

Avaliando a educação e a formação do profissional contábil e as respectivas exigências curriculares contemporâneas

Evaluating the education and formation of the accounting professional and the current curricular demands



Gleuba Regina Lopes Rodrigues¹

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise crítica quanto à adequação dos currículos do curso de Ciências Contábeis, ofertados por cinco Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município de Fortaleza, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais. Essa análise é condição relevante para se pensar a educação e a formação do profissional contábil na contemporaneidade. O texto traz, inicialmente, a relação da autora com o tema, o despertar de seu interesse por esse estudo e as exigências profissionais atuais. Em seguida, serão abordados: o para quê pesquisar o assunto, o significado de pesquisa na formação profissional e a metodologia de pesquisa escolhida. Por fim, a pesquisa proporcionou uma discussão dos resultados que revelasse a distância existente entre o perfil real e ideal do profissional contábil, buscando evidenciar o papel de destaque dos discentes na sua própria formação.

Palavras-chave: **Educação. Formação Continuada. Avaliação Curricular.**

Abstract

This texts focuses initially at the relationship of the author with the theme and her interest on it. Secondly, it is made a curricular analysis to show the coherence between the directives of Brazil's Ministry of Education, the development of such directives by graduate institutions and the demand by the professional market. Finally, this research was able to present the distance from the ideal professional profile to the real accountancy professional.

Keywords: **Education. Continuing education. Curricular analysis.**

Introdução

Quando criança, sempre ouvia minha mãe dizer: “estude, pois educação é a única herança que posso deixar e que ninguém vai lhe tirar”. Esse conceito de educação atrelada obrigatoriamente ao estudo me acompanhou por boa parte da vida.

Considerava que a educação provinha de um conhecimento sistematizado que só podia ser repassado por pessoas aptas a fazê-lo, o que me remete a ALVES (2002, p.10), quando diz: “se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta, os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam”. E era

exatamente assim que nos comportávamos, eu dizendo sim a tudo que depositavam em minha mente em nome da educação; os professores como cientistas, detentores do saber e consequentemente do poder, tolhendo qualquer ensaio de criticidade e autonomia, como bem expressou FREIRE (1997), quando escreveu em seu livro *Pedagogia do Oprimido*:

[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú. Supervisora Escolar da Rede Pública Municipal. Membro do Grupo de Estudo Pesquisa e Ação Pedagógica. E-mail: gleubaregina@hotmail.com

No entanto, uma inquietude foi me motivando a ampliar o conceito que eu tinha de educação. Comecei a perceber que nem tudo vivenciado no espaço que elegi como o ideal para que a educação se efetivasse deveria ser reproduzido. Assim sendo, não poderia restringir à escola e aos professores a incumbência de educar-me. Foi com essa descoberta que comecei a ressignificar outros conceitos e preconceitos que haviam sido elaborados e firmados com tanta convicção. O primeiro deles foi o meu papel de aluna. Para BUENO (1996, p. 43), aluno é: “educando, discípulo, escolar, aprendiz. Portanto, ao estender o conceito de educação, não mais me conteria em desempenhar um papel tão restrito, ser educada sem educar, ser aprendiz sem ensinar, no mínimo seria incoerente. Assim, como afirma BRANDÃO (1981, p. 7): “[...] todos nós envolvemos pedaços da vida com a educação: para aprender, para ensinar, para aprender – e – ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

Foi percebendo a educação em todos os lugares que passei a me sentir verdadeiramente sujeito da formação. Alguém com liberdade para criar e se manifestar, criticar, elogiar e principalmente argumentar. Assim, essa compreensão me faz perceber questões referentes à formação do profissional, identidade deste e sistema de formação, freqüentando o debate em todo o país. São vários os questionamentos, sinalizando características de uma civilização em mudança. Todavia, o que é mudar? Segundo GADOTTI (2000): “mudar vai além do inovar. Enquanto na inovação existe certa continuidade, a mudança é mais radical: opera rupturas”. Mas o que isso significa? Nas últimas décadas, passamos por um processo acelerado de modernização, fato que nos fez atingir um notável avanço da ciência e tecnologia, vivemos a globalização, seja da economia, das comunicações e da cultura, a crise dos paradigmas e a emergência das diferenças.

Estamos na era do conhecimento. Conhecimento esse que deve estar alicerçado sobre estruturas sólidas, denominadas por JACQUES DELORS, coordenador do Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1998), de pilares do conhecimento e da formação continuada contemporânea. “Aprender a ser, a fazer, a conhecer e a viver juntos”, para o autor, constituem aprendizagens imprescindíveis para cada indivíduo, visto que a origem de todas elas está na própria constituição dos seres humanos.

A aprendizagem, hoje, vai além da lógico-matemática e lingüística; é preciso aprender a conhecer, compreendendo com prazer cada descoberta, construindo e reconstruindo o conhecimento, a curiosidade e a autonomia. Aprender a fazer, não o fazer puramente mecanicista, mas o modo intelectivo do fazer; articulando o conhecimento com a prática; buscando mais a competência pessoal que a qualificação profissional. É nessa nova perspectiva do ensino-aprendizagem que se enfatiza o aprender a ser, visto que esse aprendizado visa ao desenvolvimento integral do indivíduo no que se refere a suas potencialidades, favorecendo o sentido ético, a responsabilidade pessoal, a sensibilidade, a espiritualidade, a criatividade e a iniciativa. Essas são qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais, portanto, essenciais para o aprender a viver junto, convivendo com outros, compreendendo o outro, administrando conflitos, trabalhando coletivamente e buscando o tão almejado equilíbrio emocional.

A construção do conhecimento não se dá unicamente pelo cognitivo e pelas informações que nos são repassadas. Existe uma dicotomia entre as exigências da sociedade contemporânea e as propostas de formação profissional e humana. Enquanto o planeta precisa de pessoas capazes de entender a complexidade dos problemas que o envolve, relacionando e interligando os conhecimentos, os sistemas de ensino continuam a dividi-los e fragmentá-los. Ensinam como separar, compartimentar e isolar cada um em sua gaveta, impossibilitando a visibilidade das interações entre as disciplinas, transformando-as em meras informações, desligadas da realidade e tornando imperceptível a visão do todo.

O ensino dará um salto qualitativo quando passar da ênfase à informação para a valorização da formação de uma consciência profissional crítica, integrada com o universo, preocupada com problemas éticos e sociais, como bem expressa Morin (2003, p. 98), ao dizer que:

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometida com a construção de uma civilização planetária.

Esse profissional certamente se comprometerá com a sociedade em que vive, tornar-se-á um cidadão. Aí está um dos grandes desafios das Instituições de Ensino

Superior, ou seja, resgatar princípios humanísticos e éticos que se perderam ou foram abolidos ao longo do tempo; no entanto, mesmo assim nos pegamos ainda presos a tradições que tendem à submissão e à acomodação, impossibilitando tais rupturas no plano existencial e ético. Como bem expressava Freire: “mudar é difícil, mas é possível e urgente”.

Vários fatores poderão subsidiar a afirmação supracitada, um dentre eles é a constatação do resultado do Exame Nacional dos Cursos Superiores, mais conhecido como Provão. Numa escala de 0 a 100, nenhum dos 5900 cursos testados em 2003 chegou à nota 80, como revelam as listas publicadas na revista *Veja* de 31 de março 2004. De acordo com a matéria divulgada, “os resultados ruins revelam que muitos jovens universitários chegam ao mercado de trabalho sem saber responder a questões essenciais ao exercício da profissão que escolheram”.

O presidente do Conselho Regional de Contabilidade do Rio de Janeiro, Nelson Rocha, reforça essa amostra quando afirma que “nem todos os profissionais da área têm condições de entender a legislação, interpretá-la corretamente e orientar os clientes sobre o melhor caminho a seguir” (Pequenas Empresas, Grandes Negócios, fev. 2004).

Diante dessa realidade, então me deparei com uma indagação: pesquisar esse assunto para quê, se no momento sou apenas uma aluna do curso de Ciências Contábeis? A ausência de respostas e a busca constante delas me fazem lembrar Minayo (1998, p. 17), quando diz que: “pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Todavia, o desenvolvimento de estudos e pesquisas, que possam contribuir para um redimensionamento da educação e da formação do profissional contábil, é de extrema relevância. Contudo, foram inquietações oriundas do contexto no qual estou inserida que me motivaram a observar e investigar sobre a referida temática.

Dentre as abordagens metodológicas, escolhi a pesquisa qualitativa, por concordar com Richardson (1999, p. 80), quando menciona que: “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. Quanto aos procedimentos, a opção foi a pesquisa documental, considerando o que afirma Beuren (2004), quando diz que:

Percebe-se, portanto, o mérito da pesquisa documental [...] no sentido de verificar fatos passados que possam ser úteis, não apenas como um registro de memórias, mas também para ajudar no presente e vislumbrar tendências futuras.

Assim, três aspectos foram considerados de suma importância para a realização dessa pesquisa: a escolha dos documentos, o acesso a eles e sua análise. A escolha dos documentos se deu em função do objetivo proposto e da temática em discussão. O acesso a eles foi realizado em cinco IES do município de Fortaleza, sendo que, em quatro delas, viabilizadas por meio da internet, e em uma através de solicitação feita *in loco*. A análise foi concretizada de acordo com a metodologia adotada para a pesquisa qualitativa.

Foi nessa dimensão que parti em busca da compreensão do meu papel como profissional e o cenário onde desempenhá-lo, para que eu, antes de dizer ao outro quem sou, possa me reconhecer como tal. *A priori*, essa pesquisa contribuirá para minha própria formação; contudo, espero que outras pessoas também se apropriem dela, tornando-a principalmente um incentivo à indagação, investigação e construção do conhecimento.

É notória a velocidade com que os avanços tecnológicos e científicos ocorrem, bem como a necessidade de indivíduos aptos a lidar com a rapidez da informática e da telecomunicação. Porém, as exigências contemporâneas vão além do aprendizado no conhecimento e na ação, prática que durante muito tempo foi enfatizada. Certamente essa educação, que prioriza as informações e amplia a demanda por conhecimentos, impossibilita outros aprendizados, como aprender a nos relacionar conosco, com os outros e até com o planeta. E mesmo sendo essa considerada a sociedade da razão, há uma busca pelo equilíbrio das emoções. As tendências atuais valorizam a inteligência emocional e à elevação contínua do desenvolvimento de capacidades que permitam a indispensável adaptação a constantes mudanças e oscilações no mercado profissional, “estamos sendo avaliados por novos critérios. Não importa apenas o quanto somos inteligentes, nem a nossa formação ou nosso grau de especialização, mas também a maneira como lidamos com nós mesmos e com os outros” (GOLEMAN, 1999, p. 15).

E, desse contexto paradoxal, emergem várias indagações: As Instituições de Ensino Superior estão preparadas para os desafios vigentes e da próxima década? Os currículos estão adequados às exigências

da sociedade moderna, contemplando na sua dimensão o humano, despertando para a necessidade de pensar a justiça, a ética, a liberdade, a humanidade? A formação acadêmica que está sendo oferecida formará profissionais com visões sistêmicas, capazes de auxiliar no processo decisório?

Essa pesquisa objetiva analisar a adequação dos currículos do curso de Ciências Contábeis oferecidos por cinco Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município de Fortaleza, no Estado do Ceará, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais, tendo como delineamento a pesquisa documental.

Referencial teórico

Para fundamentar a presente pesquisa, considero pertinente a apresentação de um breve histórico baseado no relatório contido no parecer CNE/CES 146/2002, o qual contextualiza a origem das referidas diretrizes.

“A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, em seu art. 9º, bem como a Lei da Reforma Universitária 5.540/68, no art. 26 [...]” (PARECER 146/2002), estabelecia que cabia ao então Conselho Federal de Educação fixar os currículos mínimos dos cursos de graduação, tendo validade em todo o território nacional.

Os referidos currículos envolviam um detalhamento de disciplinas e cargas horárias a serem cumpridas. A não observância a essas exigências comprometeria o reconhecimento do curso e a autorização, quando de sua proposta. Sendo assim, passava a ser uma obrigatoriedade para se obter a suposta igualdade entre os profissionais de distintas instituições. Caracterizando-se pela rigidez na sua configuração formal, inibia as instituições em inovar seus projetos pedagógicos, reduzindo notoriamente a sua liberdade, aprisionando-as em verdadeiras “grades curriculares”, dentro das quais também se encontravam os alunos, já que esses eram submetidos aos mesmos conteúdos obrigatórios, independentemente da contextualização. Não se adaptavam sequer às exigências do meio.

Desta forma, não mais permitia o alcance da qualidade desejada para o ensino profissional; os currículos mínimos estavam “preparando” profissionais cada vez mais “despreparados” para a diversificação e adaptabilidade no mercado de trabalho.

A partir de 1995, quando foi publicada a Lei 9.131/95, o seu artigo 9º, § 2º, alínea “c”, conferiu à Câmara do Ensino Superior (CES) do Conselho

Nacional de Educação (CNE) competência para “a elaboração de projetos de Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”, mas somente em 1997, com a aprovação do Parecer 776/97, se estabeleceu que as Diretrizes Curriculares Nacionais devem: “se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; ser respeitadas por todas as IES e assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”. Sua homologação é datada de 13 de maio de 2002.

Vale salientar que os paradigmas das DCN objetivam:

Servir de referência para as instituições na organização de seus programas de formação, permitindo flexibilidade e priorização de áreas de conhecimento na construção dos currículos plenos. Devem induzir à criação de diferentes formações e habilidades para cada área do conhecimento, possibilitando ainda definirem múltiplos perfis profissionais, garantindo uma maior diversidade de carreiras, promovendo a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, privilegiando, no perfil de seus formandos, as competências intelectuais que refletem a heterogeneidade das demandas sociais (PARECER 146/2002).

Dando continuidade a essa investigação, realizei pesquisa de campo junto às IES nas quais priorizei os conteúdos curriculares trabalhados por essas instituições. Ao coletar tais informações e confrontá-las com o conceito de Educação e Formação Profissional, no qual acredito e por isso o defendo neste texto, tendo como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais, senti a necessidade de investigá-los não com a visão reducionista de currículo como instrumento de transmissão de conhecimento e de informações, usualmente relacionado ao conteúdo, à matriz curricular, à organização dos conteúdos distribuídos pelas disciplinas e carga horária, enfatizando a valorização do indivíduo, priorizando a sua capacidade de iniciativa e de competir profissionalmente, formando-se mentalidades pragmáticas. E, sim, em sua dimensão ideológica, sendo um referencial para a formação de profissionais críticos, adaptáveis a situações novas e emergentes, capazes de administrar situações complexas. Comungando com Moreira (1997, p. 15), “o currículo deve ser passível de ser concebido e interpretado como um todo significativo, como um

instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividades". É necessário que os currículos trabalhem o indivíduo na sua totalidade, como pluralidade que é, favorecendo então a "humanização do humano" (ALMEIDA, 1995, p. 43). E é também com esse olhar que busco fundamentar minha análise.

Detive-me anteriormente em questões mais amplas, tratando da supracitada temática num contexto global, agora volto minha atenção para a educação do profissional contábil, considerando-o objeto da pesquisa. Trago para o debate pontos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais comuns às Instituições de Ensino Superior que servem de balizamento às mesmas, a destacar o perfil desejado do formando, as quais definem que:

O curso de Ciências Contábeis contempla um perfil profissional que revele a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências (PARECER 146/2002).

Existe uma certa congruência entre o que o MEC define, a sociedade deseja e o mercado profissional espera, ou seja, essas entidades desejam um contador que tenha capacidade de administrar a complexidade, e que "[...] por meio do pensar, do fazer, do conviver, do ser e do discernir ao longo da vida" (LIBÂNIO, 2001, p.

15), desenvolva requisitos indispensáveis ao exercício profissional, como ética, criatividade, participação e sensibilidade, para perceber que "a próxima década exigirá do contador, além de conhecimento profundo, abrangente e atualizado da contabilidade, cultura humanística e domínio das ciências comportamentais. Um cidadão com visão mais aberta do mundo, capaz de adaptar-se facilmente a cenários cambiantes..." (KOLIVER, 1993, p. 114). Porém, as dificuldades para alcançar esse perfil são notórias, afinal o que se exige vai além da atuação técnica, o que certamente provoca uma ressignificação do papel do contabilista. Conseqüentemente, a responsabilidade de viabilizar esse processo de mutação recai sobre as instituições de ensino como um desafio que se impõe no seu cotidiano.

Análise dos dados

Mas até que ponto as referidas instituições se apropriam do currículo fazendo dele um aliado imprescindível nesse processo? Foi tentando encontrar respostas para essa e outras indagações, que optei por uma análise documental, sendo os currículos do Curso de Ciências Contábeis de cinco Instituições de Ensino Superior do Município de Fortaleza, os documentos que agilizaram o processo investigatório conforme apresento na Tabela 1.

Tabela 1: Demonstrativo dos conteúdos curriculares e carga horária por IES

| | IES 1 | IES 2 | IES 3 | IES 4 | IES 5 |
|--|------------|------------|------------|------------|------------|
| Total de créditos | 192 | 180 | 192 | 200 | 180 |
| Carga horária | 2880 horas | 2700 horas | 2880 horas | 3000 horas | 2700 horas |
| Créditos obrigatórios | 184 | 162 | 182,4 | 182 | 160 |
| Créditos optativos | 8 | 18 | 9,6 | 18 | 20 |
| Créditos voltados para a formação humana | 8 | 8 | 14,1 | 14 | 8 |
| Créditos voltados para a formação profissional | 176 | 154 | 168 | 168 | 152 |

Para a análise a que me proponho, os dados encontrados merecem destaque decorrente de sua relevância. As instituições pesquisadas direcionam, no mínimo, 152 créditos das disciplinas obrigatórias à formação profissional técnica, o equivalente a um percentual superior aos 90% destes, ou seja, fomentam a capacidade intelectual e o conhecimento

técnico para o desempenho da atividade contábil, a citar: contabilidade geral, de custos, intermediária, auditoria etc. Essa constatação vem ratificar o que assegura GOLEMAN (1999, p. 260): "Treinar para parte técnica [...] é fácil. Muito mais difícil é treinar as pessoas para serem flexíveis, terem igualdade, serem conscientes ou terem habilidades interpessoais".

Ao enfatizar que a demanda mercadológica busca um contabilista com capacidades além das cognitivas, competências e habilidades que favoreçam o despertar de suas potencialidades, faz-se suscitar o conceito de competência defendido por Moretto (2002, p. 19): “Competência é a capacidade de o sujeito mobilizar recursos visando abordar (e resolver) uma situação complexa”. O referido autor define cinco recursos necessários para caracterizar um profissional competente:

1. conhecer o conteúdo específico;
2. ter habilidade;
3. identificar valores culturais;
4. utilizar uma linguagem pertinente;
5. administrar as emoções.

Vale ressaltar que, dependendo da situação, a exigência de determinado recurso é maior que de outro, porém a ausência de um deles gera prejuízos para o desempenho profissional.

Boterf (2003, p. 38) reforça esse conceito de competência quando afirma que:

O saber administrar pode ser declinado como segue: saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se.

Diante desse contexto, entendo quão evidente é a disparidade entre o perfil ideal e o real. Requerer do contabilista as competências profissionais defendidas por Moretto e Boterf exige também das IES a apropriação dos recursos que viabilizam a sua existência. Contudo, os dados coletados revelam uma trajetória extensa a ser percorrida pelas IES, em busca da libertação dos currículos mínimos.

Chegar a um perfil profissional contábil que “revele a responsabilidade social, [...] articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências (PARECER 146/2002)”, continua sendo um desafio, não somente para as instituições de ensino, mas também para seus egressos.

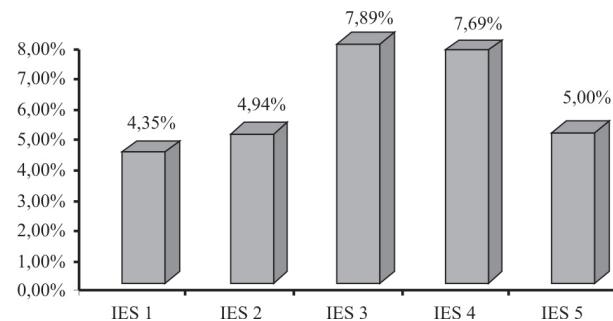


Figura 1: Percentual de disciplinas voltadas para a formação humana em relação às disciplinas obrigatórias, por IES.

Conforme a Figura 1, temas como habilidades interpessoais, de comunicação, valores humanos e trabalho de grupos, entre outros, ocupam um espaço mínimo no meio acadêmico, tendo em vista que, no máximo, 7,89% do total dos créditos obrigatórios contemplam a formação humanística, se considerarmos disciplinas como Filosofia, Psicologia, Ética e Sociologia aptas a propagarem tais conteúdos. Outra informação que vem agregar-se a essa, tornando o dado acima ainda mais agravante, é que a ausência da consciência crítica em alguns educandos inibe a percepção da relevância de tais conteúdos para a formação profissional. Ouvir comentários do tipo: “Não sei o que essa disciplina tem a ver com as Ciências Contábeis?” Ou até mesmo: “Onde aplicar esses conteúdos no nosso cotidiano?” é mais freqüente do que se possa imaginar. Certamente, essas atitudes não coadunam com o que expressa Libânia (2001, p. 19-31): “o segredo de aprender a conhecer é saber relacionar e contextualizar”. Tendo em vista que “a relação é a grande categoria do pensamento, a arte de pensar desenvolve-se pela nossa capacidade de relação”.

Infelizmente a “educação bancária”, castradora do pensamento crítico, deixou seqüelas em muitos de nós. Ainda não se conseguiu superar a visão dualista, que enxerga o mundo sempre dividido em dois pólos, dificultando, portanto, sua interação.

Será nessa mesma incompletude, que os currículos são pensados? Afinal, até que ponto as IES

percebem e potencializam as disciplinas voltadas para a formação humana, como mediadoras, entre outras dificuldades, da capacidade de relacionar? Percentuais que variam de 4,34% a 7,89% denotam a sublimação dessas disciplinas nesse contexto.

Por outro lado, o educando deve compreender que, apesar da submissão a esse ensino, “não está fadado a fenececer e [...] por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do bancarismo” (FREIRE, 1996, p. 27).

Certamente, essa transformação perpassa anteriormente por uma mudança de postura, e isso exigirá do futuro profissional contábil uma autonomia própria da ação educativa, fazendo-o perceber que “sem ela não há ensino, nem aprendizagem” (GADOTTI, 2002).

Esses argumentos ratificam o conceito de educação no qual a responsabilidade é solidária, ou seja, a educação e formação profissional não devem estar somente na incumbência das instituições de ensino. Cabe ao contabilista ter sensibilidade para perceber os prejuízos que se acarretaram ao longo de sua formação e buscar superá-los, o que o levará a uma tomada de decisão, “quer dizer, já não é possível existir sem assumir o direito e dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política [...] sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2002, p. 58).

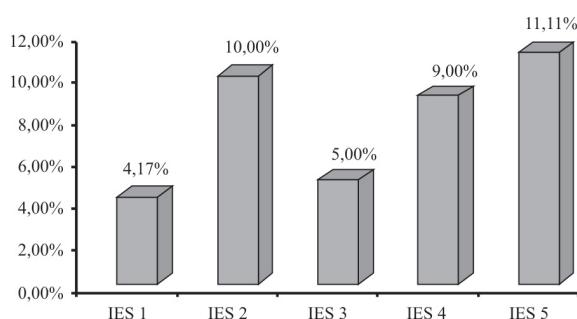


Figura 2: Percentual de disciplinas optativas por instituições.

Segundo Freire (1996, p. 110): “a educação é uma forma de intervenção no mundo.” E é com esse olhar que trago a Figura 2. Do total de créditos exigidos por cada instituição, apenas uma parcela, que varia dos 4,17% aos 11,11%, é destinada à disciplinas optativas. Esse dado pode deixar de ser encarado como uma

informação irrelevante e passar a ser considerado um instrumento de intervenção, o qual viabilizará o que revela Freire (1996, p.66) : “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.” A participação do aluno na formação profissional que deseja ter é a completude do pensamento de Freire. Trago aqui a participação num nível “que poderíamos chamá-lo de construção em conjunto”, em que todos “[...] com sua consciência [...] suas propostas [...] crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo[...].” (GANDIN, 1994, p. 57).

Considerações finais

Perceber os pequenos espaços que as IES disponibilizam para os educandos exercitarem o ato de escolher, denunciam o quanto a inflexibilidade e rigidez dos currículos mínimos estão arraigados nas referidas instituições. Quanto mais se limita a possibilidade de escolha menos se trabalha a autonomia nos futuros profissionais. No entanto, esse processo pode ser reorganizado. Para isso “o que é preciso, fundamentalmente mesmo é que o educando assuma eticamente, responsávelmente, sua decisão, fundante de sua autonomia” (FREIRE, 2002, p. 120). Percebendo a escolha como uma ação libertadora, pois “é preferível... reforçar o direito que tem a liberdade de decidir, mesmo correndo o risco de não acertar. Afinal... é decidindo que se aprende a decidir” (FREIRE, 2002, p. 119).

Foi por fazer dessa escolha uma prática que experimentei também fazer ciência, percebendo nesses espaços verdadeiros portais revelando um caminho que, mesmo trilhado por outras pessoas, posso e devo deixar minhas marcas (re)definindo a minha trajetória.

Referências

- ALMEIDA, C. L. S. de. Currículo e ética: o currículo para além das grades. *Revista de Educação – AEC*, São Paulo, v. 24, n. 97, p. 40-47, out./dez. 1995.
- ALVES, R. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BEUREN, I. M. *Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- BOTERF, G. L. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0146/2002, homologado e aprovado em 03/04/2002. Brasília, DF, 2002.
- BUENO, S. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social e político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOLEMAN, D. *Trabalhando com a inteligência emocional*. Tradução de M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- KOLIVER, O. *A contabilidade de custos*: algo de novo sob o sol. Revista Brasileira de Contabilidade, Brasília, DF, ano 22, n. 85, p. 108-114, dez. 1993.
- LIBANIO, J. B. *A arte de formar-se*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- MINAYO, C. S. *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. *Curriculum*: questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- MORETTO, V. P. *Prova*: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- MORIN, E. *Educar na era planetária*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2003.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.
- RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social*: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SERÁ que seu contador é bom? Atitudes vencedoras. *Pequenas Empresas, Grandes Negócios*, São Paulo, n. 181, p. 81-82, fev. 2004.
- WEINBERG, M. As notas dos melhores cursos no provão do MEC. Como sair dessa? *Veja*, São Paulo, Ed. 1847, p. 84, 31 mar. 2004.

Data do Aceite: 2005