

O IDEÁRIO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR-COORDENADOR DE CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE SUA CONCRETIZAÇÃO

Antonio Carlos Ribeiro da Silva
(UEFS/FVC/UFBA)
profacr@hotmail.com.br

Adriana Maria Procópio de Araújo
(FEA/USP – RP)
amprocop@usp.br

Isac Pimentel Guimarães
(UFBA)
isac_guimaraes@hotmail.com

Sonia Maria da Silva Gomes
(UFBA)
songomes@ufba.br

Vilma Geni Slomski(FECAP)
vilma.geni@fecap.br

Resumo

Este artigo caracteriza-se como um ensaio teórico e tem como objetivo apresentar, analisar e discutir as principais tendências investigativas sobre a formação de professores que entendem a docência como profissão em contraposição ao paradigma da racionalidade técnica que domina esta formação, de modo a identificar e apontar saberes e competências constituintes do ideário pedagógico do professor que podem determinar o desempenho do coordenador do curso de Ciências Contábeis quanto a gestão do Projeto Político Pedagógico tendo o currículo como instrumento de sua concretização. Constatou-se que a formação do professor envolve saberes sobre o processo de ensino/aprendizagem que vão desde o planejamento das atividades docentes, à gestão de sala de aula e do conteúdo do conteúdo de ensino. A coordenação do curso de graduação é essencialmente docente e os professores necessitam de formação na área do ensino, pois a gestão da educação relaciona-se à gerência de projetos de aprendizagem, incluindo aí, saberes específicos, pedagógicos e da prática de ensino. Conclui-se que o professor-coordenador do curso é um intelectual orgânico no grupo onde sua “práxis” abarca as dimensões reflexiva, interativa, organizativa, colaborativa, conectiva, avaliativa e gerencial.

1. Introdução

As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento da educação como um fenômeno complexo e multifacetado onde a aprendizagem da convivência social e a aquisição de conhecimentos básicos nos diversos campos do saber se dão de forma sistemática e orientada. Neste sentido, nas várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades,

procedimentos, crenças, atitudes), acentuando o poder pedagógico dos vários agentes educativos na sociedade e não apenas nas tradicionais formas familiar e escolar. Isto significa dizer que em qualquer âmbito em que o pesquisador/profissional atue, exercerá uma ação docente. A docência, entendida como o ensinar e o aprender, esta presente na prática social em geral. No âmbito da universidade, se faz presente tanto nas ações de pesquisa, como de ensino, de administração ou de extensão (PIMENTA, 2002). Esta realidade aponta para a necessidade de formação do profissional de qualquer área, como educador e comunicador.

O professor universitário, enquanto um profissional que realiza um serviço à sociedade através da universidade, deve ser um profissional reflexivo, crítico, competente no âmbito de sua disciplina, capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação.

De acordo com esta visão, Pimenta (2000, p. 3) diz que o desenvolvimento profissional do professor é influenciado por diferentes questões dentre elas cita: “i) as transformações da sociedade, seus valores e suas formas de organização (por exemplo, a transformação da sociedade contemporânea globalizada, virtual, das inteligências múltiplas (e, portanto, de aprendizagens idem) e das formas de trabalho); ii) o progresso do conhecimento científico; iii) o desenvolvimento de sua competência docente incorporando o domínio das teorias, técnicas e instrumentos de análise para melhorar a sua própria prática profissional de ensinar”.

Já para Veiga (2004) os professores desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais envolvem ter um bom conhecimento sobre a disciplina, sobre como explicá-la tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho.

Corroborando com esta visão, Zabalza (2004) atribui três funções aos professores universitários: i) o ensino (docência); ii) a pesquisa e iii) a administração em diversos setores da instituição. Acrescentando ainda a função de orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses.

Novas funções agregam-se a estas, tornando mais complexo o exercício profissional, com a implementação da Lei 9394/96. O art. 13 estabelece as seguintes incumbências para os professores: i) participar da elaboração do projeto pedagógico; ii) elaborar e cumprir o plano de trabalho; iii) zelar pela aprendizagem dos alunos; iv) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; v) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos; vi) participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.

Estes dados indicam que se esta diante de um processo de ampliação do campo da docência universitária. Em vista de tais incumbências e funções dos professores, este artigo procurará discutir atividades de gestão escolar, mais especificamente as de coordenação de curso, uma vez que a expansão universitária e as reformas educacionais culminadas com a promulgação da Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/96), provocaram uma corrida alucinada de “empresários” da educação, em busca de autorização para funcionamento de faculdades e cursos de graduação, muitas vezes de qualidade duvidosa.

Assim, torna-se emergente a proposição de estudos e pesquisas que contribuam para uma discussão maior sobre a formação de professores para o nível superior, especificamente, para o acompanhamento dos cursos quer seja em funções puramente acadêmicas, na docência, quer seja em função de gestão escolar, nas coordenações de curso, sendo o coordenador uma figura central neste processo. Nesta direção estrutura-se o plano deste artigo, e, assim, levanta-se o seguinte questionamento: Que saberes e competências constituintes do ideário pedagógico do professor universitário podem determinar o desempenho do coordenador do curso de Ciências Contábeis quanto a gestão do Projeto Político Pedagógico e o currículo como instrumento de sua concretização?

Em busca de respostas e este questionamento o presente trabalho tem como **objetivo** apresentar, analisar e discutir as principais tendências investigativas sobre a formação de professores que entendem a docência como profissão em contraposição ao paradigma da racionalidade técnica que domina esta formação, de modo, a identificar e apontar saberes e competências constituintes do ideário pedagógico do professor que podem determinar o desempenho do coordenador do curso de Ciências Contábeis quanto a gestão do Projeto Político Pedagógico e o currículo como instrumento de sua concretização, e, assim, servir de base para a realização de uma pesquisa sobre o ideário pedagógico do professor-coordenador de curso de bacharelado em Ciências Contábeis no Brasil.

Entende-se que é emergente o desvelamento da forma de pensar do professor-coordenador, pois esta reflete suas atitudes e decisões na prática educacional e gerencial. O comportamento do professor é substancialmente influenciado e até mesmo determinado por seus processos de pensamento. As pesquisas sobre o "Pensamento do Professor", fruto da evolução das teorias e pesquisas dos paradigmas de investigação didática, têm oferecido grandes contribuições para a melhoria do ensino, por meio de estudos e projetos de intervenção. Essa perspectiva aponta caminhos e possibilita ultrapassar os dados objetivos e os comportamentos explícitos dos professores na tentativa de se compreender o conjunto das estruturas internas as quais estão envolvidos.

Cabe ressaltar que, embora o presente trabalho se apresente por 3 vertentes, estas estão articuladas e uma não é mais importante que a outra. A vertente 1 estabelece o problema de pesquisa na linha geral do projeto, ou seja, apresenta, analisa e descreve os saberes e crenças da docência que orientam as ações docentes e que podem orientar o trabalho do professor-coordenador de curso em IES. Na vertente 2, o artigo identifica, analisa e descreve o papel do

professor-coordenador no contexto do curso, procurando articulações que identifiquem e descrevem as funções da coordenação na gestão do PPP e do currículo como instrumento de sua concretização, vertente 3.

A busca pelo entendimento e evidência das teorias e crenças constituintes do ideário pedagógico do professor-coordenador poderá contribuir para a profissionalização docente e para uma aproximação maior entre a gestão do projeto pedagógico dos cursos e do currículo como instrumento de sua concretização. Espera-se que este estudo contribua para uma ampliação das discussões e estudos sobre o Ensino da Contabilidade no Brasil, e, faça assim, emergir caminhos que conduzam à inovações metodológicas e à implementação de políticas que favoreçam a construção de propostas que atendam às reais necessidades dos alunos e possibilitem aprendizagens significativas no contexto universitário.

2. Procedimentos metodológicos

O presente artigo caracteriza-se como um ensaio teórico, que segundo Severino (2000) consiste na exposição lógico-reflexiva com ênfase na argumentação e interpretação pessoal. O material consultado foi submetido ao método de Leitura Científica que segundo Cervo e Bervian (2002) obedece a passos sistematizados cronologicamente tais como: visão sincrética, visão analítica, leitura crítico-reflexiva, visão sintética e leitura interpretativa.

Estes procedimentos foram necessários para a o alcance do objetivo do artigo que foi apresentar, analisar e discutir contribuições teóricas sobre a formação de professores que possam orientar as ações do coordenador de curso em IES, no que concerne à gestão do projeto político pedagógico e do currículo como instrumento de sua concretização.

Para tanto, tomou-se como ponto de partida estudos e pesquisas sobre a formação de professores que entendem a docência como profissão e buscou-se identificar e explicitar os conhecimentos e saberes que esta profissão demanda, bem como a gestão do PPP e do Currículo como instrumento de sua concretização, na educação de nível superior.

3. Professor-Coordenador: Competências e Habilidades para Gestão do Projeto Pedagógico e o Currículo como Instrumento de sua Concretização

As Coordenações de Cursos surgiram como uma das inovações da Reforma Universitária (1968), em substituição aos Conselhos Técnicos Administrativos e Congregações, consistindo em um colegiado com a responsabilidade referente aos assuntos direta e especificamente ligados ao ensino, neste caso, o de graduação (CANTÍDIO, 1981).

Ao que parece às Coordenações de Curso de Graduação foi entregue o papel essencial da universidade que é a gestão didático-pedagógica do ensino. Ou seja, a qualidade do profissional

formado pela universidade é da competência direta das Coordenações de Curso. Sendo assim, o novo ideário de coordenação direcionado aos aspectos de qualidade é coerente com a afirmação de Gadotti (1992, p.32) que diz que “os conhecimentos devem ser próximos à realidade dos alunos e que a educação deve ajudar a construir um cidadão pleno, consciente dos seus deveres e direitos”.

Na direção deste ideal de homem e de sociedade, torna-se fundamental que os profissionais responsáveis pelo ensino tenham um projeto conjunto de educação que permita uma atuação coerente e articulada. A IES, mais especificamente o curso de graduação é o ponto de encontro de vários profissionais envolvidos na ação educativa, cujo potencial de participação é fortalecido quando o coordenador possibilita que a cooperação e o respeito mútuo ocorram de forma coerente e integrada. O professor sente-se fortalecido quando pode contar com o apoio dos outros professores e assim, compartilhar e discutir dificuldades, anseios e preocupações sobre a prática de ensino. Essa relação, quando mediada pelo coordenador, torna-se fortalecida, favorecendo a predisposição para a mudança necessária no PPP em consequência no processo de ensino-aprendizagem.

Cantídio (1981), discute sete atividades funcionais do coordenador de curso: i) Direção/supervisão do ensino; ii) Estudo e formulação de currículos; iii) Aprovação dos programas; iv) Acompanhamento da execução dos planos de ensino; v) Avaliação da produtividade do processo de ensino-aprendizagem; vi) Poder de atuar em áreas físicas utilizadas em atividades didáticas; e, vii) Articulação com o CEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão) através de representação docente.” Além destas funções, outras como a reforma de currículo, concurso de professores, oferta de disciplinas, aprovação de projetos educacionais e supervisão das atividades docentes em sala de aula, são complexas e exigem formação pedagógica do coordenador para que possa consubstanciar as propostas e aprofundar as discussões pretendidas (CANTÍDIO, 1981).

Andrade e Tachizawa (1999, p. 10), também procuram definir as funções do coordenador de curso, salientando que as atividades devem ocorrer de forma harmônica e fundamentada no modelo da análise sistêmica, onde se procura estabelecer uma visão global das ações a serem realizadas, observando-se os diferentes níveis de tarefas: “i) Realização de Reuniões com os docentes, discentes, funcionários, direção e parceiros; ii) Levantamento e controle de frequência de docentes e discentes; iii) Acompanhamento das práticas pedagógicas dos docentes; iv) Realização de avaliações sistemáticas de desempenho de docentes, discentes e funcionários; v) Construção e revisão sistemática do Projeto Pedagógico do Curso; vi) Revisão sistemática dos procedimentos acadêmicos e administrativos do curso; vii) Revisão dos meios de comunicação utilizados para o público externo e interno; viii) Implementação de meios e comunicação

eficientes; ix) Realização de cursos extracurriculares e Realização de avaliações sistemáticas dos conteúdos ministrados nos períodos do curso.

Estas competências são essenciais à gestão didático-pedagógica de um curso de graduação que pressupõe tomada de decisões e acompanhamento constantes. Etimologicamente, a palavra coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, os fragmentos ou a ação desprovida de intencionalidade (ANDRADE E TACHIZAWA, 1999). Entretanto, este trabalho interdisciplinar exige a criação de um projeto que permita o uso de um código comum e integrativo, e a capacitação didática, que possibilitaria a condução holística e multidisciplinar do curso.

Nessa perspectiva, os saberes, crenças e atitudes do professor-coordenador terá impacto no modo em que gerencia o PPP, considerando a visão de Libâneo (2001, p. 66) que percebe o professor como “um intelectual crítico, um profissional reflexivo e pesquisador e construtor de conhecimentos, como participante qualificado para a elaboração e gestão da escola”.

Assim, vários autores têm identificado o domínio de conhecimento que um professor-coordenador deve possuir para exercer sua profissão, como pode ser evidenciado na Figura 1. Esses conhecimentos e/ou saberes referem-se especificamente à questão: o que um professor necessita saber para ser professor? Ou, mais especificamente: o que um professor de matemática, de história, de química, da área de direito, psicologia, ou até mesmo Ciências Contábeis etc., deve saber de forma a ingressar na profissão com um repertório mínimo que lhe possibilite, a partir dele, novas construções e novos conhecimentos?

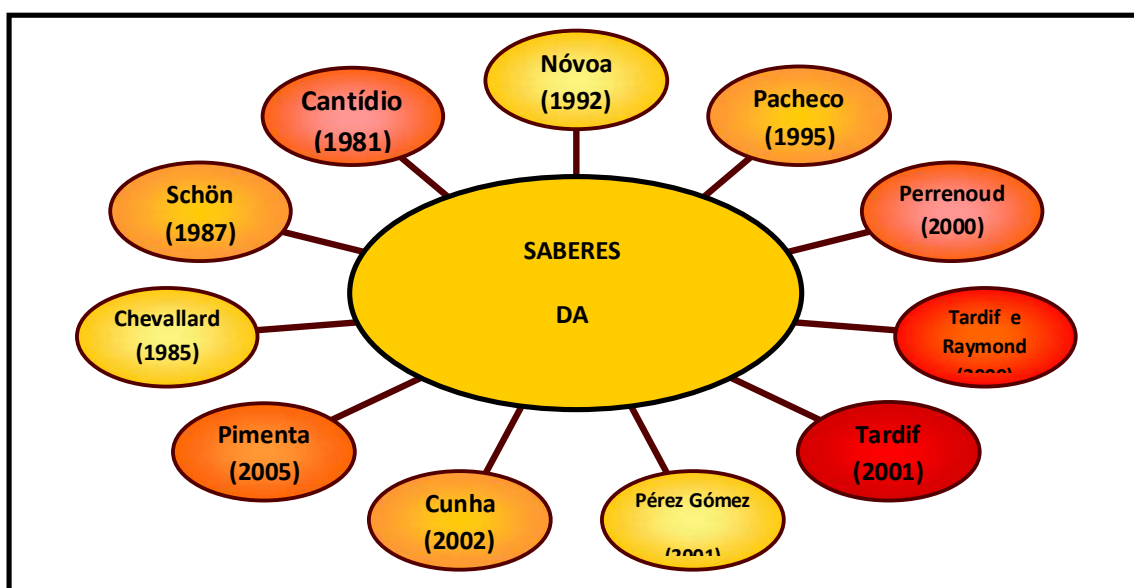


Figura 1 – Plataforma Teórica – Saberes da Docência

Em relação às crenças, primeiramente, é importante considerar a forma de pensar do professor-coordenador, pois esta irá refletir as suas atitudes e decisões na prática de ensino e gestão (PAJARES, 1992; PALMER, 1998). Segundo Clark & Peterson (1986), o comportamento do professor é substancialmente influenciado e até mesmo determinado pelos seus processos de pensamento.

Desse modo, o que o professor pensa sobre educação, sucesso ou fracasso escolar, bem como as expectativas, as representações e os saberes construídos na prática diária, influenciam e determinam a sua conduta docente e de gestão de um curso. As opções que ele faz, suas decisões e ações serão de acordo com os movimentos, seus e de seu grupo e com o que é válido para eles (CUNHA, 2001, 2002; PÉREZ GÓMEZ, 1999).

Outros estudos buscam dar voz aos pensamentos e às ações dos professores (Cochran-Smith & Lytle, 1990; Bailey & Nunan, 1996), procurando entender não somente que conhecimentos estes utilizam quando ensinam, mas como os processos de aprendizagem desenvolvem-se e que crenças, vivências e experiências fundamentam a sua forma de ensinar. As pesquisas nesta abordagem (PENIN, 1993; PACHECO, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1992; E GARCIA, 1997) mostram que a atividade profissional do professor vem ocupando lugar de destaque, sendo possível investigar: 1º) as suas representações sobre o ensino e aprendizagem; 2º) O valor da prática docente como elemento de análise e reflexão do professor e que esta seja um instrumento de desenvolvimento do seu pensamento e da sua ação.

Tardif *et. al* (1991,1999, 2000) também se dedica ao estudo do conhecimento profissional do professor. Estes autores em seus trabalhos discutem os fundamentos epistemológicos da prática profissional docente, centrando o eixo das discussões na premissa de que a competência docente integra uma *pluralidade de saberes*. Eles consideram os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

A fim de repensar a formação inicial e contínua a partir da análise das práticas pedagógicas, Pimenta (2000) desenvolveu uma pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor. Neste sentido, são identificados três tipos de saberes da docência: i) *da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; ii) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo e iii) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades

pedagógicas reais. A autora enfatiza ainda a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma re-significação dos saberes na formação dos professores.

Para Cantídio (1981) o regime atual de coordenação didática dos cursos é sabido deficiente e precisaria sofrer ajustamentos, com o objetivo de caracterizar a administração de um curso como sendo a gerência de um projeto de aprendizagem. O projeto pedagógico é, cada vez mais, considerado o instrumento por excelência, através do qual se expressam a identidade e a especificidade e, por conseguinte, a autonomia das instituições de ensino superior e dos seus cursos. Para que estes objetivos sejam atingidos e para que o projeto pedagógico se constitua num referencial para o alcance da qualidade, necessário é que ele seja, efetivamente, tratado como um instrumento de gestão e de mudança.

3.1 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como Instrumento de Gestão

O projeto político-pedagógico foi um dos principais resultados das modificações ocorridas, nas orientações das políticas educacionais brasileiras, a partir de 1980. Estas mudanças encontram-se expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 - e em linhas gerais, convergem para a adoção de novos modelos de gestão e planejamento da educação, calcados em formas mais flexíveis e descentralizadas de administração. A elaboração do projeto político-pedagógico, por se configurar enquanto um processo de planejamento, exige um profundo conhecimento de ferramentas teórico metodológicas por parte dos profissionais da instituição educativa.

As atribuições e as competências funcionais direcionadas ao desempenho atitudinal e profissional relacionam-se com a renovação das práticas educativas e exigem do professor-coordenador a postura sempre atenta às informações sobre as experiências que estão acontecendo, além da visão estratégica para identificar no grupo que etapa os professores querem mudar, fortalecendo as ações e dando ânimo para avançar sempre, apesar da complexidade dos processos de transformações.

Segundo Vasconcellos (2006, p.87): “o coordenador ajuda quando não impõe, mas propõe, provoca”. Nesse âmbito, confiança é a condição prévia indispensável para a mudança; dessa forma, a convicção inicial sofre alterações e, se preciso for, acontecem alguns questionamentos, mas a solução é encontrada. Sendo assim, o professor-coordenador deve estar sintonizado com os gestores e com o grupo de professores com os quais atua, e essa sintonia pressupõe o exercício cada vez mais acurado dos mesmos instrumentos metodológicos e o acompanhamento do movimento do grupo, impulsionando-o para a busca da autonomia.

A busca desta autonomia dar-se-á na medida em que o professor-coordenador conseguir implementar um projeto Político Pedagógico quer do curso por meio da participação coletiva

dos professores durante sua elaboração com compreensão da idéia de “projeto”, como sendo um instrumento educativo em construção que busque obter a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido pra todos e, conseqüentemente , do ensino oferecido.

Nesse âmbito o professor-coordenador deverá desmascarar o mito implementado pela LDB anterior – Lei nº.5692/71, solicitava apenas o cumprimento das orientações administrativas e didáticas provenientes do poder central. A partir de meados da década de 1990, a idéia do Projeto Político-Pedagógico veio tomando corpo no discurso oficial e em quase todas as instituições de ensino, espalhadas por todo o Brasil. A formulação e a construção do projeto Político-Pedagógico, atualmente, seguem as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº.9.394, de 20 de Dezembro de 1996, em seus artigos 12, 13 e 14, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

Isso posto, ainda que o projeto político-pedagógico seja uma demanda decorrente de políticas públicas de cunho neoliberal e, por isso, se constitua enquanto uma ferramenta para a efetivação do controle da instituição educativa, ele é “[...] o elemento balizador da autonomia administrativa, pedagógica e jurídica; é o instrumento que orienta e possibilita operacionalizar a autonomia [...]” (Cavagnari, 1998, p.99) e a qualidade pedagógica da instituição educativa na medida em que proporciona “[...] a atuação conjunta e concertada, a [...] discussão, negociação [...] e o envolvimento dos vários intervenientes.” (Costa, J., 2003, p.1331). O projeto político-pedagógico se configura, assim, enquanto o meio pelo qual a instituição educativa deve lançar mão a fim de, efetivamente, exercer a autonomia e alcançar a qualidade do processo educativo.

Disso resulta que o projeto político-pedagógico não se resume a um documento de dimensão pedagógica, “[...] nem muito menos ao conjunto de projetos e de planos isolados de cada professor em sua sala de aula [...]” (Veiga, 2005, p.11), mas sim, um produto específico que reflete a realidade da instituição, “[...] situada em um contexto mais amplo que a influencia e que é por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da instituição em sua totalidade” (VEIGA, 2005, p.12).

A fim de sintetizar e facilitar o entendimento sobre os significados da Gestão do Projeto Político-Pedagógico, como pode ser evidenciado no Quadro 1.

ITENS	Estratégico-Empresarial	Educação Emancipatória
Gestão do Projeto Político Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Processo autoritário de tomada de decisões; • Construída numa obrigação política vertical professores – direção – coordenação - Estado; • Baseada na separação, no tempo e na posição funcional dos professores; 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo democrático para melhoria da qualidade do ensino; • Construída numa “colaboração voluntária cidadão-cidadão fundadora de uma verdadeira federação de esforços participativos, gestado com a presença efetiva de outros protagonistas: coordenadores, alunos, professores, funcionários e demais forças sociais”;

Fonte: Elaborado pelos Autores com base em VEIGA (2005).

Quadro 1 – Gestão do Projeto Político Pedagógico

Assim, como se pode verificar no Quadro 1, a configuração do PPP constitui-se um processo democrático de decisões que preocupa instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico do professor de Ciências Contábeis que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias e, por sua vez, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da IES e os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Desta forma, o PPP é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso defendido coletivamente. Por isso, todo PPP é também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2004). Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da universidade, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósito e sua intencionalidade.

A principal possibilidade de construção do PPP passa pela relativa autonomia das IES e de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a instituição como espaço democrático, lugar de diálogo, fundado na reflexão coletiva. Assim sendo, para Vasconcelos (2006), o PPP deve ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

Para Veiga (2004), o PPP, enquanto organização do trabalho, deverá está fundamentado nos princípios que deverão nortear a instituição democrática, pública e gratuita, como evidenciado no Quadro 2:

Igualdade	Condições para acesso e permanência na Universidade.
Qualidade	Que não pode ser de privilégios de minorias econômicas e sociais
Gestão democrática	É um princípio consagrado pela constituição vigente e abrangem as dimensões pedagógicas, administrativas e financeiras.
Liberdade	Associado à idéia de autonomia.
Valorização do magistério	Princípio central na discussão do PPP - a qualidade do ensino ministrado na escola.

Fonte: Elaborado pelos Autores com base em VEIGA (2004).

Quadro 2 – Princípios que norteiam a instituição democrática, pública e gratuita.

Um projeto de educação comum vai exigir que os educadores de cada instituição educacional elejam um conjunto de intenções educativas e de diretrizes pedagógicas e que se articule para orientar a organização e o desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais amplos - de natureza político-filosófica, epistemológica e didático-pedagógica definidos conjuntamente, oferecerão as bases para a análise da realidade atual da universidade e o planejamento da intervenção sobre ela.

Um projeto de educação deve responder a questões tais como: Que tipo de sociedade se quer ajudar a construir? Que formação pretende-se/deseja-se para os alunos sob a responsabilidade da instituição de educação? Que educação acredita-se ser capaz de contribuir para essa formação? A ausência de um projeto comum de educação nas IES tem-se evidenciado na forma de uma permanente tensão interna entre visões que se defrontam, muitas vezes, em falsas dicotomias, dificultando o diálogo entre os profissionais: i) formação humanista ou técnica? ii) formar para a inclusão social e profissional ou para o mercado de trabalho? iii) ensinar conteúdos ou desenvolver habilidades e competências? iv) transmitir conteúdos ou possibilitar aprendizagens significativas e formação profissional? v) acumular conhecimento ou aprender a pensar e a questionar a realidade? vi) avaliar para classificar ou para identificar necessidades e dificuldades, a fim de adequar o processo ensino-aprendizagem?

Assim é que, para dar conta da tarefa educativa de forma coerente e integrada, é preciso que os profissionais das instituições de educação dialoguem entre si e busquem acordos fundamentais capazes de nortear suas ações educativas, quaisquer que sejam suas especialidades. Sem esses referenciais amplos, que funcionam como um grande filtro comum, a universidade fragmenta-se internamente, ficando sujeita a posicionamentos individuais desarticulados, a modismos e à pressão de demandas externas pontuais que encontram espaço na ausência de um projeto institucional consistente.

Defende-se, portanto, que as ações para a elaboração, reflexão e desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico de qualidade e realmente eficaz, dependem, de acordo com esta pesquisa, de um gestor líder associado ao compromisso e convencimento por parte do professor-

coordenador para que todos os envolvidos no processo educativo façam parte dessa construção deste projeto, bem como, da participação efetiva no seu desenvolvimento.

Não é possível assimilar todo o conjunto que engloba os projetos educacionais (gestão administrativa e de pessoas, parcerias, incentivo à participação dos alunos e da comunidade nas decisões escolares, sucesso na aprendizagem) com o perfil de um chefe ou de um gestor meramente administrativo, ou ainda de um coordenador que não se envolva significativamente com a proposta educativa e com os possíveis encaminhamentos a serem adotados para que se alcance sucesso no ensino oferecido. A administração faz parte da liderança, mas ela sozinha não abraça o coletivo e, sendo assim, não conduz um Projeto Político-Pedagógico da maneira como o mesmo requer ser guiado.

3.2 O Currículo como Instrumento de Concretização da Prática Pedagógica

O currículo é um constitutivo da organização escolar, implica, necessariamente, na interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. É uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e a forma de assimilá-los.

Um currículo em atos encontra-se na mais diferenciadas atitudes de afirmação identificando os substratos da experiência como alimento para o exercício do pensamento. O currículo não é um produto dos determinantes estruturais da sociedade analisados como uma mecânica. Implicado ideologicamente com a estrutura social, o currículo é produzido por mediações humanas que lhe configuram. Agentes e atores aí se dinamizam numa relação dialógica e dialética incessante (APPLE, 1989; MACEDO, 2007).

Na organização curricular é preciso considerar que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a instituição precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação desse conhecimento, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante quanto da cultura popular.

O currículo, como instrumento de concretização do projeto de educação das IES, torna-se um importante referencial de educação e manifesta-se fundamentalmente pelo que fazem seus educadores ao desenvolver um determinado currículo, independentemente de qualquer retórica e declaração de finalidades.

Diferentes modelos teóricos e práticas curriculares desenvolveram-se no campo educacional, orientando a organização do trabalho escolar. Conhecê-los e refletir sobre eles pode ser útil para a compreensão dos fundamentos das práticas escolares atuais, uma vez que nelas encontramos

evidências da presença de elementos das diversas teorias curriculares, nem sempre inseridos de uma forma coerente e articulada (SILVA, 1999).

Em relação ao currículo, diferentes modelos teóricos e práticas curriculares desenvolveram-se no campo educacional, orientando a organização do trabalho escolar e universitário. As teorias curriculares que predominaram na sociedade moderna - desde a escola burguesa do século XVIII até os anos 70 do século XX são conhecidas como tendência tradicional, escolanovista e tecnicista, abordam as questões curriculares numa perspectiva marcadamente pedagógica, não se preocupando em explicitar os aspectos políticos e epistemológicos subjacentes às diferentes propostas. A postura de neutralidade assumida por essas teorias no campo educacional (desconhecimento dos condicionantes sociopolíticos) levou alguns autores a classificá-las como teorias curriculares não-críticas (DOLL, 1997, SAVIANI, 2000, LUCKESI, 1999).

Diferentes autores defendem a mudança curricular. SACRISTÁN (1998), pesquisador espanhol da área do currículo, considera quatro perspectivas de abordagem das teorias curriculares: academicista, psicológica, tecnicista e dialética ou integrada. Cada uma dessas abordagens resulta em desenvolvimentos curriculares específicos. Já SILVA (1999), pesquisador brasileiro contemporâneo refere-se às três primeiras perspectivas citadas por Sacristán (1998) como perspectivas tradicionais de abordagem curricular. Considerando que os conceitos de uma teoria organizam nossa forma de ver a realidade, Sacristán (1998) chama à atenção para o deslocamento conceitual provocado pelas teorias críticas e pós-críticas - que se desenvolveram nas últimas décadas do século XX - no discurso educacional.

Este autor desloca a ênfase dos conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem (avaliação, planejamento, métodos didáticos, objetivos instrucionais, eficiência, organização) das teorias tradicionais, para a ênfase nos conceitos de ideologia e poder (conscientização, libertação, prática social, hegemonia) para as teorias críticas. Daí para a ênfase nos conceitos relacionados ao discurso (identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, etnia, multiculturalismo, sexualidade) das teorias pós-crítica.

Outros autores contemporâneos de grande influência no campo educacional, como o pensador francês Edgar Morin (2001, 2002) e os educadores espanhóis Fernando Hernández (1998) e Antoni Zabala (2002) também discutem o processo educativo na perspectiva interativa e processual de abertura e complexidade características do pensamento pós-moderno.

Os currículos refletem os princípios da ciência moderna e, como parte do saber pedagógico, estruturam-se de forma fragmentada, induzindo uma avaliação do mesmo modo: os alunos devem devolver o produto adquirido objetivamente, preferencialmente em forma de testes de múltipla escolha. Estes não admitem a interferência do pensamento e da experiência dos alunos

e do professor. Não há meia resposta. Ou está certo ou está errado. Celebram a racionalidade, separando o ato pedagógico de sua execução.

Historicamente, o contexto escolar focalizou sua atenção nos conhecimentos relativos aos fatos e conceitos das diferentes áreas do saber (ênfatisando ora as humanidades, ora as ciências naturais). Desse modo, não assumindo uma proposta intencional de trabalhar com valores, atitudes e normas (que ficam esquecidos na sua declaração de finalidades ou embutidos na organização das suas rotinas, constituindo um currículo oculto ou implícito).

Também não tem incluindo em seu planejamento o ensino de procedimentos e estratégias de conhecimento (formação instrumental). A proposta de educação para a compreensão da realidade e para a formação do pensamento complexo capaz de lidar com a diversidade do mundo exige a revisão dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis numa perspectiva efetivamente integrada dos conhecimentos, sejam os conhecimentos científicos das disciplinas, os de natureza atitudinal ou procedimental. Se até agora se desenvolveram didáticas específicas para o ensino dos conceitos das disciplinas, na atualidade, é preciso compreender como se dá a aprendizagem de valores e procedimentos (habilidades), para incluir seu ensino intencional nos planejamentos e práticas educacionais.

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indelévels das relações sociais do poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente - as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classe da sociedade capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é um território político. Em suma, o currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável (PACHECO, 2005).

Iudicibus e Marion (1999) assentam que este cenário educacional é delicado e apontam como principais fatores deficientes no ensino a falta de adequação do currículo, atrelada à falta de um programa bem definido para a prática contábil, falta de preparo do corpo docente, deficiência na metodologia de ensino da contabilidade introdutório e proliferação das instituições de ensino e órgão de classe.

Assim, o papel da Matriz Curricular para os cursos de Ciências Contábeis na formação dos contadores, também, tem sido bastante discutido. Tais discussões envolvem características como sexo, raça e habilidades, bem como influências do meio educacional, social e político. Além disso, uma outra discussão se torna importante nos dias de hoje: a internacionalização e a globalização de programas acadêmicos que podem envolver conhecimento de línguas estrangeiras, cultura geral, entre outras características (ADHIKARI *et al*, 1999, *apud* RICCIO e SAKATA, 2004).

Na concepção de Nossa (1999), a melhoria na qualidade de ensino não depende somente das mudanças curriculares e estruturais das Instituições de Ensino Superior, mas, principalmente, a seriedade, dedicação e compromisso assumido pelos profissionais na capacidade de formar bons profissionais e não apenas informá-los sobre alguns conteúdos. Para ele, torna-se necessário a implementação do Currículo Contador Global, em que o conteúdo é voltado de forma interdisciplinar, para as áreas de métodos quantitativos, teoria econômica aplicada, processo decisório, sistema de informação, finanças, tecnologia da informação estratégica, além do conhecimento técnico em Contabilidade, isso tudo de forma que leve o aluno apreender a aprender.

O currículo deverá ser entendido como um artefato que ao mesmo tempo traz, para instituição, elementos que existem no mundo e cria, na própria instituição sentidos para o mundo – passa a ser visto como ocupando uma posição central nos processos de identidade social, de representação, de regulação moral. O currículo é assim resultante de discursividades diferentes, de intencionalidades diversas, de representações várias, nem sempre mostra, na superfície, tudo que pode mostrar ou significar, em termos de conseqüências que pode produzir.

4. Considerações Provisórias

Em vista do objetivo deste artigo que foi apresentar, analisar e discutir contribuições teóricas sobre a formação de professores que possam orientar as ações do professor-coordenador de curso em IES, no que concerne à gestão do projeto político pedagógico, tendo o currículo como instrumento de sua concretização. Verificou-se que a formação didática e pedagógica do professor constitui-se de um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que alicerçam a prática docente. Ao considerá-la como uma atividade especializada, defendeu-se a formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-la, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Assim como a instituição universitária, a coordenação de curso de graduação é essencialmente docente, e deste modo, os professores necessitam de formação e capacitação pedagógica na área da gestão e administração de um curso como sendo a gerência de um projeto de aprendizagem. Um projeto de educação alinhado às necessidades e aprendizagem dos alunos e dos professores exige conhecimentos, habilidades, saberes, crenças e atitudes tais como:

i) Coordenar e gerir estudos, discussões e ações para a partir do diagnóstico da realidade escolar construir o Projeto Político e pedagógico do curso;

- ii) Assegurar a unidade de ação pedagógica do curso por meio da gerência de atividades curriculares e de ensino, propondo orientações e ações de desenvolvimento dos planos de ensino, tendo em vista a aprendizagem significativas dos alunos;
- iii) Prestar assistência didático-pedagógica direta aos professores, por meio de reuniões de trabalho, especialmente em relação a práticas de gestão e manejo de metodologias específicas e diferenciadas para a sala de aula; para apoiá-los nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e para desenvolver a competência crítico-reflexiva do docente;
- iv) Cuidar dos aspectos organizacionais do ensino por meio da supervisão das atividades pedagógicas e curriculares, organização, conservação e incentivo do uso novos recursos, equipamentos e materiais didáticos;
- v) Assegurar, em conjunto com os professores, a criação e o desenvolvimento de um clima de trabalho cooperativo e solidário entre os membros da equipe e a identificação de soluções técnicas e organizacionais para a gestão das relações interpessoais, inclusive para a mediação de conflitos que envolvam professores, alunos e outros agentes acadêmicos;
- vi) Propor e coordenar atividades de formação contínua e de desenvolvimento profissional dos professores, visando o aprimoramento profissional em conteúdos e metodologias, proporcionada pela oportunidade de troca experiências e cooperação entre os docentes;
- vii) Acompanhar e avaliar, por meio de práticas colaborativas, o desenvolvimento do plano de curso e de ensino, a atuação do corpo docente, os critérios e as formas de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- viii) Organizar dados, documentação e registro referentes aos aspectos quantitativos do curso, entre eles documentos de estruturação e de desenvolvimento de ações pedagógicas;
- ix) Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar as atividades didático-pedagógicas, tendo como instrumentos registros reflexivos desta atuação (ação-reflexão-ação);

Estas atribuições e competências decorrentes de uma prática de ensino colaborativa e interativa, tem o PPP como instrumento de gestão do curso e o currículo como espaço para a sua concretização, inscrevem-se num movimento de renovação e exigem do coordenador do curso uma postura sempre atenta ao que esta acontecendo além da visão estratégica para identificar os avanços do grupo, fortalecer as ações e fomentar inovações.

Como último ponto destaca-se que sendo a IES o ponto de encontro dos profissionais envolvidos na ação educativa, o coordenador de curso é indispensável para que o potencial de participação, cooperação e respeito mútuo se desenvolva, infere-se então que o professor coordenador é um intelectual orgânico no grupo e sua “práxis” (ação-reflexão-ação) abarca as dimensões reflexiva, organizativa, conectiva, interativa e avaliativa.

Esta inferência permite validar exercício de autonomia da universidade quando afirma que o papel essencial da universidade que é a gestão didático-pedagógica do ensino, cabendo às Coordenações de Curso de Graduação, a melhoria da qualidade de ensino a aprendizagem significativa dos alunos e a qualidade do profissional formado pela universidade. Entretanto, a ausência de uma política de formação dos docentes pode desencadear uma série de ingerências no processo de gestão didática dos cursos de graduação, potencializada pela fragilidade estrutural das Coordenações instituídas.

Uma política de formação docente fundamentada nas ciências da educação e no trabalho de sala de aula do professor valoriza os saberes docentes. O professor passa a ser visto como um "profissional, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação. Ele deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Neste sentido, a concepção de saber não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. Identificar a estratégia do gestor no projeto político-pedagógico é, antes de mais nada, localizar os elementos que propiciam a investigação que exige novas formas de organização, a combinação e utilização de várias técnicas investigativas. É certo que as inovações se desenvolvem na prática cotidiana, ou seja, realizam-se no processo de construção/implementação dos projetos pedagógicos. Dessa forma, os resultados da inovação ultrapassam as questões técnicas sem delas prescindir.

Referências

- APPLE, Michael.(1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Medicas.
- BAILEY, K., & NUNAN, D. (Eds.). (1996). *Voices from the Language Classroom*. New York: Cambridge University Press.
- CAVAGNARI, L. B.(1998).Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: RESENDE, L. M. G. de.; VEIGA, I. P. A. (org.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus.
- CERVO, A. BERVIAN, P. *Metodologia Científica*.(2002). 5 ed. São Paulo: Prentice Hall.
- CLARK, C.M., & PETERSON, P.L.(1986). *Teachers' thought processes*. In: M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3.ed. New York: Macmillan, p.255-296.
- COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. (1990).*Research on teaching and teacher research: The issues that divide*. Educational Researcher n.19, p.2-11.
- COSTA, J. A.(2003). Projetos educativos das escolas: um contributo para a sua (dês)construção. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP, v.85, n.85.

- CUNHA, M. I., LEITE, D. B. C.(1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas: Papirus. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- DEWEY, J.(1916). *Democracy and education*. New York: McMillan.
- DOLL Jr, William E (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARCIA, C.M. (1997).*A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: Nóvoa, A. (Coord.). Os professores e a sua formação 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote.
- GUIMARÃES, Isac P. et al.(2008). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis – Uma Abordagem Interdisciplinar nas IES Públicas da Bahia*. In: 18º CONGRESSO BRASILEIRO DE CONTABILIDADE, 2008, Gramado – RS. **Anais...** Gramado – RS.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (1998).*Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.
- IUDÍCIBUS, Sérgio; MARION, José C.(1999). *Introdução à teoria da contabilidade para o nível de graduação*. São Paulo: Atlas.
- LIBANEO, J. C.(2001).*Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- LUCKESI. C.C.(1999). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, Roberto Sidnei.(2007). *Currículo, Diversidade e Equidade*. Salvador: EDUFBA.
- MORIN, Edgar.(2001). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- NOSSA, V.(1999). *Ensino da contabilidade no Brasil: uma análise crítica da formação do corpo docente*. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP. São Paulo.
- PACHECO, J.A.(1995). *O pensamento e a acção do professor*. Coleção Escola e Saberes, n. 05. Portugal: Porto Editora.
- PAJARES, M.F.(1992). *Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct*. Review of Educational Research 62(3), p.307-332.
- PALMER, P.J.(1998). *The Courage to Teach*. San Francisco: Jossey-Bass, n.2.
- PENIN, S.T.S.(1993). *Processo de construção do conhecimento do professor sobre o Ensino: algumas mediações*. Livre Docência, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PERÉZ GÓMEZ, A.; BERQUIN RUIZ, J.; ANGULO RASCO, F. (Orgs). *Desarrollo profesional del docente*. **Revista: Política, Investigación y Práctica**. Madrid, Akal Editores.
- _____.(1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, S. G. (Org.).(2000). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez,

- RICCIO, Edson L; SAKATA, Marici C. G.(2004). *Evidências da Globalização na Educação Contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas*. Revista Contabilidade e Finanças – USP. São Paulo: FEA/USP, n. 35, p. 35 - 44, mai./ago.
- SACRISTÁN, J. Gimeno.(1998). *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto alegre, ArtMed,
- SANTOS, B.S.(1987). *Um discurso sobre as ciências*. Lisboa: Afrontamento.
- SAVIANI, D.(2000). *Saber escolar, currículo e didática*. 3.ed.Campinas: Autores Associados.
- SEVERINO, A J. (2000).*Metodologia do trabalho científico*. 21 ed. São Paulo: Cortez.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.(1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SLOMSKI, V. G.(2008). *Professor de Ciências Contábeis do Brasil: um estudo centrado na sua competência pedagógica*. Pós-doutorado (Ciências Contábeis) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, FEA/USP. São Paulo.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L.(1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: Revista: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4.
- _____.(1999). *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Quebec: CRIFPE
- VASCONCELLOS, C. S.(2006). *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat.
- VEIGA, Ilma Passos A. (Org.) (2004). *Projeto Político-Pedagógico: uma construção possível*. 17. ed. Campinas: Papirus.
- _____. (2005).*Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. 8. ed. Campinas: Papirus.
- ZABALA, Antoni.(2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto alegre: ARTMED.