainda predomina estruturas fragmentadas e práticas pedagógicas arcaicas.

Quadro 3: Metodologias de articulação do ensino

Metodologia	Finalidade
Disciplinaridade	Observa o conhecimento das partes, ou seja, das disciplinas de forma separada e permitindo explicitar o espaço de escolhas possíveis (KAWAMURA, 1997).
Interdisciplinaridade	Parte da ideia de gerar uma maior integração e engajamento dos docentes, no sentido de promover ações capazes de aliar teoria e prática, bem como aproximar as discussões de sala de aula à prática profissional (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004).
Multidisciplinaridade	Junção de uma gama de disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema, sem o estabelecimento de possíveis relações entre cada área do plano técnico ou científico (ROQUETE, 2012).
Pluridisciplinaridade	Estudo de tema retratado de uma única e mesma disciplina, sendo a mesma realizada por diversas disciplinas ao mesmo tempo e ultrapassando os limites de um conceito (NICOLESCU, 2006).
Transdisciplinaridade	Emerge da confrontação das disciplinas e interdisciplinas, por meio de novas informações que as articulam entre si, oferecendo uma visão sobre a natureza e a realidade, com base em uma axiomática geral, ponto de vista ou objetivo comum (MORIN; NICOLESCU; FREITAS, 1994).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando-se, conjuntamente, a metodologia transdisciplinar, pode-se verificar que está corresponde a um determinado grau de transdisciplinaridade, que se aproxima mais da multidisciplinaridade, quando se considera a ética. Por outro lado, a mesma se aproxima da interdisciplinaridade ou da disciplinaridade. Logo, compreende-se que o uso concomitante dessas metodologias de articulação do ensino tende a propiciar a real construção do conhecimento, ao mesmo tempo em que alia teoria e prática (NICOLESCU, 1999).

Spelt et al. (2009), acreditam que qualquer integração ou síntese do conhecimento é vista como uma característica definidora e direcionadora para a ideia da interdisciplinaridade. Como consequência, a capacidade de sintetizar ou integrar o conhecimento pode ser considerada como o resultado de uma aprendizagem benéfica para a construção de um ensino superior interdisciplinar. Nesse caso, o resultado da aprendizagem tende a ser denominado de compreensão interdisciplinar ou de pensamento interdisciplinar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa adota o método dedutivo e uma abordagem empírica, uma vez que se vale da razão e das experiências dos indivíduos pesquisados, quanto a interdisciplinaridade. Segundo Prodanov e Freitas (2013), o método dedutivo consiste em tirar conclusões a partir de aspectos teóricos gerais até a sua particularização. Já a abordagem empírica advém da observação do que já foi verificado durante a pesquisa e permite confirmar ou negar as hipóteses deduzidas da teoria.

O estudo também se vale da estratégia descritiva, por analisar a percepção interdisciplinar dos discentes. Segundo Raupp e Beuren (2008) esse tipo de estudo permite descrever características de uma população, preocupando-se em observar fatos, registrá-los, analisá-los, classifica-los e interpretá-los, sem interferir neles. No que concerne aos procedimentos, o estudo se configura como um levantamento ou *survey* e adota-se um questionário como instrumento de pesquisa, com o intuito de identificar a percepção dos discentes, com matrícula ativa no Curso de Ciências Contábeis da UFERSA no período letivo 2017.2, quanto a interdisciplinaridade e sua aplicação nas disciplinas já cursadas no eixo de formação profissional, o que resulta em uma população composta por 365 (trezentos

e sessenta e cinco) alunos (15/02/2018). Para Raupp e Beuren (2008) o levantamento tem o objetivo de coletar diversas informações de todos os integrantes do universo da pesquisa.

Em função da limitação de recursos, adota-se a amostra do tipo não probabilística, por acessibilidade, uma vez que também considera a disponibilidade e interesse dos discentes em participar da pesquisa. Para Raupp e Beuren (2008) nessa circunstância deve-se considerar as restrições naturais dos próprios pesquisados em colaborar com a realização de trabalhos acadêmicos. Nesse contexto, destaca-se que 15,07% (55) se mostraram dispostos a participar do estudo e preencher todo o instrumento de coleta, dos quais 5 (cinco) foram excluídos por rasuras, o que totalizou 50 (cinquenta) questionários aptos para análise. A coleta de dados foi realizada com o uso de um questionário *on-line*, encaminhado por e-mail para os estudantes do curso de graduação em Ciências contábeis da UFERSA, no período de 29 de janeiro a 09 fevereiro de 2018.

Quanto ao processo de coleta de dados, salienta-se que o mesmo é de caráter transversal e foi realizado com o auxílio de um questionário (Apêndice A), cujo conteúdo se fundamenta nas pesquisas desenvolvidas por Garrutti e Santos (2004), Pereira (2006), Oliveira (2012) e Santos et al. (2014). Para Bittar, Pereira e Lemos (2006) essa configura-se como uma fase guiada pelos ideais de um modelo capaz de auxiliar na sistematização, organização e seleção de dados primários. Para tanto, o mesmo contempla quesitos relacionados tanto ao perfil sócio demográfico dos respondentes, como a sua percepção sobre interdisciplinaridade, práticas de interdisciplinaridade e fragmentação do ensino.

O problema de pesquisa direciona o estudo para o uso de uma abordagem quantitativa, tendo em vista que faz uso de dados primários para sistematizar e estabelecer relações entre as variáveis que permeiam a interdisciplinaridade, com o auxílio do IBM *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS *Statistics*® (24.0). A sistematização dos dados recai sobre a necessidade de adoção da estatística descritiva para caracterizar os indivíduos que participaram do estudo, como unidade de análise. Nessa conjuntura, os dados são agrupados de modo a avaliar a percepção dos pesquisados sobre determinado fato (PESTANA; GAGEIRO, 2014).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com o propósito de analisar qual a percepção interdisciplinar dos discentes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, quanto as disciplinas no eixo de formação profissional, foi traçado o perfil sócio demográfico dos respondentes. Para tanto, coube caracterizar os discentes, objeto de estudo, quanto ao gênero, faixa etária, ano de ingresso no curso de Ciências contábeis da UFERSA, estado civil, exercício de atividade remunerada e renda familiar, como abordado por Ventura (2009). Nessa conjuntura, nota-se que 56% (28) dos respondentes possuem idade superior a 24 anos, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1: Gênero por faixa etária

Gênero	Faixa etária			Total
	17 a 20 anos	21 a 24 anos	Superior a 24 anos	
Masculino	2	8	16	26
Feminino	6	6	12	24
Total	8	14	28	50

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao gênero, constata-se que 52% (26) dos respondentes se declaram como do gênero masculino e, os demais, como feminino. Fazendo um paralelo com os dados

obtidos no estudo de Ventura (2009) percebe-se que o número de respondentes do gênero feminino é maior, representando 58,6% deles. No que concerne ao estado civil, observa-se que 62% (31) declaram estar solteiro/a e 30% (15) casado/a. Dada a relação do gênero e a faixa etária, percebe-se que mais da metade dos respondentes possuem mais de 24 anos, o que pode ser um indício de que se tem um público mais maduro e que já possuem alguma experiência.

Ao relacionar a renda familiar mensal com o exercício de atividade remunerada, nota-se que 44% (22) dos respondentes declaram ter renda de 3 a 5 salários mínimos, como indicado na Tabela 2. Ademais, 34% (17) dos respondentes apontam que não exercem qualquer tipo de atividade remunerada, dos quais 10 declaram que a renda familiar é igual ou superior a 3 salários mínimos. Os dados também revelam que 42% (21) dos respondentes exercem algum tipo atividade remunerada, mas não na área Contábil.

Tabela 2: Exercício de atividade remunerada e renda familiar

Exerce atividade remunerada	Renda familiar				Total
	Até 2 salários mínimos	De 3 a 5 salários mínimos	De 6 a 9 salários mínimos	10 ou mais salários mínimos	
Sim, na área contábil	3	6	3	0	12
Sim, em outra área	7	8	4	2	21
Não exerce atividade remunerada	7	8	1	1	17
Total	17	22	8	3	50

Fonte: Dados da pesquisa.

Em observância à relação da atividade remunerada e renda familiar, constata-se que a maioria dos que possuem renda familiar de até 2 salários mínimos estão entre os que não exercem qualquer atividade com contrapartida financeira (7) ou que não atuam na área contábil (7). Fazendo uma analogia ao estudo de Ventura (2009), observa-se um comportamento semelhante, no qual apenas 24% dos respondentes declaram exercer ou assumir alguma função remunerada, seja ela no campo de atuação ou em outras atividades. Os dados também indicam que nenhum daqueles que atuam na área possuem renda familiar de 10 ou mais salários mínimos.

Quanto à percepção e compreensão dos discentes sobre a interdisciplinaridade, a Tabela 3 destaca que 74% (37) dos respondentes concordam totalmente com a ideia de que, para o trabalho interdisciplinar ser efetivo, o papel do professor é essencial. Isso corrobora com a compreensão de Garrutti e Santos (2004), que reconhece a efetiva atuação do corpo docente no exercício de atividades que promovam a interdisciplinaridade, como um trunfo para a sua efetivação, seja com o ensino, pesquisa e/ou extensão. Apesar disso, 2% (1) deles discordam de tal afirmação e 24% (12) tem dúvidas sobre o quanto o professor pode ser essencial para promover a interdisciplinaridade, o que pode ser justificado pelo fato da interdisciplinaridade ser manifestada a partir da ideia de coletividade na qual predomina a interação de todos os envolvidos no processo educativo: orientadores, professores, supervisores, diretores e funcionários (GARRUTTI; SANTOS, 2004)

Tabela 3: Nível de concordância dos respondentes sobre a interdisciplinaridade (continua)

Afirmações	CT	CP	I	DP	DT	Total
Acredito que para o trabalho interdisciplinar ser efetivo, o papel do professor torna-se essencial.	37	12	0	1	0	50
Entendo que o conceito de interdisciplinaridade representa um todo na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que considera a dinamicidade das relações entre as diversas disciplinas.	40	9	1	0	0	50

(conclui)

Afirmações	CT	CP	I	DP	DT	Total
Compreendo a interdisciplinaridade como um elemento importante para a atividade de ensino.	39	10	1	0	0	50
A prática interdisciplinar não se constitui de métodos a serem ensinados aos professores, mas de um processo associado a atitudes.	12	28	7	3	0	50
Acredito que possa existir um fortalecimento da Contabilidade com a interação entre as disciplinas, de modo a criar novas matérias originais e importantes para a aprendizagem do aluno.	35	11	3	1	0	50
Creio que a interdisciplinaridade se fundamenta na promoção do ensino-aprendizagem e no uso eficiente das estratégias de ensino recomendadas para o Ensino da Contabilidade.	30	17	2	1	0	50

Nota: CT – concordo totalmente; CP – concordo parcialmente; I – indiferente; DP – discordo parcialmente; DT – discordo totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam que 80% (40) dos respondentes compreendem o conceito de interdisciplinaridade como um todo na diversidade, partindo de uma visão de conjunto, que considera a dinamicidade das relações entre as diversas disciplinas. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade corresponde diretamente à necessidade de deixar para traz a visão fragmentada da capacidade de produzir conhecimento e de relacionar as inúmeras divisões que compõem os saberes. Logo, institui um sentido de unidade, que parte do particular para o todo, mediante a adoção de uma visão conjuntural e que permite ao indivíduo aglutinar as informações que lhes são repassadas de forma separada (GARRUTTI; SANTOS, 2004).

Quanto à compreensão da importância da interdisciplinaridade na atividade de ensino, nota-se que 78% (39) a reconhece como uma fonte de equidade dos pensamentos. Logo, como destacam Garrutti e Santos (2014), a prática interdisciplinar tende a se mostrar como algo significativo e que se alia a formação de um indivíduo uno e pleno, capaz de aprender com o que lhe é transmitido. Tais informações aliam-se à perspectiva de que a interdisciplinaridade pode ser construída com base no aprendizado do indivíduo e da sua relação com as práticas desenvolvidas em sala de aula ou promovidas pela instituição de ensino, por meio de uma ação conjunta com os demais membros da equipe.

Em se tratando da prática interdisciplinar, 56% (28) dos respondentes concordam parcialmente com a ideia de que esta não se constitui de métodos a serem ensinados aos professores, mas de um processo associado a atitudes. Para Garrutti e Santos (2004) tal entendimento é totalmente afirmativo em se tratando da interdisciplinaridade, sendo este um desafio enfrentado pelos docentes que atuam na atividade de ensino. Logo, faz-se necessário envolver o corpo docente com a prática da interdisciplinaridade, mediante a abertura de espaços para discussão em grupo e trocas de experiências.

Como destaca Moraes Jr, Araújo e Araújo (2009) a possível existência de um fortalecimento da Contabilidade com a interação entre as disciplinas, pode estimular a criação de matérias que contribuam com o aprendizado do/a aluno/a. Isso também é percebido por 70% (35) dos respondentes, o que coloca a mudança e a busca por novos conhecimentos como um fator significativo para a construção de habilidades e competências, que garantam a formação de indivíduos aptos a ingressar e crescer em seu campo de atuação profissional. Logo, congrega tudo o que é discutido em sala de aula, de modo a tornar o pensamento do indivíduo reflexivo e agregar mais valor as competências e habilidades requeridas para a atuação profissional do/a aluno/a em formação.

Ao se considerar a interdisciplinaridade e a promoção do ensino-aprendizagem, como um fator eficiente para impulsionar o Ensino da Contabilidade, nota-se que 94% concordam totalmente (30) ou parcialmente (17) com isso. Para Guimarães (2005), o ensino

deve ser transmitido para o discente de modo a capacitá-lo para a atuação profissional e o tornar um agente preparado para solucionar problemas. Logo, deve ir além do conteúdo programático da disciplina e incluir o acesso a conhecimentos mais completos, globalizados e antenados com as mudanças do ambiente, empregando neste, metodologias e estratégias eficientes, tais como: adoção de uma postura proativa e criativa, estudos do meio, aulas expositivas, confecção de mapas conceituais, leitura, produção de textos e discussões em grupo (FLAVIANO, 2017).

Quanto ao conceito de interdisciplinaridade constata-se, na Tabela 4, que 18% (9) dos respondentes a interpretam como uma metodologia multidisciplinar (ROQUETE, 2012), ao passo em que 18% (9) a considera como uma metodologia pluridisciplinar (NICOLESCU, 2006), 2% (1) como uma metodologia disciplinar (KAWAMURA, 1997) e 18% (9) como uma metodologia transdisciplinar (MORIN; NICOLESCU; FREITAS, 1994). Isso indica que parte dos respondentes confundem as interações ocorridas no conteúdo de cada disciplina e as trata, erroneamente, como sinônimas (SAUPE et al., 2005). Quando se observa o fator tempo de permanência no curso, nota-se que 24% (12) daqueles que possuem no máximo três anos de curso, compreendem de forma mais adequada o conceito de interdisciplinaridade, por considerar a promoção de ações capazes de aliar teoria e prática (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004; SILVA; TAVARES, 2005).

Tabela 4: Percepção quanto ao conceito de interdisciplinaridade

Conceitos	Até 3 anos	4 a 6 anos	7 a 9 anos	Total
Junção de uma gama de disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema, sem o estabelecimento de possíveis relações entre cada área do plano técnico ou científico.	5	2	2	9
Estudo de tema retratado de uma única e mesma disciplina, sendo a mesma realizada por diversas disciplinas ao mesmo tempo e ultrapassando os limites de um conceito.	5	3	1	9
Observa o conhecimento das partes, ou seja, das disciplinas de forma separada e permitindo explicitar o espaço de escolhas possíveis.	0	1	0	1
Emerge da confrontação das disciplinas e interdisciplinar, por meio de novas informações que as articulam entre si, oferecendo uma visão sobre a natureza e a realidade, com base em uma axiomática geral, ponto de vista ou objetivo comum.	5	3	1	9
Centra-se na ideia de gerar uma maior integração e engajamento dos docentes, no sentido de promover ações capazes de aliar teoria e prática, bem como aproximar as discussões de sala de aula à prática profissional.	12	7	3	22
Total	27	16	7	50

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados também apontam que 44% (22) dos respondentes compreendem o conceito de interdisciplinaridade de forma mais adequada, como esclarece Favarão e Araújo (2004), por ser uma ação integradora e que possibilita o engajamento dos docentes, a ponto de aproximar teoria e prática. Ao observar o recorte temporal de permanência do respondente no curso, nota-se entre os 27 que ingressaram nos últimos 3 anos, que 44,44% (12) deles a interpretam seguindo a lógica da interdisciplinaridade, o que pode ser resultado das ações desenvolvidas no Ensino médio, cuja proposta consiste em tornar os conteúdos interdisciplinares. Tal comportamento também pode ser fruto do envolvimento desses discentes com atividades que vão além da sala de aula, como pesquisa e extensão (LIMA, 2017), e que estão sendo fomentadas no Curso.

No que diz respeito a percepção dos respondentes quanto a adoção de práticas interdisciplinaridade em atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, os dados da Tabela 5 indicam que 64% (32) deles concordam parcialmente com a ideia de que os conteúdos trabalhados no decorrer do curso atendem aos requisitos de atuação do Contador. Nessa conjuntura, Santos et al. (2014) destacam que a educação deve acompanhar as mudanças ocorridas no campo de atuação profissional, de modo a não discutir conteúdos já superados ou ultrapassados. Logo, requer certa coerência entre os assuntos trabalhados no processo de ensino-aprendizagem e os saberes requeridos para a efetiva e plena atuação profissional.

Tabela 5: Nível de concordância dos respondentes sobre as práticas interdisciplinares

Afirmações	CT	CP	I	DP	DT	Total
Os conteúdos trabalhados no decorrer do curso atendem os requisitos exigidos pelo campo de atuação do Contador.	8	32	10	0	0	50
O curso de Ciências Contábeis, na UFERSA, desenvolve práticas de interdisciplinaridade com atividades de ensino.	12	19	17	2	0	50
O curso de Ciências Contábeis, na UFERSA, desenvolve práticas de interdisciplinaridade com atividades de pesquisa.	8	25	17	0	0	50
O curso de Ciências Contábeis, na UFERSA, desenvolve práticas de interdisciplinaridade com atividades de extensão.	11	23	15	1	0	50
O curso trabalha com conteúdos atualizados e estimula a aquisição de conhecimentos complementares e que transcendem a sala de aula (experiência prática, estágios, etc.).	20	19	10	1	0	50
Participo com frequência de atividades acadêmicas como congressos, seminários e palestras, visando o aprimoramento das diversas disciplinas do curso.	12	19	18	1	0	50
Entendo que o ato de ensinar e aprender não são exclusivos do discente e docente, respectivamente, e que tal fato só ocorre quando se faz uso de uma estratégia de ensino adequada.	29	18	3	0	0	50

Nota: CT – concordo totalmente; CP – concordo parcialmente; I – indiferente; DP – discordo parcialmente; DT – discordo totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao desenvolvimento de práticas de interdisciplinaridade em atividades de ensino, pesquisa e extensão, nota-se que os respondentes concordam total ou parcialmente com a ideia de que a interdisciplinaridade está inserida no tripé da universidade (LIMA, 2017). Para Martins (2012) o desenvolvimento dessas atividades nas universidades públicas expressa qualidade no processo formativo e exprimem um maior compromisso social por parte da instituição. Logo, devem estar previstas nos projetos institucionais e de curso, e terem recursos financeiros destinados para a promoção da interdisciplinaridade, e o alinhamento entre teoria e prática.

Em relação aos esforços individuais, para a aferição de conteúdos e experiências com atividades complementares (78%), seja participando de congressos, seminários e palestras (62%), nota-se que a maioria concorda com a necessidade de busca por novas experiências e aprimoramento do que já aprenderam em outros momentos. Comparando com os resultados obtidos por Santos et al. (2014), percebe-se uma mudança de perspectiva, o que pode ser resultado das inúmeras alterações ocorridas no ambiente, como a inserção de normas alinhadas às práticas internacionais e demandas do fisco. Isso corrobora com a percepção de Silva, Santana e Meirelles Jr (2017) quanto à necessidade de o profissional da área Contábil acompanhar mudanças ocorridas no ambiente.

Considerando que o ato de ensinar e aprender não são exclusivos dos docentes e discentes, respectivamente, nota-se que 94% (47) concordam com isso, desde que as atividades educativas tenham respaldo no uso de estratégias de ensino adequadas. O ato de ensinar, de acordo com Santos (2003), necessita de procedimentos, em que o docente passe sua mensagem aos discentes de forma apropriada, sendo a aprendizagem um ato implícito. Logo, ensinar consiste em escolher técnicas atrativas e envolventes para estimular o aprendizado de cada conteúdo previsto e requerido para o processo formativo (MAZZIONI, 2013).

No que diz respeito às estratégias recomendadas para o Ensino da contabilidade e aquelas reconhecidas pelos discentes, nota-se pela Tabela 6, que 88% (44) deles percebem o uso de discussões e debates, como uma prática que promove a interdisciplinaridade. Ademais, é possível destacar o uso de outras técnicas, como: ensino da pesquisa, 66% (33); uso de escritório, laboratório ou empresa modelo, 72% (36); estudo de caso, 64% (32); e palestras, 60% (30). Comparando com os achados de Mazzioni (2013), nota-se que o uso de outras perspectivas capazes de promover o aprendizado interdisciplinar também tende a ser utilizado, como: resolução de exercícios, aula expositiva dialogada, seminário, laboratórios, estudos de caso, visitas técnicas a empresas.

Tabela 6: Estratégias de ensino reconhecidas pelos discentes (continua)

Estratégias	Frequência	Percentual*
Discussões e debates	44	88%
Escritório, laboratório ou empresa modelo	36	72%
Ensino com pesquisa	33	66%
Estudo de caso	32	64%
Palestras	30	60%
Aula expositiva dialogada	29	58%
Exposições	28	56%
Solução de problemas	24	48%
Oficina	23	46%
Resolução de exercícios	20	40%
Seminário	20	40%
Simulações	20	40%
Jogos de empresas	17	34%
Estudo dirigido	13	26%
Fórum	13	26%
Ensino em pequenos grupos	10	20%
Lista de discussão	10	20%
Estudo de texto	8	16%
Tempestade cerebral	6	12%
Dramatização	6	12%
Ensino individualizado	5	10%
Simpósio	5	10%
Grupo de verbalização	4	8%
Mapa conceitual	4	8%
Portfólio	3	6%
Educação à distância	2	4%
Painel	2	4%

(conclui)

Estratégias	Frequência	Percentual*
Phillips 66	1	2%

*Nota: Percentual em relação ao número de respostas obtidas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar as estratégias, destaca-se o uso de ações pouco comuns e que não estão previstas nos programas das disciplinas do eixo de formação profissional dos discentes, como: Phillips 66 (1), educação à distância (2), painel (2), portfólio (3), mapa conceitual (4), simpósios (5). Contudo, como anuncia Porto e Almeida (2002) o uso de novas práticas é interessante para integrar, construir e aprimorar o aprendizado dos discentes. Ademais, o uso de métodos como a tempestade cerebral, mapas conceituais, e ensino individualizado, também pode promover e facilitar a aprendizagem (MAZZIONI, 2013).

Em se tratando da fragmentação do ensino, a Tabela 7 revela que 80% (40) dos respondentes concordam com a ideia de que a mesma ocorre quando a estrutura curricular parcela os conteúdos de forma não integrada ou complementar. Como destaca Lopes (2002), tal comportamento gera certa fragilidade no processo formativo do indivíduo, haja vista que fragmentar a disciplina ou os conteúdos abordados, de modo independente, faz com que os futuros profissionais não obtenham uma visão sistêmica do conteúdo e nem tenham condições de solucionar problemas complexos. Logo, a adoção de estratégias que permitam integrar os conteúdos desenvolvidos em cada disciplina tende a contribuir com a formação e atuação profissional do discente.

Tabela 7: Nível de concordância dos respondentes sobre a fragmentação do ensino

Afirmações	CT	CP	I	DP	DT	Total
Entendo que a fragmentação ocorre quando a estrutura curricular parcela os conteúdos de forma não integrada ou complementar.	18	22	8	2	0	50
A grade curricular do curso da UFERSA é adequada à formação do Contador atual.	12	29	7	2	0	50
Meu conhecimento sobre as Normas Contábeis é suficiente para atender as demandas do campo de atuação profissional do Contador.	4	20	22	4	0	50
Acho que a profissão de Contador está sujeita a um pesado conjunto de requisitos legais, em que o profissional contábil necessita de conhecimentos diversos para exercer suas habilidades de forma mais eficaz.	38	12	0	0	0	50

Nota: CT – concordo totalmente; CP – concordo parcialmente; I – indiferente; DP – discordo parcialmente; DT – discordo totalmente.

Fonte: Dados da pesquisa.

No que concerne a percepção dos respondentes quanto à adequação da grade curricular do Curso de Ciências Contábeis da UFERSA à formação profissional, observa-se que 82% (41) concordam que a atual estrutura curricular atende as demandas do campo de atuação do Contador. Tal fato corrobora com os resultados auferidos no estudo de Santos et al. (2014), que destaca a presença de similaridades entre o que se discute nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, e aqueles vivenciadas na atuação profissional. Corroborando com isso, Otto e Pires (2010) destacam a necessidade de se impor o conhecimento acerca do campo de atuação, desde a elaboração do projeto pedagógico e estrutura curricular do curso, de modo que os discentes possam identificar as competências exigidas e, com isso formar indivíduos que se alinhem as demandas do ambiente.

Em relação aos conhecimentos auferidos a respeito das Normas Contábeis, 40% (20) dos respondentes apontam que recebem conhecimentos suficientes para a atuação profissional, ao passo que 44% (22), são indiferentes. Isso corrobora com os achados de Santos et al. (2014), quando identifica que seus respondentes se sentem inseguros, ou não preparados em relação ao conhecimento satisfatório das Normas Contábeis. Apesar disso, destaca-se que a inserção das normas entre os conteúdos ministrados em sala de aula é importante, principalmente, em razão do atual processo de convergência as normas internacionais, criação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC) e alinhamento das normas emitidas pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) ao que está previsto nos Pronunciamentos técnicos (AGOSTINI; CARVALHO, 2012).

Quando perguntados se a profissão Contábil está sujeita a regras legais e conhecimentos diversos, os dados indicam que todos concordam com tal afirmação. Isso corrobora com o resultado obtido no estudo de Santos et al. (2014), no qual os respondentes destacam reconhecer o conhecimento das normas vigentes e a interdisciplinaridade de conteúdos como meios adequados para a resolução de situações-problema. Nesse contexto, como destaca Moraes Jr., Araújo e Araújo (2011) o profissional contábil precisa obter conhecimentos das áreas de psicologia, sociologia, filosofia, direito, administração e economia, por representarem pilares essenciais para a boa atuação do Contador.

No que diz respeito ao conceito de fragmentação do ensino, a Tabela 8 aponta que 8% (4) dos discentes a compreende como a capacidade de sintetizar e integrar o conhecimento, o que na verdade representa uma característica capaz de direcionar qualquer ação para a interdisciplinaridade (SPELT et al., 2009). Para 14% (7) deles, a fragmentação ocorre quando as disciplinas passam a interagir entre si, o que genuinamente sinaliza a presença da interdisciplinaridade e não da fragmentação (SILVA; TAVARES, 2005). Isso mostra que tanto a interdisciplinaridade como a fragmentação do ensino consideram a relação existente entre os conteúdos trabalhados em cada disciplina, sendo que uma é realizada de forma colaborativa e adota os conhecimentos adquiridos para a resolução de problemas, enquanto que a outra a divide em partes, de modo a especializar excessivamente um conceito ou disciplina (SOUZA et al., 2016).

Tabela 8: Percepção quanto ao conceito de fragmentação do ensino

	Até 3 anos	4 a 6 anos	7 a 9 anos	Total
A capacidade de sintetizar ou integrar o conhecimento.	2	1	1	4
Quando as disciplinas passam a interagir entre si, de modo a dar um maior espaço para a coordenação e sistematização do conhecimento.	4	2	1	7
Ocorre quando a estrutura curricular parcela os conteúdos de forma não integrada ou complementar, sendo os mesmos transmitidos de forma independente e não sistematizada.	15	11	2	28
Observa o conhecimento das partes, ou seja, das disciplinas de forma separada e permitindo explicitar o espaço de escolhas possíveis.	6	2	3	11
Total	27	16	7	50

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apontam que 56% (28) dos respondentes compreendem adequadamente o conceito de fragmentação do ensino, ao indicar que a percebem como algo que ocorre quando a estrutura curricular parcela os conteúdos de forma não integrada ou complementar (LOPES, 2002). Ao passo que 22% (11) deles compreendem a fragmentação como uma metodologia de disciplinaridade (KAWAMURA, 1997). Nessa perspectiva, tal confusão de

conceitos pode ser diluída com a quebra da rigidez dos conteúdos previstos em cada disciplina e as tratando como complementares para a teoria e prática.

Quanto as vantagens indicadas por Gerhard et al. (2012) e Souza et al. (2016), como elementos que correspondem vantagens da fragmentação do ensino, a Tabela 9 revela que somente duas das três são reconhecidas pelos respondentes. Nesse contexto, nota-se que 90% (45) deles compreendem a possibilidade de aprofundar o conhecimento de determinada área como uma vantagem. Ademais, 88% (44) deles também apontam a possibilidade de ampliação do conhecimento, em que o aluno busca se especializar em uma área restrita, como outra vantagem a ser considerada.

Tabela 9: Percepção quanto as vantagens e desvantagens da fragmentação do ensino

Referência	V	D	Total
Aprofundar o conhecimento de determinada área.	45	5	50
Ampliar o conhecimento, em que cada aluno irá buscar se especializar em uma área restrita.	44	6	50
Apresenta conteúdos de maneira desvinculada e desconexa.	4	46	50
Restringe a percepção dos alunos quanto as semelhanças e diferenças entre as diversas áreas do conhecimento.	4	46	50
Limita a visão do aluno a respeito de uma realidade complexa.	5	45	50
Rejeita determinadas disciplinas.	6	44	50
Dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge.	15	35	50

Nota: V – Vantagens; D – Desvantagens.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados também indicam que 70% (35) dos respondentes reconhecem a ideia de dar importância ao conteúdo em si e não a sua interligação como uma desvantagem, o que não corrobora com os posicionamentos de Gerhard et al. (2012) e Souza et al. (2016). Logo, como destaca Lück (2010, p. 14) ao compreender que uma disciplina pode “dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática”, essa é uma vantagem quando se deseja obter algum conhecimento específico. Segundo Fazenda (1985) essa confusão é comum em razão da interdisciplinaridade ser complexa e reunir conteúdos diversos.

Quanto aos demais pontos elencados, observa-se que 92% (46) dos respondentes interpretam a apresentação de conteúdos de maneira desvinculada e desconexa, bem como a restrição da percepção dos discentes quanto as semelhanças e diferenças entre as áreas do conhecimento, como desvantagens da fragmentação do ensino. Isso corrobora com a compreensão de Gerhard et al. (2012) e Souza et al. (2016), que também inclui a possibilidade de se limitar a visão do discentes sobre uma realidade complexa, 90% (45), e rejeição sobre determinadas disciplinas, 88% (44). Ademais, compreende-se a interdisciplinaridade como uma ferramenta do ensino, que deve ser medida de forma adequada, pondo-se em equilíbrio os fatores positivos e negativos a serem alcançados com a sua aplicação, e no qual o discente é o principal intermediador da sua efetivação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou analisar qual a percepção interdisciplinar dos discentes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, quanto às disciplinas no eixo de formação profissional. Para tanto, fez-se necessário aplicar um questionário, encaminhado, por meio eletrônico para os discentes matriculados no referido curso. A

aplicação do referido instrumento permitiu identificar como os discentes percebem a interdisciplinaridade que é apresentada como uma proposta formativa essencial para a formação dos egressos da área Contábil e se a mesma é promovida em algum tipo de atividade, ou seja, ensino, pesquisa e extensão.

Ao traçar o perfil sócio demográfico dos respondentes, detectou-se que a maioria dos discentes é do sexo masculino e possuem mais de 24 anos de idade. Quanto à realização de atividades remuneradas, observa-se que há uma tendência, quanto aos respondentes, a exercerem função remunerada em área diferente da Contábil, a renda familiar de 22 respondentes está entre 3 a 5 salários mínimos, dos quais 27% (6) já assumem alguma função na área. Dentre os respondentes, nota-se que 46% (23) deles estão no curso a mais de 6 (seis) anos e que ainda há ingressos da primeira turma, 2009.1, em formação. Isso pode ser um indício que os discentes estão tendo dificuldade em acompanhar os conteúdos previstos no PPC, no tempo regular de quatro anos e meio.

Quanto à percepção e compreensão dos discentes a respeito da interdisciplinaridade, os dados revelam que os mesmos reconhecem o conceito, tanto em relação à articulação das práticas por ela utilizada, como no desenvolvimento de estratégias adotadas nas disciplinas pelas quais já passou. Ademais, entendem o quão a temática é importante para sua formação, quando aplicada adequadamente pelos docentes, em razão da interdisciplinaridade ser um elemento essencial para a aprendizagem dos conteúdos discutidos em sala de aula. A compreensão dos respondentes a respeito da interdisciplinaridade, também revela que esta configura-se como uma ferramenta importante para a atividade educacional.

Em relação às práticas de interdisciplinaridade reconhecidas pelos discentes, entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, nota-se que os mesmos a reconhece como uma medida que requer um maior engajamento por parte dos envolvidos. Ademais, verifica-se que os respondentes reconhecem que o dever de ensinar não cabe apenas aos docentes, e nem o de aprender, aos discentes, além de identificarem como hábitos que conduzem à interdisciplinaridade: o uso de discussões e debates, a prática no escritório, o uso do laboratório ou empresa modelo, estudo de caso, palestras, entre outros. Destaca-se que tais práticas são necessárias a partir do momento em que são vistas como pontos que fomentam o ensino-aprendizagem dos envolvidos.

No que concerne à percepção dos respondentes a respeito do processo de fragmentação do ensino, constata-se que os mesmos identificam o seu conceito, porém alguns tendem a confundir as designações adotadas por outras estratégias de ensino, empregando-a como uma forma de segmentação de disciplinas, conceito adotado pela disciplinaridade. Igualmente, verifica-se que os discentes tendem a ver como parcialmente adequada a formação do profissional contábil. Isso aponta para a necessidade de também se averiguar qual a percepção dos docentes sobre o assunto e se podem ser adotadas medidas que efetivem a interdisciplinaridade, como estratégia de formação de indivíduos preparados para a atuação profissional.

Ante ao exposto, adverte-se que os discentes percebem que há algumas práticas interdisciplinares adotadas no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, quando se considera as disciplinas do eixo de formação profissional. Dentre os principais pontos que ajudam a compreender isso, tem-se que o profissional contábil necessita, no exercício da sua função, ter um conjunto de informações, de diversas áreas, como do Direito, da Administração e da Economia, para atribuí-las durante o cumprimento das suas competências. Reconhece ainda que, existem algumas vantagens e desvantagens com a adoção da interdisciplinaridade nos afazeres escolares, assim como na formação dos profissionais, devendo elas serem aplicadas conforme o perfil formativo desejado ao egresso.

Considerando os pontos enumerados destaca-se como limitações do presente estudo, o baixo retorno dos respondentes a respeito do questionário, bem como a ausência de interlocução com as percepções dos docentes. Nesse contexto, sugere-se para a realização de trabalhos futuros, a adoção de uma técnica de coleta presencial, na qual os

discentes possam participar de forma mais efetiva da pesquisa, bem como a sua aplicação junto aos docentes. A realização de estudos que contemplem outras instituições também se faz necessária, desde que considere o perfil formativo que cada uma prevê em seu projeto pedagógico e suas propostas interdisciplinares.

REFERÊNCIAS

ADELINO, F. J. S. As Estratégias Pedagógicas Utilizadas no Processo de Ensino-Aprendizagem: Concepções dos Alunos de Secretariado Executivo da UFPB. **Revista de Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 05-29, jan./jun. 2012.

AGOSTINI, C.; CARVALHO, J. T. **A Evolução da Contabilidade**: seus avanços no Brasil e a harmonização com as normas internacionais. Instituto de Ensino Superior Tancredo de Almeida Neves. Armário de Produção. Ano 1, v. 1, 2012.

ALMEIDA, F. L. **Lego® Education: Um recurso didático para o ensino e aprendizagem sobre os artrópodes quelicerados**. 2016. 115 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2016.

ANDERE, M. A. **Aspectos da formação do professor de ensino superior de Ciências Contábeis**: uma análise dos programas de pós-graduação. 2007. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2007.

AUGUSTO, J. A. P. **Origem, evolução e objetivos da contabilidade**. 2009. Disponível em: http://professorprates.blogspot.com.br/2009/08/origem-evolucao-e-objetivos-da_25.html. Acesso em: 01 abr. 2017.

BASTOS, F. et al. Da necessidade de uma pluralidade de interpretações acerca do processo de ensino e aprendizagem em Ciências: revisitando os debates sobre construtivismo. In: NARDI, R.; BASTOS, F.; DINIZ, R. E. S. (org.). **Pesquisas em ensino de ciências: contribuições para a formação de professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

BERNARDO, D. C. R.; NASCIMENTO, J. P. B.; NAZARETH, L. G. C. Representações do ensino, pesquisa e interdisciplinaridade dos cursos de ciências contábeis no Estado de Minas Gerais. **Contabilidade Vista & Revista**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 111-133, jul./set. 2010.

BITTAR, D. B.; PEREIRA, L. V.; LEMOS, R. C. A. Sistematização da assistência de enfermagem ao paciente crítico: proposta de instrumento de coleta de dados. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 617-28, out./dez. 2006.

BRAIT, L. F. R. et al. A relação Professor/Aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Itinerarius Reflectionis**, Itajaí, v. 6, n. 1, p. 1-15, jan./jul. 2010.

BRASIL. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. SENADO FEDERAL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em: 22 out. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. SENADO FEDERAL. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf//>. Acesso em: 2 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n.º 10**, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 27 fev. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE nº. 397 de 1962.** Divide os cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais nos ciclos básicos e de formação profissional. Documenta Rio de Janeiro: Guanabara, n. 11, jan./fev. 1963. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces054_04.pdf . Acesso em: 21 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CFE nº. 3, de 3 de outubro de 1992.** Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em: Ciências Contábeis. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces03_99.pdf . Acesso em: 21 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer SESU nº. 776, de 3 de dezembro de 1997.** Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf> . Acesso em: 04 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº. 289 de 6 de novembro de 2003.** Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces289_03.pdf . Acesso em: 21 mar. 2017.

BRESCIANI, E. P. **A importância da Contabilidade na tomada de decisões.** 2010. 48 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Finanças e Gestão Corporativa) – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2010

CELERINO, S.; PEREIRA, W. F. C. P. Atributos e prática pedagógica do professor de Contabilidade que possui êxito no ambiente universitário: visão dos acadêmicos. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, v.37, n. 170, p. 64-77, mar./abr. 2008.

COUTINHO, C. P.; LISBOA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. S. A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **Educere**, Umuarama, v. 4, n. 2, p.103-115, jul./dez. 2004.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Editora Papirus, 1995.

FLAVIANO, S. L. L. **A Formação para o ensino de Ciências nos Currículos de Pedagogia nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Sudeste Goiano.** 2017. 128 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2017.

GARRUTTI, E. A.; SANTOS, S. R. A interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação do conhecimento. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 187-197, jul./ago. 2004.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira da Educação [online]**, Recife, v. 1, n. 2, p. 1- 27, jul./ago. 2012.

GERHARD, A. C. et al. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 125-145, 2012.

GONZÁLEZ, A. D.; ALMEIDA, M. J. Integralidade da saúde: norteando mudanças na graduação dos novos profissionais. **Ciência saúde coletiva**, Londrina, v. 15, n. 3, p. 757-62, jan./maio 2010.

GUIMARÃES, A. P. Currículo e Sociedade. **Revista Dialogia**, São Paulo, v. 4, p. 71-79, dez. 2005.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: a reaproximação das “Duas Culturas”. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 1-16, maio/ago. 2007.

KAWAMURA, M. R. D. Disciplinaridade, sim! **Ciência & Ensino**, Campina Grande, v. 2, n. 1, p. 3-6, jun. 1997.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMA, M. M. **A percepção dos docentes quanto a interdisciplinaridade no curso de Ciências contábeis da UFERSA**. 2017. 54 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis). Universidade Federal Rural do Semi-árido, Mossoró, 2017.

LOPES, P. C. Reflexões sobre as bases da formação do administrador profissional no ensino de graduação. In: Encontro da ANPAD, 26, 2002, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: ANPAD, 2002.

LOPES, P. C. A formação do administrador no ensino de graduação: uma reflexão. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 187-201, jul./ago. 2006.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010

MARANHÃO, M. E. **A importância da interdisciplinaridade e contextualização**. 2009. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-interdisciplinaridade-e-contextualizacao/13408/>. Acesso em: 01 mar. 2017.

MARTINS, L. M. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: Unesp, 2012.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista eletrônica de Administração e Turismo**, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 93-109, jan./jun. 2013.

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, set./dez. 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES JR, V. F. **A Interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis**: práticas docentes nas universidades do Estado do Rio Grande do Norte. 2009. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MORAES JR, V. F.; ARAUJO, A. O.; ARAUJO, 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. 129-144, set./dez. 2009.

MORIN, E.; NICOLESCU, B.; FREITAS, L. Carta da transdisciplinaridade. In: Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, 1, 1994, Portugal. **Anais eletrônicos...** Portugal: Convênio de Arrábida, 1994.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento**: transdisciplinaridade. 1999. Disponível em: [http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu\(1\).pdf](http://www.wservices.srv.br/public/projetos/a1educar/UserFiles/files/TRANS_COMPLEXIDADE%20E%20TRANSDISC%20-%20Nicolescu(1).pdf). Acesso em: 04 fev. 2017.

NICOLESCU, B. **Reforma da educação e do pensamento**: complexidade e transdisciplinaridade. 2006. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/corhecimento.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

NOGUEIRA, V.; FARI, M. A. Perfil do profissional contábil: relações entre formação e atuação no mercado de Trabalho. **Perspectivas Contemporâneas**, Campo Mourão, v. 2, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, M. A. C. A interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa em Enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 01-02, abr. 2012.

OTT, E.; PIRES, C. B. Estrutura curricular do curso de ciências contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. **Revista Universo Contábil**, v. 6, n. 1, 2010.

PELEIAS, I. R. et al. Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista de Contabilidade e Finanças da USP**, São Paulo, Edição 30 anos de doutorado, p. 19-32, jun. 2007.

PEREIRA, I. V. **Interdisciplinaridade no Ensino: A percepção dos Egressos dos Cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil**. 2006. 53 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – UnB/UFPB/UFPE/UFRN, Brasília, 2006.

PESTANA, M. H.; GAGEIRO, J. N. **Análise de Dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS**. 6. ed. Lisboa-Portugal: Edições Sílabo, 2014.

PINHEIRO, L. O. et al. A Percepção dos Discentes do Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UFERSA Quanto à Adoção de Novas Ferramentas de Ensino-Aprendizagem, In: Congresso UFERSA de Contabilidade, 2, 2015. **Anais eletrônicos...** Mossoró: UFERSA, 2015

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 173-182, fev. 1998.

PORTO, M. F. S.; ALMEIDA, G. E. S. Significados e limites das estratégias de integração disciplinar: uma reflexão sobre as contribuições da saúde do trabalhador. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 7, p. 335-347, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, M. **A importância da tecnologia da informação e comunicação nas Organizações de Serviços de Contabilidade**. 2010. 54 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Contabilidade e Administração) – Instituto Superior de Ciências Econômicas e Empresariais, Mindelo, 2010.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, I. M. (org.). **Como elaborar trabalhos monográficos em Contabilidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RECH, I. J.; SANTOS, L. C.; 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. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 32-43, dez. 2007.

RODRIGUES, A. K. S. **O Profissional Contábil e as Exigências do Mercado de Trabalho no Município de Juína**. Monografia (Graduação em Ciências Contábeis). 2009. 80 fls. Faculdade de Ciências Contábeis e Administração do Vale do Juruena. Juína, 2009.

ROQUETE, F. F. et al. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: em busca de diálogo entre saberes no campo da saúde pública. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, Chanadour Divinópolis, v. 2, n. 3, p. 463-474, set./dez. 2012.

SANTOS, D. G. et al. Formação Acadêmica em Ciências Contábeis e sua Relação com o Mercado de Trabalho: a percepção dos alunos de Ciências Contábeis de uma Instituição Federal de Ensino Superior. In: Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 11, 2014, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Fipecafi, 2014.

SANTOS, R. “Jogos de empresas” aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças – USP**, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 78-95, jan./abr. 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & Ciências sociais**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAUPE, R. et al. Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 9, p. 521-536, 2005.

SILVA, I. B.; TAVARES, O. A. O. Uma Pedagogia Multidisciplinar, Interdisciplinar ou Transdisciplinar para o Ensino/Aprendizagem da Física. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2, 2005, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

SILVA, B. N.; SANTANA, C. L.; MEIRELLES JUNIOR, J. C. Formação acadêmica em Ciências Contábeis e sua relação com o mercado de trabalho: a percepção de formandos de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior. **Revista Brasileira de Contabilidade**, n. 225, p. 66-77, 2017.

SOUZA, C. S.; IGLESIAS, A. G.; PAZIN-FILHO, A. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais aspectos gerais. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, jul./set. 2014.

SOUZA, D. R. P.; SOUZA, M. B. B. Interdisciplinaridade: identificando concepções e limites para a sua prática em um serviço de saúde. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 117-123, mar. 2009.

SOUZA, L. H. et al. Interdisciplinaridade e fragmentação dos saberes: concepções de educadores do Ensino Médio Politécnico. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 129-147, jan./abr. 2016.

SPELT, E. J. H. et al. Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. **Educational Psychology Review**, v. 21, n. 4, p. 365, 2009.

TEN DAM, G. et al. **Onderwijskunde hoger onderwijs**. Assen: Koninklijke Van Gorcum. 2004

VENTURA, C. **Perfil profissional dos egressos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2009. 73 fls. Monografia (Graduação em Ciências contábeis) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2009.

Apêndice

Prezado/a aluno/a,

Estamos realizando uma pesquisa acadêmica, cujo propósito consiste em analisar qual a percepção interdisciplinar dos discentes do Curso de graduação em Ciências Contábeis da UFERSA, quanto as disciplinas no eixo de formação profissional. Informo que todas as informações coletadas serão tratadas com confidencialidade e analisadas de forma agregada, sem divulgar ou identificar os respondentes.

BLOCO 1: PERFIL SÓCIO DEMOGRÁFICO
--

1.1 Sexo:

() Masculino () Feminino

1.2 Faixa etária:

() Inferior a 17 anos
() 17 a 20 anos
() 21 a 24 anos
() Superior a 24 anos

1.3 Ano de ingresso no Curso de Ciências Contábeis da UFERSA?

() 2009.1
() 2009.2
() 2010.1
() 2010.2
() 2011.1
() 2011.2
() 2012.1
() 2012.2
() 2013.1
() 2013.2
() 2014.1
() 2014.2
() 2015.1
() 2015.2
() 2016.1
() 2016.2
() 2017.1
() 2017.2

1.4 Estado Civil

() Casado(a)
() Solteiro (a)
() Divorciado(a)
() Viúvo(a)
() Outro

1.5 Durante o curso, exerce atividade remunerada?

() Sim, na área contábil
() Sim, em outra área
() Não exerço atividade remunerada

1.6 Renda familiar mensal:

- () até 2 salários mínimos
- () de 3 a 5 salários mínimos
- () de 6 a 9 salários mínimos
- () 10 ou mais salários mínimos

BLOCO 2: INTERDISCIPLINARIDADE

2.1 Acredito que para o trabalho interdisciplinar ser efetivo, o papel do professor torna-se essencial.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

2.2 Entendo que o conceito de interdisciplinaridade representa um todo na diversidade, mediante uma visão de conjunto, que considera a dinamicidade das relações entre as diversas disciplinas.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

2.3 Compreendo a interdisciplinaridade como um elemento importante para a atividade de ensino.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

2.4 A prática interdisciplinar não se constitui de métodos a serem ensinados aos professores, mas de um processo associado a atitudes.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

2.5 Acredito que possa existir um fortalecimento da Contabilidade com a interação entre as disciplinas, de modo a criar novas matérias originais e importantes para a aprendizagem do aluno.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

2.6 Creio que a interdisciplinaridade se fundamenta na promoção do ensino-aprendizagem e no uso eficiente das estratégias de ensino recomendadas para o Ensino da Contabilidade.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

2.7 A interdisciplinaridade é uma metodologia que promove a articulação do ensino. Nessa perspectiva, assinale a opção que retrata a sua percepção sobre o que representa a interdisciplinaridade:

- () Junção de uma gama de disciplinas em torno de um mesmo tema ou problema, sem o estabelecimento de possíveis relações entre cada área do plano técnico ou científico.
- () Estudo de tema retratado de uma única e mesma disciplina, sendo a mesma realizada por diversas disciplinas ao mesmo tempo e ultrapassando os limites de um conceito.
- () Observa o conhecimento das partes, ou seja, das disciplinas de forma separada e permitindo explicitar o espaço de escolhas possíveis.
- () Emerge da confrontação das disciplinas e interdisciplinar, por meio de novas informações que as articulam entre si, oferecendo uma visão sobre a natureza e a realidade, com base em uma axiomática geral, ponto de vista ou objetivo comum.
- () Centra-se na ideia de gerar uma maior integração e engajamento dos docentes, no sentido de promover ações capazes de aliar teoria e prática, bem como aproximar as discussões de sala de aula à prática profissional.

BLOCO 3: PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

3.1 Os conteúdos trabalhados no decorrer do curso atendem os requisitos exigidos pelo campo de atuação do Contador.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

3.2 O curso de Ciências Contábeis, na UFERSA, desenvolve práticas de interdisciplinaridade com atividades de ensino.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

3.3 O curso de Ciências Contábeis, na UFERSA, desenvolve práticas de interdisciplinaridade com atividades de pesquisa.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

3.4 O curso de Ciências Contábeis, na UFERSA, desenvolve práticas de interdisciplinaridade com atividades de extensão.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

3.5 O curso trabalha com conteúdos atualizados e estimula a aquisição de conhecimentos complementares e que transcendem a sala de aula (experiência prática, estágios, etc.).

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

3.6 Participo com frequência de atividades acadêmicas como congressos, seminários e palestras, visando o aprimoramento das diversas disciplinas do curso.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

3.7 Entendo que o ato de ensinar e aprender não são exclusivos do discente e docente, respectivamente, e que tal fato só ocorre quando se faz uso de uma estratégia de ensino adequada.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

3.8 A seguir são apresentadas estratégias recomendadas para o Ensino da Contabilidade. Nessa perspectiva, indique qual(is) percebe como práticas que promovem a:

- () Aula expositiva dialogada
- () Discussões e debates
- () Dramatização
- () Ensino à distância
- () Ensino com pesquisa
- () Ensino em pequenos grupos
- () Ensino individualizado
- () Escritório, laboratório ou empresa modelo.
- () Estudo de caso
- () Estudo de texto
- () Estudo dirigido
- () Exposições, excursões e visitas.
- () Fórum
- () Grupo de verbalização e de observação
- () Mapa conceitual
- () Oficina (laboratório ou *workshop*)
- () Painel
- () Palestras
- () Phillips 66

- () Portfólio
- () Resolução de exercícios
- () Seminário
- () Simpósio
- () Simulações
- () Solução de problemas
- () Tempestade cerebral
- () Jogos de empresas
- () Lista de discussão por meios informatizados

BLOCO 4: FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO
--

4.1 Entendo que a fragmentação ocorre quando a estrutura curricular parcela os conteúdos de forma não integrada ou complementar.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

4.2 A grade curricular do curso da UFERSA é adequada à formação do Contador atual.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

4.3 Meu conhecimento sobre as Normas Contábeis é suficiente para atender as demandas do campo de atuação profissional do Contador.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

4.4 Acho que a profissão de Contador está sujeita a um pesado conjunto de requisitos legais, em que o profissional contábil necessita de conhecimentos diversos para exercer suas habilidades de forma mais eficaz.

- () concordo totalmente
- () concordo parcialmente
- () indiferente
- () discordo parcialmente
- () discordo totalmente

4.5 A ideia de fragmentação do conhecimento observa o parcelamento do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, assinale a opção que retrata a sua percepção sobre o que representa a fragmentação do ensino:

- () A capacidade de sintetizar ou integrar o conhecimento.
- () Quando as disciplinas passam a interagir entre si, de modo a dar um maior espaço para a coordenação e sistematização do conhecimento.

() Ocorre quando a estrutura curricular parcela os conteúdos de forma não integrada ou complementar, sendo os mesmos transmitidos de forma independente e não sistematizada.

() Observa o conhecimento das partes, ou seja, das disciplinas de forma separada e permitindo explicitar o espaço de escolhas possíveis.

4.6 Indique, de acordo com o seu conhecimento, o que você considera como uma vantagem ou desvantagem da fragmentação do ensino, considerando:

Vantagem	Desvantagem	Item de referência
		Aprofundar o conhecimento de determinada área.
		Apresenta conteúdos de maneira desvinculada e desconexa.
		Limita a visão do aluno a respeito de uma realidade complexa.
		Ampliar o conhecimento, em que cada aluno irá buscar se especializar em uma área restrita.
		Dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge.
		Rejeita determinadas disciplinas.
		Restringe a percepção dos alunos quanto as semelhanças e diferenças entre as diversas áreas do conhecimento.