

UNIVERSITÉ DU QUEBEC

DISSERTAÇÃO

APRESENTADA À

UNIVERSITÉ DU QUEBEC À MONTREAL

COMO EXIGÊNCIA PARCIAL DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POR

LUIZ CARLOS DOS SANTOS

PROFESSOR DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

E AUDITOR FISCAL DA SECRETARIA DA FAZENDA

VOLUME I

ESTUDO AVALIATIVO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES DE
CONTABILIDADE DO CURSO TÉCNICO EM CONTABILIDADE DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL NA CIDADE DO SALVADOR

DEZEMBRO/1988

UNIVERSITÉ DU QUEBEC**BANCA EXAMINADORA:**

Dr. Edivaldo Machado Boaventura - Diretor

Dr. Marcel Lavallée - Co-Diretor

Dr. Alírio Fernando Barbosa de Souza

Mestra Ednalva M^a Marinho dos Santos

AGRADECIMENTOS

Aos Drs. Oscar Marback, Filemon Matos, Sérgio Maurício Brito Gaudenzi e Eduardo de Freitas Filho que, demonstrando todo o interesse na qualificação e na valorização do servidor público, contribuíram para que eu pudesse cursar o Mestrado em Educação.

Aos Professores Edivaldo M. Boaventura e Marcel Lavallée, Diretor e Co-Diretor desta Dissertação, bem como aos professores Alírio Fernando Barbosa de Souza, Rachel Desrosiers Sabbath, Hugo O. Kutschereauer e Ednalva Maria Marinho dos Santos pelas valiosas críticas e sugestões apresentadas no decorrer do trabalho.

À equipe que compõe o programa de Mestrado UQAM/UNEB pela competência na condução do curso e pela dedicação para com os mestrandos.

À minha família, de maneira especial e aos amigos pelo apoio, carinho e compreensão durante essa caminhada.

Aos colegas do Curso de Mestrado, que ora também experimentam a certeza do dever cumprido.

RESUMO

Esta dissertação registra um estudo avaliativo da formação acadêmica dos professores de contabilidade do curso Técnico em Contabilidade da rede pública estadual na cidade do Salvador. Na pesquisa adotou-se o método descritivo-avaliativo, obedecendo a postulados previamente estabelecidos num referencial teórico, o qual concebe a avaliação de currículo como um processo participativo que se realiza sempre sob a coordenação de um perito ou especialista, envolvendo professores e alunos.

Tendo em vista a heterogeneidade de formação acadêmica dos profissionais que trabalham com um mesmo objeto - o ensino de contabilidade – partiu-se de uma análise de currículos e conteúdos programáticos dos cursos de formação dos que atuam como professores de disciplinas contábeis, objetivando verificar se os currículos comportam disciplinas de conteúdos contábil e pedagógico. Visando subsidiar o estudo, acrescentou-se à pesquisa a análise da percepção dos prováveis professores e dos docentes em exercício, em relação ao ensino contábil.

A análise dos dados e discussão dos resultados conduziram à conclusão de que, dentre os professores de contabilidade em exercício, um dos grupos pesquisados, uns carecem de formação pedagógica, outros de capacitação técnica, enquanto a outros faltam esses dois elementos indispensáveis para o processo ensino-aprendizagem. Tanto na percepção desses profissionais quanto na dos prováveis docentes a situação detectada é o reflexo da inexistência de um curso para a

formação do professor nesta área, o que gerou a elaboração de uma Proposta Curricular, anexada a essa dissertação, de forma a atender, além do conteúdo profissional contábil, o aspecto pedagógico.

LUIZ CARLOS DOS SANTOS
www.lcsantos.pro.br

RESUMÉ

Ce mémoire présente une évaluation de la formation des professeurs de comptabilité du réseau public de Salvador, Bahia. La recherche a été réalisée à l'aide d'un modèle descriptivo-évaluatif. Des postulats furent préalablement établis et discutés selon un fondement théorique qui présente l'évaluation des curriculum comme un processus impliquant la participation des professeurs et des étudiants, et la coordination d'un expert ou d'un spécialiste.

Face à la diversité de la formation des professionnels qui travaillent avec le même objet, -- l'enseignement de la comptabilité -- l'étude présente d'abord une analyse des curricula et des contenus des programmes actuels afin de vérifier s'ils contiennent des disciplines à contenu de comptabilité et de pédagogie. Puis pour appuyer cette première étude, le chercheur a réalisé une analyse des perceptions des_enseignants probables et des enseignants en exercice quant à l'enseignement de la comptabilité.

L'analyse des données et la discussion des résultats conduisent à conclure que, parmi les professeurs en exercice, les uns n'ont pas de formation pédagogique, d'autres n'ont pas de formation dans la discipline, et d'autres n'ont ni l'une ou l'autre des formations. Tant les enseignants probables que les enseignants en exercice regrettent le manque de formation particulière en comptabilité.

Les résultats obtenus constituent finalement le motif de présentation d' un programme original et particulier de formation d' enseignants en comptabilité, programme qui comprend et justifie, à la fois, la nécessité d' un contenu en comptabilité et en pédagogie.

LUIZ CARLOS DOS SANTOS
www.lcsantos.pro.br

ABSTRACT

This study presents an evaluation of the Accounting professors' formation in the city of Salvador, Bahia. The research was realized utilizing descriptive- evaluative model. Postulates were initially presented and discussed after a theoretical foundation requiring the participation of the professors and of the students, and the coordination of an expert or of a specialist.

Facing a variety of professional formations of those who teach the same object - Accounting – the study firstly presents an analysis of curricula and of actual programs contents looking at disciplines of accounting and pedagogy. Then give more support to his study, the researcher analyses perceptions of the probable teachers and of the field teachers in regard of the teaching of Accounting.

The analysis of data and the discussion of the results bring to conclusion that, among the field teachers, some do not have formation in pedagogy, others in the discipline, and others in both. Was also found that both probable teachers and field teachers miss the lack of specific formation in Accounting.

The overall results are finally the reason for presenting a new original curriculum in Accounting with all the content justified.

O homem sempre constituiu o centro de toda problemática. Embora existam correntes filosóficas e educativas tão divergentes, todas elas colocam o ser humano no foco de suas concepções, e isto não poderia ser de outra forma... Preocupam-se em especial, com o desenvolvimento do homem o que se torna um dos fins essenciais da educação. Este desenvolvimento é um processo abrangente do biopsicológico e social, por que em se tratando da formação do homem, natureza e circunstância necessariamente se completam.

Martha Garcia G. de Sánchez

SUMÁRIO

	PÁGINA
AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO.....	3
RESUMÉ.....	5
ABSTRACT.....	7
EPÍGRAFE.....	8
SUMÁRIO.....	9
LISTA DE TABELAS.....	13
LISTA DE QUADROS.....	15
LISTA DE FIGURAS.....	16
LISTA DE SIGLAS.....	17
APRESENTAÇÃO.....	18
CAPÍTULO I: PROBLEMA DA PESQUISA.....	21
1. Justificativa.....	31
2. Questões da pesquisa.....	33
3. Objetivos da pesquisa.....	35
3.1 Geral.....	36
3.2 Específicos.....	36

CAPÍTULO II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	41
1. Avaliação Educacional.....	41
2. Avaliação curricular.....	56
3. Em busca de um modelo de currículo.....	65
4. Modelo de avaliação de currículo nesta pesquisa.....	68
CAPÍTULO III: METODOLOGIA.....	72
1. Fases.....	72
2. Método.....	73
3. Universo.....	74
4. População-alvo.....	76
5. Coleta, instrumentos, procedimentos e tratamento de dados.....	78
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	85
1. Análise dos currículos e conteúdos programáticos	85
1.1 Bacharelado em Ciências Contábeis.....	86
1.1.1 Perfil profissional.....	86
1.1.2 Currículo.....	89
1.1.3 Análise de conteúdos programáticos.....	90
1.2 Bacharelado em Economia.....	91
1.2.1 Perfil profissional.....	91
1.2.2 Currículo.....	92
1.2.3 Análise de conteúdos programáticos.....	93

1.3 Bacharelado em Administração.....	94
1.3.1 Perfil Profissional.....	94
1.3.2 Currículo.....	95
1.3.3 Análise de conteúdos programáticos.....	96
1.4 Licenciatura em Administração.....	97
1.4.1 Perfil Profissional.....	97
1.4.2 Currículo.....	98
1.4.3 Análise de conteúdos programáticos.....	99
1.5 Técnico em Contabilidade.....	101
1.5.1 Perfil Profissional.....	101
1.5.2 Currículo.....	101
1.5.3 Análise de conteúdos programáticos.....	103
2. Análise e discussão da percepção dos prováveis e dos atuais professores de contabilidade.....	106
2.1 Percepção quanto à formação pedagógica.....	106
2.2 Percepção quanto ao conteúdo específico.....	118
2.3 Percepção quanto à formação pedagógica e ao conteúdo específico.....	140
2.4 Percepção dos professores quanto à proposta curricular do curso de licenciatura plena em Ciências Contábeis.....	147
CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	173

ANEXOS

VOLUME II

VOLUME III

LUIZ CARLOS DOS SANTOS
www.lcsantos.pro.br

LISTAS DE TABELAS

1.	Dados Pessoais – Sexo	77
2.	Dados Pessoais – Faixa Etária.....	77
3.	Formação Acadêmica Graduada – 2º Grau.....	107
4.	Formação Acadêmica Graduada – 3º Grau.....	108
5.	Formação Acadêmica Graduada – 3º Grau – Licenciaturas.....	108
6.	Formação Acadêmica Pós-Graduada.....	109
7.	Prováveis Professores – Experiência e Magistério.....	113
8.	Nível de Importância da Formação Pedagógica no Processo Ensino-Aprendizagem.....	114
9.	Formação Pedagógica e Experiência de Ensino.....	116
10.	Relação Trabalho X Curso, e Relação Trabalho X Extra-Docência X Disciplina.....	124
11.	Experiência Profissional na Área Contábil X Trabalho Extra-Docente.....	125
12.	Ensino de Contabilidade por Licenciados em Administração.....	128
13.	Ensino de Contabilidade por Bacharéis em Economia e Administração.....	129
14.	Prováveis Professores – Nível de Capacitação para a Docência por Disciplina.....	132
15.	Domínio de Conteúdo Específico e Desempenho Didático-Pedagógico.....	140
16.	Professores em Exercício – Formação Pedagógica e Domínio de Conteúdo Específico.....	142
17.	Professores em Exercício – Formação Pedagógica e Domínio de Conteúdo Específico em Contabilidade e/ou em Cursos de Pós-Graduação.....	143
18.	Formação Adequada para o Professor de Contabilidade.....	149
19.	Desempenho dos Professores de Contabilidade.....	151
20.	Pretensão ao Magistério pelos Bacharelados em Ciências Contábeis, Economia e Administração.....	156

21. Técnicos em Contabilidade e em Administração: Capacidade de Absorção pelo Mercado de Trabalho.	157
22. Técnicos em Contabilidade no Magistério do 2º Grau: Avaliação da Ação Pedagógica.	160
23. Criação do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis.	161
24. Estrutura Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis.	164

LUIZ CARLOS DOS SANTOS
www.lcsantos.pro.br

LISTAS DE QUADROS

QUADROS	PÁGINA
1 Quadro Comparativo por Áreas de conhecimento dos diversos Cursos que Formam Profissionais que Atuam como Professores de Contabilidade no curso Técnico em Contabilidade da Rede Pública na Cidade do Salvador	105
2 Quadro Comparativo da Formação Acadêmica dos Professores em Exercício nos Níveis de 2º Grau, Graduação e Pós-Graduação sob o Aspecto da Formação Pedagógica	111
3 Quadro Comparativo da Formação Acadêmica dos Professores em Exercício nos Níveis de 2º Grau, Graduação e Pós-Graduação sob o Aspecto do Conteúdo Específico	122
4 Quadro Comparativo da Formação Acadêmica dos Professores em Exercício X Disciplina (s) que Leciona (m)	136
5 Quadro Comparativo da Formação Acadêmica dos Professores em Exercício nos Níveis de 2º Grau, Graduação e Pós-Graduação sob o Aspecto da Formação Pedagógica e do Conteúdo Específico.....	146

LISTAS DE FIGURAS

	PÁGINA
1. Modelo de Currículo de Marcel Lavallée.	167
2. Professores em Exercício: Autorização Legal para o Magistério.	117
3. Professores em Exercício: Tempo de Experiência de Ensino em Contabilidade.	126
4. Professores em Exercício: Atualização Profissional através de Leitura Especializada na Área.	127
5. Professores em Exercício: Domínio de Conteúdo nas Disciplinas Contábeis. .	138
6. Professores em Exercício: Autorização Legal para a Docência – Áreas.	139
7. Licenciados em Administração: Estágio Supervisionado – Áreas.	153
8. Licenciados em Administração: Área Pretendida para o Magistério.	154

LISTA DE SIGLAS

CAEC	CENTRO DE APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO COMERCIAL
CEE	CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CENTEC	CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DA BAHIA
CETEBA	CENTRO DE EDUCAÇÃO TÉCNICA DA BAHIA
CFC	CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE
CFE	CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
CIPP	CONTEXTO, INSUMO, PROCESSO E PRODUTO
CRC	CONSELHO REGIONAL DE CONTABILIDADE
FACCEBA	FACULDADE CATÓLICA DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DA BAHIA
IOB	INFORMAÇÕES OBJETIVAS E PUBLICIDADE JURÍDICA LTDA.
MEC	MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SEEB	SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
SEC	SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DA BAHIA
RBC	REVISTA BRASILEIRA DE CONTABILIDADE
UCSAL	UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
UEFS	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
UESB	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
UFBA	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNEB	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

APRESENTAÇÃO

Os impulsos que geraram o processo desenvolvimentista verificado no País, a partir da década de cinquenta, forçaram as revisões de suas estruturas básicas e, nesse sentido, foram também reformuladas as diretrizes e bases do sistema educacional, numa tentativa de sua adequação aos rumos de uma sociedade em mudança.

A sociedade brasileira carecia de uma reestruturação educacional que realmente contribuisse para seu pleno desenvolvimento, considerando que o nível de aspirações da juventude cresceria em termos de maior escolarização, cuja funcionalidade, ante os imperativos de novas aberturas no campo técnico, científico e econômico, exigia novos caminhos para o processo educacional.

Educação e desenvolvimento mantêm estreita interação no aumento do potencial produtivo do país, na elevação da capacidade criadora e de trabalho dos seus habitantes, como indicadores indispensáveis na aferição do progresso nacional, sendo, como é sabido, um dos índices desse progresso, o equilíbrio nas condições sócio-econômicas da população.

O desenvolvimento de recursos humanos, por sua vez, possibilitando a oferta de melhores e mais amplas oportunidades de trabalho à população, pode ser considerado como um fator de expansão econômica e social.

Em conseqüência, a educação como grande agente de recursos humanos, além de atender aos fins sociais e às solicitações de ordem cultural, deverá levar em conta as exigências de produção, especificamente no que diz respeito às qualificações indispensáveis ao trabalho nos vários setores da economia. Isto, evidentemente, sem distanciar-se do seu papel relevante na perpetuação do patrimônio cultural.

Torna-se imprescindível o emprego de meios e métodos adequados ao desenvolvimento dos recursos humanos, centrados na diversidade da realidade nacional, de uma maneira eficaz, objetivando a sua eficiência.

Diante dessas colocações, procurou-se desenvolver um trabalho de caráter avaliativo sobre um dos aspectos da formação acadêmica dos professores das disciplinas específicas da área contábil no Curso Técnico em Contabilidade em nível de 2º grau e a adequação da sua preparação acadêmica e pedagógica para a função docente.

A avaliação pretendida fez-se pela análise de aspectos da formação do professor em causa, sendo enfocados entre outros: currículo, domínio de conteúdos específicos, preparação pedagógica e desempenho na sala de aula.

Confere validade a este trabalho, ao lado da intencionalidade de no seu final ser elaborada uma proposta curricular para um curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis, a inexistência, no âmbito da pesquisa realizada, de estudo semelhante que objetive a introdução de melhorias na rede de relações professor/aluno, escola/trabalho e profissão/educação. A tudo isso, acrescentou-se a análise do

binômio eficácia/eficiência do processo ensino/aprendizagem e suas consequências na formação profissional do Técnico em Contabilidade.

LUIZ CARLOS DOS SANTOS
www.lcsantos.pro.br

CAPITULO I

O PROBLEMA DA PESQUISA

O ensino das disciplinas da área contábil no Curso Técnico em Contabilidade, em nível de 2º grau, nas escolas públicas da cidade do Salvador, vem sendo ministrado por professores habilitados em cursos diversificados. Ora são bacharéis em Ciências Econômicas, Ciências Contábeis ou Administração, ora são licenciados em Administração e, ainda outros são Técnicos em Contabilidade.

A razão pela qual esses profissionais lecionam disciplinas da área contábil, sem uma formação acadêmica específica para tal desempenho, é a inexistência de um curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis para a habilitação de professores que possam atender à demanda do ensino médio naquela área.

Existem várias licenciaturas para atender às necessidades curriculares do ensino de 2º grau, tanto na parte na educação geral, nas disciplinas: português, matemática, história, geografia, língua estrangeira, física, química, biologia, psicologia, quanto na parte profissionalizante: administração, eletricidade, construção civil, nutrição e dietética, química aplicada, entre outras.

Observa-se que há uma equitatividade entre as necessidades curriculares e a formação de docentes nos vários campos do conhecimento. As disciplinas do Curso de Administração, por exemplo, contam com a habilitação do docente pela

licenciatura que lhe corresponde. O mesmo não se dá com o Curso de Contabilidade. Os professores desta área ou são bacharéis, detentores do conteúdo mas sem formação pedagógica, ou licenciados, em áreas diversas, com formação pedagógica, sem terem, todavia, o domínio do conteúdo específico em Contabilidade.

Em relação aos Técnicos em Contabilidade, habilitados em nível do 2º grau, é esta uma situação peculiar ao interior do Estado da Bahia, onde, nas 159 escolas que oferecem o Curso Técnico em Contabilidade, na falta de docentes com titulação superior, atuam aqueles técnicos, improvisadamente, como professores. Contudo, considere-se valida a interferência da observação, esclarecendo que este tipo de docente não será tratado com detalhes nesta pesquisa, tendo em vista que o universo a ser estudado será a rede pública do Estado, na cidade do Salvador.

O enunciado do problema gerador deste trabalho pode sintetizar-se em:

Os professores das disciplinas específicas da área contábil no Curso Técnico em Contabilidade, possuem formação técnico-pedagógica na área?

Para o desenvolvimento do trabalho, algumas perguntas adicionais fizeram-se necessárias para uma reflexão mais aprofundada em torno do tema, tais como:

- a) O bacharel em Ciências Contábeis, logo, sem formação pedagógica, está apto a ser professor?

- b) Os bacharéis em Administração e Economia, também sem formação pedagógica, apesar de constar do seu currículo um pequeno número de disciplinas da área contábil exigidas no Curso Técnico em Contabilidade, estão preparados em termos técnico-pedagógico para a docência neste Curso?
- c) O licenciado em Administração formado para lecionar disciplinas específicas da área no curso técnico de Assistente de Administração, domina todos os conteúdos da área contábil, a ponto de estar apto para o exercício do magistério também nessa especialidade?

Do levantamento prévio das matrículas no Curso Técnico em Contabilidade na cidade do Salvador, depreende-se que o referido curso é um dos mais procurados pelo alunado do 2º grau. Atribui-se essa demanda ao fato de que o técnico em contabilidade ou contabilista tem uma profissão regulamentada. Pode montar seu próprio escritório, estabelecendo-se autonomamente, conforme Resoluções de números 107/58 e 560/83 (BRASIL, Conselho Federal de Contabilidade - CFC).

O franco desenvolvimento das ciências contábeis, quer no setor privado quer no público, abre perspectivas para esse profissional que pode exercer suas funções em estabelecimentos comerciais, hospitalares, escolas, indústrias, imobiliárias, hotéis, bancos e financeiras, entidades assistenciais, agências de publicidade e repartições públicas, dentre outros locais de trabalho.

Presume-se que, para a formação desse técnico, disponha a escola de professores

competentes e habilitados, capazes de possibilitar ao futuro profissional, o técnico em contabilidade, condições de atender às exigências do mercado de trabalho quanto ao seu desempenho técnico, sujeito que está a sanções previstas em Lei, seja quando por inoperância ou incompetência resultar prejuízo para a empresa sob sua responsabilidade, seja pela inobservância de normas fisco-tributárias, conforme dispõe o Decreto-Lei nº 9.295/46, no seu capítulo V - Das penalidades, artigos 27 a 35.

O ensino das disciplinas profissionalizantes da área contábil em nível de 2º grau já foi alvo de maiores preocupações por parte do poder público. A exemplo, na década de 60, o Centro de Aperfeiçoamento do Ensino Comercial, CAEC, preparava o técnico, tanto em termos de conteúdo quanto na parte pedagógica, habilitando-o, assim, para a docência daquelas disciplinas no grau médio.

Já na década de 70, através da Portaria nº 432/71 (BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, MEC), foram criados os cursos Esquema I e Esquema II. O primeiro objetivava a formação pedagógica dos portadores de diploma de grau superior. Assim, o bacharel em Ciências Contábeis, por exemplo, que quisesse exercer o magistério, além das funções precípuas de Contador, poderia, através desse curso, habilitar-se para o ensino.

Quanto ao Esquema II, a sua finalidade era aprofundar o conteúdo específico do técnico de nível médio permitindo também a formação pedagógica ao técnico em contabilidade que se inclinasse para o magistério, preparando-o desse modo para a docência.

Na Bahia esses cursos foram oferecidos pelo Centro de Educação Técnica da Bahia CETEBA, hoje unidade de ensino da Universidade do Estado da Bahia, UNEB, tendo sido aquele Centro autorizado e reconhecido para formar profissionais nas duas modalidades do curso, posteriormente desativado.

Em 1977, através da Resolução nº 03/77 do Conselho Federal de Educação, CFE, foi criado o Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do 2º Grau para atender às diversas habilitações. Foram oferecidas dez opções: Eletricidade, Construção Civil, Química Aplicada, Nutrição e Dietética, Administração, Crédito e Finanças, Comércio, Mecânica, Eletromecânica e Agropecuária. Não se incluiu, entretanto, a habilitação em Contabilidade, medida discutível do próprio CFE como órgão normatizador do ensino, dada a importância do curso Técnico em Contabilidade e a procura pela referida habilitação entre as diversas opções oferecidas ao alunado do 2º grau.

Estranhamente, a área das disciplinas de Contabilidade passou a fazer parte do tronco comum do setor de Técnicas Comerciais e Serviços, como disciplina única, impossibilitando o seu desdobramento de forma a atender às cinco disciplinas que integralizam o currículo do Curso Técnico em Contabilidade: Contabilidade Geral, Contabilidade Comercial, Contabilidade Industrial, Contabilidade Bancária e Contabilidade Pública.

Neste sentido, posiciona-se CHAGAS (1984, p.331) em uma das suas críticas à estrutura do curso de graduação de professores, quando afirma que:

afinal, por mais que nos fixemos na idéia de integração, não deixa de ser irreal a pretensão de cobrir todo o mundo do trabalho com um só curso...

E, continua o autor:

...o de Agropecuária atende apenas às básicas, negligenciando até os desdobramentos tradicionais deste vasto campo; e o de Nutrição e Dietética não cobre nem uma nem outra modalidade; é um pequeno recorte ocupacional do campo não menos vasto da saúde[...] E assim por diante.

Depreende-se da crítica do autor que deveriam ser tantas as licenciaturas quantas fossem necessárias para atendimento às diferentes opções profissionalizantes do 2º grau, ou que o Curso de Graduação de Professores contemplasse todas as habilitações do ensino médio.

Ressalte-se que, na Bahia, apenas a UNEB, através do CETEBA, vem oferecendo cinco das habilitações do Curso de Graduação de Professores. Nenhuma delas, porém, atende integralmente aos conteúdos programáticos exigidos no Curso Técnico em Contabilidade.

Diante dessas colocações, indaga-se:

- Como ficou a profissionalização do 2º grau em Contabilidade, após a extinção do CAEC e da desativação dos Esquemas I e II?
- Qual a habilitação na Graduação de Professores que atende às reais necessidades curriculares do Curso Técnico em Contabilidade?
- Será que os bacharéis, detentores do conteúdo específico das disciplinas questionadas, mas sem formação pedagógica e os professores licenciados

em outras áreas, com formação pedagógica mas sem o domínio de conteúdo específico, estão aptos para o exercício do magistério em Contabilidade?

Não há, a priori, o que se discutir quanto ao domínio do conteúdo específico, no caso dos bacharéis em Ciências Contábeis. Discute-se sobre a necessidade da formação pedagógica para os docentes dos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau, como em qualquer outro nível de ensino. Desprovido da prática pedagógica, esse docente poderá reduzir-se a um agente isolado, sem as motivações que a continuidade do processo de ensino-aprendizagem exigem.

Sabe-se que uma formação técnica tem um valor que se reflete na aprendizagem e na prática. A falta dessa formação pode gerar reflexos negativos para o sujeito da ação educativa, o aluno, tanto na qualidade do ensino, quanto para com o mercado de trabalho no qual pretende o estudante engajar-se.

Se a uma segura formação técnica do profissional docente soma-se a formação pedagógica, completa-se e oportuniza-se a intervenção qualitativa e quantitativa desse agente da educação no estágio de aprendizagem do sujeito. O professor com uma sólida formação geral e pedagógica já refletiu e ainda reflete sobre o seu papel, sobre a função da escola, sobre a forma de ser do educador em relação ao aprendiz e sua futura interação com o ambiente de trabalho.

Consciente disso, o professor procura familiarizar-se com a prática dos diferentes métodos e técnicas pedagógicas que lhe permitam a dinamização de sua ação de educador e a verificação do atendimento aos seus objetivos; adentra no domínio da

psicologia para entender melhor o processo educacional; conhece os seus alunos nas suas inter-relações com o grupo; pode manejá-los com relativa facilidade as situações de aprendizagem ao conhecer o valor relativo da ação didática, movendo-se com segurança no espaço que lhe reservam os elementos do processo educativo. Agindo conscientemente na compreensão dos questionamentos das diversas situações de ensino, aperfeiçoa sua prática profissional, amadurece sua cultura geral e domina instrumentos de trabalho para adaptá-los melhor às exigências de situações novas e diversificadas.

Do agente do processo educacional espera-se que detenha além do conhecimento do seu objeto específico, os conteúdos, o domínio do fazer, do relacionar, do manter, do criar e do rever. A educação é assim uma espécie de negociação que procura encontrar, para cada caso particular, a melhor ou a menos má das soluções possíveis. Cada contato agente-professor x sujeito-aluno abre espaço para uma interação educacional muito particular o que representa um papel extraordinário para a formação integral do educando.

Essa importância da ação pedagógica, no relacionamento sujeito x agente é confirmada por GUSDORF (s.d., p.57) quando afirma que "a educação essencial passa pelo sujeito mas se realiza apesar dele e sem ele".

As disciplinas pedagógicas em qualquer grau de ensino e, especificamente, no ensino superior, devem servir de suporte para um posicionamento crítico-reflexivo do aluno, inclusive sobre a habilitação específica ou habilitação profissional pretendida, considerando-se o professor não apenas um mero "transmissor de conhecimentos",

como lembra SILVA (s.d., p.39), mas também na sua relação com as características da sociedade a que pertence e onde convive.

Sem a orientação pedagógica, poderá ser dado ao ensino um sentido imediatista e tecnicista. Isto não significa menosprezar a importância de uma formação técnica de boa qualidade em termos de aprendizagem de conteúdo ou ainda da aprendizagem prática. Adverte SOUZA (s. d., p. 22) que:

o sistema de ensino tem que disputar esse corpo docente no mercado de trabalho para profissionais, competindo com outros empregadores potenciais.

A falta de uma adequada formação técnica dos docentes pode concorrer para perpetuar a baixa qualidade do ensino e urna formação técnica deficiente dos indivíduos para o mercado de trabalho.

Por sua vez, a formação pedagógica, mesmo indispensável ao profissional docente, não se opõe à formação de bacharelado. Esta, por si só é que se torna insuficiente para um educador, cuja habilitação exige disciplinas pedagógicas só incluídas nos cursos de licenciatura, específicos que são para a formação do professor.

Nessa escala de valorização do professor devidamente habilitado para o ensino, cita-se o exemplo do Estatuto do Magistério de 1º e 2º graus do Estado da Bahia, Lei nº 4694/87, cujas vantagens ali previstas são privativas aos portadores dos cursos de licenciatura. Reforça esta disposição a Lei nº 4792/88, quando diferencia os vencimentos dos professores licenciados/não-licenciados, estes com remuneração inferior à daqueles.

Mialaret (1983, p.23) afirma e com bastante propriedade que:

...as relações entre a formação do bacharel e a formação pedagógica serão facilitadas, no plano dos métodos e técnicas, se os responsáveis pela primeira já puseram em prática os conselhos da segunda...

Da análise das colocações do autor citado, pode-se deduzir que os objetivos de uma habilitação do Curso de Graduação de Professores para as disciplinas específicas do 2º Grau deveriam pressupor um equilíbrio entre as dimensões pedagógica e técnica em torno da composição curricular. Devem também propiciar uma articulação entre esse aspecto técnico-pedagógico e a aprendizagem prática, como uma das formas essenciais de fortalecimento das características integralizadoras do curso. Insere-se, dessa maneira, na formação docente, além da preparação para o ensino das disciplinas técnicas, o domínio dos conteúdos e das práticas inerentes à área de conhecimentos técnicos. Soma-se a isto o entendimento do significado social e político da sua realidade concreta e as implicações que ela tem nessa área, já que qualquer processo de conhecimento e seus resultados práticos são histórica e estruturalmente determinados.

Cabe salientar que o bacharel como profissional liberal tem um mercado de trabalho próprio com livre exercício da profissão, estabelecendo-se de forma autônoma ou ainda como prestador de serviços nas diversas áreas técnicas de Contabilidade, Administração ou Economia nas empresas públicas ou privadas. Todavia, para o exercício do magistério, faz-se mister que acresça ao seu preparo acadêmico a formação pedagógica, adequado-se e instrumentalizando-se para as funções inerentes ao processo educativo.

Analogamente, o licenciado em Administração tem seu instrumental de trabalho no campo das ciências administrativas. Sem o domínio dos conteúdos da área contábil, falta-lhe o repertório necessário que lhe confira segurança no trato dos diversos conteúdos das disciplinas que se agregam, no campo das ciências contábeis.

1 - Justificativa

A preocupação do autor em avaliar a formação dos professores que atuam nos Cursos Técnicos de Contabilidade, nas suas disciplinas específicas, na rede pública estadual da cidade do Salvador fundamentou-se nas razões adiante elencadas as quais embasam e justificam plenamente a realização deste trabalho, tais como:

- a elevada procura do Curso, atingindo em 1984 um total de 32.261 matrículas nos 36 estabelecimentos da Capital e 159 no interior do Estado, o que significa uma oferta considerável. (SEEB, 1986, p.66);
- a inexistência de um Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis para a formação de professores na área;
- a falta de formação pedagógica dos bacharéis em Ciências Contábeis, Administração e Economia que atuam como professores de Contabilidade;
- a ausência das disciplinas Contabilidade Comercial, Contabilidade Industrial, Contabilidade Bancária e Contabilidade Pública no currículo do Curso de Licenciatura em Administração do CETEBA/UNEB, cujas disciplinas são

obrigatórias no Curso Técnico de Contabilidade. São esses licenciados, entretanto, considerados pela Secretaria de Educação do Estado, devidamente habilitados para o ensino de Contabilidade no 2º grau, em qualquer daquelas disciplinas;

- a presença em reduzido grau de disciplinas de Contabilidade nos currículos dos cursos de Bacharelado em Administração e Economia, sendo também esses profissionais autorizados a lecionar disciplinas contábeis que não foram objeto de estudo em suas graduações;
- a condição de destaque do Curso Técnico em Contabilidade em relação aos demais Cursos profissionalizantes, tendo em vista que o portador desse diploma está habilitado a exercer cerca de 80% das atribuições inerentes ao Contabilista, conforme Decreto-Lei nº 9.295/46. (BRASIL, Congresso Nacional, 1946). Requer, assim, a formação desse profissional, amplo domínio de conteúdo na área contábil;
- o expressivo número de Técnicos em Contabilidade registrados nos Conselhos Regionais de Contabilidade do país. Dos 288.462 Contabilistas inscritos, 217.450, ou seja, 75,38% são Técnicos em Contabilidade. Na Bahia, o quadro não é diferente: 74,27% dos inscritos no CRC-BA são Técnicos, 25,73% são Contadores ou Bacharéis em Ciências Contábeis. (Revista Brasileira de Contabilidade - RBC - 1988, nº 65, p.53);
- a experiência do mestrando, que exercendo funções de Auditor Fiscal do

Estado desde 1978, onde desempenha atividades de análise e revisão de trabalhos realizados por Técnicos em Contabilidade o leva a supor que a falta de domínio de conteúdos desses profissionais pode estar relacionada com o nível de qualificação dos professores da área contábil nos Cursos Técnicos de Contabilidade;

- a experiência docente do mestrando no ensino superior desde 1982, como: a) professor de Contabilidade Bancária no Curso de Crédito e Finanças; de Práticas Comerciais no Curso de Técnicas Comerciais; Fundamentos de Administração Financeira na Licenciatura em Administração, curso que forma professores para o ensino em nível de 2º grau; b) subchefe do Departamento de Ciências Humanas do CETEBA/UNEB, respondendo pelo Núcleo de Contabilidade desde 1984, cujo Núcleo, em 1986, veio a transformar-se no Departamento de Ciências Contábeis, Administrativas e Econômicas, do qual é hoje o mestrando o titular; e
- a experiência do mestrando como Graduado em Licenciatura em Administração pelo CETEBA/UNEB, por ocasião do Estágio Supervisionado, quando teve que lecionar a disciplina Contabilidade no Curso Técnico em Contabilidade, patenteando-se, na oportunidade, a deficiência dos conteúdos trabalhados na graduação e os exigidos pelo programa curricular do Curso Técnico em Contabilidade.

2 – Questões de Pesquisa

Para a operacionalização do estudo e a fim de agregar variáveis e indicadores para os objetivos formulados, da questão geradora do projeto de pesquisa originaram-se outras perguntas orientadoras, conforme seguem:

- há conexão/congruência/compatibilidade entre os currículos dos cursos de Ciências Contábeis, Economia e Administração, em nível de bacharelado e o conteúdo programático do Curso Técnico em Contabilidade, em nível de 2º grau?
- as disciplinas específicas da área contábil incluídas nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, Economia e Administração atendem, na sua plenitude, aos conteúdos programáticos das disciplinas de Contabilidade constantes do currículo do Curso Técnico em Contabilidade?
- há conexão/congruência/compatibilidade entre os currículos dos cursos de Licenciatura em Administração e de Técnico em Contabilidade?
- as disciplinas específicas da área contábil constantes do currículo do Curso de Administração, em nível de Licenciatura, atendem, na sua totalidade aos conteúdos programáticos das disciplinas de Contabilidade exigidas na integralização curricular do Curso Técnico em Contabilidade?

- a falta de formação pedagógica dos bacharéis em Ciências Contábeis, Economia e Administração poderá interferir nos resultados da atuação desses profissionais como professores da disciplina Contabilidade no 2º grau?
- a falta do domínio do conteúdo específico das disciplinas da área contábil nos cursos de bacharelado em Economia e Administração e no de Licenciatura em Administração pode comprometer o desempenho desses profissionais como professores de Contabilidade no 2º grau?

A inexistência de um curso que instrumentalize adequadamente o professor de Contabilidade, quanto ao conteúdo específico e formação pedagógica poderá gerar consequências para os formandos dos cursos de bacharelado em Economia, Ciências Contábeis e Administração e da licenciatura em Administração na possível ação desses profissionais, também como professores de Contabilidade no 2º grau de ensino?

3 - Objetivos da pesquisa

Visando identificar o grau de competência técnico-pedagógica dos professores de disciplinas contábeis no Curso Técnico de Contabilidade em escolas públicas de Salvador, Bahia, e também analisar a percepção dos concluintes de cursos ligados à área sobre o assunto, é que foram traçados os objetivos adiante discriminados.

3.1 – Geral

Analisar a formação acadêmica dos professores de disciplinas contábeis, do Curso Técnico em Contabilidade em relação ao ensino na área.

3.2 – Específicos

3.2.1. Analisar os conteúdos dos currículos e programas dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, Economia e Administração e da licenciatura em Administração, confrontando-os com o currículo e os conteúdos programáticos do Curso Técnico em Contabilidade.

3.2.2. Avaliar a percepção dos formandos - prováveis professores de disciplinas contábeis - dos cursos de bacharelado em Contábeis, Economia e Administração e da licenciatura em Administração sobre a sua formação acadêmica para o exercício do magistério na área.

3.2.3. Avaliar a percepção dos professores de disciplinas contábeis em exercício, no Curso Técnico em Contabilidade, quanto à sua formação acadêmica para a docência na área contábil.

3.2.4. Avaliar a extensão dos efeitos para os professores de disciplinas contábeis, do Curso Técnico em Contabilidade, da falta de um curso que forme adequadamente o professor nesta área, tanto em termos de conteúdo específico quanto em termos pedagógicos.

3.2.5. Elaborar urna Proposta Curricular, se necessário, de um Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis para atender ao ensino de contabilidade no 2º grau.

O desenvolvimento do trabalho prevê o uso de termos e expressões próprios da área da educação, especialmente nos capítulos que tratam da análise dos perfis profissionais e da consecução dos resultados da pesquisa. Assim é que, para evitar possíveis desvios de interpretação por parte do leitor e respaldando-se nos autores DUARTE (1986) e FERREIRA (1985), delimita-se o significado daqueles termos e expressões.

Os termos **bacharelando**, **licenciando**, **formando**, **concluinte**, por exemplo, referem-se todos ao aluno que se encontra na fase de conclusão do curso acadêmico para os graus de **bacharel**, **licenciado**, ou mesmo **formado** em qualquer outra graduação. Há, entretanto, clara diferenciação quanto aos termos: a) **bacharel**, título acadêmico conferido a profissionais graduados para o exercício profissional em áreas específicas como direito, ciências contábeis e atuariais, economia, entre outros, classificados como cursos em nível de **bacharelado**; e b) **licenciado**, que delimita a habilitação específica para o exercício do magistério. A licenciatura, além das disciplinas específicas da área de estudos, oferece as de **formação pedagógica**. Conforme a carga horária, a licenciatura pode ser de curta ou longa duração, neste caso denominada de licenciatura plena com uma carga horária mínima de 2.200 horas/aula e habilitação para o magistério em nível de 2º grau, enquanto a curta habilita para o ensino do 1º grau, nas suas séries finais.

A **formação pedagógica**, em nível universitário ou mesmo de 2º grau, refere-se à inclusão no currículo cursado de disciplinas de cunho didático-pedagógico às quais somam-se outras das áreas de filosofia, sociologia, metodologia ou psicologia da aprendizagem. Estas disciplinas objetivam instrumentalizar o professor para lidar com alunos nas diversas faixas etárias e níveis de ensino, sem perder de vista o direcionamento dos cursos ministrados nas áreas profissionalizantes do ensino de 2º grau ou no nível universitário. Já as expressões **formação acadêmica** e **formação escolar** referem-se ambas ao corpo de conhecimentos oferecidos ao estudante seja no grau, universidade ou estudos pós-graduados, sempre de acordo com o currículo desenvolvido no período de realização do curso pretendido.

O **conteúdo programático** ou **programa**, como é visto neste estudo, é o conjunto de assuntos desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem de uma disciplina como parte do currículo escolar.

O termo **currículo**, num sentido amplo, é o somatório de situações de aprendizagem as quais permitem ao aluno a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de sua experiência e habilidades. Num sentido mais restrito, o currículo equivale ao rol de disciplinas e práticas educativas a que se obrigam os alunos de determinada unidade de ensino, acrescentando-se aos critérios qualitativo e quantitativo da avaliação e da assiduidade. Ao conjunto de matérias, sejam do núcleo comum ou voltadas para a profissionalização do educando adotadas pela instituição escolar, dá-se o nome de **currículo pleno**, esquematicamente representado pela **grade curricular**, onde são categorizadas as disciplinas, sua distribuição por séries e carga horária respectiva. Disciplina vem a ser, portanto, a matéria de estudo,

didaticamente organizada, a sistematização do conhecimento, como por exemplo, contabilidade comercial, bancária, industrial, matemática ou língua portuguesa.

Do **docente** ou **professor** espera-se um **desempenho pedagógico** no exercício de atividades do magistério, onde demonstre o domínio do conteúdo específico da disciplina que leciona. Isto vai refletir-se na **eficiência** da sua ação e na **eficácia** do trabalho desenvolvido, sendo aquela correspondente ao desenvolvimento correto das tarefas, metodologias e tecnologias utilizadas para atingir os objetivos do ensino a que se propõe. A eficácia, por sua vez, vai refletir o grau de utilidade dos conhecimentos, habilidades e atitudes do educando na sua futura ação profissional, como produto que é do processo educativo, alcançando-se os objetivos previstos pela ação educacional e formativa, cujos componentes vão formar o **perfil profissional**. Neste são descritas as atribuições inerentes a determinada ocupação, os atributos pessoais, o grau de responsabilidade para o exercício da profissão, delimitando-se, inclusive, o âmbito de atuação do profissional.

Um dos indicadores de maior relevância nas informações colhidas é o denominado **percepção**. Procurou-se apurar a maneira de perceber, de entender dos pesquisados sobre determinadas questões em situações também determinadas, como por exemplo, a **percepção do formando e/ou do docente sobre a importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem**. Tal percepção vem pôr a descoberto a tendência ou perspectiva pedagógica, ao qual se filia o docente ou se encaminha o ato de educar, seja numa tendência/ perspectiva clássica ou mesmo para uma avaliação quantitativa/qualitativa, ou, ainda, pela fusão de ambos os modos de perceber ou pontos de vista adotados pelo professor na

condução do trabalho docente. Isto nada mais é que uma outra forma de apurar a compatibilidade / congruência / conexão entre dados que são avaliados. Pôde-se analisar, por exemplo, a compatibilidade existente entre o conteúdo de determinada disciplina e o seu grau de utilidade no currículo de formação profissional. Apurar se existe alguma congruência entre os objetivos da disciplina e os conteúdos estudados nada mais é do que a descoberta do grau de conexão ou compatibilidade entre os dois objetos da análise, o que vem conferir um certo grau sinônimo a estes termos, ampla e justificadamente usados na pesquisa.

CAPITULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo divide-se em quatro partes. Nas duas primeiras voltadas para a fundamentação teórica sobre avaliação, partiu-se do aspecto conceitual do termo, até chegar à Avaliação de Currículo. Na terceira parte procurou-se através das concepções existentes sobre currículo, um suporte para a elaboração de um modelo que servisse de parâmetro para avaliar a formação acadêmica dos professores que lecionam Contabilidade no Curso Técnico em Contabilidade, da rede pública estadual na cidade do Salvador. Finalmente, na quarta parte, apresenta-se um modelo baseado em postulados, concebendo a avaliação de currículo como um processo participativo, no qual, sob a coordenação de um especialista na área, devem estar inseridos professores dos vários campos do conhecimento e alunos do Curso ora analisado.

1 - Avaliação educacional

Todo e qualquer processo de avaliação é uma atividade bastante complexa, característica também aplicável à avaliação educacional pelos múltiplos fatores que a compõem. Neste trabalho da centralização no aluno e na problemática do processo de ensino-aprendizagem, além do enfoque às questões discentes, houve uma preocupação com programas, planos, projetos e materiais de instrução, estendendo-se, embora parcimoniosamente, à avaliação do próprio sistema

educacional vigente no país. A avaliação educacional passou a ser analisada a partir de duas vertentes. Na primeira, ao conceituar o termo avaliação, num aspecto **lato sensu** ou **macro**, procurou-se abranger concepções sobre sistema, programas, planos e projetos educacionais. Na segunda, denominada **strictu sensu** ou **micro** avaliação, buscou-se focalizar atividades de ensino e currículo. Variam os entendimentos sobre o conceito de avaliação educacional. Em alguns autores a ênfase é dada ao fator medida; outros a concebem como julgamento ou juízo de valor. Há ainda outra corrente dos que entendem a avaliação educacional como o resultado da coexistência daquelas perspectivas: medida e julgamento.

Segundo Esmanhoto, Klees e Werthein (1985, p.85),

Avaliação educacional, como existe hoje, é um campo relativamente novo. Embora se possa encontrar atividades de avaliação em relatos antigos da história da civilização humana, não foi senão no início deste século que se desenvolveram técnicas e conceitos que formaram a base da moderna avaliação educacional.

Os autores citados apontam como fator crítico para o desenvolvimento inicial do campo da avaliação educacional os chamados “testes de inteligência”, que objetivavam identificar indivíduos mentalmente deficientes. Com a aplicação destes testes evitava-se a presença de “deficientes mentais” nas classes escolares ou mais drasticamente, como no caso dos Estados Unidos, a entrada no país de deficientes como imigrantes.

Tanto na primeira como na segunda guerra mundial, estes testes foram bastante utilizados para a seleção e qualificação de indivíduos (Esmanhoto et alii, 1985).

Na década de 40, dando à avaliação um caráter científico, surgem os trabalhos de Tyler, os quais só foram desenvolvidos nos anos 60, graças, sobretudo, às

contribuições de Lee J. Cronbach, Michael Scriven e Robert E. Stake, entre outros (Vianna, 1982).

Ralph Tyler deu ênfase a uma abordagem racional e sistemática para a administração do sistema educacional, onde os objetivos devidamente definidos constituíam a base para o planejamento e a implementação dos currículos educacionais.

O interesse pelo estudo da avaliação teve seu marco histórico em 1957 com o lançamento pela União Soviética do primeiro Sputnik. Houve uma grande reação dos Estados Unidos com o evento. O rumor de que as deficiências educacionais dos Estados Unidos foram responsáveis pela vitória soviética na conquista espacial implicou num investimento de milhões de dólares adicionais em uma variedade de iniciativas educacionais. Paralelamente, parte desses recursos foram aplicados à avaliação destas iniciativas.

Outro grande impulso no campo da avaliação ocorreu na década de 60, com a política do *Presidente Johnson*, denominada "Guerra à Pobreza" (Werthein & Argumado, 1985).

Segundo os autores, daí resultou a criação de uma nova ciência sobre avaliação e o surgimento de especialistas, buscando encontrar novos e melhores meios para avaliar os empreendimentos educacionais.

Entre os estudos da avaliação no campo educacional, destacam-se: Lee Cronbach, da Universidade de Stanford, Michael Scriven, da Universidade de Berkeley e Daniel Stufflebeam, da Universidade de Michigan.

Cronbach, segundo Vianna (1982, p.66) mostrou que a avaliação tem sido usada com o objetivo de serem tomados três tipos de decisões:

- a) determinar se os métodos de ensino e o material instrucional utilizados no desenvolvimento de um programa são realmente eficientes;
- b) identificar as necessidades dos alunos para possibilitar o planejamento da instrução e julgar o mérito dos estudantes para fins de seleção e agrupamento; tornando-os cientes do seu progresso e suas deficiências; e
- c) julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores.

No que diz respeito a cursos, Cronbach, citado por Vianna (1982, p. (66) afirma:

quando a avaliação visa ao aprimoramento de cursos, seu principal objetivo é verificar quais os efeitos do curso, ou seja, quais as mudanças que produz no estudante.

O problema, segundo a perspectiva de Cronbach, não está em determinar se um curso é eficiente ou ineficiente apenas.

É preciso lembrar, diz Cronbach (1982, p.66):

...que os resultados da instrução são multidimensionais [...] a avaliação deve promover o mapeamento de todos os efeitos do curso em cada uma de suas dimensões.

A posição de Cronbach, registrada por Vianna, pode resumir-se em:

- a) a avaliação educacional requer a descrição de resultados. Dessa forma, certas preocupações das medidas educacionais para a produção de escores precisos, visando a comparação de indivíduos, ou de escores médios de diferentes cursos, pouco contribuem para a avaliação educacional. A descrição dos resultados deve ser a mais ampla possível, ainda que às custas do sacrifício de uma suposta justiça e precisão;
- b) a avaliação educacional deve estabelecer quais as mudanças realmente ocorridas no estudante por influência do curso, identificando-se os aspectos deste mesmo curso que precisem ser revistos; e
- c) o objetivo da avaliação educacional não consiste em simplesmente aquilatar o valor dos cursos, rejeitando-os ou aceitando-os, mas, sim, em ser uma parte fundamental no processo de desenvolvimento do currículo, através de coleta e do uso de dados que possibilitem uma compreensão mais profunda do processo educacional.

Para Michael Scriven, também citado por Vianna, (1982, p. II), a avaliação é concebida como "um levantamento sistemático de informações e sua posterior análise para fins de determinar o valor de um fenômeno educacional".

Verifica-se nessa conceituação um julgamento de valor, ainda que não o tenha explicitado.

Scriven, a partir das reflexões de Esmanhoto et alii (1985), é talvez mais conhecido por sua defesa da avaliação sem objetivos, a qual, em sua forma extrema, significa que os avaliadores são mantidos intencionalmente desinformados dos objetivos explícitos do projeto.

Ainda conforme os autores, a idéia de Scriven é a de que:

devemos julgar um projeto pelo impacto que ele provoca na prática e não pelas expectativas que possamos ter a seu respeito, e a focalização dos objetivos manifestos pode atuar como uma venda, que impede a visão daquilo que realmente está acontecendo (p.83).

Quanto a Daniel Stufflebeam, observa-se nos relatos de Vianna (p. II), desenvolveu um modelo centralizado na idéia de que a avaliação deve permitir aos administradores a tomada de decisões, definindo de forma coerente a avaliação como “o processo de identificar e coletar informações que permitam decidir entre várias alternativas”.

O famoso modelo CIPP (Contexto-Insumo-Processo-Produto de Avaliação) de Stufflebeam, baseando-se num sistema fornecedor de informações para o julgamento - a análise de decisões alternativas - examina os contextos e tipos de decisões. Stufflebeam diferenciou: a) as decisões de planejamento, usadas para determinar objetivos; b) as decisões de estruturação, utilizadas para designar alternativas de insumos e processos; c) decisões de implementação para colocar em prática e refinar estes processos; e d) as decisões de reciclagem, objetivando julgar e melhorar a finalidade das operações do projeto.

Outros teóricos da avaliação educacional juntamente com as suas propostas de

estratégias para a investigação avaliativa, propuseram também, definições que em maior ou menor grau, são aceitas para a avaliação educacional. Dentre elas, destacam-se a de Provus (1971), que apresenta a avaliação como "um processo de comparação entre desempenho e padrões" e a de Stake (1967), que a caracteriza como "descrição e julgamento de programas educacionais".

As colocações aqui registradas sobre a avaliação educacional, nortearam os debates norte-americanos do início da década de 60 até meados da seguinte (Esmanhoto et alii, 1985). No geral, as questões refletiam os avanços da metodologia científica, em busca do melhor caminho para a determinação do impacto real de um projeto educacional. Todavia estas questões eram pautadas em trabalhos de especialistas com elevado grau de treinamento e utilização de técnicas **quantitativas** cada vez mais sofisticadas.

Segundo Werthein (1985), embora a perspectiva clássica/ quantitativista/ tecnicista/ positivista da avaliação seja ainda dominante, nos últimos anos registrou-se um processo de renovação que vem privilegiando cada vez mais os métodos qualitativos no processo de avaliação, com a participação de leigos, embora com a possibilidade de se obter visões e/ou posições múltiplas e, muitas vezes, conflitantes do impacto de um projeto.

Parlett e Hamilton (1977) surgem como inovadores no processo de avaliação. A avaliação iluminativa, por eles proposta visava descrever e interpretar os fatos, ao invés de mensurar e predizer. Argumentaram os autores que qualquer meio de

aprendizagem é tão complexo e diverso que não se pode lidar com ele por meio de modelos quantitativos.

Sobre o assunto posicionam-se esses autores (p.94):

As avaliações iluminativas - como as inovações e os meios de aprendizagem que estudam - apresentam diversas formas. O tamanho, os objetivos e as técnicas de avaliação dependem de muitos fatores: as preocupações dos patrocinadores; a natureza exata e o estágio da inovação; o número de instituições, professores e estudantes envolvidos; o grau de acesso a informações relevantes; a extensão da experiência anterior do pesquisador; o tempo disponível para coleta de dados; o tipo e forma de relatório; e não por último, a dimensão do orçamento da avaliação.

A avaliação é, assim, uma estratégia geral de pesquisa, sendo ao mesmo tempo adaptável e eclética. Além de permitir a visualização do problema sob diversos ângulos, a abordagem avaliativa também facilita a análise cruzada de dados coletados em diferentes circunstâncias.

Pela proposta de Parlett e Hamilton, os objetivos e métodos, bem como as técnicas de trabalho não são pré-determinados; vão surgindo no curso do estudo. Busca-se, num primeiro momento, a observação seguida da familiaridade ao meio, onde se verificam as contradições e as transformações do objeto estudado; para, num segundo momento, questionar e explicar os fatos, pautando-se em diversas fontes de informações, tais como: observação, entrevista, questionários, testes e outros documentos, numa constante e contínua revisão. Trata-se, pois, de um trabalho dialético.

Werthein (1985, p. 95), a partir da proposta iluminativa, conclui que:

A avaliação iluminativa se concentra no exame de inovação como parte integral do meio de aprendizagem. Dá-se uma ênfase clara tanto à observação ao nível de sala de aula como às entrevistas com instrutores e alunos participantes.

Na avaliação sugerida por Parlett e Hamilton, os avaliadores devem introduzir-se no meio de aprendizagem, experimentá-lo e estudá-lo através de um processo de focalização progressiva, no qual os observadores exploram, julgam, investigam e interpretam, iluminando as perspectivas muitas vezes colidentes dos vários participantes envolvidos.

Por sua vez, a avaliação responsiva "responsive evaluation" de Robert Stake (1985) orienta para o fornecimento de respostas às variadas preocupações de diferentes grupos; apóia-se nas expectativas de todas as pessoas afetadas pelo programa e na detecção dos pontos críticos apresentados, que vão fornecer indicadores para o levantamento de dados revistos continuamente.

Conforme Coutinho (1985, p. 66), a proposta do autor centra-se em três pontos básicos:

- I) ser orientada mais diretamente para atividades do programa que para seus objetivos; II) responder às necessidades de informações das audiências; III) referir-se às diferentes perspectivas de valor dos participantes quando relatam os sucessos e as falhas do programa.

Stake (1985, p. 23) sugere uma série de passos para se conduzir uma avaliação sensível ou responsiva. Todavia, alerta que:

os passos não precisam ser desenvolvidos de forma seqüencial; ao contrário, na medida em que avança a avaliação, o que ocorre é um movimento contínuo para trás e para frente com os mesmos.

Para Stake não se pode prever o resultado final de uma avaliação até que se tenha chegado a ela; com efeito, não há um término natural no processo, mas, simplesmente, um momento conveniente para a apresentação final das informações.

Ainda com relação à avaliação responsiva, Esmanhoto et alii (p.106) afirmam:

Se tiver tempo suficiente e recursos orçamentários, o avaliador pode reciclar todo o processo; uma vez disponíveis os dados iniciais das formulações e interpretações, pelos participantes, das questões e problemas colocados pelo programa já terão se alterado o suficiente para definir uma nova situação, que pode passar a ser examinada e analisada.

A avaliação sensível ou responsiva é, portanto, um processo contínuo e interativo.

Em termos de Brasil, a literatura sobre avaliação, tem um campo ainda restrito considerando-se que esta área de estudo é relativamente nova.

Dentre os autores nacionais sobre o assunto destacam-se: Goldberg e Souza (1979); Luckesi (1980); Brandão (1985); Demo (1985); Rodrigues (1987); Soares (1981); Saul (1985); Waiselfsz (1986); Belloni, Serafin e Cordon (1986).

Maria Amélia Goldberg e Clariza Prado Souza (1979, p. 15) definem a avaliação educacional como o processo de coletar, analisar e interpretar evidências relativas à eficácia e à eficiência dos programas educacionais. No entender das autoras, a eficácia de um programa educacional diz respeito diretamente ao valor e à viabilidade de seus objetivos educacionais. Na medida em que a educação é uma técnica social e, portanto uma atividade meio, o valor de um objetivo educacional estará em função de sua utilidade social. Daí, um programa educacional será, pois, tanto mais eficaz quanto mais responder às demandas do sistema social. Os conceitos de produtividade e rendimento estariam englobados no conceito de eficiência de um programa educacional.

Goldberg e Souza (1979) também deixam claras. A relação ideológica da educação e, consequentemente, da avaliação em educação, com a concepção de mundo e vida a que sirva. A explicitação do que significa eficácia torna patente a relação entre educação como atividade meio e a serviço de um modelo social.

Enquanto isto, Pedro Demo (1987) centra-se na avaliação dos programas de política social, pesquisa participante e educação popular, com a intenção de buscar maior consistência teórica neste campo.

O autor distingue qualidade formal de qualidade política; a primeira refere-se a instrumentos e métodos; a segunda, volta-se para a finalidade e os conteúdos, onde "uma não é inferior à outra, simplesmente cada uma tem perspectiva própria".

Na ênfase ao aspecto qualitativo da avaliação, registra Demo (1987 p. 24):

A avaliação qualitativa deve levar em conta principalmente a qualidade de vida atingida e o envolvimento [...] na qualidade não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas impregnação. Qualidade é o estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo; lúcido, mais que eficiente; sábio, mais que científico.

Constata-se que Demo (1987) privilegia na avaliação os critérios de representatividade, de legitimidade, de participação, de identidade ideológica, de consciência política, de solidariedade comunitária, de capacidade crítica e autocrítica, de autogestão e de outros elementos que, em última análise serviriam para desenvolver a cidadania. Para o autor "se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale à avaliação participante".

Não muito distante do posicionamento de Demo, Luckesi (1980, p. 89), vê a avaliação educacional como um serviço da sociedade que existe e se processa

ideologicamente. O que importa é estar consciente dos pressupostos que estão norteando a ação. Para o autor, a avaliação não é uma prática neutra: "quem pensar dessa forma está fazendo o papel do sistema social no qual vivemos, e, fazê-lo - pior ainda - sem estar consciente do que está fazendo". Propõe Luckesi em seu trabalho que a avaliação educacional seja concebida de forma não autocrática. Uma avaliação na qual se conjuguem "crescimento e desenvolvimento".

Os critérios de julgamento para esta concepção do ato de avaliar seriam: a) a relação de conhecimento e educando-realidade; b) a capacidade de produzir conhecimentos novos sobre a realidade; c) capacidade de investigar, criatividade e espírito de pesquisa; d) poder de compreensão e aplicação; e) desenvolvimento de uma postura pessoal, independência; e f) inter-avaliação. A historicidade e a temporalidade são categorias fundamentais nesta concepção.

Ana Maria Saul (1985) propõe uma avaliação educacional democrática, emancipatória. Sua proposta caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma realidade.

O interesse maior dessa perspectiva é a emancipação, ou libertação. Esta emancipação/libertação visa provocar a crítica, retirando o indivíduo de condicionamentos determinantes. O objetivo principal desse tipo de avaliação "é o fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua própria história e gerem as suas próprias alternativas de ação" (p.106).

Para Saul, os conceitos básicos envolvidos na sua proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. O papel do avaliador é o de coordenar e orientar o trabalho qualitativo, devendo, preferencialmente, pertencer à equipe que planeja e desenvolve o programa.

Pela proposta da autora, numa avaliação nesses moldes impera a democracia, o senso crítico-reflexivo, o compromisso com a realidade, com vistas à sua transformação.

A avaliação, pelo exposto, apresenta três grandes tendências ou perspectivas: a primeira **objetivista/positivista/tecnicista/tradicionalista/científica**, tendo como expoentes maiores: Ralph Tyler, Cronbach, Scriven e Stufflebeam. Tal posição apóia-se em princípios epistemológicos de três concepções complementares: o empirismo, o funcionalismo e o sistemismo. São características marcantes: a) a comparação entre objetivos propostos e objetivos alcançados; b) a preocupação com a eficiência do processo de produção da atividade avaliativa; c) a definição de objetos, norteando-se nos princípios de objetividade e neutralidade, com privilégio do aspecto qualitativista; e d) a graduação de responsabilidades entre avaliadores, avaliados e decididores; e e) a generalização. Em suma, o estudo avaliativo para a tomada de decisão visa o mérito.

A segunda tendência ou perspectiva de avaliação denominar-se-ia de **subjetivista/naturalista/interpretativista/qualitativista/iluminativista**, tendo como adeptos: Stake, Parlett e Hamilton, Lincoln, Demo, Luckesi. Esta abordagem considera a realidade a ser avaliada como um fenômeno complexo, cuja explicitação

dependerá, não de identificação de fatores determinantes ou de relação de causalidade, mas da iluminação intuitiva e competente. A finalidade do estudo deve concentrar-se na compreensão sobre a realidade estudada como um todo.

Observa-se entre outros aspectos: o impacto, a validade, a eficácia do programa, verificando-se, todavia, as diferentes reações avaliativas.

O objetivo dessa avaliação é bem mais complexo. Estabelece-se não apenas um juízo sobre adequabilidade, relevância, pertinência, possibilidade de generalização; a avaliação está imbuída da perspectiva de mudança, enfatizando-se a participação do avaliado no processo de avaliação.

Esse tipo de concepção parece adotar princípios do estruturalismo-genético, na sua estratégia de compreensão da realidade.

Já a terceira tendência ou perspectiva assemelhando-se um pouco à anterior, identificar-se-ia como **critica/participativa/emancipatória/dialética/neo-maxista**. Estariam, à frente desta linha: Saul, Lincoln, Lather, Waisselisz, tendo como peculiaridades: a) a relação entre totalidade e suas partes, onde cada aspecto ou fenômeno da realidade necessita ser considerado nas suas relações com a totalidade; b) o dimensionamento histórico, isto é, a relação sócio-político-econômica em suas manifestações conjunturais e estruturais; c) a negação do pressuposto da neutralidade, dando-se ênfase ao caráter axiológico e político do avaliador, bem como as teorias e às metodologias d) a validade dinâmica entre percepção e ação, sem separar-se a ciência da ideologia e a unicidade da história da natureza e da

humanidade, isto porque da modificação do modo de produção do conhecimento científico deve resultar uma mudança na organização interna e nas relações sociais da ciência na instituição; e) o processo de transformação da realidade concebida como o resultado da luta de opositos e das contradições entre os aspectos ou processos, onde cada fenômeno ou situação do processo de transformação da realidade deve ser historicamente determinado. Trata-se, pois, de fenômenos que são únicos e específicos porque causados por circunstâncias históricas.

Refletir é avaliar e avaliar é também planejar e estabelecer objetivos. Os critérios de avaliação que condicionam seus resultados subordinam-se às finalidades e objetivos previstos para qualquer prática, seja ela educacional, social, política ou de outra espécie.

Seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. É também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autopolítico do poder de julgar ou, ao contrário, pode constituir-se num projeto em que avaliador e avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa.

Convém mencionar um aspecto importante quanto ao objeto da avaliação, lembra Coutinho (1985 p.69):

Não ocorrendo in abstracto, a avaliação, para ser projetada, exige dos avaliadores e penetração no objeto a ser trabalhado, tanto em amplitude como em profundidade. Quanto maior domínio se tiver da composição e da cultura desse objeto [...] tanto maior probabilidade se terá de propor um trabalho efetivo. Do contrário, o plano tende a transformar-se em fim em si mesmo e não um meio como de fato o é.

Uma consideração faz-se necessária no processo de avaliação. Projeta-se além do aspecto micro, como foi visto no início deste capítulo, e não pode ser reduzida

apenas às técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui-se num processo intencional auxiliado por diversas ciências e que se aplica a qualquer prática. Por isso, pode-se falar em avaliação das diversas atividades profissionais. Tomando-se como exemplo o objeto da presente pesquisa pode-se, em moldes semelhantes, fazer a avaliação de uma empresa, de um programa ou de uma situação de caráter sócio-político.

2 - Avaliação curricular

A avaliação curricular é uma parte do estudo da avaliação educacional, assim como esta é um objeto pesquisável no contexto macro da avaliação.

Um projeto de "Estudo avaliativo da formação acadêmica de professores" não poderia prescindir de um arcabouço teórico sobre o componente currículo, por ser nele que se encontram os elementos norteadores de uma dada profissão, quando se fala em educação formal.

Estabeleceu-se no primeiro capítulo, que a pesquisa como um estudo avaliativo abrangeia os professores não licenciados de Contabilidade que atuam no 2º grau: bacharéis em Ciências Contábeis, Administração e Economia e licenciados, porém, em área distinta, especificamente os diplomados em Administração pelo Centro de Educação Técnica da Bahia - CETEBA, unidade acadêmica da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

Como se pode notar, foram estudados alguns currículos, de vários tipos de

profissionais que atuam numa mesma área - o ensino da Contabilidade mas portadores de uma formação específica diversificada como contadores, administradores ou' economistas. Uns são bacharéis, portanto sem formação pedagógica; outros, apesar de estarem munidos do instrumental didático-pedagógico, a licenciatura, podem não dominar, na sua plenitude, o conteúdo específico da disciplina em questão, por se tratar de docentes preparados para o ensino de Administração e não de Contabilidade.

Na busca de reforços teóricos para o andamento deste trabalho, coube neste ponto a inserção da literatura pesquisada em torno do termo **currículo**. Procurou-se analisar mais detalhadamente os diferentes conceitos sobre o assunto, tendo em vista a presença do elemento essencial comum - **o conteúdo**.

O currículo, ao ser conceituado como "quadro curricular", significa que determinadas disciplinas ou atividades foram dispostas pelas diferentes séries ou semestres e distribuídas em diferentes cargas horárias e creditação. Embora a definição de currículo prenda-se a uma estrutura formal, implicitamente, pode-se perceber o elemento conteúdo. Quando se fala em Contabilidade Geral no 1º ano, Contabilidade Comercial no 2º, Contabilidade Pública no 3º e assim por diante, há uma referência implícita ao conteúdo de determinado ramo da Contabilidade, ministrado nos diferentes anos ou séries.

Ao conceituar-se o termo currículo como o conjunto de disciplinas de um curso ou de uma escola, o conteúdo torna-se explícito.

Ao representar o currículo o conjunto de todas as experiências vivenciadas pelo aluno não estaria nele também implícito o componente conteúdo? A resposta é óbvia, na medida em que as experiências discentes nas salas de aula, nas diversas disciplinas ou atividades relacionam-se sempre à aprendizagem de determinados conteúdos.

O currículo abrange, pois, todo o universo de experiências vivenciadas pelo aluno sob a responsabilidade da escola. Entre essas experiências estariam aquelas referentes à aprendizagem de determinados conteúdos discriminados nos diferentes programas das disciplinas ou atividades. Estas, por sua vez, distribuem-se nas diferentes séries ou semestres, com cargas horárias distintas e metodologias próprias.

Entretanto, o termo currículo não se esgota na estrutura formal, no conteúdo e na experiência vivenciada pelo aluno. Outros conceitos lhe são atribuídos, principalmente quando se aprofundam estudos na área epistemológica ou mesmo da própria política. A complexibilidade do currículo está em perceber que o seu conteúdo, apesar de organizado de tal forma e com determinada metodologia não é politicamente neutro. Existe uma relação entre conhecimento e poder; em outras palavras, há uma forte vinculação entre currículo e poder. Questiona-se até que ponto o conteúdo de um currículo deixa de ser político no sentido da distribuição do poder para diferentes seres humanos em circunstâncias determinadas.

O currículo, por esta ótica, pode ser definido como um mecanismo da educação formal, a escola, para distribuir o conhecimento - conteúdo ou objeto - a diferentes

alunos que se encontram em variadas circunstâncias - classe social - e, dessa forma, assegurar o controle político. O currículo, a partir dessa perspectiva mostra-se como um mecanismo para a manutenção de certas estruturas sociais e políticas do interesse de determinadas camadas ou grupos. Surge daí uma indagação: - do mesmo modo que o currículo pode ser percebido como mecanismo de manutenção de estruturas, não seria possível vê-lo como mecanismo destas mesmas estruturas?

Segundo Kelly (1981, p. 89), a partir da segunda metade do século XX, o mundo conheceu uma série de mudanças nas áreas tecnológicas e científicas que afetaram as sociedades e o ensino, afetando, logicamente, a área do currículo. Para esse autor:

as sociedades estão em processo de mudança irreversível e o planejamento do currículo torna-se crítico para aqueles que desejam acelerar ou desacelerar estas mudanças.

Sperb (1976, p.5), quanto à elaboração de currículo, questiona:

... duas perguntas poderão servir de vigas mestras ao construtor de currículo: que, precisamente, desejamos fazer? que atitudes e esforços carecerão de ser organizadas e desenvolvidos para isso?

Segundo a autora, as finalidades ou objetivos da educação resultam da filosofia que orienta a vida dentro de uma cultura. Representam os atributos que a sociedade espera e necessita encontrar em seus membros. Representam o grau ótimo da formação humana, segundo a concepção de um determinado povo ou cultura. Esses objetivos, ainda no entender de Sperb, refletem a sociedade em geral, sua vida religiosa, política, econômica, científica e artística, mas, acima de tudo, levam a conhecer a concepção do homem aceita pela sociedade.

As colocações de Sperb, especialmente no capítulo Fundamentos do Currículo, deixam perceber que o currículo não surge por acaso nem se forma espontaneamente dos interesses dos indivíduos. Os propósitos da escola desenvolvem-se paralelamente à reação dos adultos para com as tradições mutáveis da sociedade. Portanto, o currículo escolar sofre mudanças quando estas ocorrem e se fazem sentir na sociedade.

Benjamin Franklin in - Encyclopaedia Britannica do Brasil (v.7, p.3.125) acha que os currículos devem ser constituídos de forma "útil e ornamental". O sentido de utilidade para o autor e, posteriormente para o ideal educacional norte-americano era duplo: implicava em habilidades de natureza específica e em uma compreensão geral, onde ambas habilitassem as pessoas para manipular melhor as coisas da vida. As habilidades interessam diretamente à profissão de cada indivíduo.

Marcel Lavallée (1986) elaborou um "Modelo Universal" que pode servir para distinguir e apreciar diferentes correntes pedagógicas. Seu estudo é centrado na "realidade total da escola": sujeito (aluno) objeto (conteúdo, atividades); agentes (professor e tudo aquilo que na escola favoreça, ou realize a relação do aluno com o objeto).

A partir desses três elementos, Lavallée estabelece três relações: relação entre sujeito e objeto, denominada de relação didática; relação entre o sujeito e o agente, ou a chamada relação sócio-psicopedagógica; e a relação agente e objeto, identificada como relação disciplinar.

Spady (1980), segundo Lavallée, diz que há quatro séries de pressões às quais os elementos - sujeito, objeto e o agente estão subordinados. São eles: o sistema de valores da sociedade que mantém a escola; a definição dos papéis; a estrutura organizacional e as relações de Poder.

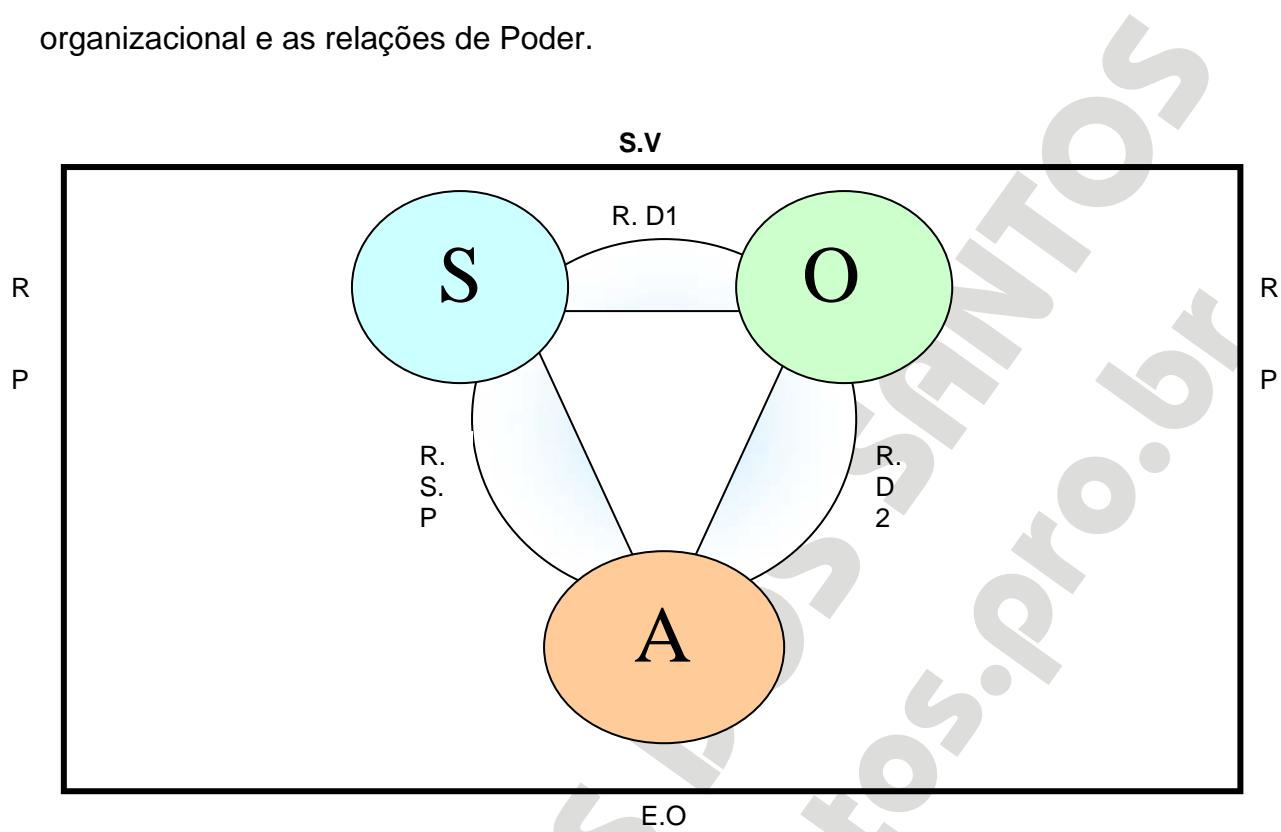


FIGURA 1
Modelo de Currículo de Marcel Lavallée

- | | |
|--------|-------------------------------|
| S | sujeito (aluno) |
| O | objeto (conteúdo, atividade) |
| A | agente (professor, etc.) |
| R. D1 | relação didática |
| R. D2 | relação disciplinar |
| R.S.P. | relação sócio-psicopedagógica |
| R.P. | relação de poder |
| S.V. | sistema de valores |

- D.P. definição de papéis
E.O. estrutura organizacional

Ainda referindo-se à avaliação, explica Spady (p. 16):

Parece que no passado poucos professores foram iniciados na elaboração e avaliação de programas. É o que explica a indiferença de um grande número dentre eles com relação aos Programas atualmente em vigor nas escolas. Por falta de informação e de estímulo suficientes, um bom número se inclina muito pouco a criticar construtivamente os programas que lhe são impostos.

Na tentativa de contribuir para a solução desse problema, Lavallée (1986) sugere ser de capital importância que se introduza nos cursos de graduação de professores determinados conteúdos que lhes forneçam mecanismos para análise, crítica e modificação dos "programas escolares".

Lavallée (1986, p.17) conclui o seu estudo afirmando:

Assim, a valorização dos cursos que englobem estudo de currículos não pode deixar de ser agente de progresso em todos os níveis do sistema escolar (grifos nossos).

Uma visão sistêmica de currículo como a de Lavallée sugere um enfoque cíclico, em contínuo movimento de reajuste e modificação, porque leva em conta a realidade total da escola: sujeito, objeto, agente e suas inter-relações, de forma contínua e constante.

Curriculum e avaliação, consequentemente, são processos concomitantes, cuja razão de ser é o homem, com o seu poder de decisão. A preocupação em capacitá-lo para viver como ser integrado à sociedade, simultaneamente contribuindo para a melhoria

do seu mundo-ambiente, é a premissa que alicerça o papel do currículo e, consequentemente, da escola.

A avaliação curricular deve ser entendida como um processo científico, mas democrático; eficaz, porém flexível; produtivo nas operações e efetivo nos resultados, todavia crítico-reflexivo e, sobretudo, participativo.

O essencial é que seja possível a todos os professores e equipes técnicas responsáveis pelo planejamento curricular, avaliarem seu trabalho e os resultados.

Cronbach desde 1963 (p.236) já se posicionava:

Avaliação utilizada para melhorar um programa ou currículo contribui mais para o aperfeiçoamento da educação que a avaliação utilizada para julgar o valor de um produto já exposto no mercado.

Entende-se que o produto de um currículo deve ser um aluno modificado no seu desenvolvimento intelectual, emocional, social, vocacional, físico, moral e espiritual. Ao longo de um programa de ação educacional, evidências sobre tais modificações comportamentais devem ser reunidas num contínuo esforço de corrigir, a tempo, as dificuldades que possam bloquear a plena expansão educacional no sentido mais profundo e mais elevado.

A tarefa avaliativa, para que logre êxito, deve levar em consideração alguns aspectos como: a) garantia que alguém esteja coordenando a avaliação; b) envolvimento de outras pessoas no processo de planejamento (pais, representantes da comunidade, representantes da entidade profissional, sindicatos, entre outros); c) provisão de recursos materiais e financeiros; d) integração entre os indivíduos que

estão atuando no programa: e) testagem dos instrumentos, antes de sua aplicação; f) atenção às pressões e barreiras em relação ao programa, objeto da avaliação; g) tempo para estudo e utilização dos resultados; h) informação que considere a interação político-social na entidade e na comunidade; i) respeito aos indivíduos e aos grupos envolvidos na avaliação, preservando sua auto-estima; j) revisão constante da metodologia para reestudo ou readaptação; l) atenção a possíveis mudanças ocorridas no decorrer do processo avaliatório.

Conseqüentemente, num programa avaliativo da formação acadêmica de professores de Contabilidade, é mister que se envolvam os vários segmentos vinculados à área. Além dos pilares do processo educativo, sujeito, objeto e agente, denominações do "Modelo Lavallée", é preciso também que determinadas instâncias sejam envolvidas: a) empresariado, mercado de trabalho; b) Conselho Regional e Federal de Contabilidade, órgãos fiscalizadores do exercício profissional; c) Conselho Estadual e Federal de Educação, organismos normativos da educação; d) Sindicatos dos Contabilistas, entidades da classe contabilista; e) Sindicatos e Associações de Professores; f) Secretaria de Educação, órgão planejador, coordenador e executor da política educacional; g) Ministério da Educação, organismo máximo que formula as diretrizes de ensino; h) Universidades, entidades que formam os professores e notadamente os seus departamentos de Contabilidade e de Educação; i) Representantes da Comunidade; j) pais de alunos; e l) especialistas ou consultores em avaliação de currículos.

Desta forma, acredita-se que os avaliadores, além de poderem diagnosticar a real situação da formação dos professores dessa área, poderiam propor alternativas para

a melhoria das condições para habilitação daqueles profissionais para o ensino no campo da Contabilidade.

3 - Em busca de um modelo de currículo

Segundo Eisner & Vallance (1977) existem cinco acepções sobre currículo, para cujo desenvolvimento os autores apresentam orientações diversificadas:

- Curriculum como racionalismo acadêmico

Nesta visão, o currículo é tido como mantenedor das tradições culturais. Cultiva o intelecto do aluno por meio das disciplinas clássicas estabelecidas. Considera a aprendizagem prática como depreciativa.

- Curriculum como tecnologia

Valoriza mais o "como ensinar" do que "o quê ensinar". Procura facilitar a aprendizagem sem fazer referência especial ao conteúdo. O trabalho do professor é preparar material para um melhor desempenho dos alunos.

- Curriculum para auto-atualização

O foco é o aluno, orientando-o para a autonomia e o crescimento individual, procurando o seu desenvolvimento. Focaliza-se o conteúdo, investigando o

que é ensinado na escola e, ao mesmo tempo, ajudando o indivíduo a descobrir coisas por si mesmo.

- Curriculum de processos cognitivos

Os aspectos básicos a serem observados são a estimulação dos processos intelectuais e o conjunto de habilidades cognitivas aplicáveis em aprendizagens presentes e futuras. Prevê uma aprendizagem dinâmica e uma escolarização orientada para o crescimento do aluno.

- Curriculum para relevância e reconstruções sociais

De acordo com esta tendência, as necessidades sociais assumem maior importância do que as individuais.

A escola e a educação atuam como agentes de mudança social. Os alunos são considerados em função de grandes problemas sociais.

A análise de Eisner e Vallance (1977) sobre currículo representa um grande passo para a sua sistematização como campo de estudo, o que, de acordo com Beauchamp (1977, p. 5) "é a forma e arranjo de objetivos e conteúdos de conformidade com a organização sistemática da escola".

Bruner (1978) considera de capital importância no planejamento ou elaboração de um currículo, a participação de peritos dos vários campos do conhecimento.

Observa-se, porém, que apesar de Bruner advogar a participação desses peritos ou especialistas na montagem de currículos, ainda não se tem notícia de que essa participação se tenha tornado efetiva no Brasil.

Muitos trabalhos de montagem de currículo circunscrevem-se a um grupo de estudiosos que se firmaram no trato do assunto, aos quais se juntam outros interessados que procuram cursos de pós-graduação na área. Bruner (1978, p. 3) confirma:

...os programas escolares muitas vezes têm tratado inadequadamente, ou incorretamente, o conhecimento contemporâneo, e não temos colhido os frutos que poderiam advir da união de esforços de eminentes eruditos, professores competentes e experimentados, e aqueles treinados nos campos ligados ao ensino e à aprendizagem.

Para o autor, a elaboração de currículos só se justifica quando a sociedade apresenta mudanças nos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, as quais possam influenciar diretamente o meio-ambiente, os objetivos da escola e dos próprios alunos.

No entanto, não é só a sociedade que pode e deve solicitar mudanças no processo educativo. Também o professor de cada conteúdo precisa ser sensível as transformações que ocorrem em nível da área de seu conhecimento e em nível da escola, em função das necessidades do aluno.

Perceptível é a necessidade da atuação de professores/especialistas, no campo de currículo, na concepção de Bruner (1978, p. 27):

o currículo de uma dada matéria deve ser determinado pela compreensão mais fundamental que se possa atingir, a respeito dos princípios básicos que dão estrutura a essa matéria.

Conclui o autor (p. 28):

Planejar currículos de modo a refletir a estrutura básica de um dado campo de conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo.

As transformações ocorridas na sociedade e na escola têm dado origem às novas prioridades que exigem ajustamentos nos currículos e nas ações escolares para a sua implementação. São essas transformações, portanto, que devem condicionar as instituições escolares para a criação de cursos de formação de professores de acordo com as especificidades profissionais direcionando-os, principalmente, para aquelas onde há mercado de trabalho assegurado.

Aceitando o posicionamento dos autores referenciados, elaborou-se um modelo de avaliação como o instrumento necessário para a análise proposta, conforme e a seguir descrito.

4 - Modelo de avaliação de currículo nesta pesquisa

Sabe-se que na avaliação de um currículo, entre os seus vários aspectos, devem ser apreciados: a filosofia e a concepção que o norteiam; sua organização, objetivos e conteúdos; os procedimentos didáticos e a carga horária.

Com uma perspectiva participativa e sob a coordenação de um especialista, no caso este autor, o modelo concebido engloba a análise das percepções de alunos e de professores dos vários campos do conhecimento.

Como indicadores para a análise foram observados os aspectos legais que respaldam o curso, tais como: pareceres, resoluções, portarias, decretos-leis e/ou leis. A grade curricular e os conteúdos programáticos foram também importantes peças na apreciação.

Em todo o processo avaliativo procurou-se atender aos princípios da adequabilidade, sistematização, especificação e flexibilidade do currículo.

Conforme a proposta na avaliação curricular, foram observados os aspectos: alcance dos objetivos; ordenação do conhecimento, hierarquia; decomposição dos conhecimentos; possibilidades de ajustamentos e adaptações na implementação do curso; e, verificação da aplicabilidade dos conteúdos no exercício profissional.

Em se tratando de cursos que formam professores, incluiu-se na avaliação o conteúdo de cunho pedagógico, com o intuito de investigar se o processo ensino-aprendizagem tem apresentado condições plenas de operacionalização.

A dimensão avaliativa de currículo nestes termos respaldou-se nos autores citados, em cujas obras destacam-se os seguintes aspectos:

BRUNER considera que para a elaboração de currículo são necessárias contribuições de "peritos" e que a mudança curricular só se justifica quando há mudança na sociedade.

- BEAUCHAMP enfatiza o currículo como campo de estudo, sendo ele a forma e o arranjo de objetivos e conteúdos;
- LAVALLÉE dá uma visão sistêmica de currículo, concebendo-o de modo cíclico, em contínuo movimento de reajuste e modificação; leva em conta a realidade total da escola, sujeito, objeto, agente e suas inter-relações;
- KELLY entende que as sociedades estão em processo de mudança irreversível e o planejamento do currículo torna-se crítico para aqueles que desejam acelerar ou desacelerar estas mudanças;
- COUTINHO dá destaque ao fator domínio do objeto a ser avaliado;
- LUCKESI, SAUL e DEMO enfatizam os aspectos participativo e qualitativo no processo avaliativo;
- STAKE adota os pressupostos da avaliação responsiva;
- PARLETT e HAMILTON dão realce ao fator interpretativo, a partir da investigação e da exploração do objeto avaliado;
- SCRIVEN defende a avaliação formativa e somativa; e
- CRONBACH atenta para o caráter multidimensional na avaliação de cursos.

Por entender que no processo da avaliação quanto maior domínio se tiver do objeto, maior probabilidade ter-se-á de propor um trabalho efetivo, é que o modelo adotado foi desenvolvido com a participação de professores em exercício e alunos de cursos diversificados. O trabalho de análise partiu de alguns postulados, a saber:

- para ensinar disciplinas de Contabilidade no 2º grau é necessário que o professor possua formação pedagógica e específica na área;

- para lecionar determinada disciplina de Contabilidade no 2º grau é necessário que o professor a tenha cursado na graduação, observando-se a correlação de conteúdos e creditação;
- o professor com formação em bacharelado em Ciências Contábeis pode dominar o conteúdo específico mas falta-lhe a formação pedagógica.
- o professor com Licenciatura em Administração é portador de determinado conteúdo pedagógico, faltando-lhe, todavia, o conteúdo específico de todos os ramos do conhecimento contábil que o habilitem a lecionar no Curso Técnico em Contabilidade;
- o professor com a titulação em bacharelado em Administração ou Economia não possui formação pedagógica nem informações curriculares do conteúdo específico de todos os ramos da Contabilidade;
- a função do bacharel é o exercício profissional na sua área, enquanto que é função do professor o planejamento e o ensino no campo do seu conhecimento;
- o professor com formação adequada deve reunir o domínio dos conteúdos da área específica e ter também formação pedagógica.

Orientando-se pelos postulados descritos, procedeu-se à análise dos conteúdos dos currículos em estudo, conforme se registra no capítulo da análise e discussão dos resultados.

CAPITULO III

METODOLOGIA

As estratégias metodológicas utilizadas na realização do estudo, englobaram as categorias:

- Fases;
- Método;
- Universo;
- População-alvo;
- Coleta, instrumento, procedimento e tratamento de dados.

1 - Fases

Foram três as fases da pesquisa. A primeira consistiu em uma análise teórica de currículos e conteúdos programáticos dos principais cursos que formam os profissionais que lecionam disciplinas contábeis no curso Técnico em Contabilidade, buscando: a) detectar a compatibilidade / congruência / conexão de disciplinas e programas (conteúdos) entre a formação acadêmica e as disciplinas contábeis integrantes do currículo do curso Técnico em Contabilidade e b) verificar se os currículos comportam disciplinas de conteúdo pedagógico.

A segunda fase visou levantar dados junto aos prováveis professores de disciplinas da área contábil do curso Técnico em Contabilidade - formandos dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, Economia e Administração e de licenciatura em Administração - objetivando-se avaliar a percepção desses futuros profissionais em relação a: a) formação acadêmica; b) probabilidade para o exercício do magistério na área contábil, apos conclusão do curso; e c) necessidade ou não de um curso específico para a formação de professores para as disciplinas contábeis.

Já na terceira fase, levantou-se a percepção dos atuais professores de disciplinas da área contábil, do curso Técnico em Contabilidade, da rede pública estadual da cidade do Salvador, com a finalidade de avaliar: a) a compatibilidade / congruência / conexão da formação acadêmica desses profissionais com relação ao exercício da docência na área; e b) a extensão dos efeitos para esses docentes e para o ensino de Contabilidade, da falta de um curso para formar o professor, tanto em termos de conteúdo específico quanto em termos pedagógicos.

2 - Método

Segundo a fundamentação teórica apresentada, utilizou-se o método descritivo-avaliativo, respaldado na análise de um programa educacional, contendo aspectos qualitativo e participativo de análise de currículos e conteúdos programáticos, valendo-se, ainda, do fator quantitativo.

O sentido participativo nesta pesquisa decorreu das sugestões apresentadas pelos atuais e prováveis professores de Contabilidade no ensino médio, com relação à

formação acadêmica **versus** ensino de Contabilidade. Foram importantes as respostas referentes às alternativas para uma possível solução do problema da formação de professores de Contabilidade do 2º grau, inclusive quanto à elaboração da Proposta Curricular da Licenciatura Plena em Ciências Contábeis, um dos objetivos da pesquisa.

3 - Universo

O universo da pesquisa, trabalhado em dois níveis, envolveu, num primeiro plano, seis instituições de ensino superior na cidade do Salvador, que formam bacharéis em Ciências Contábeis, Economia e Administração e licenciados em Administração. Num segundo nível, ficaram as dezessete escolas da rede pública estadual na cidade do Salvador, que ofereceram o curso Técnico em Contabilidade.

Em relação às instituições de ensino superior, terminou-se uma amostra intencional de 67% das instituições, perfazendo quatro estabelecimentos, a qual se considerou bastante representativa, na forma descrita por Gressler (1983) e Richardson (1985), para a pesquisa Social.

Os critérios adotados para a confecção da amostra foram:

- localização;
- curso que oferece;
- tempo de implantação;
- ato de autorização de funcionamento da instituição e do curso;

- parecer de reconhecimento do curso;
- espontaneidade dos formandos que se propuseram a responder aos questionários.

De acordo com os critérios estabelecidos foram pesquisadas as seguintes instituições:

<u>INSTITUIÇÃO</u>	<u>CURSO</u>	<u>GRADUAÇÃO</u>
Fac. Católica de Ciências Econômicas	Economia	Bacharelado
Universidade Católica do Salvador	Administração	Bacharelado
Universidade do Estado da Bahia	Administração	Licenciatura
Universidade Federal da Bahia	C. Contábeis	Bacharelado

No tocante ao segundo nível do universo, correspondente ao 2º grau, determinou-se uma amostra de 47% dos estabelecimentos, englobando oito escolas.

Os critérios para a escolha foram, basicamente, os mesmos utilizados para as instituições de ensino superior, destacando-se a intencionalidade do fator localização a fim de dar maior amplitude e abrangência à pesquisa.

<u>ESCOLA</u>	<u>LOCALIZAÇÃO/BAIRRO</u>
Centro Educacional Luiz Pinto de Carvalho	São Caetano
Colégio Estadual Alípio Franca	Dendezeiros/Bonfim
Colégio Estadual Divino Mestre	Santo Antônio

Colégio Estadual Góes Calmon	Brotas
Colégio Estadual Prof. Luiz Navarro de Brito	Liberdade
Colégio Estadual Senhor do Bonfim	Barris
Escola de 2º Grau Gov. Roberto Santos	Cabula
Escola Estadual Mário A. Teixeira de Freitas	Mouraria/Centro

4 - População-alvo

Compõem a população-alvo da análise, cuja caracterização aparece nas tabelas 1 e 2:

- a) alunos concluintes, representando 20% de cada turma

<u>CURSO</u>	<u>TURMA</u>	<u>POPULAÇÃO-ALVO</u>
Bacharelado em Contábeis	60	12
Bacharelado em Economia	130	26
Bacharelado em Administração	90	18
Licenciatura em Administração	40	08
TOTAIS	320	64

- b) professores em exercício no ensino de Contabilidade, sendo um docente de cada uma das cinco disciplinas de cada escola selecionada - Contabilidade Geral, Comercial, Industrial, Bancária e Pública, perfazendo um total equivalente a quarenta informantes. Apenas em uma das escolas - Escola Estadual Mário A. Teixeira de Freitas - a escolha de professor por disciplina

deu-se por sorteio, tendo em vista que havia mais de um docente para cada disciplina.

Tabela 1
DADOS PESSOAIS
SEXO

GRUPOS	SEXOS	MASCULINO	FEMININO	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>				
• Bacharelados em Contábeis	08	04		12
• Bacharelados em Economia	15	11		26
• Bacharelados em Administração	10	08		18
• Licenciados em Administração	04	04		08
• Subtotais	37	27		64
• Professores em Exercício	25	11		36*
Totais	62	38		100

* Não houve a devolução de quatro questionários.

Observou-se que a preponderância nos grupos é do sexo masculino, salvo o grupo de licenciandos em Administração onde se apresenta um equilíbrio nas categorias sexo masculino / feminino.

Tabela 2
DADOS PESSOAIS
FAIXA ETÁRIA

GRUPOS	FAIXA ETÁRIA	17 A 24	25 A 32	33 a 40	+ de 40	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>						
• Bacharelados em Contábeis	05	03	03	01		12
• Bacharelados em Economia	10	07	03	06		26
• Bacharelados em Administração	03	10	04	01		18
• Licenciados em Administração	05	-	02	01		08
• Subtotais	23	20	12	09		64
• Professores em Exercício	-	03	11	22		36
Totais	23	23	23	31		100

Os grupos integrados por licenciandos e bacharelados são compostos de indivíduos mais jovens, pertencentes às duas primeiras faixas etárias -17 a 24 e 25 a 32 anos, enquanto que o grupo professores em exercício é integrado por pessoas na faixa etária de mais de 40 anos.

5 - Coleta, instrumento, procedimento e tratamento de dados

Tomando-se por base as variáveis norteadoras da pesquisa - formação pedagógica e conteúdo específico - realizaram-se os trabalhos nas três fases descritas na primeira seção deste capítulo, obedecendo aos seguintes indicadores:

- Para a variável Formação Pedagógica

1ª Fase

- perfil profissional;
- currículos (rol de disciplinas, carga horária, creditação);
- conteúdos programáticos.

2ª Fase

- experiência em magistério.

3ª Fase

- formação acadêmica em nível de 2º grau;
- formação acadêmica graduada (3º grau);

- formação acadêmica pós-graduação;
- ensino de Contabilidade por bacharéis em Contábeis, Economia e Administração, sem formação pedagógica;
- nível de importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

4^a Fase

- autorização para ensino sob o aspecto legal.
- Para a variável Conteúdo Específico

1^a Fase

- perfil profissional;
- currículos (rol de disciplinas, carga horária, creditação);
- conteúdos programáticos.

2^a Fase

- nível de capacidade percebida para o ensino de Contabilidade por disciplina.

2^a e 3^a Fases

- formação acadêmica em nível de 2º grau;
- formação acadêmica graduada (3º grau);
- formação acadêmica pós-graduada;

- nível de importância do domínio de conteúdo específico no ensino de Contabilidade;
- relação entre trabalho e o curso para os formandos, e relação entre trabalho extra-docente e disciplina que leciona no que tange aos professores em exercício;
- experiência profissional extra-docência na área contábil;
- espaço de tempo de experiência em Contabilidade em sala de aula;
- atualização profissional através de leitura especializada na área;
- ensino de Contabilidade por licenciados em Administração sem domínio de conteúdo específico pleno na área;
- ensino de Contabilidade por bacharéis em Economia e Administração e por técnicos em Contabilidade, sem domínio de conteúdo específico pleno na área.

3^a Fase

- formação acadêmica **versus** conteúdo da disciplina na qual atua;
- área da autorização para ensino vinculada ao conteúdo.

Considerando-se a possibilidade de elaboração de Proposta Curricular para um Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis, como alternativa para atender ao ensino de 2º grau, inseriu-se na coleta de dados, um rol de questões, visando obter informações quanto à necessidade do curso e sua possível composição curricular, tais como:

- nível de percepção quanto à existência ou não de uma formação adequada para ser professor de Contabilidade no 2º grau;
- nível de percepção sobre o domínio de conteúdo específico e domínio didático-pedagógico dos professores de Contabilidade;
- escolha por área da disciplina Estágio Supervisionado pelos licenciandos do curso Licenciatura em Administração;
- área pretendida para o ensino pelos licenciandos em Administração;
- pretensão ao magistério pelos bacharelados em Contábeis, Economia e Administração;
- nível de percepção quanto à absorção pelo mercado de trabalho de técnicos em contabilidade;
- nível de percepção dos respondentes quanto a atuação de técnicos em contabilidade no ensino de 2º grau;
- percepção dos respondentes quanto à necessidade da criação de um curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis;
- percepção dos respondentes quanto à estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos e/ou documentos:

- Fase da análise teórica de currículos e conteúdos programático
 - grades curriculares (Anexos 04 a 08);
 - conteúdos programáticos (Anexos 09 a 13);

- legislação educacional pertinente;
 - legislação profissional específica.
-
- Fase da percepção dos formandos - prováveis professores
 - questionários mistos - questões fechadas e abertas - modelo "A" (Anexo 01) para os licenciandos em Administração e modelo "B" (Anexo 02) para os bacharéis em Contábeis, Economia e Administração.
 - Fase da percepção dos professores em exercício
 - questionário misto - modelo "C" (Anexo 03) .

Precedendo a aplicação definitiva dos questionários, foi realizado um exame com doze respondentes, sendo oito formandos e quatro professores em exercício. Dos três tipos de questionários, foram distribuídos dois do tipo "A" para licenciandos em Administração, dois do tipo "B" para cada grupo de bacharelados: Ciências Contábeis, Economia e Administração e quatro do tipo "C" para os professores em exercício no ensino médio.

O objetivo de submeter a exame os referidos questionários, foi para detectar possíveis falhas, omissões e/ou ambigüidades na expressão da língua, de maneira tal, que uma leitura à primeira vista, não provocasse dúvidas no respondente e permitisse obter as informações desejadas.

Para esclarecimento dos sujeitos pesquisados sobre a finalidade e a importância das respostas ao questionário, juntou-se à carta solicitando sua colaboração uma síntese da proposta da pesquisa.

A escolha do instrumento "questionário" ao invés de "entrevista" deveu-se ao fato do primeiro ser mais versátil e anônimo, o que assegura maior liberdade de expressar opiniões e possibilitar maior economia de tempo na coleta de dados.

Para cada questão, o respondente deveria assinalar uma das opções, sendo que, na sua maioria, a opção denominada "outro (s)" ou "vários", conforme o caso, deixou espaço para o livre pronunciamento do pesquisado acerca do assunto, abrindo assim o leque de respostas esperadas.

Na aplicação definitiva dos questionários, realizada na primeira quinzena de dezembro / 87, efetuou-se, inicialmente, a pesquisa com os formandos dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, Economia e Administração. Na aplicação direta nas salas de aula com anuência dos professores, o tempo gasto em cada turma foi de cerca de uma hora e meia.

Com o questionário modelo/tipo A para os licenciandos em Administração, a coleta de dados ocorreu na segunda quinzena de março de 1988, nos mesmos moldes dos formandos dos cursos de bacharelado, tendo sido devolvidos em condições de análise os sessenta e quatro formulários distribuídos.

Já o questionário modelo/tipo C - professores em exercício - por ser mais extenso, sua distribuição foi feita pessoalmente pelo pesquisador. A entrega foi realizada no início de maio e sua devolução concluída no início de julho/88. Dos quarenta professores, apenas quatro não devolveram os questionários.

O tratamento estatístico dos dados colhidos nos cem questionários considerados aptos foi realizado através do processo manual, atentando-se para os seguintes procedimentos:

- codificação de todas as questões fechadas e abertas;
- tabulação de todas as questões dos questionários A, B e C em separado, para posterior transformação dos dados em quadros, tabelas e figuras;
- apresentação de tabelas, quadros e figuras com dados obtidos em termos absolutos e, em alguns casos, demonstrando também a freqüência relativa.

Após a coleta, seleção e classificação de todo o material recolhido, procedeu-se à análise teórica dos currículos e conteúdos programáticos, e, em seguida, à análise e discussão dos dados obtidos junto aos formandos e professores em exercício.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo, subdividido em duas seções, registra na primeira uma análise teórica dos currículos e conteúdos programáticos dos principais cursos de formação dos profissionais que exercem o magistério contábil no segundo grau. A análise procedida foi de grande valia para a pesquisa, tendo em vista a heterogeneidade de formação acadêmica para atender a um mesmo objeto - o ensino de Contabilidade.

Na segunda seção, analisa-se e discute-se a percepção dos prováveis professores e dos que já exercem a docência contábil no 2º grau, especificamente no curso Técnico em Contabilidade em relação à sua formação acadêmica.

Face à amplitude do assunto e para melhor operacionalização da fase de análise e discussão dos resultados, distribuiu-se o estudo, atentando-se para as variáveis formação pedagógica e conteúdo específico.

1. Análise de currículos e conteúdos programáticos

Nesta seção o estudo focalizou o aspecto "conteúdo curricular", tendo em vista os diferentes currículos de formação de profissionais que atuam como professores de Contabilidade no ensino de 2º grau. A análise dos currículos e conteúdos programáticos dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade

Federal da Bahia (UFBA), Economia da Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia (FACCEBA); Administração da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), bem como o de licenciatura em Administração da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) subsidiou a avaliação da formação dos professores de Contabilidade.

Os conteúdos desses currículos foram confrontados com os programas de disciplinas do Curso Técnico em Contabilidade - 2º Grau - oferecido pelas escolas da rede pública estadual da cidade do Salvador, para verificar se aqueles currículos atendem às exigências curriculares de Contabilidade no ensino médio, ao que se acrescentou a avaliação da formação pedagógica.

A formação acadêmica dos professores que atuam no ensino de Contabilidade é bastante diversificada, conforme é demonstrado a seguir.

1.1 Bacharelado em Ciências Contábeis

1.1.1 Perfil profissional

O Contador ou Contabilista é o profissional que organiza e dirige serviços de Contabilidade, assessorando a estabelecimentos particulares, instituições e organismos governamentais em problemas de escrituração, de demonstrações contábeis, de auditoria, de análise de balanços, dentre outros.

No exercício da sua função, o Contador desenvolve as seguintes atividades:

- estabelece sistemas de Contabilidade, arquivos e livros especiais;
- analisa a Contabilidade de custos e pareceres sobre viabilização de empreendimentos;
- efetua conciliações bancárias;
- emite balancetes e balanços com o objetivo de demonstrar a situação econômico-financeira da empresa;
- realiza perícias contábeis, judiciais e extrajudiciais;
- exerce auditoria, isto é, exame minucioso da escrituração contábil, conferindo e observando os documentos;
- promove pesquisa financeira;
- promove roteiros para a racionalização de rotinas de serviços;
- elabora projetos de financiamento, expansão e planejamento de orçamentos.

A área de atuação do Contabilista é ampla. Além de exercer suas atividades em empresas privadas, públicas, estatais ou paraestatais, há, ainda, a possibilidade de realização no trabalho por iniciativa particular, como profissional liberal.

Várias são as denominações de cargos para o bacharel em Ciências Contábeis: no serviço público - Auditor Fiscal do Tesouro Nacional, Auditor Fiscal do Estado, Auditor Fiscal de Tributos Municipais, Fiscal de Rendas, Contador, Perito-Contador, Analista Financeiro, dentre outros; no setor privado – Contador, Sub-contador, Analista de Crédito, Analista de Balanços ou Auditor.

A propósito, em 1945, pela Lei nº 7.988 (Brasil, Congresso Nacional), criou-se o Curso de Ciências Contábeis para formar Contadores, mantendo-se os cursos de

nível médio para a formação de Técnicos em Contabilidade, com prerrogativas profissionais específicas.

A profissão de Contabilista foi regulamentada pelo decreto-lei nº 9.295 (Brasil, Congresso Nacional, 1946), sendo o exercício profissional fiscalizado pelo Conselho Federal de Contabilidade - CFC - e pelos Conselhos Regionais - CRC, no âmbito dos Estados ou regiões. A Resolução nº 560 (Brasil, CFC, 1983) estabelece as atribuições profissionais dos contadores e dos técnicos em contabilidade.

É facultado o exercício da profissão ao graduado habilitado como Contador, depois de registrado no órgão competente do Ministério da Educação ou por delegação, cabendo a fiscalização e controle destas habilitações às Secretarias de Educação dos Estados e ao Conselho Regional de Contabilidade a que estiver sujeito.

O código de ética desse profissional, instituído pela Resolução nº 290 (Brasil, Conselho Federal de Contabilidade, 1970) trata, entre outros assuntos:

- dos deveres e proibições;
- dos deveres em relação aos colegas e à classe;
- dos honorários;
- das infrações disciplinares.

1.1.2 Currículo

Na cidade do Salvador, o curso de bacharelado em Ciências Contábeis é oferecido por quatro instituições de nível superior:

- Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA);
- Faculdade de Ciências Contábeis da Fundação Visconde de Cairu;
- Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Católica do Salvador (UCSAL);
- Centro de Educação Técnica da Bahia da Universidade do Estado da Bahia (UNEBA).

Desses estabelecimentos são públicos a UFBA e a UNEBA. Os demais pertencem à iniciativa privada.

Anualmente são graduados cerca de 300 contadores na cidade do Salvador. No interior do Estado, apenas uma instituição oferece o curso - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) - que diploma aproximadamente 50 profissionais por ano. A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Jequié, foi autorizada através do Decreto Federal nº 96.542/88 a implantar o curso a partir de 1989.

A concepção, a filosofia, bem como a estrutura curricular do curso, assemelham-se bastante naquelas instituições, salvo o do Centro de Educação Técnica da Bahia - CETEBA/UNEB, que dá ênfase à Auditoria.

O currículo do curso de Ciências Contábeis da UFBA foi escolhido para objeto de análise, considerando-se o seu tempo de implantação, que data de 1964. Na sua elaboração observaram-se os aspectos legais constantes do Parecer nº 397/62 e Resolução s/nº, de 8 de fevereiro de 1963 (Brasil, Conselho Federal de Educação - CFE). O curso pode ser integralizado entre 4 a 8 anos perfazendo 154 créditos num total de 2.820 horas.

Além das disciplinas da área Contábil, o currículo contém matérias de apoio ao exercício da profissão de Contabilista, tais como: Administração, Economia, Legislação Tributária, Legislação Trabalhista, dentre outras.

O currículo abrange todo o conteúdo do conhecimento contábil, desde seu aspecto geral às disciplinas específicas de Contabilidade Comercial, Industrial, Bancária, Pública, Custos, Rural, Seguros, Transportes, Tributária (anexo nº 4).

1.1.3 Análise dos conteúdos programáticos

Pela análise dos conteúdos das disciplinas de Contabilidade, notadamente os constantes do currículo do Curso Técnico em Contabilidade – 2º Grau como: Contabilidade Geral, Contabilidade Comercial, Contabilidade Industrial, Contabilidade Bancária e Contabilidade Pública (anexo 13), nota-se plena correlação

desses conteúdos com os do currículo do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis (anexo 9). Todavia, falta ao profissional com este tipo de graduação, o domínio dos conteúdos das disciplinas de formação pedagógica, imprescindíveis ao processo ensino-aprendizagem em qualquer nível de ensino.

1.2 Bacharelado em Economia

1.2.1 Perfil profissional

O Economista ou Financista é o profissional que está voltado para o desenvolvimento sócio-econômico.

Atua em instituições de desenvolvimento e de pesquisas econômicas; empresas agrícolas, industriais, comerciais e bancárias; empresas públicas, ministérios e secretarias do planejamento e da fazenda; bolsas de valores; escritórios de projetos, dentre outros tipos de ocupação profissional.

O grande foco de estudo do curso abrange as políticas monetária, cambial, fiscal e salarial, voltadas para o desenvolvimento sócio-econômico.

No desempenho de suas funções cabem ao economista:

- a realização de estudos sobre o desenvolvimento econômico, custos de vida e salários;
- o planejamento econômico, financeiro e administrativo;

- a responsabilidade pela organização econômica e administrativa do órgão ou setor sob sua jurisdição;
- a pesquisa e a análise de mercados e preços, assim como as análises da renda nacional e da conjuntura econômica;
- as atividades relacionadas com moedas e crédito, comércio exterior e câmbio;
- a realização de estudos sobre a política financeira e orçamentária, bem como sobre trabalhos fiscais e comerciais, nos níveis organizacional e operacional nos três setores da economia: primário (agropecuário e mineral), secundário (industrial) e terciário (de serviços).

A profissão do Economista é regulada pela Lei nº 1.411 (Brasil, Congresso Nacional, 1951). O órgão fiscalizador de categoria é o Conselho Federal de Economia com sede em Brasília - Distrito Federal, com seções regionais nas capitais dos Estados. Também regionalizado é o órgão de defesa da classe - Sindicato dos Economistas.

1.2.2 Currículo

Em Salvador, três estabelecimentos de ensino superior ministram o Curso: UFBA, UCSAL e Faculdade Católica de Ciências Econômicas da Bahia, especificamente o da FACCEBA nos quais, aproximadamente 280 Economistas são graduados por ano. O curso pode ser integralizado entre 4 e 7 anos, totalizando 3.000 horas.

Tanto a filosofia quanto a composição curricular do curso equivalem-se nas unidades de ensino escolhendo-se o currículo do curso oferecido pela Faculdade Católica de

Ciências Econômicas da Bahia para a análise, proposta no projeto inicial, ou seja, avaliação da formação dos professores incluídos como sujeitos da pesquisa.

Compõem o currículo do curso 40 disciplinas distribuídas nos 5 anos de duração mínima (anexo nº 5). O primeiro reconhecimento do curso ocorreu em 13 de março de 1968, pelo Decreto Federal nº 62.395. Em 26 de junho de 1984, pela Resolução nº 11/84 do CFE, respaldada no Parecer nº 375/84, o currículo obteve o reconhecimento de sua nova estrutura.

1.2.3 Análise dos Conteúdos programáticos

Pela análise dos conteúdos distribuídos nas disciplinas do curso (anexo nº 10) pôde-se observar que apenas três delas abordam assuntos da área Contábil: Contabilidade e Análise de Balanço II (2^a série) e Contabilidade de Custos (3^a série).

Pelo confronto desses conteúdos com os das disciplinas de Contabilidade no Curso Técnico em Contabilidade (anexo nº 13), o Economista só poderia lecionar uma das Contabilidades integrantes daquele currículo - Contabilidade Geral.

Outro aspecto a considerar é a formação pedagógica que falta ao Economista, bacharel em Ciências Econômicas. O objetivo do curso não é formar professores e sim um especialista em assuntos econômico-financeiros. Ao professor com tal formação com todo o seu aspecto tecnicista falta aquela reflexão de ordem pedagógica-filosófica-histórica-sociológica sobre a instituição escolar, do papel da escola na sociedade e dos reais objetivos da educação.

1.3 Bacharelado em Administração

1.3.1 Perfil profissional

Dirigindo ou gerenciando organizações privadas ou públicas, o mundo profissional do administrador limita-se ao gabinete ou escritório. Sua atuação está voltada tanto para o planejamento como para a execução.

No pleno exercício de suas funções, cabem ao administrador:

- o planejamento de atividades de órgãos e de empresas;
- a implantação de estruturas organizacionais;
- a definição dos meios para a utilização eficaz da mão-de-obra e dos recursos materiais e financeiros;
- a orientação e o controle das atividades da organização, conforme os planos estabelecidos;
- a determinação dos métodos gerais de uma organização, fixando a política financeira e o controle dos custos; e
- o estudo e a pesquisa nos diversos campos de sua atividade.

O campo de atuação do bacharel em Administração envolve órgãos de planejamento, bancos, empresas agrícolas, de comunicação e transportes, industriais, comerciais, financeiras, hospitais, hotéis, instituições científicas e de pesquisas, serviço público (universidades, secretarias, ministérios e outros),

instituições de assistência social e administração de estabelecimentos de ensino entre outros.

Ainda no campo da Administração, encontram-se profissionais voltados para outras especialidades como recursos humanos, organização e métodos, marketing, materiais, produção e ainda na área financeira.

A profissão de Administrador está regulamentada pela Lei nº 4.679/65 (Brasil, Congresso Nacional, 1965). Tem o Conselho Federal de Administração e os Conselhos Regionais como órgãos fiscalizadores do exercício profissional, além dos Sindicatos de Administradores que atuam como organismos de classe.

1.3.2 Currículo

Em Salvador há três modalidades de cursos de graduação em Administração: a) Administração de Empresas, oferecido pelas Universidades Federal da Bahia e Católica do Salvador e pela Escola de Administração de Empresas da Bahia; b) Administração Pública pela UFBA; e c) Administração Hoteleira pelo Centro de Educação Tecnológica da Bahia - CENTEC. Anualmente são diplomados cerca de 280 graduados, sendo 30 em Hotelaria, 20 em Administração Pública e o restante em Administração de Empresas.

A filosofia da estrutura curricular do curso de Administração de Empresas é a mesma nas instituições de ensino que oferecem o referido curso. Já o de

Administração Pública volta-se para os aspectos inerentes à gerência do poder público.

No currículo do Curso de Administração Hoteleira, reconhecido pela Portaria Ministerial nº 182/84 (Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 1984), há uma especificidade muito própria. Além dos conteúdos das Ciências Administrativas, incluem-se entre outras disciplinas as das áreas de Higiene e Saúde, Alimentos e Bebidas, Habitação, Nutrição e Dietética e Legislação Hoteleira.

Os cursos de bacharelado em Administração Pública e de Empresas podem ser integralizados entre 3 anos e meio e 8 anos, enquanto o de Administração Hoteleira tem uma duração mínima de 3 anos.

Para análise deste tipo de curso, foi escolhido o currículo da Universidade Católica do Salvador, tendo em vista a diversificação prevista ao pretender o envolvimento de todas as instituições de nível superior, na formação dos profissionais que atuam no ensino de Contabilidade no grau médio.

1.3.3 Análise de conteúdos programáticos

Pela grade curricular (anexo nº 6), bem como pelos programas das disciplinas da área contábil, o Bacharel em Administração deve ter o domínio técnico-profissional para ensinar no Curso Técnico em Contabilidade apenas a disciplina Contabilidade Geral, uma vez que no currículo do curso figuram apenas as disciplinas Contabilidade Geral I, no 3º semestre; Contabilidade Geral II, no 4º semestre;

Controle de Custos, no 6º semestre e Seminário de Controle Contábil e Financeiro, no 8º semestre (anexo nº 11).

Levou-se em conta na análise, os conteúdos das disciplinas mais próximas à área Contábil, com o objetivo de detectar afinidade de matéria que pudesse atender às necessidades curriculares do Curso Técnico em Contabilidade. Contudo, nenhum dos programas mantém uma correlação com os conteúdos exigidos nas disciplinas Contabilidade Comercial, Contabilidade Industrial, Contabilidade Bancária e Contabilidade Pública, integrantes da grade curricular (anexo nº 13).

Além do insuficiente domínio específico das disciplinas de Contabilidade, falta ao bacharel em Administração a formação pedagógica tão necessária ao exercício do magistério. A falha evidentemente não é dos planejadores do currículo, já que o Administrador não é preparado para a docência. Por carência de professores com formação adequada para aquelas disciplinas específicas é que este profissional pode encontrar-se lecionando algo que não foi objeto de estudo na sua graduação, a exemplo, de Contabilidade Bancária.

1.4 Licenciatura em Administração

1.4.1 Perfil profissional

É o professor que planeja e ministra aulas do Curso Profissionalizante – Assistente em Administração - uma das opções em nível de 2º grau, criada com o Parecer nº

45/72 (Brasil, Conselho Federal de Educação, 1972) a partir da lei nº 5.692/71 (Brasil, Congresso Nacional, 1971).

Teoricamente, este licenciado habilita-se para o ensino de disciplinas da área de Administração, constantes do currículo do seu curso. Na prática, é também requisitado para lecionar disciplinas do Curso Técnico em Contabilidade, sendo devidamente autorizado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, SEEB, e pelo Ministério de Educação, desde que o somatório das cargas horárias cursadas na área seja equivalente a 180 horas.

O mercado de trabalho desse profissional são as escolas da rede pública estadual e os estabelecimentos particulares que oferecem cursos profissionalizantes de comércio, crédito e finanças, administração e contabilidade, todos em nível de 2º grau.

1.4.2 Currículo

De acordo com o disposto nos artigos 9º, letra e e 26 da lei nº 5.540/68 (Brasil, Congresso Nacional, 1968) e, considerando os termos do Parecer nº 4.417 (Brasil, CFE, 1976), foi criado, através da Resolução nº 3 (CFE, 1977), o Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo de Ensino de 2º grau, para atender as opções profissionais oferecidas no ensino médio.

Com estrutura de um macro-curso, como se registrou no capítulo I deste trabalho, Administração foi uma das 10 habilitações oferecidas.

Além da parte de conteúdo específico, as disciplinas pedagógicas deveriam somar pelo menos 1/3 da duração mínima da licenciatura. É o que disciplina o § 1º do art. 3º da Resolução nº 03/77 (CFE, 1977).

A habilitação é hoje oferecida na Bahia por uma única instituição - o Centro de Educação Técnica da Bahia - CETEBA, unidade acadêmica da UNEB, graduando, anualmente, cerca de 30 professores.

O reconhecimento desse curso deu-se pela Portaria nº 434/80 (Brasil, Ministério da Educação e Cultura, 1980). A integralização curricular totaliza 2.685 horas e perfaz 139 créditos distribuídos em 44 disciplinas (anexo nº 07), com a duração mínima de 3 e a máxima de 5 anos.

Quanto à estrutura curricular, há duas vertentes: a profissionalizante composta de 26 disciplinas e a pedagógica com 11 disciplinas. Acrescentam-se 3 disciplinas de formação geral: Língua Portuguesa, Matemática e Introdução à Sociologia; e 4 especiais: Estudos de Problemas Brasileiros I e II, Educação Física I e II.

1.4.3 Análise dos conteúdos programáticos

Enquanto os cursos de bacharelado não oferecem disciplinas pedagógicas tão necessárias à relação sujeito-agente, como Psicologia da Educação e Orientação Educacional, bem como à relação sujeito-objeto (didática e metodologia), na licenciatura em Administração o grande problema para o professor que aqui se discute com este tipo de habilitação é a ausência de conteúdo específico em

Contabilidade na sua formação, na qual apenas 3 disciplinas do conhecimento Contábil (Contabilidade Geral I, Contabilidade Geral II e Elementos e Análise de Custos) fazem parte do currículo (anexo nº 12).

Do cotejo dos conteúdos específicos de Contabilidade dessa graduação com os do Curso Técnico em Contabilidade, 2º grau, este licenciado estaria apto a lecionar apenas a disciplina Contabilidade Geral no ensino médio. Encontram-se, no entanto, licenciados em Administração ministrando aulas de outras disciplinas contábeis relacionadas na grade curricular do Curso Técnico, sem tê-las estudado na graduação (anexo nº 13).

É de capital importância registrar que o somatório da carga horária destinada às 5 disciplinas de Contabilidade do currículo desse Curso Técnico situa-se entre 450 a 504 horas/aula (anexo nº 13), enquanto no Curso de Licenciatura em Administração, o total da carga horária específica para a matéria é de apenas 195 horas (anexo nº 12), menos da metade do exigido no ensino médio. Além da inexistência de afinidade de matéria, dá-se o fenômeno da inversão de domínio do saber Contábil, quando na formação acadêmica do professor a carga horária é menor do que a estipulada para o curso de inferior grau, o de Técnico em Contabilidade, o que agrava o problema.

Seria o caso de questionar-se como o professor em aula elaboraria uma demonstração de resultados do exercício de uma empresa bancária se ele não aprendeu a fazê-lo quando estudante, o que pode não só comprometer a formação

do futuro Técnico em Contabilidade como também expor-se profissionalmente perante os alunos.

1.5 Técnico em Contabilidade

1.5.1 Perfil profissional

O Contabilista de nível médio ou Técnico em Contabilidade é o responsável pelas escrituras fiscal e contábil de empresas privadas, públicas, de economia mista ou beneficiante.

Das atribuições inerentes às funções de bacharel em Ciências Contábeis, cerca de 80% o Técnico de 2º grau pode exercer, ficando impedido apenas de efetuar revisão, inspeção, perícia e auditoria. É o que disciplina a Resolução nº 560 (Brasil, Conselho Federal de Contabilidade, 1983).

A fiscalização do exercício profissional é de competência dos Conselhos Regionais de Contabilidade, sob a orientação do Conselho Federal. É também garantido o ingresso do Técnico no Sindicato dos Contabilistas, órgão de defesa da categoria profissional, desde que habilitado legalmente.

1.5.2 Currículo

Regido pelos Pareceres nºs 45/72, 76/75 e 2.714/76 do Conselho Federal de Educação, trata-se de uma habilitação plena, obtida mediante o cumprimento do

currículo de 2º grau, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação - CEE.

O curso tem a duração mínima de 2.200 horas de trabalho escolar efetivo, distribuídas entre a Educação Geral e a Formação Especial, exigindo-se o mínimo de 900 horas de conteúdo profissionalizante, podendo ser o curso parcelado em três ou quatro séries anuais.

O Conselho Federal de Educação fixa um mínimo de matérias profissionalizantes, a saber:

- Economia e Mercados;
- Organização e Técnica Comercial;
- Direito e Legislação;
- Contabilidade e Custos;
- Mecanografia e Processamento de Dados;
- Estatística.

É exigido que o aluno complete o curso com o Estágio Supervisionado, que poderá ocorrer tanto em organizações empresariais, como na escola, conforme preceitua a Lei nº 6.494/77 (Brasil, Congresso Nacional, 1977), bem como os Pareceres CFE nºs 1.684/74, 1.866/75 e 6.664/78 (Brasil, CFE).

A matéria Contabilidade e Custos é desdobrada em 5 disciplinas: Contabilidade Geral, Contabilidade Comercial, Contabilidade Industrial, Contabilidade Bancária e Contabilidade Pública, variando entre 450 a 504 horas aproximadamente, a

depender da instituição escolar. A Resolução nº 144 (Bahia, Conselho Estadual de Educação, 1972) regulamentou o curso no nível estadual.

Atualmente 36 estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e particular na cidade do Salvador oferecem o Curso. No interior são 159 escolas pelos dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEEB.

1.5.3 Análise dos conteúdos programáticos

Pela análise realizada nos cinco programas das disciplinas da área de Contabilidade (anexo nº 13) verificou-se que não há correlação de assuntos com os currículos dos cursos até aqui estudados, salvo o de Ciências Contábeis e a disciplina Contabilidade Geral oferecida pelos bacharelados de Economia, Administração e pela licenciatura plena em Administração.

Por um lado, face às exigências do mercado de trabalho, o currículo do curso em pauta não atende aos avanços tecnológicos, nem a determinados ramos da Contabilidade, a exemplo da Contabilidade Rural que sequer figura no currículo, levando-se em conta ser o Brasil um país agrícola e ser também o curso bastante difundido no interior do Estado. Por outro lado, as escolas não oferecem reais condições de aprendizado, sendo apenas uma etapa que o aluno deve cumprir para não se perder no meio das convenções sociais. A defasagem que o currículo vem apresentando impede o acompanhamento dos reclamos da profissionalização pelos interessados, o que poderá refletir-se, a curto prazo, na formação de profissionais inaptos para exercer suas funções no campo contábil, o qual exige hoje

conhecimentos suficientes ao menos para acompanhar as inovações tecnológicas que se introduzem no seu campo de atuação.

Objetivando melhor visualização e comparação dos componentes curriculares dos cursos formadores dos docentes do Curso Técnico em Contabilidade, da rede pública estadual em Salvador, Ba, elaborou-se o quadro demonstrativo a seguir, especificando as áreas de conhecimento daqueles cursos.

Quadro 1

Quadro comparativo por áreas de conhecimento dos diversos cursos que formam profissionais que atuam como professores de disciplinas de contabilidade, no curso técnico em contabilidade, da rede pública estadual na cidade do Salvador.

CURSOS AREAS	BACHARELADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS - UFBA	BACHARELADO EM ECONOMIA - FACEBA	BACHARELADO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS - UCSAL	LICENCIATURA EM ADMINISTRAÇÃO - UNEB	TÉCNICO EM CONTABILIDADE – REDE PÚBLICA ESTADUAL
ADMINISTRAÇÃO	ADM. FINANC. E GOVERNAMENTAL ADM. MATERIAL (OPTATIVA) INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO ORÇAMENTO GOVERNAMENTAL PROC. E EQUIP. INDUST. (Op.) TÉCNICA COMERCIAL	ADMINISTRAÇÃO	ADM. FINANC. E ORÇAMENTO ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA II ADMINISTRAÇÃO DE MATERIAL ADMINISTRAÇÃO DE PROJETO E II ADMINISTRAÇÃO DE PROJETO ADM. DE PRODUÇÃO I E II DIRETRIZES ADMINISTRATIVAS ORGANIZAÇÃO PESQUISA MERCADOLÓGICA PROC. E EQUIP. INDUSTRIAS PROJETO INDUSTRIAS PESQUISA INDUSTRIAS RECURSOS PRODUTIVOS SEMINÁRIO MERCADOLÓGICO SEM. DE RELAÇÕES INDUSTRIAS TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO	ADMINISTRAÇÃO DE MATERIAIS ADM. MERCADOLÓGICA ADM. DE PROJETO ANAL. SIST. ADMINISTRATIVOS FUND. ADMINIST. FINANCEIRA INTRODUÇÃO À ADMINISTRAÇÃO ORGANIZAÇÃO TEORIA GERAL DA ADMINISTRAÇÃO	ORG. E TÉCNICA COMERCIAL
CONTABILIDADE	AUDITORIA I E II CONTABILIDADE BANCÁRIA CONT. COMERCIAL I E II CONTABILIDADE DE CUSTOS CONTABILIDADE FISCAL I E II CONT. INDUSTRIAL I E II CONTABILIDADE PÚBLICA CONTABILIDADE RURAL (Op.) CONTABILIDADE SEGUROS (Op.) CONT. TRANSPORTES (Op.) CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA ELEMENTOS E ANÁL. CUSTOS ESTÁGIO E ANAL. CONTABILIDADE ESTRUTURA E ANÁL. BALANÇOS	CONTAB. E ANÁLISE BALANÇO I CONTAB. E ANÁLISE BALANÇO II CONTABILIDADE DE CUSTOS	CONTABILIDADE GERAL I E II CONTROLE DE CUSTOS SEM. DE CONT. CONTÁBIL E FIN.	CONTABILIDADE GERAL I E II ELEMENTOS E ANÁLISE DE CUSTOS	CONTABILIDADE BANCÁRIA CONTABILIDADE COMERCIAL CONTABILIDADE GERAL CONTABILIDADE INDUSTRIAL CONTABILIDADE PÚBLICA
DIREITO E LEGISLAÇÃO	INST. DIR. PÚBLICO E PRIVADO DIREITO COMERCIAL LEG. SOCIAL E DIR. TRABALHO LEGISLAÇÃO TRIBUTÁRIA	INSTITUIÇÕES DO DIREITO	INST. DIR. PÚBLICO E PRIVADO DIREITO COMERCIAL LEG. SOCIAL E DIR. TRABALHO LEGISLAÇÃO TRIBUTÁRIA	INSTITUIÇÕES DO DIREITO DIREITO COMERCIAL LEG. SOCIAL E DIR. TRABALHO	DIREITO E LEGISLAÇÃO
ECONOMIA	FUNDAMENTOS DE ECONOMIA INTRODUÇÃO À ECONOMIA (Op.)	CONTABILIDADE SOCIAL ECONOMIA AGRÍCOLA ECONOMIA BRASILEIRA CONTEMP. ECONOMIA DAS EMPRESAS ECONOMIA DO SETOR PÚBLICO ECONOMIA INTERNACIONAL ECONOMIA MONETÁRIA ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE PROJETOS DESENVOLVIMENTO SÓCIO-ECONÔM. GEOGRAFIA ECONÔMICA FORMAÇÃO ECONÔMICA DO BRASIL HISTÓRIA ECONÔMICA GERAL HISTÓRIA DO PENSAMENTO ECONÔMICO INTRODUÇÃO À ECONOMIA MERCADOS DE CAPITAIS MONOGRAFIA I E II (ECONOMIA) POLÍTICA E PLANEJAMENTO ECO. TÉCNICA DE PESQUISA EM ECO. TEORIA DA ECONOMIA TEORIA MACROECONÔMICA TEORIA MICROECONÔMICA I TEORIA MICROECONÔMICA II	ECONOMIA BRASILEIRA FUNDAMENTOS DE ECONOMIA INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS TEORIA ECONÔMICA I E II	ANÁLISE MICROECONÔMICA ECONOMIA BRASILEIRA INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS INTRODUÇÃO À ECONOMIA	ECONOMIA E MERCADOS
CIÊNCIAS EXATAS	ESTATÍSTICA I E II MATEMÁTICA I E II PROCESSAMENTOS DE DADOS (Op.)	ESTATÍSTICA ECONÔMICA ESTATÍSTICA ECONÔMICA MATEMÁTICA MATEMÁTICA FINANCEIRA MÉTODOS QUANTITATIVOS EM ECO. PROCESSAMENTOS DE DADOS	ESTATÍSTICA I E II MATEMÁTICA BÁSICA MATEMÁTICA I, II E III SISTEMA DE COMPUTADOR	ESTATÍSTICA I E II MATEMÁTICA I E II	DESENHO ESTATÍSTICA FÍSICA MATEMÁTICA MAT. COM. E FINANCIERA MECAN. E PROC. DE DADOS QUÍMICA
HUMANIDADES	EDUCAÇÃO FÍSICA I, II E II EST. PROB. BRASILEIROS I E II INTRODUÇÃO À FILOSOFIA INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA	COMUNICAÇÃO E REDAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA ESTUDO DE PROB. BRASILEIROS INTROD. ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS SOCIOLOGIA	EDUCAÇÃO FÍSICA I E II ESTUDO DE PROB. BRASILEIROS I E II INGLÊS METODOLOGIA TRAB. CIENTÍFICO PORTUGUÊS PSICOLOGIA TÉCNICA DE COMUNICAÇÃO TELOGIA RELACIONES HUMANAS SOCIOLOGIA	COMUNICAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA I E II ESTUDO DE PROB. BRASILEIROS I E II INTRODUÇÃO À SOCIOLOGIA LIDERANÇA E DINÂMICA DE GRUPO LÍNGUA PORTUGUESA	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EDUCAÇÃO FÍSICA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA ENSINO RELIGIOSO GEOGRAFIA HISTÓRIA LING. EST. MATEM. - INGLÊS LING. PORT. LIT. BRASILEIRA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL PROGRAMA DE SAÚDE REL. PÚBL. E HUMANAS
PEDAGÓGICA	NIL	NIL	NIL	DIDATICA E METODOLOGIA EST. E FUNC. ENS. 1 ^º E 2 ^º G. ESTÁGIO SUPERVISADO FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA LÍNG. E VOC. I E II PRÁTICA DE ENSINO PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I E II	NIL

2. Análise e discussão da percepção dos prováveis e dos atuais professores de Contabilidade

2.1 Percepção quanto à Formação Pedagógica

Objetivando melhor entendimento das informações colhidas na pesquisa, foram utilizados os seguintes indicadores para fornecimento dos dados necessários a análise pretendida.

- formação acadêmica em nível de 2º grau;
- formação acadêmica /graduação (3º grau);
- formação acadêmica/pós-graduação;
- experiência em magistério;
- nível de importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem;
- ensino da Contabilidade por bacharéis em Contábeis, Economia e Administração, sem formação pedagógica; e
- autorização para ensinar/habilitação legal.

No que concerne à **formação acadêmica do 2º grau** para a variável formação pedagógica, identificou-se o tipo de curso que os formandos ou professores possuíam para apurar se, na falta da formação pedagógica em nível de 3º grau, o provável ou atual professor conta, pelo menos, com o curso de magistério ou normal, o que poderia,

teoricamente, minimizar os efeitos negativos da carência de conhecimentos didático-pedagógicos no processo ensino-aprendizagem. Essa qualificação dos respondentes a nível médio é demonstrada na Tabela nº 3.

Tabela 3
Formação acadêmica em nível de 2º grau

GRUPOS	CURSOS	COLE GIAL	NORMAL	CLÁS SICO	SUPLE TIVO	TÉC. CONT.	TÉC. OUTRO	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>								
• Bacharelados em Contábeis	02	02	02	-	03	03	12	
• Bacharelados em Economia	10	02	01	-	08	05	26	
• Bacharelados em Administração	09	-	03	-	01	05	18	
• Licenciandos em Administração	02	-	-	-	02	04	08	
Subtotais	23	04	06	-	14	17	64	
• Professores em exercício	06	07	02	02	16	03	36	
Totais	29	11	08	02	30	20	100	

Dos 11 respondentes que têm o curso normal ou de magistério excluem-se os bacharelados em administração e Licenciandos em Administração. Quanto a estes, a falta de formação pedagógica no nível médio é plenamente suprida na graduação superior como ficou provado na primeira seção deste capítulo.

A Tabela nº 4 registra a situação dos pesquisados quanto à **formação acadêmica em nível superior**, para verificar se o tipo de graduação obtida comportara qualificação pedagógica para a docência.

Tabela 4
Formação acadêmica graduada - 3º grau

GRUPOS	CURSOS	LICEN. CURTA	LICENC. PLENA	BACHA RELADO	OUTRO	TOTAIS
Prováveis Professores						
• Bac. em Contábeis	-	-		12	-	12
• Bac. em Economia	-	-		26	-	26
• Bac. em Administração	-	-		18	-	18
• Lic. em Administração	-	08		-	-	08
Subtotais	-	08	56	-	-	64
Professores em exercício	01	08	19	08	36	
Totais	01	16	75	08	100	

Observa-se a presença de maior número de respondentes com titulação superior em bacharelado. Todavia, após a identificação dos portadores de mais de um curso superior, em nível de licenciaturas há alterações quantitativas, o que se procura demonstrar na Tabela 5.

Tabela 5
Formação acadêmica graduada – 3º grau - Licenciaturas

GRUPOS	CURSOS	LICEN. CURTA	LICENC. PLENA	CAEC	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>					
• Bac. em Contábeis	-	01	-	-	01
• Bac. em Economia	-	01	-	-	01
• Bac. em Administração	-	03	-	-	03
• Lic. em Administração	-	08	-	-	08
Subtotais	-	13	-	-	13
Professores em exercício	04	14	08	26	
Totais	04	27	08	39	

No tocante à **formação acadêmica pós-graduada**, a tabela nº 6 retrata a situação dos sujeitos pesquisados.

Tabela 6

Formação acadêmica pós-graduada

GRUPOS	CURSOS	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>					
• Bac. em Contábeis	-	-	-	-	-
• Bac. em Economia	01	-	-	-	01
• Bac. em Administração	01	-	-	-	01
• Lic. em Administração	-	-	-	-	-
Subtotais	02	-	-	-	02
• Professores em exercício	09	-	-	-	09
Totais	11	-	-	-	11

Do mesmo modo que para a formação acadêmica em nível de 2º grau, o objetivo desse indicador foi verificar se os respondentes, apesar de não possuírem cursos de 3º grau de natureza pedagógica, tinham formação pós-graduada em educação, o que possivelmente amenizaria a falta de domínio do instrumental didático-pedagógico.

A quantidade de respondentes pós-graduados foi bastante diminuta. Apenas 11 indivíduos têm curso de especialização, considerado como de pós-graduação, na forma estabelecida pela Resolução CFE nº 12/83.

Nenhum dos pesquisados possui curso de Mestrado e/ou Doutorado. Na área de educação, apenas três fizeram curso de metodologia de ensino. Os dados da área de

concentração do curso foram obtidos no subitem da questão 2.3 dos instrumentos A, B e C.

Para a análise dos três indicadores até aqui abordados - formação acadêmica no 2º grau, na graduação ou pós-graduação apresenta-se a seguir o Quadro 2 de forma globalizada, procurando mostrar também a situação individualizada dos professores em exercício no ensino de disciplinas contábeis, sob o aspecto da formação pedagógica.

Quadro 2

Quadro comparativo da formação acadêmica dos professores em exercício a níveis de 2º grau, graduação e pós-graduação sob o aspecto da formação pedagógica.

RES ONDENTE	2º GRAU		SUPERIOR (3º GRAU)		PÓS-GRADUADA	
	TÍTULO	F. PEDAGÓGICA	TÍTULO	F. PEDAGÓGICA	TÍTULO	F. PEDAGÓGICA
065	Técnico em Contabilidade	Não	CAEC	Sim	-	-
068	Técnico em Contabilidade	Não	Ciências Contábeis	Não	-	-
069	Técnico em Contabilidade	Não	CAEC	Sim	Especialização - Auditoria	Não
070	Normal (Magistério)	Sim	Economia e Administração (L.)	Sim	Especialização – Finanças Pub.	Não
071	Técnico em Contabilidade	Não	CAEC e Direito	Sim	-	-
072	Normal (Magistério)	Sim	Letras	Sim	-	-
073	Técnico em Contabilidade	Não	Ciências Contábeis	Não	Especialização - Auditoria	Não
074	Normal (Magistério)	Sim	Matemática	Sim	-	-
075	Colegial	Não	Técnicas Comer. e Economia	Sim	Especialização – Educação	Sim
076	Supletivo	Não	Técnicas Agrícolas	Sim	-	-
077	Técnico em Contabilidade	Não	Historia Natural e Biologia	Sim	Especialização – Biologia	Não
078	Técnico em Administração	Não	Ciências	Sim	Especialização – Ciênc. Exatas	Não
079	Clássico	Não	CAEC e Direito	Sim	-	-
080	Técnico em Contabilidade	Não	CAEC	Sim	-	-
081	Técnico em Contabilidade	Não	CAEC	Sim	-	-
082	Técnico em Contabilidade	Não	Ciências Contábeis	Não	-	-
085	Técnico em Contabilidade	Não	Administração	Não	-	-
086	Normal (Magistério)	Sim	Pedagogia	Sim	-	-
087	Técnico em Contabilidade	Não	Economia	Não	-	-
088	Colegial	Não	Ciências Cont. e Economia	Não	-	-
089	Colegial	Não	Economia	Não	-	-
090	Técnico em Contabilidade	Não	CAEC	Sim	-	-
091	Técnico em Contabilidade	Não	Pedagogia	Sim	-	-
092	Técnico em Contabilidade	Não	CAEC	Sim	-	-
093	Técnico em Contabilidade	Não	Ciências Contábeis	Não	-	-
094	Normal (Magistério)	Não	Técnicas Com. e Admin. (L.)	Sim	-	-
095	Técnico em Contabilidade	Não	Direito	Não	-	-
096	Técnico em Contabilidade	Não	Ciências Contábeis	Não	-	-
097	Patologia Clínica	Não	Ciências Contábeis	Não	-	-
098	Normal (Magistério)	Sim	Letras e Ciências Contábeis	Sim	-	-
099	Supletivo	Não	Ciências Contábeis	Não	-	-
100	Colegial	Não	Administração	Não	-	-
101	Normal (Magistério)	Sim	Economia e Administração (L.)	Sim	Especialização – Educação	Sim
102	Clássico	Não	Técnicas Com. e C. Contábeis	Sim	-	-
103	Colegial	Não	Administração	Não	Especialização - Contabilidade	Não
104	Colegial	Não	Economia e Administração (L.)	Sim	Especialização – Educação	Sim

Observação: Os respondentes que estão em negrito correspondem aos professores em exercício que não possuem, em seus currículos, disciplinas de formação pedagógica.

No grupo professores em exercício, 14 atuam no ensino de disciplinas da área contábil sem formação pedagógica em nenhum dos três níveis em estudo. Os demais têm formação pedagógica em nível de 3º grau, inclusive 7 deles a possuem também em nível de 2º grau, encontrando-se ainda três outros com a referida formação em nível de pós-graduação lato-sensu.

Mesmo admitindo o curso de magistério – 2º grau com conteúdos de caráter pedagógico, o que, a princípio, possibilitaria ao docente da área contábil, por mínimo que fosse, algum suporte didático para a ação educativa, tem-se pleno conhecimento que esse tipo de formação é voltado para o exercício do magistério para os níveis iniciais, da alfabetização até a 4ª série do primeiro grau. Discute-se, entretanto, a funcionalidade dessa formação do professor mesmo para esses níveis. A tendência atual é que a titulação para o magistério em nível de 2º grau seja substituída por cursos de licenciatura com habilitações para o ensino pré-escolar e para as séries iniciais, como já aconteceu em caráter experimental no Rio Grande do Sul e na Bahia, o que está sendo feito neste Estado pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB, onde a Faculdade de Educação oferece o curso de pedagogia com essas duas habilitações.

Um outro dado considerado importante é a **experiência em magistério**, cujos indicadores são registrados na Tabela nº 7, em referência aos prováveis professores de Contabilidade.

Tabela 7
Prováveis professores – Experiência em Magistério

SITUAÇÕES \ GRUPOS	Bac. Contábeis	Bac. Economia	Bac Administração	Lic. Administração	Totais
Nenhuma	08	18	16	05	47
1º grau	01	03	01	02	07
2º grau (Téc. Contabilidade)	01	04	01	01	07
2º grau (outros)	02	01	-	-	03
3º grau *	-	-	-	-	-
Totais	12	26	18	08	64

* Incluiu-se a situação 3º.Grau, tendo em vista que não implica necessariamente que um formando não possua outro curso superior e já tenha alguma experiência em magistério.

Pelo visto, em expressiva maioria, os prováveis professores de contabilidade não possuem experiência em magistério, o que poderá repercutir negativamente no processo ensino-aprendizagem, se absorvidos pelo mercado de trabalho docente, salvo o grupo de licenciandos em administração, cujo curso comporta a formação pedagógica.

A situação em termos de experiência em magistério na área contábil, 2º grau, revelou-se inexpressiva. Dos 64 respondentes, apenas sete já ensinaram de alguma forma, o que faz deduzir-se que, além da falta de instrumental pedagógico no currículo dos cursos de bacharelado, fato verificado na primeira seção deste capítulo, constatou-se a carência de experiências docentes dos possíveis professores na área.

A percepção dos respondentes, prováveis e atuais professores, com relação **ao nível de importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem**, constitui a Tabela 8.

Tabela 8

Nível de importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem

GRUPOS	NÍVEIS	FUNDAMENTAL IMPORTÂNCIA	IMPORTÂNCIA RELATIVA	SEM IMPORTÂNCIA	TOTAIS
Prováveis Professores					
• Bacharelados em Contábeis	07	04		01	12
• Bacharelados em Economia	12	08		06	26
• Bacharelados em Administração	10	04		04	18
• Licenciados em Administração	06	02		-	08
Subtotais	35	18		11	64
• Professores em exercício	31	04		01	36
Totais	66	22		12	100

Os números acima espelham a dimensão da importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem, processo este que, valendo-se de uma situação motivadora, planejada e organizada, envolvendo professor-aluno-conteúdo ou atividade pode e deve acarretar mudanças de comportamento. Constatou-se ainda, tanto para a maioria dos prováveis professores quanto para os atuais, que a formação pedagógica é de fundamental importância para o ato educativo. O somatório dessas opiniões torna insignificante o quantitativo dos que não consideram esse dado como prioritário para o trabalho docente.

Apesar da falta do conteúdo pedagógico nos currículos do bacharelado, o alunado destes cursos entende como uma necessidade para o professor de tal habilitação. Quanto àqueles que já militam no ensino, os professores em exercício, apenas um deles acha irrelevante essa formação o que também é insignificante em comparação com o total de respondentes da questão.

Algumas justificativas dos respondentes sobre a importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem, são transcritas, como reforço ao que até aqui foi registrado.

Dos bacharelados

021: "Facilita a Aprendizagem".

031: "Percebe-se a diferença entre um professor com formação pedagógica de um sem" (sic).

048: "Professor tem que ter Didática e Metodologia, e isto só é obtido, entende, através de formação pedagógica" (sic).

056: "Dá ao professor controle e equilíbrio".

Dos Licenciandos

057: "A Formação Pedagógica é o guia, o caminho para a busca da aprendizagem".

061: "Sem Formação Pedagógica fica difícil entender o aluno".

Dos professores em exercício

068: "Para que o professor utilize métodos no processo educativo".

078: "É a base para o entrosamento professor-aluno".

095: "Porque permite ao professor saber como transmitir o conteúdo técnico aos educandos".

102: "Ajuda a você se organizar, se preparar para fornecer melhores condições aos alunos, já que as escolas não oferecem condições satisfatórias" (sic).

A questão **Ensino de Contabilidade por Bacharéis em Contábeis, Economia e Administração, sem Formação Pedagógica**, teve o seguinte teor: "Você acha que o Bacharel sem Formação Pedagógica tem os requisitos necessários para ser professor de Contabilidade do 2º grau?" (tabela 9).

Tabela 9

GRUPOS	SITUAÇÕES	FORMAÇÃO PEDAGÓGICA		EXPERIÊNCIA/PRÁTICA DE ENSINO	TOTais
		SIM	NÃO		
Prováveis Professores					
• Bacharéis em Contábeis	-	08	04	12	
• Bacharéis em Economia	-	14	12	26	
• Bacharéis em Administração	01	05	12	18	
• Licenciandos em Administração	-	07	01	08	
Subtotais		01	34	29	64
• Professores em exercício	10	22	04	36	
Totais	11	56	33	100	

Verificou-se que prevalecem as opiniões em que o bacharel com graduação nas áreas citadas, sem formação pedagógica, não possui os requisitos necessários para o exercício do magistério. Entretanto, a partir das justificativas dadas à questão, 33 respondentes entendem que a função de professor não deve estar necessariamente atrelada à formação pedagógica, o que pode ser suprido pela experiência no magistério. Mesmo optando pela última escolha, observa-se a vinculação ao fator da prática docente ou que o bacharel, nesse caso, entenda de didática e metodologia do ensino.

Os que aceitam a posição de que possui requisitos para a docência, mesmo sem ter formação pedagógica, justificaram sua opção como sendo a formação pedagógica de valor secundário. O que importa para uma parte deles é que o professor tenha o domínio de conteúdo da disciplina que leciona.

O **aspecto legal da autorização para ensinar**, ou seja, a situação do professorado que ensina contabilidade, perante os organismos oficiais da educação, é demonstrado na Figura 2.

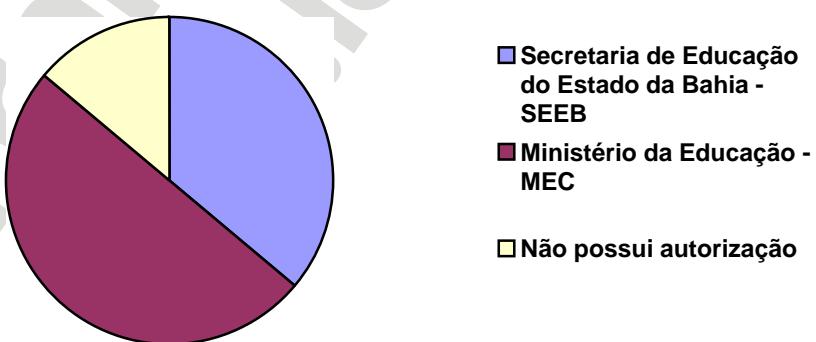


Figura 2
Professores em exercício
Autorização legal para o magistério

Enquanto 50% dos sujeitos pesquisados possuem autorização para lecionar, expedida pelo Ministério da Educação, órgão que emite tal autorização em caráter definitivo, 36% dos respondentes têm autorização provisória, fornecida pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, SEEB. Deve-se essa autorização a título precário, segundo as justificativas apresentadas, à não expedição dos diplomas pelos estabelecimentos de ensino nos quais se graduaram. Os certificados de conclusão dos cursos não são considerados pelo Ministério da Educação como documentos legais para a autorização definitiva.

Entre os professores em exercício, 14% não possuem qualquer tipo de autorização, incorrendo numa situação irregular perante a legislação do ensino. Este indicador será ainda abordado quando forem discutidas as questões relacionadas com a variável conteúdo específico, para verificar a vinculação ou não do ensino contábil como condição para que o docente seja autorizado a ensinar nesta área.

2.2 Percepção quanto ao conteúdo específico

Para a compreensão dos resultados obtidos, foram eles analisados e discutidos, segundo a seqüência que ora se apresenta:

- formação acadêmica em nível de 2º grau;
- formação acadêmica/graduada – 3º grau;

- formação acadêmica/pós-graduada;
- relação entre trabalho executado e o curso para os formandos, e relação entre trabalho extra-docência e disciplinas lecionadas pelos professores em exercício;
- experiência profissional na área contábil, trabalho extra-docência;
- tempo de experiência no ensino de Contabilidade;
- atualização profissional através de leitura especializada na área;
- ensino de Contabilidade por licenciandos em Administração sem conteúdo específico pleno na área contábil;
- ensino de Contabilidade por bacharéis em Economia e Administração sem domínio de conteúdo específico pleno na área;
- nível de capacitação dos formandos para o ensino de Contabilidade por disciplinas;
- formação acadêmica versus conteúdo das disciplinas contábeis;
- vinculação do conteúdo específico à área de atuação autorizada.

Quanto à formação acadêmica em nível de 2º grau sob aspecto conteúdo específico, aconselha-se a remissão à tabela nº 3 (página 102). Observou-se que apenas 30 respondentes possuem o curso Técnico em Contabilidade, enquanto, no grupo professores em exercício, dos 36 docentes, apenas 16 têm o referido curso.

O curso em análise é o único em nível de 2º grau que contém no seu currículo, disciplinas contábeis, o que, teoricamente, possibilitaria atendimento às mínimas

necessidades do profissional atuante na docência contábil de igual nível. Entretanto, é bom salientar que esse curso não habilita o profissional para o magistério. A sua inclusão, no presente estudo, tem por fim detectar se os sujeitos pesquisados têm algum conhecimento específico no campo contábil.

Para a compreensão do indicador formação acadêmica/graduação (V. Tabela nº 4), basta ver que a maioria absoluta dos respondentes tem cursos de bacharelado. Feito o levantamento do tipo de bacharelado cursado, observa-se que apenas 25 respondentes, quinze formandos e dez professores possuem o curso de ciências contábeis o qual reúne conteúdo específico contábil nos seus diversos ramos, o que vem confirmar a análise efetuada na primeira seção do capítulo.

A coluna "outro" refere-se ao curso CAEC, desativado na década de 70, substituído pelos cursos denominados de Esquema I e II, também desativados ficando, consequentemente, o ensino de contabilidade sendo exercido por profissionais dos mais diversos campos do conhecimento da área das ciências humanas ou exatas.

Tratando-se da questão formação acadêmica/pós-graduada (V. Tabela 5) dos 100 pesquisados, 11 têm cursos de pós-graduação, em nível de especialização. Entre esses, apenas três fizeram cursos com um conteúdo específico da área contábil, não significando, portanto, nenhuma representatividade para a análise.

Ao elaborar-se o Quadro 3 - Professores em exercício (V. a seguir), pretendeu-se dar uma visualização generalizada e, ao mesmo tempo, particularizando a formação

acadêmica em níveis de 2º e 3º graus, incluindo-se os estudos pós-graduados, em torno da variável **conteúdo específico** da área contábil.

lUIZ CARLOS DOS SANTOS
www.lcsantos.pro.br

Quadro 3

Quadro comparativo da formação acadêmica dos professores em exercício em níveis de 2º grau, graduação e pós-graduação sob o aspecto do conteúdo específico

RES PONDENTE FORMAÇÃO	2º GRAU		SUPERIOR (3º GRAU)		PÓS-GRADUADA	
	TÍTULO	C. ESPECÍFICO	TÍTULO	C. ESPECÍFICO	TÍTULO	C. ESPECÍFICO
065	Técnico em Contabilidade	Sim	CAEC	Sim	-	-
068	Técnico em Contabilidade	Sim	Ciências Contábeis	Sim	-	-
069	Técnico em Contabilidade	Sim	CAEC	Sim	Especialização - Auditoria	Sim
070	Normal (Magistério)	Não	Economia e Administração (L.)	* Parte	Especialização – Finanças Pub.	Não
071	Técnico em Contabilidade	Sim	CAEC e Direito	Sim	-	-
072	Normal (Magistério)	Não	Letras	Não	-	-
073	Técnico em Contabilidade	Sim	Ciências Contábeis	Sim	Especialização - Auditoria	Sim
074	Normal (Magistério)	Não	Matemática	Não	-	-
075	Colegial	Não	Técnicas Comer. e Economia	* Parte	Especialização – Educação	Sim
076	Supletivo	Não	Técnicas Agrícolas	Não	-	-
077	Técnico em Contabilidade	Sim	Historia Natural e Biologia	Não	Especialização – Biologia	Não
078	Técnico em Administração	Não	Ciências	Não	Especialização – Ciênc. Exatas	Não
079	Clássico	Não	CAEC e Direito	Sim	-	-
080	Técnico em Contabilidade	Sim	CAEC	Sim	-	-
081	Técnico em Contabilidade	Sim	CAEC	Sim	-	-
082	Técnico em Contabilidade	Sim	Ciências Contábeis	Sim	-	-
085	Técnico em Contabilidade	Sim	Administração	* Parte	-	-
086	Normal (Magistério)	Não	Pedagogia	Não	-	-
087	Técnico em Contabilidade	Sim	Economia	* Parte	-	-
088	Colegial	Não	Ciências Cont. e Economia	Sim	-	-
089	Colegial	Não	Economia	* Parte	-	-
090	Técnico em Contabilidade	Sim	CAEC	Sim	-	-
091	Técnico em Contabilidade	Sim	Pedagogia	Não	-	-
092	Técnico em Contabilidade	Sim	CAEC	Sim	-	-
093	Técnico em Contabilidade	Sim	Ciências Contábeis	Sim	-	-
094	Normal (Magistério)	Não	Técnicas Com. e Admin. (L.)	* Parte	-	-
095	Técnico em Contabilidade	Sim	Direito	Não	-	-
096	Técnico em Contabilidade	Sim	Ciências Contábeis	Sim	-	-
097	Patologia Clinica	Não	Ciências Contábeis	Sim	-	-
098	Normal (Magistério)	Não	Letras e Ciências Contábeis	Sim	-	-
099	Supletivo	Não	Ciências Contábeis	Sim	-	-
100	Colegial	Não	Administração	* Parte	-	-
101	Normal (Magistério)	Não	Economia e Administração (L.)	* Parte	Especialização – Educação	Não
102	Clássico	Não	Técnicas Com. e C. Contábeis	Sim	-	-
103	Colegial	Não	Administração	* Parte	Especialização - Contabilidade	Sim
104	Colegial	Não	Economia e Administração (L.)	* Parte	Especialização – Educação	Não

Observação: Os respondentes que estão em negrito correspondem aos **professores em exercício** que não possuem conteúdo específico contábil em nenhuma das graduações.

* Significa que os currículos só comportam uma parte reduzida de disciplinas de conteúdo específico contábil como ficou evidenciado na análise procedida na primeira seção deste capítulo.

Considerou-se o curso técnico em Contabilidade como um possível suporte em nível de conteúdo específico. Ponderando-se o número reduzido de disciplinas da área contábil dos cursos de bacharelado em economia e administração e da licenciatura em administração, constatou-se que dos 36 respondentes, cinco professores em exercício não possuem aquele conteúdo específico nas suas respectivas graduações.

Sabe-se que a habilitação do técnico em Contabilidade não é reconhecida pela legislação educacional vigente como qualificação para o ensino de 2º grau. O seu objetivo é formar o contabilista para atuar em empresas, entidades benfeicentes e como profissionais autônomos.

Há situações verdadeiramente incoerentes, a exemplo de professores que em nível de 2º grau são portadores da habilitação técnica em contabilidade. Todavia, na graduação superior, não manteve uma continuidade e/ou aprofundamento de estudo, nem mesmo afinidade de cursos. Contudo, ao invés de estarem atuando na área de maior graduação, encontram-se lecionando Contabilidade, o que pode interferir de forma negativa no ensino, levando em consideração a dinâmica da ciência contábil e a constante atualização que se requer do professor. Confirma-se tal colocação pelo registro sob o número 077, graduado em História Natural e Biologia, atuando como professor de contabilidade.

Foram tratados a seguir os indicadores para descobrir a relação trabalho/curso para os grupos de formandos e a **relação entre o trabalho extra-docência / disciplinas para os professores em exercício**, conforme pode ser analisado a partir do registrado na Tabela nº 10.

Tabela 10**Relação trabalho x curso, e relação trabalho extra-docência x disciplinas**

GRUPOS	SITUAÇÕES	SIM	NÃO	TOTAIS
Prováveis Professores				
• Bacharéis em Contábeis	06	02		08
• Bacharéis em Economia	16	05		21
• Bacharéis em Administração	11	02		13
• Licenciandos em Administração	06	01		07
Subtotais	39	10		49
• Professores em exercício *	23	-		23
Totais	62	10		72

* a pergunta referiu-se à relação entre trabalho extra-docência e a(s) disciplina(s) que leciona(m).

A finalidade da questão foi verificar a existência ou não de relação entre o trabalho que os formandos executam com o curso que estão concluindo. Em caso afirmativo, em se tratando do grupo bacharelados em Ciências Contábeis, além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, contariam com um reforço prático, para o exercício docente. Se as disciplinas que lecionam guardarem alguma relação com o trabalho extra-docente é possível haver uma retroalimentação no processo ensino-aprendizagem sob o aspecto técnico, conteúdo específico.

Entre os 64 sujeitos da sub-população alvo, alunos-concluintes, 49 trabalham. Desses, apenas 39 executam atividades correlatas com o curso que estão concluindo, consideradas como reforço ao conteúdo contábil adquirido em sala de aula.

No que diz respeito aos respondentes que compõem o grupo professores em exercício, as respostas demonstram haver vínculo entre o conteúdo da disciplina que ensinam e as atividades extra-docência.

A tabela 11 demonstra a **experiência profissional na área contábil extra-docente**. Da análise do item anterior, explicitou-se a relação ou afinidade entre trabalho e curso ou disciplina. Discutem-se neste tópico os tipos de atividades inerentes à área contábil desenvolvidas pelos respondentes no passado e no presente.

Tabela 11
Experiência profissional na área contábil x trabalho extra-docente

SITUAÇÕES	GRUPOS	Bac. Contábeis	Bac. Economia	Bac Administracão	Lic. Administracão	Prof. exercício	Totais
Nenhuma	01	14	07	03	05	30	
Estágio	04	04	02	02	02	14	
Serviços auxiliares	03	04	04	02	03	16	
Lançamentos contábeis	-	-	01	-	01	02	
Elaboração de demonstrações contábeis	02	01	-	-	02	05	
Várias	02	03	04	01	23	33	
Totais	12	26	18	08	36	100	

Na avaliação da experiência profissional no campo contábil, 33 respondentes executam ou já executaram atividades diversificadas na área. Isto foi possível apurar nos relatos constantes dos instrumentos da pesquisa. Não obstante, coube ao grupo de professores

em exercício o maior número de incidências, como pode ser visto. Justificar-se tal fato, pela constatação de que 12 dos 23 respondentes exercem a profissão de Contabilista, além de serem professores.

Entretanto, grande parte dos sujeitos pesquisados não têm experiência de ensino em qualquer espécie de Contabilidade, salientando-se, nesse particular, o grupo de bacharelados em Economia. Nas situações "Estágio" e "Serviços Auxiliares" houve representação de todos os grupos pesquisados.

A figura 3 retrata o **tempo de experiência no ensino de Contabilidade**. Este indicador, além da inferência sobre o aspecto pedagógico, como foi visto na análise da variável formação pedagógica, pôde também servir de parâmetro para a análise sob a ótica do conteúdo específico na área da contabilidade. À medida que o indivíduo acumula experiência de ensino em determinada disciplina, o seu trabalho tende a aprimorar-se tanto didaticamente quanto em nível de conteúdo.

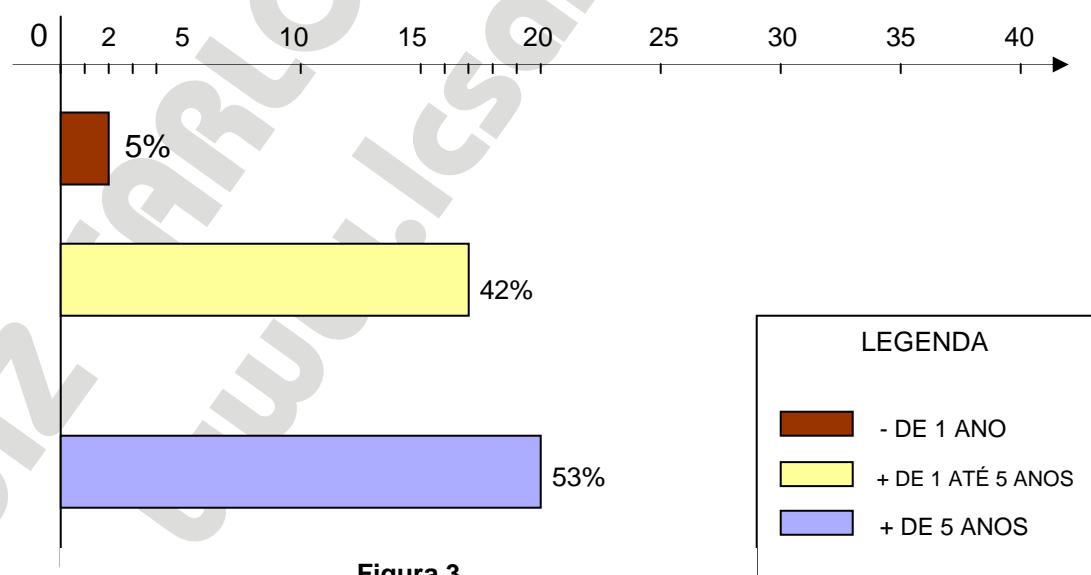


Figura 3
Professores em exercício
Tempo de experiência de ensino em Contabilidade

Na busca de uma explicação para a questão, apurou-se que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEEB) não tem promovido concurso para admissão de docentes para o 2º grau - Técnico em Contabilidade - há algum tempo. Os que têm menos de um ano são professores que foram deslocados de outros cursos para suprirem a carência de profissionais habilitados nessa área.

A figura 4 representa a situação dos professores em exercício quanto à **atualização profissional através de leitura especializada na área**. Para o levantamento, foi incluída no questionário modelo C (anexo nº 03) uma questão solicitando do respondente indicar as revistas ou periódicos dos quais fosse assinante.

O objetivo da questão foi levantar as fontes de atualização sobre o conteúdo das ciências contábeis como subsídio para o desempenho da docência.

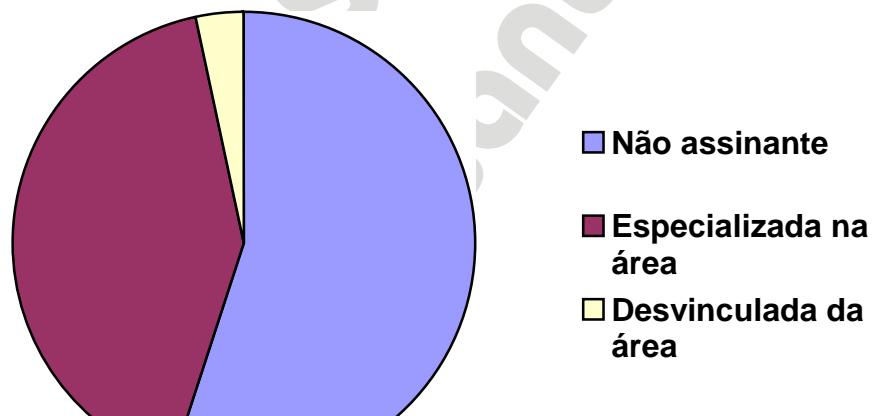


Figura 4

Professores em exercício Atualização profissional através de leitura especializada na área

Apenas 25% dos professores em exercício são assinantes de revistas técnicas especializadas em assuntos Contábeis como: IOB, MAPA FISCAL, REVISTA BRASILEIRA DE CONTABILIDADE - R.B.C. A maioria dos respondentes (42%) prefere os periódicos generalísticos: VEJA, ISTO É, AFINAL e VISÃO, enquanto um pequeno contingente de respondentes, equivalente a 2% tem assinaturas de revistas totalmente desvinculadas da área de atuação. Observou-se ainda que 33% dos pesquisados não têm assinaturas de periódicos de qualquer espécie.

Quanto ao **ensino de Contabilidade por licenciados em Administração**, logo sem conteúdo pleno na área contábil, desde que do seu currículo constam apenas as disciplinas Contabilidade Geral e Elementos e Análise de Custos, conforme grade curricular (anexo nº 07), a situação é também deficitária. Na Tabela 12 incluem-se respostas a esse assunto.

Tabela 12

Ensino de Contabilidade por licenciados em Administração

GRUPOS	SITUAÇÕES	SIM	NÃO	TOTAIS
Prováveis Professores				
• Bacharelados em Contábeis	-	12	12	
• Bacharelados em Economia	01	25	26	
• Bacharelados em Administração	-	18	18	
• Licenciandos em Administração	03	05	08	
Subtotais	04	60	64	
• Professores em exercício *	11	25	36	
Totais	15	85	100	

Pela análise dos quantitativos de cada tipo de respostas, demonstrou-se, preponderantemente, que o ensino de Contabilidade não deve ser ministrado pelo licenciado em Administração ao qual falta o conteúdo específico para a docência na área de Contabilidade. Pelas justificativas para a opção negativa grande parte dos sujeitos pesquisados, incluindo-se cinco licenciandos em Administração, argumentou que este tipo de graduado só deveria lecionar as disciplinas da área de Administração em nível de 2º grau e, quando muito, a disciplina Contabilidade Geral.

Pelo que registra a Tabela 13 em relação ao ensino de contabilidade por bacharéis em economia e administração, grupo também sem o domínio do conteúdo específico pleno da área, a percepção dos pesquisados confirma a discussão em pauta, em que a inclusão a menor de disciplinas contábeis nos currículos pode prejudicar a ação do professor ao ministrar aulas sobre assuntos para os quais não foi preparado.

Tabela 13
Ensino de Contabilidade por bacharéis em Economia e Administração

SITUAÇÕES \ GRUPOS	Bac. Contábeis	Bac. Economia	Bac Administração	Lic. Administração	Prof. exercício	Totais
Compromete a formação do aluno	04	08	04	02	09	27
Compromete o professor	-	04	03	01	-	08
Compromete a escola	-	-	01	-	-	01
Compromete: aluno, professor e escola	08	14	10	05	15	52
Naturalmente	-	-	-	-	05	05
Outro (s)	-	-	-	-	07	07
Totais	12	26	18	08	36	100

O conjunto aluno-professor-escola foi o alvo de maior preocupação em todos os grupos, totalizando 52 opções. Notou-se a conscientização dos próprios bacharelados, no sentido de não se considerarem capacitados para ensinar conteúdos que não foram objeto de estudo na sua graduação.

A seguir, transcrevem-se algumas justificativas dadas à questão em pauta.

Dos bacharelados

001: "estes profissionais não dominam a contabilidade em sua totalidade".

007: "estes cursos não são próprios para o ensino da contabilidade".

020: "no curso de economia, por exemplo, não tive as disciplinas contabilidade comercial, industrial, pública e bancária".

037: "como graduado em contábeis posso avaliar os efeitos de um economista ou administrador ensinando contabilidade no 2º grau. É um verdadeiro absurdo, isto porque os dois cursos não cobrem todo o campo da ciência contábil".

052: "entendo que a pessoa só deve fazer aquilo que sabe. Administrador deve entender de administração. Contador de contabilidade".

Dos licenciandos

058: "se não estudou a matéria como pode ensinar?".

062: "penso que há um comprometimento geral".

Dos professores em exercício

065: "compromete o ser humano (aluno) tornando-o mau informado. Seria a mesma coisa que um enfermeiro fazendo uma operação de coração ou um médico sentenciando um réu". (sic)

072: "acredito que cada profissional deve atuar dentro de sua própria área, assim a possibilidade de produção será mais provavelmente, bem melhor". (sic)

080: "o comprometimento é muito grande, porque num curso técnico de contabilidade o aluno necessita de conteúdo básico e prático".

Quanto àqueles que entendem como "naturalmente", as justificativas pautaram-se no argumento de que a área está carente de professores. Assim, nada mais natural que bacharéis de áreas afins possam suprir tal lacuna.

Sobre o **nível de capacitação para a docência em contabilidade por disciplinas**, os resultados registrados na Tabela 14 correspondem às respostas à questão: "Que ou em qual disciplina você se acha mais capaz para lecionar no Curso Técnico em Contabilidade?".

Tabela 14
Prováveis professores de Contabilidade
Nível de capacitação para a docência por disciplina

SITUAÇÕES \ GRUPOS	BAC. CONTÁBEIS	BAC. ECONOMIA	BAC ADMINISTRAÇÃO	LIC. ADMINISTRAÇÃO	TOTAIS
Contabilidade Geral	03	14	08	05	30
Contabilidade Comercial	02	01	01	-	04
Contabilidade Industrial	02	01	01	-	04
Contabilidade Bancária	01	-	-	-	01
Contabilidade Pública	01	-	-	01	02
Subtotais	09	16	10	06	41
Todas	03	-	-	-	03
Outra (s)	-	10	08	02	20
Totais	12	26	18	08	64

Pela análise das informações colhidas (Tabela 14) no que se refere à capacitação para o exercício do magistério, 64% dos respondentes consideram-se aptos para lecionar apenas a disciplina contabilidade geral. Reforça-se aqui a suposição inicial e o resultado da análise sobre currículos e programas, na primeira seção deste capítulo, que 05 cursos de bacharelado em Economia e Administração não atendem de modo pleno as necessidades curriculares do curso Técnico de Contabilidade.

Comparando-se o grupo de bacharelados em contábeis com os demais, observou-se que ele foi o único onde três dos sujeitos pesquisados acharam-se capazes de lecionar todas as disciplinas contábeis. Novamente confirma-se o resultado da análise, a partir das grades curriculares e dos conteúdos programáticos. Cotejando-se os dois currículos,

bacharelado em contábeis e técnico em contabilidade, pôde-se observar que o primeiro incorpora todo o conteúdo exigido pelo segundo e ainda apresenta outras matérias de natureza contábil não incluídas na habilitação de nível médio.

No que toca à opção "outra(s)", apurou-se que por maioria os respondentes remanescentes consideram-se capazes de lecionar disciplinas específicas de suas graduações. Esta incidência, em termos proporcionais, foi detectada no grupo bacharelando em administração.

Uma outra variável derivou-se da questão em estudo. Trata-se do grupo licenciandos em administração, onde o **nível de aptidão percebida dos formandos volta-se para a área contábil**. Dos oito respondentes, seis interessam-se pela matéria contábil em detrimento das disciplinas da área administrativa, mesmo sendo específico da licenciatura formar professores para o curso Técnico em Administração, no 2º grau.

Tentando investigar a razão da ocorrência em opiniões colhidas posteriormente à aplicação do questionário e dadas por outros alunos do curso, que não os sujeitos pesquisados, justificava-se a colocação em causa por dois indicadores: a) - os sujeitos pesquisados tiveram duas disciplinas contábeis ministradas por um determinado professor que se revelou excelente profissional; e b) - o curso Técnico em Contabilidade oferece, como mercado de trabalho docente, maiores oportunidades de emprego. Pela importância do fato o assunto poderá ser alvo de futura pesquisa quanto aos aspectos de funcionalidade e terminalidade da referida licenciatura.

O indicador **formação acadêmica X disciplina (s)** que leciona(m) (Quadro 4, a seguir), dá uma visão panorâmica da posição dos professores em exercício quanto a questão. Na última coluna do quadro registra-se a situação individualizada dos docentes no que diz respeito ao binômio conteúdo adquirido na formação acadêmica/conteúdo exigido na disciplina que leciona.

lUIZ CARLOS DOS SANTOS
www.lcsantos.pro.br

Quadro 4
Quadro comparativo da formação acadêmica dos professores em exercício versus disciplina (s) que leciona(m)

RES ONDENTES SITUAÇÕES	2º GRAU	SUPERIOR	PÓS-GRADUADA	DISCIPLINA (S) QUE LECIONA	A DISCIPLINA FOI OBJETO DE ESTUDO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA		
					2º G.	SUPER	PÓS-GR.
065	Técnico em Contabilidade	CAEC	-	CONT. BANCÁRIA CONT. INDUSTRIAL	X	X	
068	Técnico em Contabilidade	Ciências Contábeis	-	CONT. GERAL	X	X	
069	Técnico em Contabilidade	CAEC	Especialização - Auditoria	CONT. COMERCIAL CONT. INDUSTRIAL	X	X	
070	Normal (Magistério)	Economia e Administração (L.)	Especialização – Finanças Pub.	CONT. GERAL COORD. DE EST.		X	
071	Técnico em Contabilidade	CAEC e Direito	-	CONT. INDUSTRIAL	X	X	
072	Normal	Letras	-	CONT. BANCÁRIA			
073	Técnico em Contabilidade	Ciências Contábeis	Especialização - Auditoria	CONT. INDUSTRIAL CONT. PÚBLICA	X	X	
074	Normal (Magistério)	Matemática	-	CONT. GERAL			
075	Colegial	Técnicas Comer. e Economia	Especialização – Educação	CONT. GERAL		X	
076	Supletivo	Técnicas Agrícolas	-	CONT. GERAL			
077	Técnico em Contabilidade	Historia Natural e Biologia	Especialização – Biologia	CONT. BANCÁRIA	X		
078	Técnico em Administração	Ciências	Especialização – Ciênc. Exatas	CONT. PÚBLICA CONT. INDUSTRIAL			
079	Clássico	CAEC e Direito	-	CONT. GERAL		X	
080	Técnico em Contabilidade	CAEC	-	CONT. PÚBLICA CONT. GERAL	X	X	
081	Técnico em Contabilidade	CAEC	-	CONT. GERAL	X	X	
082	Técnico em Contabilidade	Ciências Contábeis	-	CONT. COMERCIAL	X	X	
085	Técnico em Contabilidade	Administração	-	CONT. INDUSTRIAL	X		
086	Normal (Magistério)	Pedagogia	-	CONT. COMERCIAL CONT. GERAL			
087	Técnico em Contabilidade	Economia	-	CONT. PÚBLICA	X		
088	Colegial	Ciências Cont. e Economia	-	CONT. GERAL CONT. COMERCIAL CONT. INDUSTRIAL	X	X	X
089	Colegial	Economia	-	CONT. BANCÁRIA			
090	Técnico em Contabilidade	CAEC	-	CONT. PÚBLICA CONT. GERAL	X	X	
091	Técnico em Contabilidade	Pedagogia	-	CONT. BANCÁRIA	X		
092	Técnico em Contabilidade	CAEC	-	CONT. GERAL CONT. COMERCIAL CONT. INDUSTRIAL	X	X	X
093	Técnico em Contabilidade	Ciências Contábeis	-	CONT. COMERCIAL CONT. BANCÁRIA	X	X	
094	Normal (Magistério)	Técnicas Com. e Admin. (L.)	-	CONT. GERAL		X	
095	Técnico em Contabilidade	Direito	-	CONT. COMERCIAL	X		
096	Técnico em Contabilidade	Ciências Contábeis	-	CONT. INDUSTRIAL CONT. PÚBLICA	X	X	
097	Patologia Clínica	Ciências Contábeis	-	CONT. INDUSTRIAL		X	
098	Normal	Letras e Ciências Contábeis	-	CONT. GERAL		X	
099	Supletivo	Ciências Contábeis	-	CONT. PÚBLICA CONT. GERAL CONT. INDUSTRIAL		X	X
100	Colegial	Administração	-	CONT. BANCÁRIA			
101	Normal (Magistério)	Economia e Administração (L.)	Especialização – Educação	CONT. GERAL		X	
102	Clássico	Técnicas Com. e C. Contábeis	-	CONT. GERAL CONT. COMERCIAL CONT. INDUSTRIAL		X	X
103	Colegial	Administração	Especialização - Contabilidade	CONT. PÚBLICA			
104	Colegial	Economia e Administração (L.)	Especialização – Educação	CONT. GERAL			

OBSERVAÇÃO: As disciplinas em negrito correspondem aos casos em que os seus titulares são graduados em cursos que não comportam conteúdo específico que os capacite para a docência da referida disciplina.

A análise das informações contidas no Quadro anterior deixou entrever uma situação ainda mais grave que a demonstrada no quadro de nº 3, quando se procurou verificar se o professor era pelo menos portador de diploma do curso técnico em contabilidade, 2º grau, bacharelado em ciências contábeis de nível superior ou se fizera algum dos cursos considerados correlatos: CABC: economia, administração nos níveis de bacharelado ou licenciatura. Com os registros do Quadro 4 foi a vez de apurar se a disciplina que o professor leciona foi objeto de estudos em uma daquelas graduações. O bacharel em administração, por exemplo, consta do Quadro 4 como tendo cursado parte do conteúdo específico, no caso, contabilidade geral, sem nenhuma informação, portanto sobre os outros ramos da contabilidade.

Configuram-se casos bastante distorcidos como o de nº 070 do presente quadro: um professor sem titulação em contabilidade em nível de 2º grau nem de 3º, é o coordenador de estágio supervisionado do curso Técnico em Contabilidade.

Diante disto caberia indagar-se como esse docente estaria capacitado para supervisionar o estágio de um aluno nos assuntos concernentes à contabilidade pública, por exemplo, se o conteúdo da disciplina não constou do seu currículo na graduação.

Como ilustração gráfica do indicador descrito, na Figura 5 estão representadas as respostas dos professores em exercício ao serem questionados **se os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica atendiam aos conteúdos da disciplina que ora lecionam.**

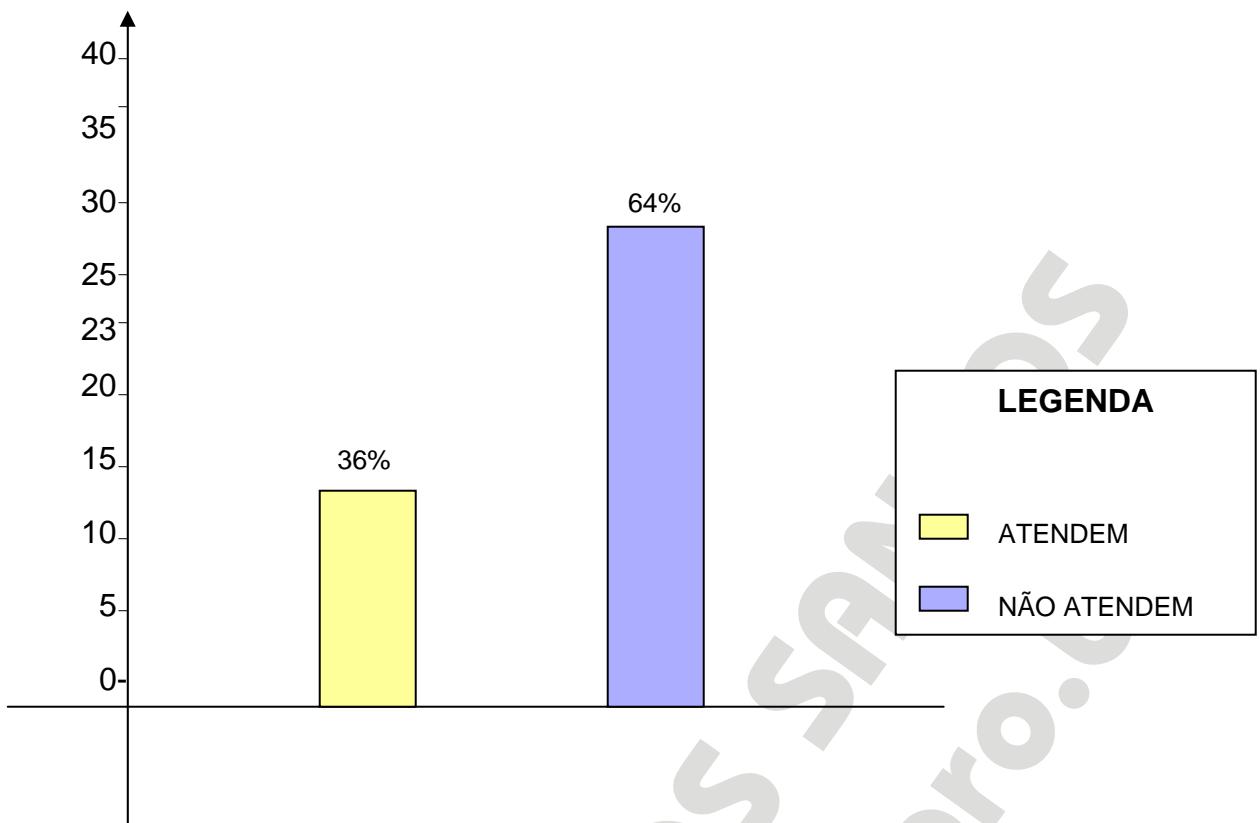


Figura 5
Professores em exercício
Domínio de conteúdo nas disciplinas contábeis

Apurou-se que apenas 36% dos respondentes opinaram que os conhecimentos adquiridos nas suas formações acadêmicas atendem aos conteúdos das disciplinas que estão ministrando. Algumas justificativas dos respondentes que optaram pela alternativa "Não atendem" são adiante transcritas:

076: "porque não tive formação acadêmica na área contábil. Tive sim, uma formação prática, tendo em vista que trabalho há mais de seis anos nesta área. Fiz alguns cursos relâmpagos fornecidos pela própria instituição em que trabalho. Fiz também um curso à distância sobre análise dos demonstrativos financeiros" (grifo do autor);

086: "carga horária insuficiente, bibliografia reduzida, preocupação dos professores em cumprir programa sem importar em trabalhar melhor os assuntos enfocados";

095: "pelas deficiências que envolvem o sistema educacional brasileiro, inclusive a Universidade Brasileira".

A Figura 6 registra a situação dos docentes em exercício no que tange ao aspecto da autorização para ensino vinculado ao conteúdo ministrado. Já tendo sido analisada sob a ótica da variável formação pedagógica, a autorização para o ensino será tratada sob o ângulo do conteúdo específico, visto que nem sempre o portador da autorização de ensino trabalha circunscrito à disciplina fruto da autorização.

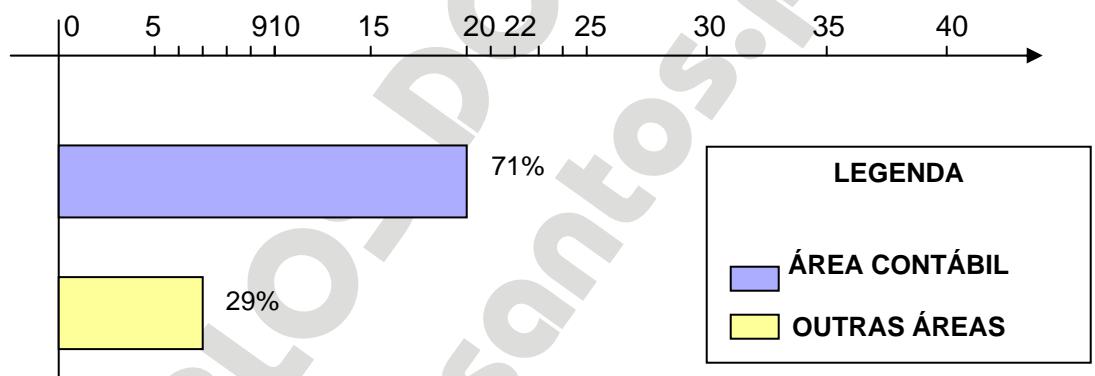


Figura 6
Professores em exercício Autorização legal para a docência – áreas

Considerando a autorização legal para o ensino de contabilidade, averiguou-se que 71% dos professores em exercício submetidos à pesquisa são devidamente autorizados, enquanto os restantes atuam na docência contábil com autorização para área diversa, o que faz supor que neste caso, esses professores são graduados também em outras áreas.

2.3 Percepção quanto à formação pedagógica e ao conteúdo específico

Pela análise do indicador referente ao **domínio do conteúdo específico e desempenho didático-pedagógico** procurou-se apurar a percepção dos respondentes sobre a maior ou menor importância desses fatores na ação do professor da área contábil, seja individualmente "domínio de conteúdo" ou o fator "didático-pedagógico" ou ainda a influência de ambos como interagindo no ato de ensinar. As respostas (Tabela 15) foram dadas pelos professores em exercício e pelos concluintes, como prováveis professores.

Tabela 15

Domínio de conteúdo específico e desempenho didático-pedagógico

GRUPOS	SITUAÇÕES	DOMÍNIO DE CONTEÚDO	DESEMPENHODIDÁTICO-PEDAGÓGICO	AMBAS AS SITUAÇÕES	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>					
• Bacharelados em Contábeis		-	-	12	12
• Bacharelados em Economia	01	01	01	24	26
• Bacharelados em Administração	03	-	-	15	18
• Licenciandos em Administração	01	02	02	05	08
Subtotais	05	03	03	56	64
• Professores em exercício *	06	-	-	30	36
Totais	11	03	03	86	100

Tanto na visão dos formandos quanto na dos docentes em exercício, para ser professor de contabilidade, como de qualquer outra matéria ou disciplina, torna-se necessário que ao domínio do conteúdo específico junte-se o conhecimento didático-pedagógico, isto exposto por 86% dos sujeitos pesquisados. A maior importância do domínio de

conteúdo foi a escolha de 11% enquanto apenas 35 opinaram pelo didático-pedagógico como fator principal. Alguns depoimentos a seguir transcritos reforçam a forma objetiva das respostas assinaladas no questionário.

Dos bacharelados

015: "um complementa o outro";

040: "as nossas faculdades estio carentes de professores que possuam estas duas qualidades";

056: "tem-se o equilíbrio".

Dos licenciandos

057: "sem formação pedagógica não se tem base para ensinar; mas sem domínio da matéria fica difícil ensinar. Ensinar o quê?".

Dos professores em exercício

069: "o professor precisa dos dois para melhor desempenhar a sua função como docente, com postura e habilidade";

076: "para que haja uma integração satisfatória entre domínio de conteúdo e desempenho didático-pedagógico, beneficiando assim, ao educando".

A partir dos resultados colhidos quanto à formação acadêmica, conforme constam das tabelas 16 e 17, registra-se a situação dos atuais docentes em termos de formação

pedagógica e do domínio do conteúdo específico. Para efeito de comparação entre a titulação superior, a de 2º grau e a pós-graduada, colocou-se em primeiro lugar o relativo à graduação universitária, por ser este o requisito mínimo para o magistério no 2º grau.

Tabela 16
Professores em exercício

Formação pedagógica e domínio de conteúdo específico em Contabilidade na graduação

SITUAÇÕES	FREQÜÊNCIA	FREQÜÊNCIA ABSOLUTA	FREQÜÊNCIA RELATIVA
Não possui formação pedagógica nem conteúdo específico	01		3%
Somente parte do conteúdo específico	05		14%
Conteúdo específico pleno	08		22%
Somente formação pedagógica	07		19%
Formação pedagógica e parte do conteúdo específico	05		14%
Formação pedagógica e conteúdo específico pleno	10		28%
TOTAL	36		100%

Pelo que se pôde observar apenas 28% dos pesquisados têm formação pedagógica e domínio pleno do conteúdo específico da área contábil, o que faz supor que somente esses professores podem ser considerados aptos para o magistério na área contábil, conduzindo devidamente o processo ensino-aprendizagem.

A ocorrência isolada para a primeira situação tabulada deixa inferir a possibilidade de efeitos negativos na ação educativa, pelo aspecto de improvisação que pode ser dada ao trabalho docente. Enquanto isto, apenas 10% da população-alvo afirmam ser

possuidores das condições essenciais aqui discutidas para o professor de contabilidade, o que representa um percentual bastante reduzido em relação ao total dos respondentes.

O passo seguinte da análise visou a **formação dos professores em nível de 2º grau e estudos pós-graduados**, sob os mesmos indicadores registrados na Tabela anterior cujas respostas aparecem na Tabela 17.

Tabela 17

Professores em exercício - Formação pedagógica e domínio de conteúdo específico em Contabilidade e/ou em cursos de pós-graduação

SITUAÇÕES	FREQÜÊNCIA	ABSOLUTA	RELATIVA
Não possui formação pedagógica nem conteúdo específico	-	-	-
Somente parte do conteúdo específico	03	8%	
Conteúdo específico pleno	10	28%	
Somente formação pedagógica	05	14%	
Formação pedagógica e parte do conteúdo específico	05	14%	
Formação pedagógica e conteúdo específico pleno	13	36%	
TOTAL	36	100%	

Na comparação dos dados registrados nas tabelas 16 e 17 observou-se que não é significativa a alteração de 28% para 36% no item referente aos casos em que a preparação para a docência possa ser considerada completa, desde que esse acréscimo é decorrente da aceitação dos cursos de 2º grau e estudos pós-graduados, sendo aqueles, como se sabe, próprios para o professor de 1º grau. Da mesma forma,

não tendo o docente o curso CAEC ou de Ciências Contábeis, procurou-se considerar o curso Técnico em Contabilidade, também em nível de 2º grau.

Como abrangendo parte do conteúdo contábil foram considerados os cursos de Economia, Administração (bacharelado e licenciatura) e Técnicas Comerciais. O Quadro 5, a seguir, discrimina caso a caso a **formação acadêmica nos três níveis do enfoque**, tanto no aspecto da formação pedagógica quanto no aspecto do conteúdo específico.

Quadro 5

Quadro comparativo da formação acadêmica dos professores em exercício a níveis de 2º grau, graduação e pós-graduação sob aspectos da formação pedagógica e do conteúdo específico.

FORMAÇÃO RES- PONDENTE	2º GRAU			SUPERIOR (3º GRAU)			PÓS-GRADUADA		
	TÍTULO	F. PED.	C. ESP.*	TÍTULO	F. PED.	C. ESP.*	TÍTULO	F. PED.	C. ESP.*
065	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	CAEC	Sim	Sim	-	-	-
068	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Ciências Contábeis	Não	Sim	-	-	-
069	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	CAEC	Sim	Sim	Especialização - Auditoria	Não	Sim
070	Normal (Magistério)	Sim	Não	Economia e Administração (L.)	Sim	Parte	Especialização - Finanças Pub.	Não	Não
071	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	CAEC e Direito	Sim	Sim	-	-	-
072	Normal (Magistério)	Sim	Não	Letras	Sim	Não	-	-	-
073	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Ciências Contábeis	Não	Sim	Especialização - Auditoria	Não	Sim
074	Normal (Magistério)	Sim	Não	Matemática	Sim	Não	-	-	-
075	Colegial	Não	Não	Técnicas Comer. e Economia	Sim	Parte	Especialização - Educação	Sim	Não
076	Supletivo	Não	Não	Técnicas Agrícolas	Sim	Sim	-	-	-
077	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Historia Natural e Biologia	Sim	Não	Especialização - Biologia	Não	Não
078	Técnico em Administração	Não	Não	Ciências	Sim	Não	Especialização - Ciênc. Exatas	Não	Não
079	Clássico	Não	Não	CAEC e Direito	Sim	Sim	-	-	-
080	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	CAEC	Sim	Sim	-	-	-
081	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	CAEC	Sim	Sim	-	-	-
082	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Ciências Contábeis	Não	Sim	-	-	-
085	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Administração	Não	Parte	-	-	-
086	Normal (Magistério)	Sim	Não	Pedagogia	Sim	Sim	-	-	-
087	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Economia	Não	Parte	-	-	-
088	Colegial	Não	Não	Ciências Cont. e Economia	Não	Sim	-	-	-
089	Colegial	Não	Não	Economia	Não	Parte	-	-	-
090	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	CAEC	Sim	Sim	-	-	-
091	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Pedagogia	Sim	Não	-	-	-
092	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	CAEC	Sim	Sim	-	-	-
093	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Ciências Contábeis	Não	Sim	-	-	-
094	Normal (Magistério)	Sim	Não	Técnicas Com. e Admin. (L.)	Sim	Parte	-	-	-
095	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Direito	Não	Não	-	-	-
096	Técnico em Contabilidade	Não	Sim	Ciências Contábeis	Não	Sim	-	-	-
097	Patologia Clínica	Não	Não	Ciências Contábeis	Não	Sim	-	-	-
098	Normal (Magistério)	Sim	Não	Letras e Ciências Contábeis	Sim	Sim	-	-	-
099	Supletivo	Não	Não	Ciências Contábeis	Não	Sim	-	-	-
100	Colegial	Não	Não	Administração	Não	Parte	-	-	-
101	Normal (Magistério)	Sim	Não	Economia e Administração (L.)	Sim	Parte	Especialização - Educação	Sim	Não
102	Clássico	Não	Não	Técnicas Com. e C. Contábeis	Sim	Sim	-	-	-
103	Colegial	Não	Não	Administração	Não	Parte	Especialização - Contabilidade	Não	Sim
104	Colegial	Não	Não	Economia e Administração (L.)	Sim	Parte	Especialização - Educação	Sim	Não

* refere-se ao Conteúdo Específico na área contábil.

2.4 Percepção dos respondentes quanto à Proposta Curricular do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis

Pela análise dos currículos e conteúdos programáticos efetuada na primeira parte deste capítulo, observou-se que nenhum dos cursos examinados vem atender de maneira plena aos requisitos da formação pedagógica e do domínio do conteúdo específico na área contábil.

Na expectativa de poder elaborar uma proposta curricular para um curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis, cujo funcionamento poderia ser uma das alternativas para a solução do problema até aqui debatido, foram inseridas na pesquisa algumas questões com o objetivo de obter dos respondentes idéias e opiniões sobre a estruturação de um curso de formação para professores de contabilidade. Com isto foi previsto não só colher elementos para avaliação do estado atual do ensino na área contábil, mas, com base nos depoimentos, buscar a confirmação ou não da necessidade daquele curso. A preponderância das respostas é que definiriam a apresentação da proposta como um adendo à dissertação do mestrado.

Assim é que, para andamento dessa parte do trabalho, as questões foram apresentadas na seguinte ordem:

- Nível de percepção quanto à existência ou não de uma formação adequada para ser professor de contabilidade no 2º grau (Tabela 18).

- nível de percepção sobre o domínio de conteúdo específico e domínio didático-pedagógico dos professores de Contabilidade; (Tabela 19)
- escolha por área da disciplina Estágio Supervisionado pelos licenciandos em Administração; (Figura 7)
- área pretendida para o ensino pelos licenciandos em Administração; (Figura 8)
- pretensão ao magistério pelos bacharelados em Contábeis, Economia e Administração; (Tabela 20)
- nível de percepção quanto à capacidade de absorção pelo mercado de trabalho dos técnicos em Contabilidade e em Administração; (Tabela 21)
- nível de percepção dos respondentes quanto a atuação de técnicos em Contabilidade no ensino de 2º grau; (Tabela 22)
- percepção dos respondentes quanto à necessidade da criação de um curso de licenciatura plena em ciências contábeis; (Tabela 23)
- percepção dos respondentes quanto a estrutura curricular do curso de licenciatura plena em ciências contábeis. (Tabela 24)

A Tabela 18 demonstra o **nível de percepção quanto à existência ou não de uma formação adequada para ser professor de contabilidade**, considerando-se os aspectos conteúdo específico e formação pedagógica.

Tabela 18
Formação adequada para o professor de Contabilidade

GRUPOS	SITUAÇÕES	SIM	NÃO	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>				
• Bacharelados em Contábeis	01	11	12	
• Bacharelados em Economia	03	23	26	
• Bacharelados em Administração	02	16	18	
• Licenciados em Administração	03	05	08	
Subtotais	09	55	64	
• Professores em exercício *	06	30	36	
Totais	15	85	100	

Apurou-se que 85 respondentes, mais de 2/3, portanto, entendem que não há entre os cursos de graduação, no Estado da Bahia, nenhum curso voltado para aquela formação adequada para o professor de contabilidade. Observou-se, ainda, que a incidência de respostas negativas se deu em todos os grupos, sendo que apenas no grupo de bacharelados em contábeis houve uma opção afirmativa. Alguns depoimentos a seguir transcritos justificam a posição assumida pelos pesquisados.

Dos Bacharelados

002: "existe apenas o bacharel em contabilidade ou áreas afins; falta porém o profissional com a preparação para a docência";

013: "não há formação para ser professor de contabilidade".

014: "não existe licenciatura em contabilidade para o 2º grau";

023: "o professor de contabilidade, na maioria das vezes e apenas um prático";

027: "não existindo licenciatura nesta área, consequentemente não haverá professor na acepção da palavra";

047: "não existe licenciatura em contabilidade. Se assim fosse uniria-se o conteúdo contábil com as disciplinas pedagógicas" (sic).

Dos licenciandos

057: "não tem, mas deveria ter. É preciso";

064: "o formando em cursos afins não tem formação adequada. Sempre falta alguma coisa";

Dos professores em exercício

077: "não extinguiram a CAEC? Por que a UNEB não promove um curso para formar o professor?";

095: "a extinta CAEC, utilizando pessoas que já possuíam conhecimentos específicos, através de uma formação pedagógica intensiva e o aprimoramento dos conhecimentos que os alunos possuíam, ministrava uma formação adequada neste sentido";

100: "não há curso específico";

103: "não há cursos preparatórios".

Prossegue-se apresentando a Tabela 19 que expõe o **nível de percepção sobre o domínio de conteúdo específico e domínio didático-pedagógico dos professores de Contabilidade**.

Tabela 19
Desempenho dos professores de Contabilidade

OPNIÕES	GRUPOS	Bac. Contábeis	Bac. Economia	Bac Administr ação	Lic. Administr ação	Prof. exercício	Totais
Dominavam o conteúdo específico e demonstraram carência de domínio didático-pedagógico		07	16	09	01	15	48
Demonstraram carência de conteúdo específico e possuíam bom desempenho didático-pedagógico		-	-	-	01	-	02
Possuíam domínio de conteúdo específico e demonstraram bom desempenho didático-pedagógico	01	04	01	06	13	27	
Demonstraram carência de conteúdo específico e falta de domínio didático-pedagógico	04	06	05	-	05	20	
Outra (s)	-	-	-	-	03	03	
Totais		15	26	15	08	36	100

Pelo que se apurou o ensino de Contabilidade vem sendo ministrado por profissionais que têm demonstrado um desempenho considerado insatisfatório. Dos 100 respondentes, 48 avaliaram os seus professores concluindo que estes revelaram-se com domínio de conteúdo específico, porém sem domínio didático-pedagógico.

Também 20 dos pesquisados classificaram os seus professores de contabilidade como não possuidores do domínio de conteúdo específico nem didático-pedagógico. Incluíram-se ainda, dois respondentes que, apesar de avaliarem os seus professores como detentores de bom desempenho didático-pedagógico, reconhecem que há carência de domínio de conteúdo específico.

Dos indivíduos pesquisados, apenas 27 atestaram que os seus professores de disciplinas contábeis possuíam domínio de conteúdo específico, demonstrando também bom desempenho didático-pedagógico.

Analisadas as informações constantes da tabela em questão, infere-se que o ensino de contabilidade já vem tendo problemas de ordem docente há muito tempo, o que se comprova pelo fato que não só os prováveis concluintes detectaram tais carências. Os atuais docentes graduados há mais de 10 anos chegaram a uma conclusão muito próxima à dos formandos.

O levantamento relativo ao ano de conclusão do curso foi feito no item 2.1 do questionário modelo C, anexo nº 02.

Os resultados concernentes à questão vêm confirmar não só a validade da avaliação da formação dos professores, como também a necessidade da elaboração da proposta curricular que se pretende apresentar.

A escolha por área, da disciplina Estágio Supervisionado pelos licenciandos do curso de licenciatura em administração, está representada na figura 7, incluindo-se as áreas de conhecimento que os alunos do referido curso dispõem para o estágio.

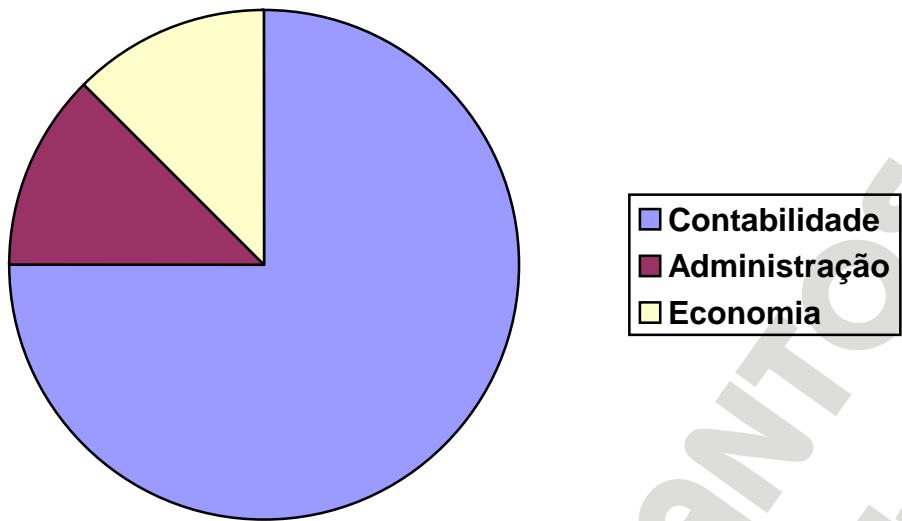


Figura 7
Licenciados em Administração
Estágio supervisionado – áreas

Verificou-se que 75% dos respondentes do grupo optaram pela área contábil, para fazer o Estágio Supervisionado, com apenas 12,5 % dos concluintes tendo feito o referido estágio na área economia. No que tange a área administração, considerada como a principal do curso, uma vez que esses graduados têm como mercado de trabalho o ensino de 2º grau na habilitação específica, apenas 12,5% optaram pela mesma área. Não houve escolhas para a opção "Outras".

Observa-se que, embora o curso objetive formar professores para o ensino do curso técnico em administração no 2º grau, a maioria do alunado prefere fazer o estágio em contabilidade, face ao maior número de escolas da rede pública estadual que oferecem o curso técnico em contabilidade.

Apesar dessa maior preferência pela área contábil, o curso da licenciatura em administração não comporta todas as disciplinas integrantes do curso técnico em contabilidade. Assim o aluno que for estagiar na disciplina contabilidade geral não terá maiores problemas com relação ao conteúdo específico tendo em vista que a citada disciplina foi objeto de estudo na graduação. Tem acontecido, muitas vezes, que a oferta de vagas nas escolas para o estágio na disciplina contabilidade geral é insuficiente, assumindo o estudante outras disciplinas contábeis que não constam do currículo da licenciatura.

Este fato foi também constatado pelo pesquisador em dois momentos: no primeiro, quando cursou a licenciatura em administração em 1983 a 1985 e no segundo, quando da realização da pesquisa em 1988, já na condição de mestrando.

Enquanto na questão anterior inquiriu-se o licenciando no que diz respeito ao estágio supervisionado, a figura seguinte revela **a área pretendida para o exercício do magistério pelos formandos**, após conclusão do curso.

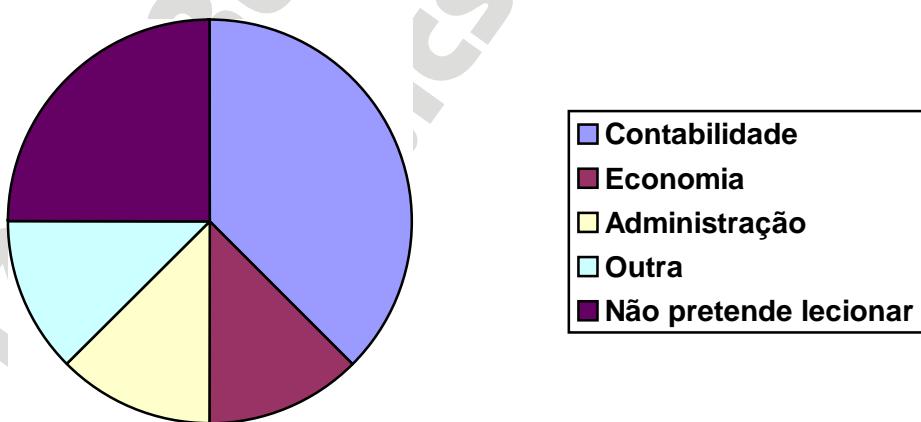


Figura 8
Licenciandos em Administração - Área pretendida para o magistério

Pela comparação entre as figuras 7 e 8 percebe-se maior número de opções para a área de contabilidade, muito embora tenha havido uma redução no percentual de preferências. Enquanto isso, manteve-se constante a quantidade de escolhas referentes ao estágio em economia e em administração. A opção pela alternativa "outra" foi considerada por apenas um dos respondentes que prefere lecionar estatística no 2º grau.

Uma ocorrência que mereceria um estudo aprofundado é a revelação de que apenas 25 % dos licenciandos pretendem ensinar após a conclusão do curso, considerando-se que finalidade da licenciatura é formar profissionais para o magistério.

O desenvolvimento do trabalho vem paulatinamente reforçando a idéia da necessidade da criação de um Curso de Licenciatura em Ciências Contábeis ou em Contabilidade para a formação de professores para a área.

É sabido que os cursos de bacharelado não se destinam a formar professores mas graduar profissionais para atender especificidades ocupacionais ligadas à sua formação acadêmica, quer em empresas públicas ou privadas, quer como profissionais autônomos. Enviesadamente, encontram-se em outras áreas, a exemplo do magistério em contabilidade, fato constatado na pesquisa ora descrita. **A pretensão ao magistério pelos bacharelados em Economia, Ciências Contábeis e Administração**, conforme o que vai registrado na Tabela 20, responde à suposição deste autor de que aqueles profissionais admitiriam exercer o magistério e com maior preferência para a área contábil.

Tabela 20
Pretensão ao magistério pelos bacharelados em
Ciências Contábeis, Economia e Administração.

SITUAÇÕES	GRUPOS	B. CONTÁBEIS		B. ECONOMIA		B. ADMINISTRAÇÃO		TOTALS	
		F.	%	F.	%	F.	%	F.	%
Contabilidade		09	67%	08	31%	01	6%	18	32%
Economia		01	8%	10	38%	01	17%	14	25%
Administração		-	-	01	4%	03	27%	06	10%
Outra		-	-	01	4%	05	6%	02	3%
Não pretende		03	25%	06	23%	01	44%	17	30%
Freqüências Totais		12	100%	26	100%	08	100%	56	100%

A área contábil também é a mais pretendida para o ensino pelos bacharelados (32%). No grupo bacharelados em Contábeis, 67% dos respondentes pretendem lecionar Contabilidade. Apenas 30% dos sujeitos pesquisados não se definem para o magistério, o que dá a entender que a maioria prefere, além de exercer as atividades da profissão, dedicar-se também ao trabalho docente.

As informações até aqui sistematizadas podem significar a necessidade de propiciar àqueles profissionais que pretendem ensinar o instrumental didático-pedagógico necessário ao processo ensino-aprendizagem, numa possível complementação aos cursos de bacharelado.

O enfoque do nível de percepção quanto à capacidade de absorção pelo mercado de trabalho dos Técnicos em Contabilidade e Administração (Tabela 21) considerou o dado de ser o Curso Técnico em Contabilidade a habilitação profissionalizante do 2º grau de maior procura pelo alunado nesse nível de ensino na

rede pública estadual. Incluiu-se assim nos questionários urna questão relativa àquela perspectiva de emprego para os egressos deste curso. Para efeito de comparação, foi escolhido o Curso de Administração o qual se apresenta como o mais correlato com o curso analisado.

Tabela 21
Técnicos em Contabilidade e em Administração
Capacidade de absorção pelo mercado de trabalho

GRUPOS	CURSOS	TÉCNICO EM CONTABILIDADE	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>				
• Bacharelados em Contábeis		12	-	12
• Bacharelados em Economia		23	03	26
• Bacharelados em Administração		06	12	18
• Licenciados em Administração		08	-	08
Subtotais	49	15	64	
• Professores em exercício		29	07	36
Totais	78	22	100	

De acordo com a percepção dos sujeitos pesquisados, o Curso Técnico em Contabilidade é o que oferece maiores facilidades de emprego, ou seja, o mercado de trabalho absorve com mais facilidade o Contabilista. Apesar de 22 respondentes optarem sobre perspectivas maiores para o Técnico em Administração, confirma-se a posição da maioria dos respondentes (78%) pelos depoimentos a seguir transcritos e referentes aos argumentos da opção pelos Técnicos em Contabilidade:

Dos bacharelandos

003: "não depende totalmente do empregador, isto é, o técnico nesta área pode montar seu próprio escritório";

018: "existem vários escritórios de Contabilidade, além de empresas privadas e do próprio setor público";

022: "devido a importância da área no mundo dos negócios";

Dos licenciandos

057: "a área é bastante abrangente";

059: "toda empresa precisa de um Contabilista. Hoje em dia, até mesmo a pessoa física, a depender da classe social, necessita de um Técnico em Contabilidade";

Dos professores em exercício

072: "o mercado de trabalho parece absorver mais o Técnico em Contabilidade, porque até pequenas empresas necessitam do Contador e dispensam o Administrador formado. Às vezes, quem administra o faz intuitivamente";

077: "Olha, eu fui 30 anos Chefe de Recursos Humanos de uma grande empresa, e lhe afirmo isto com segurança: Você conhece Contabilidade e Matemática Comercial? Está empregado!";

082: "qual a empresa por menor que seja, não necessita de um Técnico em Contabilidade?".

Mais uma vez cabe indagar: "Por que o Curso Técnico em Contabilidade, considerado com tantas aplicabilidades no mercado de trabalho não dispõe de um curso específico para formar seus professores?".

Observando ainda a tabela 18 nota-se que todos os respondentes do grupo licenciandos em Administração entendem que as perspectivas são maiores para os Técnicos em Contabilidade, não obstante estarem concluindo um curso destinado ao ensino da habilitação em Técnico em Administração.

Esse é um outro indicador que veio fundamentar a elaboração de proposta" para um curso de formação do professor especializado para o ensino no Curso Técnico em Contabilidade, confirmando-se os resultados parciais da pesquisa, quanto à abertura do mercado de trabalho e chances de emprego para os egressos desse curso.

A tabela 22 traz as opiniões dos respondentes quanto à **atuação dos Técnicos em Contabilidade no exercício do magistério do 2º grau**, outro fator analisado. Esta situação é bastante comum nas instituições de ensino no interior da Bahia, onde 159 escolas oferecem o curso e, para a formação do professor em nível universitário, apenas em Feira de Santana, a Universidade Estadual de Feira de Santana oferece a graduação em Ciências Contábeis. Só em 1989, a cidade de Jequié terá uma Faculdade para a formação de profissionais da área contábil, mesmo assim em nível de bacharelado. Talvez seja esta a causa do grande número de professores sem habilitação legal atuando no campo do conhecimento contábil.

Tabela 22
Técnicos em Contabilidade no magistério do 2º grau
Avaliação da ação pedagógica

SITUAÇÕES	GRUPOS	Bac. Contábeis	Bac. Economia	Bac Administr ação	Lic. Administr ação	Prof. exercício	Totais
Compromete a formação do aluno	04	08	01	01	02		16
Compromete o professor	-	01	02	01	-		04
Compromete a escola	-	-	02	-	01		03
Compromete: aluno, professor e escola	01	04	05	03	12		25
Falta-lhe conteúdo específico aprofundado	-	-	-	-	-		-
Falta-lhe formação pedagógica	01	01	04	-	05		11
Falta-lhe formação pedagógica e conteúdo específico aprofundado	06	12	04	03	09		34
Naturalmente	-	-	-	-	04		04
Outro (s)	-	-	-	-	03		03
Totais	12	26	18	08	36		100

Dos respondentes, 34 acharam que os Técnicos em Contabilidade não têm formação pedagógica nem conteúdo específico aprofundado para o exercício do magistério na área outros 25 entendem que os Técnicos em Contabilidade no exercício da docência podem comprometer o aluno, a ação do professor e a escola. Enquanto isso, 16 pesquisados vêem o comprometimento apenas no que concerne à formação do aluno e só quatro dos respondentes entenderam como natural a presença do técnico em Contabilidade ensinando no 2º grau em função da falta de profissionais de nível superior para o ensino nessa área. Segundo eles, seria de estranhar se o ensino fosse ministrado por técnicos de 2º grau de áreas distintas.

Cada vez mais vem se confirmando a **necessidade da criação de um Curso de Licenciatura em Ciências contábeis**, de acordo com a opinião dos respondentes à questão formulada e cujas informações aparecem na Tabela 23.

"Você acha que deveria existir uma licenciatura plena em ciências contábeis para atender o Curso Técnico em Contabilidade?".

Reforçando toda a discussão aqui inserida sobre a formação de professores de contabilidade, basta observar que dos questionados, 91% assinalaram a opção positiva.

Tabela 23
Criação do curso de licenciatura plena em Ciências Contábeis

GRUPOS	OPINIÕES	SIM	NÃO	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>				
• Bacharelados em Contábeis	10	02	12	
• Bacharelados em Economia	25	01	26	
• Bacharelados em Administração	15	03	18	
• Licenciandos em Administração	08	-	08	
Subtotais	58	06	64	
• Professores em exercício	33	03	36	
Totais	91	09	100	

Os argumentos de alguns respondentes a seguir registrados confirmam os dados inclusos na Tabela 23:

Dos bacharelandos:

004: "o curso Técnico em Contabilidade é muito oferecido e procurado. Portanto se faz necessário que haja um curso para formar os professores que irão ensinar no 2º grau";

005: "preencheria uma lacuna, até então existente para a formação de professor destinado ao ensino de Contabilidade – 2º grau";

013: "melhoraria o nível de ensino de Contabilidade";

015: "para evitar que muitos professores invadam esta área bem específica";

020: "para atender os cursos de Contabilidade do 2º grau, principalmente nas cidades do interior onde não existem cursos de Ciências Contábeis";

025: "o curso Técnico em Contabilidade existe em várias escolas, na capital e no interior, portanto, há necessidade de graduar aquele que vai ensinar neste grau (2º)";

029: "se não há licenciatura nessa área, justifica-se então, a criação do curso";

049: "para preparar o professor tanto na didática quanto na parte específica";

Dos licenciandos

057: "como qualquer outro curso de 2º grau, o profissional que for ensinar deve ter uma licenciatura correspondente";

060: "para que se formem profissionais capazes de ensinar as disciplinas do curso de Contabilidade";

061: "devemos ter na área de Contabilidade professor que conheça o conteúdo, didática e psicologia";

063: "para melhorar o nível e qualidade do ensino de Contabilidade, e consequentemente, qualificar melhor o profissional que irá trabalhar na área".

Dos professores em exercício

068: "só assim haveria pessoal com formação especializada para formar especialistas";

076: "em princípio sou favorável, pois a carga pedagógica é importante para atender às expectativas do aluno";

093: "para aprimorar bem mais o conhecimento técnico e pedagógico, com mais ênfase na didática para desempenhar com mais eficácia a função";

095: "para que o professor adquira não apenas os conhecimentos específicos como também os didáticos, necessários para que se possa transmitir conhecimentos".

Argumentam os que optaram pela negativa que o ensino da contabilidade pode ser dado também por bacharéis em Ciências Contábeis, sendo tal opinião de pouca representatividade em confronto com os que concordaram.

Apesar do curso de Ciências Contábeis atender de forma plena às necessidades curriculares da habilitação do técnico em contabilidade, faz-se mister lembrar que a graduação em bacharelado não contém disciplinas pedagógicas. Outrossim, a oferta de bacharéis em Ciências Contábeis não seria suficiente para atender à demanda da Capital com 36 escolas e do interior com 159 escolas que oferecem o Curso Técnico em Contabilidade.

O passo seguinte no trabalho foi colher a opinião dos pesquisados quanto à estrutura curricular para um curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis. Para melhor compreensão do assunto, transcreve-se a pergunta feita: "Na sua opinião, na elaboração de um currículo de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis para atender ao ensino médio - Técnico em Contabilidade o quê deve ser observado?" As opções foram as seguintes:

1^a - equilíbrio entre as disciplinas profissionalizantes e as pedagógicas;

2^a - ênfase nas disciplinas pedagógicas;

3^a - ênfase nas disciplinas profissionalizantes; 49 - outra (s): qual (is).

Tabela 24
Estrutura curricular do curso de licenciatura plena em Ciências Contábeis

GRUPOS	SITUAÇÕES	EQUILÍBRIO PED/PROF.	ÊNFASE PEDAGÓGICA	OUTRA (S)	TOTAIS
<u>Prováveis Professores</u>					
• Bacharelados em Contábeis	08	-	-	-	12
• Bacharelados em Economia	22	02	-	-	26
• Bacharelados em Administração	12	-	-	-	18
• Licenciandos em Administração	04	-	-	-	08
Subtotais	46	02	-	-	64
• Professores em exercício	23	05	-	-	36
Totais	69	07	-	-	100

Na opinião de 69 respondentes o curso em referência deverá ter uma composição curricular de maneira que haja um equilíbrio entre as disciplinas de cunho

profissionalizante e as de natureza pedagógica. Já 24 pesquisados entendem que o curso deverá dar ênfase às chamadas disciplinas profissionalizantes. Apenas sete acharam que a ênfase deveria ser nas disciplinas pedagógicas.

Os resultados desta questão se aproximaram àqueles contidos na tabela 12, página nº 124, quando foi feita a pergunta referente ao domínio de conteúdo específico e ao desempenho didático-pedagógico, ou seja, o que é mais importante para a ação do professor. A maioria se posicionou favorável no sentido que o professor deve ter tanto domínio de conteúdo específico quanto dos conteúdos didático-pedagógicos.

Neste item a posição não foi diferente. Para os respondentes o curso a ser proposto deverá ter equilíbrio de conteúdos entre o profissionalizante e o pedagógico. Nesta fase de análise e discussão dos resultados, tornaram-se excluídas algumas informações constantes dos instrumentos de pesquisa, as quais, apesar de não apresentarem relevância para o problema formulado, contribuíram de certa forma para uma visão geral do perfil da clientela pesquisada.

No capítulo 5 registram-se as conclusões do trabalho ora realizado e as recomendações consideradas cabíveis para uma possível solução do problema da capacitação de professores, especificamente para o Curso Técnico em Contabilidade.

CAPÍTULO V

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Cumpridas todas as etapas deste estudo, a análise e a avaliação dos informes colhidos nos instrumentos de pesquisa conduziram à elaboração da parte conclusiva gerando, conseqüentemente, algumas recomendações, as quais, atendidas a curto, médio e/ou longo prazo poderão sanar problemas outros detectados na pesquisa e ora relatados.

O alcance dos objetivos correspondeu ao previsto. Comprovaram-se os fenômenos supostos e sintetizados em: a) a docência em disciplinas contábeis no curso Técnico em Contabilidade, em nível de 2º grau e exercida, em alguns casos, por professores formados em áreas diversificadas, o que responde aos questionamentos em termo da formação técnico-pedagógica desses professores; b) a importância do instrumental pedagógico no processo ensino-aprendizagem; e c) a necessidade de criação de um Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis que possa promover uma formação adequada ao professor de contabilidade no 2º grau.

Das leituras sobre avaliação, em autores referenciados no capítulo da revisão de literatura pertinente pôde o autor formular o tipo de avaliação apropriada ao trabalho, estabelecendo os aspectos macro e micro desse termo, desde a conceituação da avaliação educacional até a particularização da avaliação curricular. Para

estabelecer os limites da avaliação do currículo foram aceitos primordialmente, os conceitos defendidos por Bruner (1978) e Lavallée (1986) sobre o assunto.

Adotando uma metodologia descritivo-avaliativa foi possível estabelecer as fases do trabalho que sucederam a análise dos currículos e programas dos cursos selecionados para o estudo, identificando-se, assim, as mais variadas situações de ensino na área.

A percepção de bacharelados e licenciandos de cursos de onde provém maior quantidade de professores de contabilidade e a opinião dos docentes no magistério contábil foram os elementos para o fechamento da proposta inicial.

Seqüenciando as fases da pesquisa e seus resultados, são a seguir registradas as conclusões que, na sua objetividade correspondem à terminalidade do trabalho. Todavia, essas conclusões não esgotam o assunto, amplo que é para novas pesquisas sobre a problemática do ensino profissionalizante.

Em síntese, pôde-se com este estudo concluir que:

- a) no curso de bacharelado em Ciências Contábeis são oferecidas todas as disciplinas que correspondem às constantes do currículo e programas do Curso Técnico em Contabilidade; no bacharelado em Economia e em Administração são cursadas disciplinas que contêm assuntos pertinentes apenas à Contabilidade Geral daquele curso técnico. Estas habilitações não

comportam a formação pedagógica o que deveria inviabilizar para os seus egressos o trabalho docente;

- b) no curso de licenciatura em Administração, por ser para a formação de professores, há o conteúdo didático-pedagógico. Entretanto, para o Curso Técnico em Contabilidade, esses professores estariam habilitados somente para a disciplina Contabilidade Geral, única a constar do currículo da licenciatura.

Pela percepção dos prováveis professores e dos docentes em exercício, os fatos constatados e as opiniões formuladas resumem-se em:

- o professor de contabilidade, como de qualquer disciplina, deve ter o domínio do conteúdo específico e da parte didático-pedagógica, esta como fator imprescindível ao desempenho docente;
- o ensino de contabilidade é exercido, em alguns casos, por graduados em áreas diversas da relativa ao conhecimento contábil: em outros, os professores são Técnicos em Contabilidade, logo, sem habilitação plena para o magistério no 2º grau;
- o desempenho docente de professores de ambos os grupos pesquisados, nas disciplinas contábeis, foi considerado pela maioria como apresentando o domínio do conteúdo específico, mas carente da formação pedagógica;

- os professores em exercício reconheceram que os conteúdos pedagógicos e/ou específicos das suas graduações foram insuficientes para o magistério no Curso Técnico em Contabilidade;
- a autorização legal para o ensino de contabilidade não abrange a totalidade dos professores em exercício, havendo docentes não autorizados ou que o são para outras áreas;
- a preferência dos formandos que pretendem ensinar é maior para a área contábil em detrimento as de sua habilitação como Economia e Administração;
- a possibilidade de absorção no mercado de trabalho é maior para o Técnico em Contabilidade do que para outros de nível médio; e
- o reconhecimento da necessidade de criação de um Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis como medida para a formação adequada do professor para o Curso Técnico em Contabilidade.

Retomando a discussão anterior e pelas evidências elencadas, parece haver um descomprometimento do sistema educacional brasileiro sobre a questão do ensino de contabilidade, após a desativação dos cursos CAEC e Esquema I e II.

Reforça tal posição o confronto entre as possibilidades de emprego para os técnicos em contabilidade e para os egressos de outros cursos do 2º grau como

Administração, Construção Civil, Secretariado, Nutrição e Dietética, Eletricidade, entre outros, os quais, como se sabe, formar técnicos para funções auxiliares dos profissionais de nível superior. Enquanto isto, com o Curso Técnico em Contabilidade, ainda que formado em nível médio, tem o egresso autonomia profissional como Contabilista.

A atenção, o interesse e a preocupação do pesquisador sobre o assunto, levando em conta as conclusões já registradas e todo o contexto em que se realizou a pesquisa, conduziram, como consequência natural do trabalho e do processo de avaliação, à elaboração de sugestões a quem de direito, para a adoção de medidas, que possam solucionar os impasses aqui identificados sobre o ensino de contabilidade.

A nível estadual, sugere-se à secretaria de Educação do Estado da Bahia, SEEB:

- ampliar a pesquisa ora realizada, de forma alevantar a situação de todos os professores de disciplinas contábeis do Curso Técnico em Contabilidade, no Estado da Bahia, identificando a qualificação desses profissionais, tanto na área específica das disciplinas em causa e na formação pedagógica, quanto à autorização para ensinar contabilidade;
- oferecer, a curto prazo, aos professores em exercício, carentes de formação específica e pedagógica, Curso de Especialização ou conforme o modelo CAEC, a fim de instrumentalizá-los devidamente, para o magistério;

- promover, a curto prazo, para os professores em exercício, com titulação em Ciências Contábeis, porém sem formação pedagógica, Curso de Especialização ou Curso nos moldes do Esquema I, fornecendo-lhes, dessa forma o embasamento didático-pedagógico;
- providenciar, também a curto prazo, para os professores em exercício nos Cursos Técnicos em Contabilidade, com bacharelado em Ciências Contábeis ou cursos correlatos e também licenciados, Curso de Atualização que os informe sobre as inovações técnico-pedagógicas aplicáveis ao ensino das disciplinas contábeis;
- implantar, a médio prazo, o Curso de Licenciatura em Ciências Contábeis nas universidades estaduais para a formação do professor de contabilidade, medida plenamente justificável pelas conclusões parciais aqui registradas.

Conseqüentemente, caberia à SEEB envidar esforços junto ao MEC e CFE para a tramitação dos projetos relativos àquelas sugestões, se for o caso. Uma outra medida seria solicitar aqueles órgãos, a inclusão da habilitação Contabilidade no Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau, a exemplo do que foi feito com a inserção da habilitação Química Aplicada no referido curso, conforme a Resolução CFE nº 12/78 (Brasil, CFE, 1978).

Do ponto de vista deste autor, torna-se explícito indiscutivelmente, a necessidade de implantação do curso antes sugerido. Dessa constatação, originou-se a Proposta

Curricular para o Curso de Licenciatura Plena em Ciências Contábeis a qual constitui o volume III desta dissertação.

Espera-se, que as conclusões e sugestões apresentadas motivem estudos semelhantes na área, os quais possam esclarecer pontos omissos ou que não foram objeto deste trabalho, voltado que foi para a formação do professor de contabilidade nos aspectos do domínio do conteúdo contábil e embasamento pedagógico, fatores necessários tanto para a eficácia da ação educativa quanto para a eficiência profissional do Técnico em Contabilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMATTI, Ivo e IOPPI, Maria do Carmo (1982), **Coletânea de legislação do ensino de 1º, 2º e 3º graus**. Caxias do Sul: Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 380 p.
- APPLE, Michael W. (1979), **Ideologia e currículo**, Tradução Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 246 p.
- BELLONI, Isaura; SERAFIM, Oscar; KIPNIS, Bernardo e CORSIN, Jorge (1986), **Proposta de avaliação de instituição de ensino superior**. Brasília: Universidade de Brasília: Dez. p. 27-43.
- BENJAMIN, Franklin (1986), "Currículo", in: **Encyclopaedia Britannica do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 603 p.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. (1988), **Como ordenar as idéias**. São Paulo: Ática, 59 p.
- BRUNER; Jorge S. (1978), **O processo de educação**. São Paulo: Nacional, 171 p.
- CHAGAS, Valnir (1984), **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois**. São Paulo: Saraiva, 406 p.
- DEMO, Pedro (1987), **Avaliação qualitativa**. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 103 p.
- GOLDBERG, Maria Amélia e SOUZA, Cláiriza Prado (1979), **Avaliação de programas educacionais: vicissitude & contradições e desafios**. São Paulo: EPU, 69 p.

- GRESSLER, Lori Alice (1983), **Pesquisa educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos**. São Paulo: Loyola, 129 p.
- KELLY, Albert Victor (1981), **O currículo: teoria e prática**, tradução Jamir Martins; revisão técnica Nélio Parra. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 163 p.
- LAVALLÉE, Marcel (1986), **A natureza do currículo** - ensaio, teoria e história: traduzido pelos Mestrados do Convênio QUEBEC/UNEB. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 61 p.
- _____ (1987), **Estudo de currículo: Teoria e prática**, traduzido pelos Mestrados do Convênio UQAM/ UNEB. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 18 p.
- LEWY, Arieh (1987), **Avaliação de currículo**, tradução Sandra Maria Carvalho de Paoli, revisão Loyde A. Faustin. São Paulo: EPU, 315p.
- MESSICK et alii (1980), "Introdução aos artigos de Cronbach, Parlett e Hamilton", in: Messica Paixão e Bastos (Org.). **Curriculum: análise e debate**. Rio: Zahar, p.57-59.
- MIALARET, Gaston (1981), **A formação dos professores**. Coimbra-Portugal: Almedina, 157 p.
- NILO, Sérgio U. (1982), "O desafio da América Latina à teoria e prática de avaliação", in: Goldberg e Souza (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 69 p.
- PARLETT, Malcolm e HAMILTON, David (1982), "Avaliação iluminativa: uma abordagem no estudo de programas inovadores", in: Goldberg e Souza (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 69 p.

- POPHAM, W. James (1983), **Avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Globo, 203 p.
- RICHARDSON, Roberto Jarry (1985), **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 287 p.
- RODRIGUES, Neidson (1987), Da mistificação da escola à escola necessária. São Paulo: Cortez, 199 p.
- SOARES, Magda Becker (1981), "Avaliação educacional e clientela escolar", in: Souza, Maria Helena. **Introdução e Psicologia Escolar**. São Paulo: Queiroz, 108 p.
- SPERB, Dalilla C. (1979), **Problemas gerais de currículo**. Porto Alegre: Globo, 347 p.
- STAKE, Robert E. (1982), "Corno os avaliadores respondem a sete questões essenciais", in: Goldberg e Souza (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 69 p.
- _____ (1982), "Novos métodos para avaliação de programas educacionais", in: Goldberg e Souza (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 69 p.
- TRALDI, L.L. (1979), **Currículo, metodologia da avaliação**. São Paulo: Atlas, 145 p.
- TURRA et alii (1984), **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: Sagra, 306 p.
- TYLER, Ralph Winfred (1983), **Princípios básicos de currículo e ensino**: tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 119 p.
- WARDE, Miriam José (1983), **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Moraes, 189 p.

- WEISS, Carol (1982), "Pesquisa avaliativa no contexto político", in: Goldberg e Souza (Org.). **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. São Paulo: EPU, 69 p.

ARTIGOS DE PERIÓDICOS

- ANPED (1985), "Avaliação dos cursos de pós-graduação em educação": **Boletim ANPED**, N^os. 5, 6 e 7. OUT/DEZ.
- _____ (1987), "Proposta de sistemática de avaliação dos cursos de pós-graduação em educação". Rio de Janeiro: **Boletim ANPED**, 109 p.
- BASTOS, L.R. e MESSICK, R.G. (1978), "Avaliação educacional; crítica e recomendações". **Tecnologia Educacional**, 24. SET./OUT., p.13-15.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1985), "Avaliação, participação: anotações sobre um ritual de fim de período". **Cadernos CEDES**, 12, NOV., p.57-64.
- CARVALHO, Janete Magalhães (1985), "Avaliação e contexto sócio-econômico-cultural", in: PPG-E-UGES, **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória: UEFS, p.11-15.
- CHADWICK, Cliston (1974), "Avaliação educacional", **Revista Brasileira de Reeducação - ABTF**, 1º trimestre, p. 7-37.
- DEMO, Pedro (1984), "Avaliação participante: algumas idéias iniciais para discussão". **Cadernos de Pesquisa**, 48, FEV, p. 67-73.
- ESMANHOTO, Paulo; KLEES, Steven e WERTHEIN, Jorge (1985), "Avaliação educacional: tendências na direção de enfoques mais participantes", in: Werthein e Argumedo (Org.). **Educação e Participação**. Rio de Janeiro: Philobibion, p. 79-108.

- GOLDBERG, Maria Amélia (1980), "Avaliação educacional: medo e poder!..." **Educação e Avaliação**, vol. I, Jul., p. 96-117.
- _____ (1980), "A avaliação pode ser uma arma?" **Educação e avaliação**. Vol. I, JUL, p. 23-47.
- _____ (1981), "Reformulação dos cursos universitários: uma incursão pelo lado não respeitável da avaliação educacional", in: PPGE-UFES. **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória: UFES, p.134-138.
- LUCKESI, Cipriano Carlos (1980), "Compreensão filosófica e prática educacional: avaliação em educação", in: C.C. Luckesi - **O papel da filosofia na ação educativa**. Rio de Janeiro: AGT, p. 78-89.
- _____ (1985), "Elementos para didática no contexto de uma pedagogia para a transformação". **Tecnologia Educacional**, 65, JUL. /AGO., p.11-12 (texto xerografado).
- OTT, Margot Bertoluci (1985), "A avaliação: uma aproximação provisória", in: PPGE-UFES, **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória: UFES, p.127-133.
- SILVA, Jefferson Ildefonso (1980), "A educação do educador", in: **Cadernos do CEDES**, São Paulo: Cortez, Ano 1, nº 2, 69 p.
- STAKE, Robert E. (1981), "Uma visão contemporânea da avaliação de programas", in: PPGE-UFES, **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória: UFES, p. 127-133.
- _____ (1985), " Quão afinados devem ser os dentes da avaliação?", in: PPGE-UFES, **Avaliação educacional: necessidades e tendências**. Vitória: UFES, p. 31-32.

- STUFFLEBEAM, Daniel (1981). "Alternativas em avaliação educacional", in: Bastos, Paixão e Messick, **Avaliação Educacional**, Vol. II, Petrópolis: Vozes p, 102-150.
- TYLER, Raph Winfred (1983), "Avaliação educacional: algumas idéias precursoras". **Educação e Seleção**, JAN/JUN., p. 35-37.
- VIANNA, Heraldo Marelim (1982), "Avaliação educacional: problemas gerais e formação do avaliador". **Educação e Seleção**, JAN/JUN, p. 9-14.
- WAISELFIZ, Jacob (1986), "Avaliação de programas educacionais de jovens e adultos", in: Fundação Educar. **Reflexões teóricas e metodológicas sobre educação de jovens e adultos**. Rio: MEC/Fundação Educar/ OEA/ ILCA, 78 p.

DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS

- BAHIA (1984), Secretaria da Educação e Cultura - SEC, **Proposta curricular: técnico em contabilidade série: estudos**, vol. XII. Salvador: SEC-BA, 97 p.
- _____ (1986), Secretaria da Educação e SEC, Anuário estatístico educacional escolar 1º grau, 2º grau. Estado da Bahia. Salvador: SEC-BA/ Informações Educacionais, 144 p.
- _____ (1987), Assembléia Legislativa. **Lei nº 4.792/ 87**. Salvador: Diário Oficial do Estado - Maio, 5 p.
- _____ (1987), Assembléia Legislativa. **Lei nº 4.697/ 87**. Salvador: Diário Oficial do Estado, 17/07/87, p. 5-12.
- BRASIL (1951), Congresso Nacional. **Lei nº 1.411/51**. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União.

- _____ (1962). Conselho Federal de Educação - CFE. **Parecer nº 397/62.** Brasília: Documenta, p. 122, 123.
- _____ (1963). Conselho Federal de Educação - CFE. Resolução S/Nº, de 08 de fevereiro de 1963. Brasília: CFE, p. 123-125.
- _____ (1965), Congresso Nacional. Lei nº 4.679/65. Brasília: Diário Oficial da União, 3. p.
- _____ (1968), Presidência da República. Decreto nº 62.395/68. Brasília: Diário Oficial da União.
- _____ (1971), Conselho Federal de Contabilidade. Normas da Profissão do Contabilista: legislação e resoluções. Brasília: CFC, 279 p.