



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E SOCIAIS  
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

**EDILVA LINS CAVALCANTE**

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS EGRESSO DO  
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO CCJS/UFCG, COM  
RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**SOUSA - PB  
2009**

**EDILVA LINS CAVALCANTE**

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS EGRESSO DO  
CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO CCJS/UFCG, COM  
RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**

**Monografia apresentada ao Curso de  
Ciências Contábeis do CCJS da  
Universidade Federal de Campina  
Grande, como requisito parcial para  
obtenção do título de Bacharela em  
Ciências Contábeis.**

**Orientador: Professor Me. Francisco Dinarte de Sousa.**

**SOUSA - PB  
2009**

**EDILVA LINS CAVALCANTE**

**UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS EGRESSO DO CURSO DE  
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO CCJS/UFCG, COM RELAÇÃO AOS OBJETIVOS DO  
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.**

Monografia apresentada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2009, como Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Campina Grande, obtendo conceito de \_\_\_\_\_, atribuído pela banca, constituída pelo orientador e membros abaixo.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Ms. FRANCISCO DINARTE DE SOUSA FERNANDES**  
Orientador

---

**Prof. Ms. ANA CAROLINA KRUTA ARAÚJO BISPO**  
Membro da banca

---

**Prof. Ms. THIAGO ALEXANDRE DAS NEVES ALMEIDA**  
Membro da banca

Sousa, 18 de dezembro de 2009.

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Marina Lins Cavalcante e Edival Cavalcante Pinheiro pela formação ética e moral que me concederam e o incentivo incondicional a minha formação acadêmica. As minhas irmãs, Iara e Kellen pelo apoio ofertado nos momentos de dificuldade e ao meu irmão Ladjânio pelo exemplo de fé, luta e perseverança pela vida, mesmo que às vezes ela possa nos parecer ingrata.

Ao meu companheiro Francisco Dinarte de Sousa Fernandes, por ter acreditado em mim e me estimulado a nunca desistir, compreendendo e superando a minha ausência durante o desenvolvimento deste trabalho.

Comungo também essa conquista, ao nosso Deus que me ouviu, principalmente, nos pedidos de socorro e me amparou nas horas de angústia.

## AGRADECIMENTOS

Em especial, quero agradecer a Deus por sua generosidade de me proporcionar condições mentais e físicas, transformando meu desafio em oportunidade.

Agradeço a todos os meus mestres, que em ato singular dedicaram esforços para me transmitirem seus conhecimentos contábeis e experiências humanas e aos colaboradores da Universidade pela contribuição direta e indiretamente no decorrer da graduação.

Aos meus colegas de sala, que comungaram juntos desta longa caminhada e de forma inesquecível a minha colega Cleia, que demonstrou sincera amizade e companheirismo.

Como agradecimento particular, realço o êxito desse trabalho acadêmico, ao meu querido mestre e orientador, Professor Ms. Francisco Dinarte de Sousa Fernandes, a quem prezo pelo respeito e dedicação ao mundo contábil e magistério.

Em especial a co-orientadora Professora Ms. Thaiseany de Freitas Rêgo, pelo incentivo e disponibilidade de material, sempre com uma simpatia contagiante.

Aos integrantes da banca que contribuíram para a edificação desse trabalho, através de sugestões teóricas e metodológicas.

E como agradecimento próprio, ao meu marido, que com tanta presteza colaborou na realização dessa monografia, me auxiliando na busca dos meus sonhos e realizações profissionais, a ele todo meu amor.

## RESUMO

As universidades tem se modificado conforme as necessidades socioeconômicas, cabendo a cada curso reavaliar seus Projetos Políticos Pedagógicos, de forma a buscar inovações ou competências para acompanhar essa evolução social. O Projeto Político Pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. O Curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG a partir do seu Projeto Político Pedagógico visa formar profissionais em condições de intervir de maneira crítica e sustentável em ações que possibilitem modificar e/ou informar à sociedade. Assim, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o perfil dos alunos egressos do Curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG com relação ao alcance dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico do curso. A metodologia da pesquisa baseou-se na técnica *ex-post-facto*, considerada uma investigação sistemática e empírica, optando-se ainda, pela pesquisa multimétodo, uma vez que os objetivos da investigação foram alicerçados tanto no paradigma quantitativo quanto no qualitativo. Abordou-se a evolução do ensino superior, bem como o curso de Ciências Contábeis. O Projeto Político Pedagógico foi analisado com relação aos objetivos propostos. A percepção nesse caso é parte da cognição relevante para a construção de um Mapa Cognitivo. Constatou-se, através da presente pesquisa científica, que os objetivos descritos no Projeto Político Pedagógico em parte estão sendo alcançados, segundo os resultados apontados pelas entrevistas e os questionários aplicados e analisados. Diante do referido cenário trabalhado, a pesquisa analisou, que mesmo ocorrendo o alcance dos objetivos do PPP em parte, se faz necessário trilhar pela reformulação de alguns pontos apresentados nos resultados, que visam agrupar mais habilidades no perfil dos futuros egressos do curso de Ciências Contábeis no CCJS/UFCG.

**Palavras Chaves:** Projeto Político Pedagógico, Egressos, Curso de Ciências Contábeis.

## ABSTRACT

Universities has been modified as socioeconomic needs, each course to reassess their teaching political projects, so search innovations or powers to monitor this social developments. The pedagogical political project is not something that is built and then archived or forwarded to the authorities as proof of completion of paperwork. The ledger Sciences course of CCJS/UFCG through its political project aims to train professionals in educational conditions for taking critical and sustainable actions that allow modify and/or informing society. Thus, this general study aims to analyze the student profile egressos science course ledger CCJS/UFCG with respect to the achievement of the objectives proposed in the project course teaching political. Search methodology, based on technical ex-post-facto considered systematic and empirical research, offering search still, by multimétodo, since the objectives of the research were anchored in both quantitative and qualitative paradigm. Addressed the development of higher education, as well as ledger science course. The pedagogical political project was analyzed with respect to the proposed objectives. The perception in this case is part of cognition relevant to the construction of a cognitive map. It was found, through this research, that the political goals described in the project are being educational partly achieved in raised by interviews and questionnaires applied and analyzed. In the face of that fabricated scenario analysed search, that even occurring the scope of the goals of PPP in part, is necessary to walk by rewording some points raised in the results, which aim to collate more skills profile of future egressos ledger Sciences course in CCJS/UFCG.

**Keywords:** teaching political project, egressos, ledger science course.

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

<b>Gráfico 01</b> – Ano de conclusão dos egressos.....	51
<b>Gráfico 02</b> – Sexo dos respondentes.....	52
<b>Gráfico 03</b> – Atuação Contábil antes do curso.....	53
<b>Gráfico 04</b> – Atuação Contábil no decorrer do curso.....	53
<b>Gráfico 05</b> – Atuação Contábil após conclusão do curso.....	54
<b>Gráfico 06</b> – Formação adequada as exigências do mercado.....	55
<b>Gráfico 07</b> – Importância do curso no desenvolvimento da profissão.....	56
<b>Gráfico 08</b> – Informações da estrutura curricular do curso.....	57
<b>Gráfico 09</b> – Informações dos objetivos do curso.....	57
<b>Gráfico 10</b> – Informações do perfil do curso.....	58
<b>Gráfico 11</b> – Informações das competências do curso.....	58
<b>Gráfico 12</b> – Informações das habilidades do curso.....	59
<b>Gráfico 13</b> – Cursos de Pós-Graduação.....	60
<b>Gráfico 14</b> – Carreira Contábil.....	61
<b>Quadro 01</b> – Técnica de quatro quadros para a situação “fale um pouco sobre sua carreira profissional antes do curso”.....	63
<b>Quadro 02</b> – Técnica de quatro quadros para a situação “fale um pouco sobre sua carreira profissional depois do curso”.....	64
<b>Quadro 03</b> – Técnica de quatro quadros para a situação “o curso foi importante para o desenvolvimento da sua carreira”.....	65



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
1.1 Apresentação.....	11
1.2 Objetivos.....	13
1.3 Justificativas.....	14
1.4 <i>Procedimentos Metodológicos</i> .....	15
1.4.1 <i>Natureza da pesquisa</i> .....	15
1.4.2 <i>Classificação dos meios</i> .....	16
1.4.3 <i>Classificação dos fins</i> .....	16
1.4.4 <i>Universo e amostra</i> .....	17
1.4.5 <i>Ferramentas de coleta de dados</i> .....	18
1.4.6 <i>Tratamento dos dados</i> .....	18
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>22</b>
2.1 Instituições de Ensino Superior.....	22
2.1.1 <i>História do ensino superior brasileiro</i> .....	22
2.1.2 <i>Surgimentos dos cursos de ciências contábeis no Brasil</i> .....	25
2.1.3 <i>A criação da UFCG</i> .....	31
<b>2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....</b>	<b>33</b>
2.2.1 <i>Conceito e estrutura de um projeto político pedagógico</i> .....	33
2.2.2 <i>O PPP do curso de ciências contábeis do CCJS/UFCG</i> .....	34
2.2.3 <i>Objetivos do PPP do curso de ciências contábeis do CCJS/UFCG</i> .....	36
2.2.4 <i>Perfil profissional do PPP do curso de ciências contábeis do CCJS/UFCG</i> .....	37
2.2.5 <i>Competências e habilidades do PPP do curso de ciências contábeis do CCJS/UFCG</i> .....	38
<b>2.3 DIMENSÃO COGNITIVA.....</b>	<b>41</b>
2.3.1 <i>Mapas cognitivos</i> .....	41
2.3.2 <i>Percepção</i> .....	48
<b>3 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>51</b>
3.1 <i>Análise do questionário</i> .....	51
3.2 <i>Análise das entrevistas</i> .....	62
<b>4 CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES.....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS.....</b>	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo visa apresentar a ideia geral sobre o tema e a pergunta de pesquisa, bem como o desenvolvimento do estudo e suas formas de contribuir para a academia, a profissão e a sociedade em geral.

### 1.1 Apresentação

O Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG foi criado em 2004, após a criação do curso, dentro do processo da expansão qualitativa e quantitativa da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, com o propósito de formação profissional e eficácia curricular, segundo a introdução do referido projeto.

No bojo do referido Projeto é apresentada como justificativa a exigência das transformações empresariais, gerenciais e trabalhistas, em virtude do processo de globalização da economia por que passam todos os países capitalistas.

Nesse contexto, e após a conclusão da terceira turma se faz importante identificar o perfil dos alunos egressos com relação aos objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico.

Segundo Figueiredo e Fabri (2000), o mercado profissional da contabilidade encontra-se em processo mundial de transformações frente aos novos desafios econômicos. Essas mudanças são marcadas pela busca de novos resultados das grandes organizações empresariais que, de forma geral, passam a exigir cada vez mais da ciência contábil.

Ainda com relação aos mesmos autores, a profissão contábil encontra-se em processo transitório, frente às mudanças recentes da legislação brasileira que buscam a convergência das normas internacionais contábeis, provocando assim, mudanças culturais na profissão e nos indivíduos nela inseridos. Essas alterações provocam nos profissionais, a necessidade de se buscar novos conhecimentos para atender ao mercado atual.

Nesse contexto, Marion (1996) relata que os projetos político pedagógicos dos cursos precisam sofrer adequações bem como buscar compreender as necessidades e exigências do mercado profissional. Para esses procedimentos, é fundamental obter informações científicas que auxiliem na construção de novos objetivos que atendam o novo perfil que ora

se constrói, possibilitando novas competências e habilidades na formação de indivíduos preparados para o mercado atual.

Gil (2009) aborda que a universidade tem uma função social de formar indivíduos preparados para a vida profissional e pessoal que busquem auxiliar no desenvolvimento sustentável das organizações e da sociedade. Esses objetivos precisam ser compreendidos e inseridos no projeto político pedagógico do curso para atender as necessidades sociais.

Nesse sentido, se faz necessário compreender o perfil dos alunos egressos, com foco voltado para os objetivos traçados no projeto político pedagógico do curso. Assim, serão estudados no presente trabalho, o perfil e a percepção dos alunos egressos do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG.

*Com esse enfoque, o problema de pesquisa reside em analisar qual é o perfil dos alunos egressos do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG com relação ao alcance dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico.*

## 1.2 Objetivos

Os objetivos visam apresentar a idéia geral e específica da forma como o estudo foi executado, visando responder ao questionamento da pesquisa.

### *1.2.1 Objetivo geral*

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o perfil dos alunos egressos do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG com relação ao alcance dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico do curso.

### *1.2.2 Objetivos específicos*

- a) Identificar os objetivos contidos no PPP de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG;
- b) Identificar o Perfil, Competências e Habilidades Profissionais do curso de Ciências Contábeis, contidos no PPP do curso;
- c) Levantar o perfil dos alunos egressos do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG;
- d) Verificar se os alunos egressos percebem o alcance dos objetivos do curso de Ciências Contábeis.

### 1.3 Justificativas

Segundo Coelho e Costa (2009), o ensino superior passa por algumas mudanças na estrutura educacional brasileira, que visa acompanhar a evolução da sociedade e do mercado, desenvolvido pelo Ministério da Educação através do Reuni e da criação de novas Universidades.

Nesse sentido, Lousada e Martins (2005) argumentam que é importante estudar como os cursos de ensino superior de forma geral colocam profissionais no mercado, além de pesquisar de que forma os egressos percebem a formação recebida, bem como ajustar os Projetos Político Pedagógicos segundo essas percepções e as necessidades do mercado e da sociedade.

É atribuída à Universidade a função de inserir na sociedade egressos aptos para o exercício profissional, devendo se preocupar quanto à qualidade desses profissionais, principalmente no que diz respeito à qualificação para o trabalho. LOUSADA e MARTINS (2005),

Assim, os autores citados defendem que as informações do perfil são necessárias para a avaliação da formação obtida e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino. Para que isso ocorra, se faz importante que as IES introduzam em seus currículos ajustes constantes, com o intuito de propiciar aos profissionais formados por elas, conhecimento e habilidades.

É indispensável saber o que os egressos pensam em relação à formação recebida para se proceder a ajustes em todas as partes do sistema de ensino ofertado. LOUSADA E MARTINS (2005). Nesse sentido, a pesquisa feita com os alunos egressos se constitui em importante contribuição para que seja possível fazer um feedback do curso.

O diagnóstico alcançado através da percepção dos alunos egressos permite a comparação entre o que se traçou como ponto de chegada e a descrição da realidade da instituição, sobre o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico do curso. De acordo com as necessidades, novas adaptações podem ser realizadas para a superação das dificuldades detectadas.

Sob esse enfoque, o presente trabalho mostra-se importante, quando busca identificar o perfil dos alunos egressos do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG. Assim, mostra-se que, face ao exposto, este trabalho justifica-se na sua estrutura metodológica.

#### 1.4 Procedimentos Metodológicos

O propósito deste tópico é apresentar os principais argumentos metodológicos em que se baseou a construção e o desenvolvimento da presente monografia. Serão descritas informações sobre o delineamento da pesquisa, que aborda os objetivos, procedimentos e o problema, bem como a população e a amostra, os instrumentos de coleta de dados, a própria coleta de dados e a análise dos resultados perquiridos neste estudo investigatório.

Segundo Demo (1996), a importância da metodologia na edificação do conhecimento é essencial a sua pretensão de cientificidade. O mesmo autor aborda que a característica básica da constituição do conhecimento científico traduz-se no questionamento sistemático. Nesse mesmo norte, Raupp e Beuren (2008) abordam que o delineamento de uma investigação sugere a elaboração de um plano para guiar a pesquisa no decorrer do processo investigatório.

Richardson *et al.* (2007) abordam que a estratégia utilizada em um determinado estudo científico fundamenta-se em um conjunto de pressupostos ontológicos e da natureza humana que definem o ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o cerca.

##### 1.4.1 Natureza da pesquisa

Após observar estas questões, optou-se, no estudo, pela pesquisa multimétodo, uma vez que os objetivos da investigação foram alicerçados tanto no paradigma quantitativo quanto no qualitativo. Com relação a esses paradigmas, encontram-se associadas técnicas, estratégias de pesquisa, métodos para coleta e análise de dados que possibilitam abordar problemas, além de explicar, entender, prever ou até sugerir ações fundamentadas nos pressupostos do pesquisador. RICHARDSON (2007)

#### 1.4.2 Classificação quanto aos meios

Conforme Richardson *et al.* (2007), a técnica *ex-post-facto*, na qual se baseia a presente pesquisa, é considerada uma investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, ou porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis. Sendo assim, a manipulação da variável independente é impossível, elas chegam ao pesquisador já tendo exercido os seus efeitos. Tal justificativa do referido autor, reside na formatação do estudo que busca compreender os fenômenos já ocorridos.

O levantamento com o auxílio do questionário, de acordo com Amaro, Pova e Macedo (2005), é um instrumento de coleta de dados que visa recolher informações, baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo. Para tal, colocam-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse aos investigados.

#### 1.4.3 Classificação quanto aos fins

O estudo foi desenvolvido com base tanto em *Surveys* (quantitativo) como em entrevistas (qualitativo) (GONÇALVES e MEIRELLES, 2004). De acordo com Bryman (1995), é uma estratégia em que a combinação entre métodos quantitativos e qualitativos traz resultados positivos para o entendimento do problema, possibilitando o uso combinado de diferentes instrumentos de coleta e análise de dados.

Segundo Richardson *et al.* (2007), é possível estabelecer pontos de integração entre os métodos quantitativos e qualitativos. Para o autor, na fase do planejamento, a discussão, o uso de técnicas de entrevistas e a observação podem contribuir na formulação do problema de pesquisa. Na fase de coleta de dados o uso de técnicas qualitativas possibilitará um aprofundamento detalhado de informações que enriquecerão a pesquisa, enquanto que na análise dessas informações, as técnicas quantitativas permitirão averiguar os resultados dos questionários e as relações descobertas pelo estudo.

Por ser uma investigação de caráter teórico, Beuren (2009) explica que a pesquisa bibliográfica é componente obrigatório, da mesma maneira como os outros tipos de

pesquisa, tendo em vista que é através dela que se toma conhecimento sobre a produção científica existente.

De acordo com GIL (1999), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida mediante material já existente. Entre os principais, estão os artigos científicos e os livros. Apesar de ser comum todos ou outros tipos de estudo exigirem trabalho dessa natureza, há pesquisas excepcionalmente desenvolvidas por meio de fontes bibliográficas.

Quando se trata de estudos Contábeis, Beuren (2009) comenta que “a pesquisa bibliográfica está sempre presente, seja como parte integrante de outro tipo de pesquisa ou exclusivamente enquanto delineamento”.

Diante disso, mostra-se a importância do material consultado para a monografia, como fonte da pesquisa bibliográfica em relação ao tema de estudo.

#### *1.4.4 Universo e Amostra*

Para determinação do universo da pesquisa, levou-se em consideração o número de egressos que terminaram o Curso de Ciências Contábeis no CCJS/UFCG no período de 2008 a 2009, totalizando 62 egressos, conforme dados fornecidos pela Coordenação do Curso.

No cadastro da UFCG dos alunos egressos contém apenas endereço eletrônico. No entanto, o número de cadastros com esses endereços é pouco superior a 50% dos 62 egressos. Foram enviados e-mails para esses alunos, solicitando uma visita para colaborar com a pesquisa. Houve um retorno de 20 e-mails, que corresponde a mais de 50% do total dos enviados. A maioria dos respondentes que se disponibilizaram a participar da presente pesquisa se localiza no próprio município, sede do Curso.

Devido à dificuldade de contato com esses alunos, fez-se a opção por determinar uma amostra por acessibilidade, totalizando uma amostra de 20 egressos que passaram a compor a amostra final da pesquisa.



#### *1.4.5 Ferramentas de coleta de dados*

Para identificar o perfil e verificar a percepção dos egressos, elaborou-se uma *survey* e um roteiro de entrevista não estruturada, que buscou conhecer o que, como e porque algo ocorre durante o desenvolvimento de um curso superior (RICHARDSON e COLABORADORES, 2007), bem como coletar dados através de perguntas verbais feitas aos respondentes.

No primeiro momento, realizou-se um contato eletrônico com todos os egressos que dispunham de correio eletrônico para explicações do estudo e da aplicação dos instrumentos metodológicos. No segundo momento, a aplicação ocorreu conforme os egressos que retornaram e aceitaram participar da referida pesquisa. Os instrumentos foram aplicados na seguinte ordem: entrevista e questionário.

No decorrer da aplicação da pesquisa, os respondentes foram informados quanto ao sigilo das informações e como proceder no caso de dúvidas das respostas como também sobre o material e ferramentas utilizados na aplicação da pesquisa.

Para responder aos dois primeiros objetivos de identificação, foram feitas pesquisas bibliográficas relacionadas diretamente ao Projeto Político Pedagógico, que visou apontar o perfil, habilidade e competências do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG.

#### *1.4.6 Tratamento dos dados*

Com relação aos objetivos de percepção e perfil, foram aplicados a entrevista e o questionário respectivamente nessa ordem, como forma de levantar as informações que darão suporte ao trabalho.

Para a variável cognitiva, aplicaram-se como instrumento as entrevistas não estruturadas, que visam interpretar como os egressos perceberam o alcance dos objetivos do PPP do curso, com base na teoria cognitiva. Para analisar essa variável, utilizou-se da análise de conteúdo aliada à técnica de quatro quadros nas entrevistas realizadas com os egressos.

Na aplicação dessas entrevistas, os egressos foram solicitados a fazer evocações livres sobre as idéias que possuem sobre a contribuição do curso para o desenvolvimento da sua carreira profissional antes e após a conclusão do curso.

Franco(2001) *apud* Kruger e Gontijo(2003) sugerem alguns procedimentos para a obtenção do conhecimento com o propósito de se construir um mapa cognitivo. É possível usar discursos, questionários ou entrevistas. As entrevistas podem ser de dois tipos: as não-estruturadas, nas quais o pesquisador tem em mente apenas algumas regras de construção do mapa e as semi-estruturadas, que parecem melhor se adequar à construção dos mapas aplicados à análise ergonômica do trabalho.

Montibeller Neto(1996) apresenta os mapas cognitivos com uma estrutura hierárquica na forma de relações entre meios e fins, ou entre causas e efeitos. Cada bloco de texto é considerado um conceito. Uma flecha liga um meio a um fim, simbolizando influência, causalidade, implicação.

Montibeller Neto (1996, p.103) prossegue apresentando uma seqüência de passos necessários para que se elaborarem os mapas cognitivos:

- definir um nome para o problema, de modo a delimitar o contexto decisório e a manter o foco nos aspectos mais relevantes envolvidos;
- definir os Elementos Primários de Avaliação, estimulando os entrevistados a expressar todos os elementos que vêm à mente;
- construir conceitos a partir dos Elementos Primários de Avaliação, sempre representados por verbos orientados à ação;
- construir a hierarquia dos conceitos, demonstrando quais são os meios necessários para atingir os fins, ou no caminho inverso, quais são os fins aos quais os meios se destinam.

Nesse sentido, se fez importante aplicar as entrevistas em primeiro lugar, antes dos questionários, para evitar vieses. Richardson *et al.* (2007) resume a análise de conteúdo aliada com a técnica de quatro quadros, como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam aos discursos diversos e buscam compreender os significados do conteúdo expressado pelo indivíduo entrevistado no decorrer das evocações por ele apresentada.

No segundo momento foi aplicado um questionário para levantar o perfil do comportamento dos egressos com relação aos objetivos traçados no trabalho. Assim, Tripodi, Fellin e Meyer

(1981) abordam que esse tipo de técnica busca descrever com precisão as características da população pesquisada através de estudos de *survey*.

Para os mapas cognitivos, efetuou-se uma análise das evocações das entrevistas individuais dos egressos do curso de Ciências Contábeis no CCJS/UFCG. A técnica aplicada consistiu em solicitar de cada egresso que expressassem livremente os seus pensamentos com relação as suas competências e habilidades antes e depois da conclusão deles no curso, bem como o desenvolvimento de suas carreiras profissionais. À medida que os egressos falavam as suas experiências, a pesquisadora transcreveu as idéias expressas até um limite de 06 frases de cada entrevistado. Ao término das entrevistas, as frases anotadas foram apresentadas aos entrevistados para que fizessem à confirmação e dessem uma importância em termos de hierarquia (REGIS, 2005; SOUZA; BASTOS, 2007). Essa hierarquização permitiu a identificação das frases mais importantes quanto ao papel do curso para o desenvolvimento da vida profissional e pessoal, alcançando assim os objetivos propostos no PPP (MOSCOVICI, 1984; SÁ, 1998; VERGARA, 2005).

Esses dados receberam um tratamento estatístico através do software Microsoft Office Excel™, que organizou as informações, para, em seguida, proceder com os cálculos das médias e ordens de evocações e freqüências. Segundo Régis (2008), os cálculos da freqüência média e da ordem média são feitos da seguinte forma:

$$\text{FME} = \text{Freqüência Média das Evocações} \quad \text{FME} = \frac{\sum_{i=1}^n F_i}{n}, \text{ onde:}$$

$F_i$  = Freqüência de cada evocação

$n$  = Número de evocações

$i$  =  $i$ ésima evocação

$$\text{OME}_i = \text{Ordem Média de cada Evocação} \quad \text{OME}_i = \frac{\sum_{i=1}^F \text{OE}_i}{F}, \text{ onde:}$$

$\text{OE}_i$  = Ordem em que a Evocação ocorreu para cada pesquisado que a citou

(ex. 1º lugar, 2º lugar...)

$F$  = Freqüência de cada evocação

$i$  =  $i$ ésima evocação

$$\text{OME} = \text{Ordem Média de todas as Evocações} \quad \text{OME} = \frac{\sum_{i=1}^n \text{OME}_i}{n}$$

$\text{OME}_i$  = Ordem Média de cada Evocação

n = Número de evocações

i = iésima ordem média de cada evocação

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

No presente capítulo será abordada a história sobre o ensino superior brasileiro, bem como a história dos Cursos de Ciências Contábeis e a criação da Universidade Federal de Campina Grande, onde se insere o objeto da pesquisa, o Curso de Ciências Contábeis do CCJS.

#### 2.1.1 História do ensino superior brasileiro

DEGMAR (2008) descreve o início do Ensino Superior no Brasil que ocorreu por volta de 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. É importante destacar que a expansão do ensino superior, compreendida pela iniciativa privada, somente aconteceu muito tempo depois com a Constituição da República de 1891 que descentralizou a oferta de ensino superior, possibilitando que os governos e a iniciativa privada criassem seus próprios estabelecimentos de ensino superior.

Segundo Souza (2001), as necessidades que se originaram da expansão colonial inspirariam umas poucas e dispersas iniciativas educacionais no Brasil, sendo algumas da parte da igreja, pela catequese, e outras da parte de governadores gerais e vice-reis.

O autor acima citado relata que o ensino superior veio por iniciativa do Príncipe Regente, através da carta lei em 4/12/1810 que criou a Academia Real Militar da Corte. A partir da proclamação da Independência, o Brasil passou a desenvolver uma rede de escolas superiores, sempre no modelo de unidades desconexas entre si e de preferência voltadas para a formação profissional. Ainda por volta 1827, no dia 11 de agosto, foram criados os cursos jurídicos em Olinda, que depois foi transferido para Recife, e outro em São Paulo.

Nesse mesmo sentido, Souza (2001) aborda que São Paulo foi o primeiro Estado Brasileiro a sair na frente no esforço de dotar o sistema de ensino de novos centros de grau universitário, com a criação de algumas importantes faculdades particulares, como a Escola de Engenharia Mackenzie, em 1891, a Escola Politécnica, em 1894, a Escola Agrícola "Luiz de Queiroz", em Piracicaba, em 1899 e, no mesmo ano, a Escola Superior de Farmácia e Odontologia foram criadas.

O período de explosão no crescimento das Universidades ocorreu no século 20 ainda em São Paulo, com o nascimento da Faculdade de Filosofia São Bento no ano de 1908, particular, e da Faculdade de Medicina no ano de 1913, estadual. Souza (2001).

Em seguida, fora criada a Universidade de São Paulo, que reuniria os cursos superiores estaduais existentes e os enlaçaria numa histórica tentativa de verdadeira integração universitária.

Por volta da década de setenta, a rede de ensino superior expandiu-se, chegando à incrível marca de 300.000 matrículas nos cursos universitários gerais. Entre as décadas de 1970 a 1980, o número de matrículas alcançou um milhão e meio.

Na abordagem de Souza (2001, p. 116), “as causas desse fenômeno foram as mais variadas, sendo de destacar-se a modernização econômica do país, que passou a exigir recursos humanos mais qualificados na indústria, no comércio e no setor de serviços.” Esse fenômeno traduz um momento econômico do país, bem como várias características políticas citadas pelo mesmo autor como forma de incremento no desenvolvimento da sociedade brasileira.

Para Pozenato e Pavaini (1984) *apud* BOBATTO (2005,p.18), analisando o ensino superior e seus desenvolvimentos,

O ensino superior no Brasil é, ao mesmo tempo, o reflexo e sustentáculo da cultura brasileira: uma cultura predominante, repleta de padrões importados, ritualista, verbalista, não criativa. Uma cultura de fachada, gerando e sendo produzida por um ensino universitário sem espírito crítico, mais doutrinário que científico.

A referida citação traduz algumas das características de desenvolvimento do nosso país, mostra de que forma ocorreu o crescimento do ensino superior e as influências causadas pela cultura exterior.

Souza (2001) comenta que em termos legais, faz-se importante destacar a reforma do ensino superior com a lei 5.540/68 e o Decreto-Lei 464/69, no intuito de disciplinar a balbúrdia instalada. Após os anos 90 até início do século XXI, várias foram as tentativas de reordenação do ensino superior.

Nesse foco, o autor acima citado explica que a política educacional brasileira criou novas exigências legais para o funcionamento das novas instituições de educação superior, onde

já não mais incide o processo de abertura, mas o desempenho durante seu funcionamento, mediante o uso intensivo dos mecanismos de avaliação de qualidade.

A lei 9.394 foi promulgada por volta de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo os cursos e programas de educação superior, segundo o artigo 44, que assim dizia:

- I- cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II- de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III- de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV- de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

O referido dispositivo aborda a definição dos cursos e programas de educação superior, trazendo, sobretudo, a classificação e conceituação das modalidades de cursos seqüenciais e de pós-graduação.

Segundo Souza (2001), o dispositivo legal aborda, no primeiro momento, o ponto de vista da pedagogia, que se desloca dentro de um currículo, de matéria a matéria, de conteúdo científico a conteúdo científico, mediante métodos de aprendizagem e avaliações de aproveitamento condizentes em cada fase a ser vencida, até o atingimento dos objetivos propostos, que justificam a organização articulada dos saberes correspondentes à determinada área de conhecimento. Assim, os cursos são de graus, níveis, tipos e modalidades diversos, ministrados em instituições de ensino que formam um conjunto que vai do ensino elementar até os de educação superior, no qual se constitui a base dos sistemas de ensino do País.

O mesmo autor afirma ainda que é na graduação onde se apóia praticamente todo o ensino superior, a lei nos traduz em duplo objetivo que se dicotomiza em promover a formação de profissionais de nível universitário e desenvolver cultura erudita em todos os ramos do conhecimento humano (artes, letras, filosofia, ciências, tecnologia).

Segundo ainda o referido dispositivo legal, os cursos superiores de graduação estruturam-se em currículos formais, que resultam de um conjunto de áreas de conhecimento, campos de saber, conteúdos programáticos, atividades diversas, processos didáticos, sistemas de avaliação da aprendizagem, bibliografias de referência e insumos outros de natureza complementar, tal como o tempo de duração de cada um.

Conforme afirma Marion (1996, p.11), "a universidade (ou qualquer instituição de ensino superior) é o local adequado para a construção do conhecimento, para a formação da competência humana. É preciso inovar, criar, criticar para atingirmos esta competência".

Nesse sentido, se faz importante destacar que, desde os primórdios, o ensino superior sempre buscou adequar o conteúdo a necessidades da sociedade, assim, deve-se, a todo o momento, retomar como se constrói o conhecimento dentro das universidades.

### *2.1.2 Surgimentos dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil*

De acordo com Marion (2001), a Ciência Contábil é tão antiga quanto a origem do indivíduo e da sociedade, e sua principal finalidade é mensurar a riqueza gerada pelo processo produtivo e acompanhar a sua evolução ao longo do tempo.

Nesse sentido, Sá (1997, p.16) narra:

[...] que a Contabilidade nasceu com a civilização e jamais deixará de existir em decorrência dela; talvez, por isso, quase sempre seus progressos coincidiram com aqueles que caracterizam os da evolução do homem.

O desenvolvimento da Ciência Contábil e seu processo evolutivo remontam à história do progresso intelectual e social da humanidade. MULATINHO(2007). Em virtude do crescimento das organizações, o sistema econômico ficou mais complexo, gerando uma necessidade de aprofundar os conhecimentos técnicos e científicos da Contabilidade, o que contribuiu para o surgimento do curso de graduação.

Segundo Rêgo (2009), a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, que foi a pioneira na criação do curso de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, por volta do ano de 1949, com a aprovação em 1945 do Decreto-lei nº. 7.988, trouxe no seu bojo de



disposições, o ensino superior da área contábil, sendo inteiramente influenciada pela escola italiana de Contabilidade.

Essa influência é visivelmente verificada no ensino da contabilidade até os dias atuais, num segundo momento com o advento do Decreto-lei nº. 2.627 no ano de 1940, conhecido como a antiga Lei das Sociedades por Ações.

Para Vianna e Villela (2005, p.41), o principal legado do período pós-guerra até a ascensão de JK, "[...] parece residir no reforço da industrialização baseada na substituição de importações e na continuidade do nacionalismo de cunho pragmático". Conforme explicita os autores, a vitória do "nacional-estatismo", personalizada durante anos nas figuras de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, impunha o desenvolvimento das forças produtivas locais em toda sua extensão técnica e administrativa.

Peleias et al. (2007) discorre que o curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais surgiu através do Decreto-lei nº. 7.988, de 22.09.1945, com duração de quatro anos, concedendo o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes. Assim, foi formada uma grade curricular que tinha como disciplinas específicas: Contabilidade Geral, Organização e Contabilidade Industrial e Agrícola, Organização e Contabilidade Bancária, Organização e Contabilidade de Seguros, Contabilidade Pública e Revisões e Perícia Contábil.

Logo depois, houve a implantação do ensino superior de contabilidade pelo Estado de São Paulo, através do Decreto-lei nº. 15.601/46, que criou a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas - FCEA.

Para Ludicibus (2006), a fundação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da USP, ocorrida em 1946, juntamente com a instalação do curso de Ciências Contábeis e Atuariais, possibilitou a criação do primeiro núcleo efetivo de pesquisa contábil nos moldes norte-americanos.

No entender de Mulatinho (2007), as organizações cresceram e o sistema econômico ficou mais difícil, o que cooperou para um processo evolutivo da contabilidade quanto à incorporação de instrumentos legislativos, que pudessem auxiliar no processo de bem servir a sociedade. Assim, a Ciência Contábil passou a reunir uma gama de conhecimentos técnicos e científicos, no sentido de propiciar aos usuários da informação, elementos suficientes para o processo de tomada de decisão.

Nesse mesmo contexto, o autor acima relata que o desenvolvimento da ciência contábil e seu processo evolutivo remontam à história do progresso intelectual e social da humanidade, que pode ser observado nos registros financeiros encontrados em pedreiras, urnas e documentos antigos.

Nesse contexto de evolução da Ciência Contábil, podem, claramente, ser atreladas as evoluções econômicas da época, onde Tavares (1975, p.61) apud Peleias *at. al* (2007) aponta as transformações no setor industrial brasileiro com contribuintes, onde:

Os empresários privados revelaram sua vocação industrial ao aproveitarem os anos mais favoráveis do setor externo (1951/52), para importar em grande quantidade equipamentos e investir nos mais variados setores da atividade interna.

Sob esse enfoque, a mesma autora (p.103) descreve o progresso econômico ocorrido no período:

em termos setoriais, toda a ênfase foi concentrada no secundário, sobretudo nas indústrias de transformação, e o próprio terciário, que se beneficiou de uma série de investimentos de infra-estrutura, transportes e energia e teve uma taxa de crescimento moderada no pós-guerra, sobretudo em alguns setores de serviços e da Administração Pública, que se apresentam em muitos aspectos obsoletos.

A Lei nº. 4.024, de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação (CFE), fixando os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores voltados à formação de profissões regulamentadas, trouxe mudanças justificadas por alterações econômicas da década, conforme as justificativas trazidas no bojo do referido dispositivo.

O Parecer CFE nº. 397/62 promoveu mudanças no ensino de Ciências Contábeis, ao dividir esses cursos nos ciclos de formação básica e profissional. As disciplinas contábeis foram concentradas no ciclo de formação profissional, com Contabilidade Geral, Contabilidade Comercial, Contabilidade de Custos e Auditoria e Análise de Balanços.

Segundo Peleias *at. al* (2007), a década de 1960 foi palco de outra contribuição relevante da FEA/USP para o ensino da Contabilidade no Brasil. Iudícibus (2006) relata substanciais mudanças, ocorridas a partir de 1964, por ação do Prof. José da Costa Boucinhas, com a

adoção do modelo didático norte-americano, baseado na obra de Finney & Miller – *Introductory Accounting*.

O autor anteriormente citado relata que essa ação foi a base para o lançamento, em 1971, do livro "Contabilidade Introdutória", com várias edições posteriores, e amplamente adotado nos cursos de Ciências Contábeis brasileiros. Essa época foi o cenário de forte influência da escola norte-americana de Contabilidade, em relação à escola européia, até então predominante.

A Resolução CFE nº. 03, de 1992, fixou a duração e os conteúdos mínimos dos cursos de Graduação. Ficou estabelecida para o Curso Ciências Contábeis a duração de 2.700 horas/aula, integralizadas no máximo em sete e no mínimo em quatro anos para o período diurno e cinco para o noturno. Fixou também normas para que as instituições de ensino superior elaborassem os currículos para o curso de Ciências Contábeis, descrevendo o perfil do profissional a ser formado.

Essa resolução inovou o ensino da Contabilidade no Brasil, com currículos cheios, que foram elaborados para estimular o conhecimento teórico e prático e permitir o competente exercício da profissão, com vistas às atribuições específicas conferidas por meio do diploma, em âmbito nacional.

Ainda a resolução agrupou as disciplinas em três categorias de conhecimentos estabelecidos em seu artigo 5º,1: Categoria I: conhecimentos de formação geral e de natureza humanística; Categoria II: conhecimentos de formação profissional e Categoria III: conhecimentos ou atividades de formação complementar. As disciplinas de Contábeis foram concentradas nas categorias II e III. A categoria II reuniu disciplinas contábeis exigidas na formação superior, conhecimentos eletivos a critério das instituições e as "Contabilidades Aplicadas". A categoria III reuniu conhecimentos ou atividades de formação complementar, obrigatórios de formação instrumental e atividades obrigatórias de natureza prática, a critério de cada instituição.

A Lei nº. 9.394/96 que revogou a Lei nº 4.024/61 trouxe grandes contribuições no desenvolvimento do ensino contábil quando definiu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo várias mudanças no ensino superior, tais como: a qualificação docente, produção intelectual, docentes com regime de tempo integral e perfil profissional ligado à formação da cultura regional e nacional.

Em ato contínuo, foi promulgado o Parecer CNE/CES nº. 776/97, com orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de Graduação, e o Edital Sesu/MEC nº 04/97 convocando as instituições a oferecerem propostas de novas diretrizes curriculares para os cursos superiores, cujo trabalho foi realizado por comissões de especialistas indicados pela Sesu/MEC.

Nesse norte, destaca-se ainda a edição do Parecer CES/CNE nº 146/2002 que marca o início da edição de outros normativos, relativos às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação, inclusive Ciências Contábeis, onde se destacam os seguintes objetivos:

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 a criação de diferentes formações e habilitações 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 reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

O citado parecer traz os objetivos que possam servir de referências para as demais IES, com relação à organização dos programas, trazendo como peculiaridades a influência de cada profissão e onde ela se insere.

Por volta do ano de 2003, surgiu o Parecer CNE/CES nº. 67/2003, que procurou reunir, em documento específico, todas as referências normativas existentes na Câmara de Educação Superior, sobre a concepção e conceituação dos currículos mínimos profissionalizantes, fixados pelo então Conselho Federal de Educação, e das Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em seguida foi editado o Parecer CNE/CES nº. 108/2003 que visava promover audiências com a sociedade, durante seis meses, para a discussão e avaliação da duração e integralização dos cursos de Bacharelado. Da interação com a sociedade resultou o Parecer CNE/CES nº. 289/2003, que objetivou elaborar e aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, a serem observadas na organização curricular das IES.

A Resolução CNE/CES nº 6, de 10.03.2004, oficializou o Parecer CNE/CES nº. 289/2003, e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais. Porém, novas mudanças ocorreriam com o Parecer CNE/CES nº 269/2004 que mudou as Diretrizes Curriculares Nacionais a pedido do IBA – Instituto Brasileiro de Atuária, para que se excluísse do texto da Resolução CNE/CES nº 6/2004 a menção de que o curso de Ciências Contábeis deveria abranger a inserção dos indispensáveis domínios da atividade atuarial. A justificativa do IBA foi a de que a Ciência Contábil não se confunde com a Atuarial, pois ambas possuem fundamentos distintos. Isso levou à promulgação da Resolução CNE/CES nº. 10/2004, em 16.12.2004, que cancelou e substituiu a Resolução CNE/CES nº. 6/2004.

De acordo com a visão de Pereira e Rollo (2003, p.50) *apud* Araujo e Monica (2004,p.01), que dizem de uma forma mais completa que:

O curso de Ciências Contábeis deve ter por objetivo a formação de profissionais capazes, não só de executar o registro e o processamento das informações nas organizações, mas também de gerir estas informações e tomar decisões estratégicas, visando conduzir a organização na busca da eficiência e eficácia em sua gestão.

Os autores abordam que os objetivos dos cursos de Ciências Contábeis devem buscar formar profissionais com as competências de registrar os fatos contábeis, bem como extrair desses registros, através de processamentos, informações gerenciais para servir como base para as tomadas de decisões das organizações.

Conforme Parecer CNE / CES 146/2002 (2002, p. 14):

O perfil desejado do formando do curso de graduação em Ciências Contábeis deve contemplar 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 inter e multidisciplinares.

O referido parecer traduz a idéia de que é função dos cursos criarem indivíduos com perfil voltado para a responsabilidade social, bem como trabalhar a ética nos egressos, que visem a evidenciar as habilidades e competências.

### 2.1.3 A criação da UFCG

A Universidade Federal de Campina Grande, também conhecida no meio acadêmico e social com a sigla UFCG, é uma Instituição de Ensino Superior, Pública e Federal. "Criada através da Lei número 10.419 de 9 de abril de 2002. Após sua criação, a UFCG passou a ser sediada na cidade de Campina Grande, abrangendo quatro campi universitários: o campus de Campina Grande, sede da Reitoria, e os campi de Patos, Sousa e Cajazeiras". (PPP, 2004, p.2).

O PPP (2004,p2) explica que:

essa universidade tem sua sede no município de Campina Grande, Paraíba, Brasil, sendo integrante no universo dessa instituição seis outros campi, localizados nas cidades de Pombal, Patos, Sousa, Cajazeiras, Cuité, e Sumé, na região do cariri paraibano.

Conforme o site da instituição, embora formalmente seja uma universidade nova, a história dessa instituição remonta à antiga Escola Politécnica de Campina Grande, criada em 1952. Essa Escola Politécnica foi à primeira instituição de ensino superior de Campina Grande, e teve como início a criação do curso de Engenharia Civil. Servindo logo após como base para a Universidade da Paraíba que depois se desmembrou na atual Universidade Federal de Campina Grande.

Sua fundação ocorreu em 06 de outubro de 1952, em reunião presidida pelo General Oliveira Leite, amparada pela Lei nº. 792 do governo José Américo de Almeida. Através do Decreto Federal de número 33.286, do dia 14 de julho de 1953, foi autorizado o funcionamento da Escola pelo então Presidente da República, Getúlio Vargas.

O primeiro vestibular para Engenharia Civil ocorreu em 1954 e o reconhecimento do curso em 1958, quando se formou a primeira turma da instituição. Essa escola funcionou na antiga Escola Estadual de Ensino Médio, Elpidio de Almeida, sendo transferida em 1957, para o prédio do Colégio Solon de Lucena, onde anos depois seria a reitoria da UEPB. Só em 1961 foi construída a sede definitiva, no bairro de Bodocongó, atual Universidade Federal de Campina Grande.

Após sua criação, a UFCG passou a ser sediada na cidade de Campina Grande, abrangendo quatro *campi* universitários: o *campus* de Campina Grande, sede da Reitoria, e os *campi* de Patos, Sousa e Cajazeiras.

De acordo com o PPP (2004.p.2), a estrutura atual da UFCG é composta de:

Seis centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde - CCBS; Centro de Ciências e Tecnologia - CCT; Centro de Humanidades - CH; Centro de Formação de Professores - CFP; Centro de Saúde e Tecnologia Rural - CSTR e Centro de Ciências Jurídicas e Sociais - CCJS.

Ao longo da história das unidades que ora compõem essa universidade, a inclusão social e o desenvolvimento econômico da região sempre estiveram em destaque nos projetos e ações da universidade.

De acordo com Torres e Montenegro(2007), entre outros pontos que podem ser considerados, a UFCG (antiga Escola Politécnica e depois UEPB) se torna pioneira na região por ser a primeira Universidade Federal do interior nordestino, além de ter sido a primeira universidade do norte-nordeste a adquirir um computador (na época, uma das cinco do país em 1968, o IBM 1130, e por possuir centros tecnológicos de excelência no interior nordestino e ter todas as condições para qualificar a mão-de-obra para atender às demandas da indústria, serviços, setor público estadual e municipal, contribuindo com o progresso da região.

Nesse norte, essa universidade é referência para o desenvolvimento da ciência e tecnologia, da educação, das artes e da cultura no Estado e na Região Nordeste.

É nesse cenário que se encontra inserido o Curso de Ciências Contábeis, objeto da presente pesquisa, que visa compreender o alcance dos objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico.

## 2.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CONTÁBEIS CCJS/UFMG

### 2.2.1 Conceito e estrutura

Segundo Ferreira (1975, p. 1.144), o PPP é conceituado como "sentido etimológico". O termo *projeto* vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa andar para diante. Tem também o sentido de plano, intento, desígnio, empresa, empreendimento".

Assim, o conceito trazido pelo PPP do Curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFMG tem mesmo sentido, uma vez que traz no seu bojo todo um planejamento visando à formação futura dos profissionais inseridos em diversos fatores sociais e políticos.

De acordo com o PPP da UFGM (2004,p.), diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais têm contribuído para que o currículo seja entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências escolares de aprendizagem a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

O PPP estudado aborda que, para o entendimento do currículo do referido curso, se faz necessário inserir os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais de forma que possam contribuir na formação de indivíduos preparados para atender as demandas sociais.

Conforme afirma Veiga (2004) *apud* Batista (2000) "Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscamos o possível".

Nas palavras de GADOTTI (1994, p. 579):

Todo projeto supõe "rupturas" com o presente e "promessas" para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o



presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de capacitação, atualização, educação em serviço. O projeto não é algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da instituição (VEIGA, 1996).

Segundo Saviani (1993), o projeto é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população acadêmica e da sociedade majoritária.

Saviani (1993, p. 100) assegura que "A função política da educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica".

Segundo Veiga (1996), o projeto político-pedagógico é um processo democrático, com uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior das instituições.

### 2.2.2 O PPP do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG

Segundo o PPP, a Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, em busca de consistente formação profissional e eficácia curricular, bem como do desempenho satisfatório da sua função institucional pública, qual seja: ensino, pesquisa e extensão, tripé imprescindível na obtenção da função educacional por meio de atividades sócio-políticas e técnico-pedagógicas, e o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais - CCJS, *campus* de Sousa/PB, pautado em exigências regimentais, criou condições realizáveis para implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis que ora se apresenta como foco da presente pesquisa.

A UFCG/CCJS comprometida com o bem público e a coletividade, focada em princípios éticos, racionais e solidários, tenta estabelecer uma relação dialógica com a sociedade,

mercado e governo, através dos parâmetros educacionais acadêmicos que, certamente, influenciarão no processo histórico da territorialidade local e regional.

A fundamentação do PPP está amparada em dispositivos internos da instituição e baseada nas transformações tecnológicas modernizadoras do país, aliadas à carência populacional e à complexidade das relações trabalhistas.

Assim, para o CCJS/UFCG, o Projeto Pedagógico é uma ação coletiva compromissada com objetivos e prioridades idealizadas e refletidas por todos os atores sociais envolvidos. Com isso, o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis do CCJS da Universidade Federal de Campina Grande, ao entender as carências técnicas, sociais e econômicas da região do semi-árido nordestino, especificamente na localidade do sertão paraibano, sugere diretrizes acadêmicas em rumo ao desenvolvimento sustentável.

Sob esse enfoque, o Projeto Político Pedagógico, atendendo às exigências legais das diretrizes curriculares, caminha em direção ao resgate de pessoas e instituições, centrado em teorias consensuais, trazendo como escopo a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, a estruturação das empresas – por meio de procedimentos técnico-contábeis – e o cumprimento das exigências estatais.

O PPP está referido e consubstanciado pela justificativa, em princípio, das exigências das transformações empresariais, gerenciais e trabalhistas, em virtude do processo de globalização da economia por que passam todos os países capitalistas.

Outra justificativa apontada no Projeto Político Pedagógico do curso é a possibilidade de interação inter e multidisciplinar entre os cursos já existentes no Centro, como Direito, Administração e um mais recente criado, Serviço Social, além do próprio curso de Ciências Contábeis, que visem integrar teoria e práticas com base na humanização.

O PPP traz a justificativa de que o perfil do profissional contábil carece de informações jurídicas, empresariais e humanas imprescindíveis para sua formação. Desta forma, o Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, com seu quadro de doutores, mestres e especialistas nas áreas de administração, serviço social, direito público e privado, representam um aporte didático-pedagógico, contribuindo significativamente no desenvolvimento do referido curso, através do corpo docente, que também serve à estrutura curricular do Curso de Ciências Contábeis.

### 2.2.3 Objetivos do PPP do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG

Segundo o Projeto Político Pedagógico e a UFCG/CCJS, que se fundamenta como uma Instituição Federal de Ensino Superior, que no desempenho de sua função sócio-educacional de ensino, pesquisa e extensão, objetiva formar profissionais na área de Ciências Contábeis, em condições de intervir de maneira crítica e sustentável em ações que possibilitem modificar e/ou informar à sociedade, Estado e empresas acerca das condições patrimoniais de entidades públicas e privadas, visam:

I. Dotar o formando de competências e habilidades inter e multidisciplinares para que possa atuar com ética em áreas privadas e públicas em matéria técnico-contábil, articulada com outros ramos do saber, tais como economia, administração, direito e informática.

II. Construir uma identidade cultural no curso de Ciências Contábeis da UFCG/CCJS por meio de princípios éticos, racionais e solidários, observando as diretrizes legais, tais como Constituição Federal, Título VIII, Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto; LDB (Nº 9.394/96), Capítulo IV, da Educação Superior; Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Ciências Contábeis - Parecer CES/CNE Nº 0289/2003 e a Resolução Nº 39/99 da UFPB - ora UFCG, em vigor; Resolução N. 6 de 10 de março de 2004 do Conselho Nacional de Educação e a Lei 10.861 de 14 de abril de 2004.PPP(2004)

Assim, sob esse prisma, o Curso de Ciências Contábeis da UFCG/CCJS tem por vocação formar bacharéis conscientes do papel que devem assumir para que exista, entre a universidade e a sociedade, uma dinâmica de colaboração. Isso será possível através de ações planejadas que possam intervir positivamente nesse processo, através da pesquisa científica, do estágio supervisionado, de programas de extensão, seminários com temas pertinentes ao contexto macro em que o aluno está inserido. É possível que haja não só uma interação, mas fundamentalmente uma integração sustentável entre a universidade e a comunidade.

Observando-se a estrutura curricular deste curso, percebe-se uma tomada de consciência do papel que o profissional contábil deve assumir hoje, quando se elegem componentes curriculares como Modelos de Gestão, Sistemas de Informações Gerenciais, Gestão Estratégica, para fazer parte das componentes curriculares obrigatórios.

Assim, é imprescindível que o profissional contábil esteja apto a atender necessidades dos diversos usuários da informação contábil, tais como proprietários de empresas, gerentes, diretores, investidores, fornecedores, clientes, instituições financeiras, sindicatos de empregados, entidades governamentais, dentre outros.

#### *2.2.4 Perfil profissional do PPP do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG*

O perfil do egresso do curso de Graduação em Ciências Contábeis é citado pelo PPP (2004,p.16) "como sendo um profissional crítico, e, acima de tudo, ético, dotado de conhecimentos inter e multidisciplinar, capacitado a compreender o cenário social, político, econômico e cultural em âmbito nacional e internacional".

O PPP (2004,p.16), explana que:

O profissional contábil, embasado nos conhecimentos supracitados, terá melhores condições de atuar nas diversas áreas da Contabilidade, tais como: auditoria, pericia, controladoria e área governamental, contribuindo de forma efetiva com a sociedade de um modo geral e, em particular, com as organizações para as quais presta serviços.

Pelo entendimento acima, o curso pretende viabilizar a inserção desse profissional numa sociedade globalizada, com constantes alterações no mundo do trabalho.

Nesse norte, o Projeto Político Pedagógico traz o perfil descrito de forma geral e específica, nos seguintes termos:

**Perfil Geral** - profissionais dotados de competências e habilidades, que viabilizem aos agentes econômicos o pleno cumprimento de sua responsabilidade de prestar contas da gestão perante a sociedade ("*accountability*").

**Perfis Específicos** - profissionais que exercem, com ética e proficiência, as atribuições que lhes são prescritas através de legislação. (PPP,2004,p.16)

Esses perfis apontam para os objetivos do Projeto Político Pedagógico, como forma de demonstrar o tipo de profissional o qual o curso planeja inserir no mercado, bem como no meio social.

### *2.2.5 Competências e habilidades do PPP do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCCG*

O PPP (2004) do curso de Ciências Contábeis da UFCCG/CCJS, tomando por base o perfil delineado anteriormente, voltado para uma postura ética, crítica, e em consonância com as transformações trabalhistas e sociais, almeja formar um profissional com características que tornem possível sua performance firme nas diversas áreas da contabilidade e para os vários públicos interessados nas informações contábeis.

Abaixo serão descritas, através do PPP (2004), as competências, atitudes e habilidades, que, ao longo do curso, serão desenvolvidas:

**De natureza ética** - Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica.

**De natureza profissional** – Exercer, por meio do domínio das funções contábeis, o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade.

**De natureza Geral** - Ter uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil; Desenvolver a liderança entre equipes multidisciplinares para a consecução de meios necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, em quaisquer modelos de organização; compreender de áreas contábeis atuais, como atuarial, social e ambiental.

**De natureza Contábil** - Dominar a Teoria da Contabilidade, mostrando a evolução da História do Pensamento Contábil, as Metodologias de Avaliação Contábil, Doutrinas e o Conhecimento Contábil na Atualidade; conhecer os Princípios Fundamentais de Contabilidade, das Normas Brasileiras de Contabilidade e do Código de Ética Profissional do Contador; elaborar e analisar as Demonstrações Contábeis atendendo às necessidades do

usuário em qualquer modelo organizacional, sendo tais demonstrações obrigatórias ou complementares; compreender a Contabilidade Pública, o Orçamento Público, Princípios e Ciclos Orçamentários, Receita e Despesa Pública; dominar a auditoria, estudando os tipos de auditoria, analisando os controles, planejando e gerando os relatórios de auditoria; compreender a Perícia Contábil, estudando as provas periciais, as modalidades de perícia contábil, a função do perito, os quesitos e relatórios a serem gerados pela Perícia Contábil; compreender Custos e Gestão de Custos, conceitos básicos, métodos e sistemas, custos nas Demonstrações Contábeis e sua apuração, Terminologia e Classificação; Tomada de Decisões Gerenciais, Estimação de Custos, Análise Diferencial de Custos e Receitas, Planejamento e Avaliação de Desempenho; Desempenhar a Controladoria, Visão Sistêmica, Funções do *Controller*, Modelos de Gestão, Processo de Tomada de Decisões e Sistemas de Informações Gerenciais, tais como a empresa e a integração de seus sistemas e subsistemas.

**De áreas afins à contabilidade** - Ter Conhecimentos básicos de Macro e Microeconomia; conhecimentos de Administração, como a estrutura e o funcionamento das empresas, as funções administrativas, a gestão de pessoas, o comportamento do consumidor, as estratégias empresariais, e os modelos de gestão que possam dar suporte a atuação do Contador; conhecer de Métodos Quantitativos e da Estatística aplicáveis à Contabilidade; dominar os conceitos e a Legislação Básica nas áreas de: Direito Administrativo, Legislação Social, Trabalhista e Previdenciária, Legislação Comercial e Societária, Tributária e Financeira; usar a Informática aplicada à solução de problemas contábeis; ter domínio do Mercado Financeiro e de Capitais, Planejamento Estratégico; compreender as Finanças Públicas.

Em síntese, deverá o aluno apresentar as seguintes competências e habilidades:

Utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;

Demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;

Elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais.

Aplicar adequadamente a legislação às funções contábeis;

Desenvolver, com motivação e, através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

Exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo as atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores, de qualquer segmento produtivo ou institucional, o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos. PPP(2004)

As competências e habilidades acima descritas representam a forma de elaboração do Projeto Político Pedagógico, onde se vislumbra o foco voltado ao profissional com visão geral da profissão e da sociedade.

## 2.3 DIMENSÃO COGNITIVA

Segundo Nahapiet e Ghoshal(1998) *apud* Fernandes, a dimensão cognitiva representa as ferramentas disponibilizadas pelo compartilhamento de significados entre os integrantes de redes (grupos), ou seja, suas interpretações e sistemas de significados incluindo a linguagem, os códigos e as narrativas compartilhadas. Esses significados são ideias comuns, com relação a assuntos diversos, que fazem parte do contexto da rede (grupo) e orientam as decisões e comportamentos (RÉGIS, 2005).

Tais significados podem mostrar a conjuntura das relações existentes entre egressos no decorrer de sua formação. Essa dimensão representa nossas idéias acerca de experiências vividas em redes (grupos).

Para o estudo da dimensão cognitiva, define-se o capital intelectual como o conhecimento único de cada indivíduo e a sua compreensão da capacidade da coletividade social. Isso reflete a crença de que o capital intelectual é um fator social e que o conhecimento e os significados estão inseridos no contexto social, ambos criados e sustentados através das relações entre os atores da rede social. Esses elementos constituem facetas compartilhadas pela cognição que facilitam a criação do capital intelectual, especialmente através da capacidade de comunicação, agindo tanto como mediadores quanto como produto na interação social (NAHAPIETH e GHOSHAL, 1998).

A definição do capital intelectual se acentua como informação necessária ao entendimento de uma coletividade social, e sua interpretação possibilita revelar informações só compreendidas pelo pensamento conjunto.

### 2.3.1 Mapas Cognitivos

Segundo Weick e Bougon (1986), a noção de “mapas cognitivos” é entendida através de uma metáfora, cujo sentido analisa a natureza do fenômeno. Para Laukkanen (1992), os mapas cognitivos servem como instrumentos que demonstram as informações orais ou escritas que expressam afirmações, explicações, regras e etc., de forma que se possa acessar os pressupostos do investigado, mesmo que ele tente esconder. No mesmo norte,



Bastos (2002) entende que os mapas cognitivos possibilitam apresentar inclusive ao investigado pressupostos que nem mesmo ele ainda conhece.

A dimensão social dos processos cognitivos humanos resultou em uma área específica de pesquisa na Psicologia Social, com interesses nos processos usados pelas pessoas, para gerarem o conhecimento e a compreensão dos aspectos da vida cotidiana. Neste sentido, a "cognição social" resgata, cientificamente, tópicos como os processos de atribuição, formação de impressões, estereótipos, atitudes, protótipos, *schemas* e *scripts* (BASTOS, 2001).

Essa dimensão é trabalhada como parte do processo cognitivo, que por sua vez resultou da Psicologia Social, que estuda os funcionamentos dos processos de interação social.

De acordo com Nicolini (1999), a utilização pelos pesquisadores dos mapas cognitivos nos estudos poderá ser uma das táticas possíveis para representar cognições sociais: "mapas poderiam ser considerados apenas instrumentos de descrição e representação que ajudam na discussão e análise de alguns modos de pensamento e explicações dos eventos". Assim, para o autor, o trabalho de mapear estruturas cognitivas envolveria "explorar as maneiras pelas quais essas entidades representacionais são unidas, transformadas ou contrastadas".

O estudo desses mapas possibilita compreender alguns pensamentos que circulam as atividades humanas.

Nesse sentido, os estudos de Fiol e Huff (1992) são predominantes quando apontam os seguintes tipos de mapas:

*Mapas de identidade:* tomam como base a análise de conteúdo para encontrar conceitos e temas centrais nos discursos enunciados pelos indivíduos de uma rede e assinalam as principais características do terreno cognitivo e as atividades envolvidas na sua construção são básicas para todos os demais tipos de mapas;

*Mapas de categorização:* procuram delinear os *schemas* utilizados por gestores, ao agruparem eventos e situações com base em suas semelhanças e diferenças. Esses mapas possibilitam acesso ao sistema de categorias de pensamento utilizado e a dimensão de hierarquia que existe entre esses conceitos;

*Mapas causais:* entre todos os mapas estudados, são os mais difundidos nos estudos gerenciais e por isso, contribuem para uma compreensão dos vínculos que indivíduos constituem entre ações e resultados, ao longo do tempo das relações.

A referida classificação de mapas é abordada de forma sistemática com o objetivo de explicitar suas finalidades quanto aos estudos sociais.

Os objetivos de aprendizagem podem ser classificados em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo refere-se aos objetivos relacionados a conhecimentos, informações ou capacidades intelectuais, já o domínio afetivo abrange os objetivos relacionados a sentimentos, emoções, gostos ou atitudes, e o domínio psicomotor envolve os objetivos que enfatizam o trabalho de natureza neuromuscular. (BLOOM *et al* 1972)

Gil (2009,p.118) destaca que "é o domínio a que se dá maior atenção nos cursos universitários" e, por isso, integrar a presente pesquisa, quando busca compreender o alcance dos objetivos pelos alunos egressos é focar na percepção destes.

Bloom *et al* (1972) criaram a *Taxonomia dos objetivos educacionais* em 1956 e nesse mesmo ano, foi editado o primeiro volume da taxonomia, que tratou do domínio cognitivo, e os objetivos correspondentes a este domínio foram ordenados em seis níveis, do mais simples ao mais complexo, sendo eles tratados abaixo:

- **Conhecimento:** evocação de algo que tenha sido aprendido. Os objetivos neste nível podem ser expressos por verbos como: *citar, identificar, listar e definir*. Por exemplo: "Definir o conceito de Administração Científica."

- **Compreensão:** reafirmação do conhecimento sob novas formas. Neste nível, o indivíduo conhece o que está sendo comunicado e pode fazer uso do respectivo material ou ideia. Não se torna capaz, no entanto, de relacioná-lo a outro material ou de perceber suas implicações mais complexas. Os objetivos neste nível podem ser expressos com verbos como: *ilustrar, exemplificar e traduzir*. Por exemplo: "Explicar as regras de concordância verbal."

- **Aplicação:** uso de abstrações em situações particulares e concretas. As abstrações podem apresentar-se sob a forma de ideias gerais, princípios técnicos ou regras de procedimento que devam ser aplicadas. Os objetivos neste nível podem ser expressos por verbos como: *aplicar, demonstrar, usar, inferir* etc. Por exemplo: "Aplicar o princípio da resistência a situações práticas em Aerodinâmica."

- **Análise:** separação de um todo em suas partes componentes. Em sua forma mais elementar, a análise envolve uma simples relação de elementos.

Num nível mais elevado, implica determinar a natureza do relacionamento entre esses elementos. Os objetivos neste nível podem ser expressos com verbos como: *analisar, distinguir, categorizar e discriminar*. Por exemplo: "Distinguir juízos de fato de juízos de valor."

●**Síntese**: combinação conjunta de certo número de elementos para formar um todo coerente. Envolve o processo de trabalhar com peças, partes ou elementos, dispondo-os de forma a constituir um padrão ou estrutura que antes não estava evidente. Os objetivos neste nível podem ser expressos por verbos como: *resumir, compor, formular e deduzir*. Por exemplo: "Resumir uma obra literária."

●**Avaliação**: julgamento acerca do valor do material e dos métodos para propósitos determinados. Esta categoria constitui o mais alto nível da taxonomia do domínio cognitivo, segundo Bloom. Seus objetivos podem ser expressos por verbos como: *avaliar, criticar, julgar e decidir*. Por exemplo: "Avaliar um plano de disciplina, levando em consideração o conteúdo programático e o nível de conhecimento dos estudantes." Bloom *et al* (1972,p.118-119)

Segundo Gil (2009,p.19), "A taxonomia de Bloom foi revisada por Anderson e Krathwohl (2001). Nessa revisão, os autores incorporaram tanto a dimensão do processo utilizado para aprender (processo cognitivo) quanto o conhecimento a ser aprendido (dimensão de conhecimento)".

A revisão do estudo acima possibilitou incorporar dentro do processo cognitivo, uma dimensão que busca inferir o conhecimento aprendido.

"A dimensão do processo cognitivo envolve as categorias: **lembrar, entender, aplicar, analisar e criar**. A categoria **lembrar** corresponde à primeira da classificação de Bloom, que, embora designada como conhecimento, refere-se à memorização. A categoria **entender** corresponde à categoria compreensão. A principal alteração refere-se à supressão da categoria **síntese** e à inclusão da categoria **criar**, que envolve elementos relativos à síntese e pode expressar mediante verbos como: combinar, construir, criar, inventar, formular, hipotetizar, organizar e produzir." GIL(2009)

De acordo com o autor acima, a dimensão do conhecimento envolve: conhecimento **factual**, conhecimento conceitual, conhecimento **procedural** e conhecimento **metacognitivo**. (grifo nosso)

O conhecimento factual corresponde aos elementos básicos que os estudantes precisam adquirir para entender uma disciplina ou para solucionar problemas no seu âmbito, envolvendo tanto o conhecimento da terminologia quanto o de detalhes e elementos específicos.

O conhecimento conceitual trata do relacionamento entre os elementos básicos numa estrutura mais ampla, abrangendo classificações, categorias, princípios, teorias e modelos.

O conhecimento procedural trata da elaboração de métodos de investigação e de critérios para utilização de métodos, técnicas e instrumentos.

O conhecimento metacognitivo, por fim, envolve o conhecimento estratégico, o conhecimento sobre o próprio processo cognitivo, incluindo o próprio conhecimento contextual e condicional, bem como o autoconhecimento.

Nesse sentido, Ensslin (1995) afirma que os Mapas Cognitivos são uma ferramenta de apoio ao processo de tomada de decisão, colaborando para a difícil etapa de estruturação, no sentido em que permite a representação gráfica da forma como o decisor percebe um problema, ajudando em sua compreensão.

Assim, compreende por Mapa Cognitivo "uma representação gráfica de uma representação mental que o pesquisador [facilitador] constrói a partir de uma representação discursiva formulada pelo sujeito [decisor] sobre um objeto obtido de sua reserva de representação mental. (Cossette e Audet, 1992, p 331).

O autor acima destaca o papel fundamental do FACILITADOR que constrói, graficamente, para o decisor, uma representação obtida de suas representações mentais advindas das representações discursivas das cognições do decisor sobre o objeto que constitui o seu problema. Em função dos quatro níveis de representações contempladas na definição, a representação gráfica final não pode corresponder diretamente e perfeitamente aos pensamentos do decisor ou ao objeto de seu discurso em uma única interação. Daí porque o processo ser interativo, até que o decisor valide o modelo construído.

Surge, assim, o mapa cognitivo, como um instrumento precioso para esclarecer para o decisor questões fundamentais concernentes ao seu problema. "É uma ferramenta explícita, manipulável e prática, que permite um nível de definição do problema dificilmente alcançado sem sua colaboração". ENSSLIN (1995, p.2)

A cognição é um conceito geral que alcança todas as formas de conhecimento, incluídos a percepção, o raciocínio e o julgamento (Chaplin, 1985). Os mapas cognitivos podem ser entendidos como representações gráficas de conjuntos de representações discursivas feitas por um sujeito (o ator) com vistas a um objeto (o problema), em contextos de interações particulares, segundo COSSETE e AUDET (1992).

Ainda o autor acima descreve que essa representação gráfica é o resultado da interpretação mental que o analista (facilitador) faz a partir da representação discursiva feita pelo sujeito (ator) sobre um problema ou fenômeno. Nesse processo discursivo-reflexivo-recursivo, representado pelo mapa cognitivo, preconiza-se a neutralidade por parte do facilitador.

Desse reconhecimento, resulta que o facilitador deve procurar escutar o decisor de forma a *ouvir* o que ele tem a dizer. A partir dessa escuta, que resultará em uma INTERAÇÃO EMPÁTICA entre facilitador e decisor, podem os dois tentar uma negociação de *um* problema que não será nem aquele que o decisor inicialmente percebeu, nem tampouco aquele que o facilitador imaginava antes de iniciar o processo. Portanto, facilitador e decisor irão *construir* a definição de um problema a ser resolvido, com suficiente entendimento do sentido das palavras usadas nas representações discursivas e da natureza do problema a ser resolvido.

Essa construção, o Mapa Cognitivo, é um processo recursivo e contínuo, no sentido de que a representação gráfica construída pelo facilitador deverá ser validada pelo decisor. Através dessa VALIDAÇÃO, entendimentos incorretos por parte do facilitador deverão ser corrigidos, novamente através de todas as quatro fases de representações pertinentes à articulação do pensamento do decisor, suas representações discursivas, as representações mentais do facilitador, e a resultante representação gráfica do problema.

Para compreensão de um mapa cognitivo, Ensslin (1995,p.2) apresenta as quatro fases propostas à construção:

A primeira etapa para a construção do Mapa Cognitivo é uma definição de um RÓTULO para o problema, ou seja, uma denominação que o identifique.

O rótulo é definido a partir da interação empática do facilitador com o decisor, a partir da compreensão do problema conforme definido pelo decisor.

A segunda etapa consiste em fazer um levantamento dos ELEMENTOS PRIMÁRIOS DE AVALIAÇÃO (EPAs), ou seja, todos os pontos considerados relevantes pelo decisor, no que diz respeito ao problema. Os EPAs são levantados a partir de um 'brainstorming' ('tempestade mental'), técnica que permite ao decisor expressar todo e qualquer ponto de vista que lhe apareça sobre o problema. Como os Mapas Cognitivos são formados por CONCEITOS e não por EPAs, a partir de cada EPA devem ser construídos conceitos.

Esta é a terceira etapa na construção do Mapa. Nesta fase, o facilitador 'traduz', por assim dizer, os elementos primários em conceitos, dentro de uma perspectiva orientada à ação, ou seja, cada conceito deverá indicar um tipo de ação. A próxima etapa na construção do mapa é a HIERARQUIZAÇÃO dos conceitos em termos de meios/fins, no contexto de cada EPA, separadamente. Através da ação do facilitador, cada conceito é questionado quanto ao motivo de sua existência e a partir da resposta do decisor, novo conceito é gerado, numa corrente contínua que culminará num conceito fim.

Esta fase vem por resultar na elaboração de um Mapa Cognitivo referente a cada EPA. Vale salientar que, além do procedimento de serem elaborados Mapas individuais para cada EPA, pode-se elaborar um único mapa, o Mapa Cognitivo Geral, onde o facilitador, a partir das respostas fornecidas pelo decisor, liga o conceito de um EPA a outro EPA no momento em que existir relação entre estes conceitos. Estas ligações culminarão na elaboração do Mapa Cognitivo Geral. Entretanto, como isso não ocorreu no estudo de caso aqui analisado, não nos prenderemos a explicação desta questão.

Neste ponto, o facilitador está preparado para a última etapa, que é a construção de um Mapa Cognitivo AGREGADO, a partir dos diversos mapas derivados de cada EPA. Teremos, então, uma representação gráfica completa da maneira como o decisor entende o problema com que se depara.

O mapa finalmente será apresentado ao decisor que, uma vez validado, passará a representar sua explicitação da situação em estudo. A visualização permitida pelo mapa lhe fornecerá elementos reais e manuseáveis, trabalhado como instrumento poderoso para a compreensão de seu problema real. ENSSLIN (1995)

### 2.3.2 Percepção

O termo cognição é aqui usado como um "conceito geral que abarca todas as formas de conhecimento, incluindo a (...) percepção, raciocínio e julgamento". (CHAPLIN, 1985, p.85).

A percepção, de acordo com Ensslin(1995), é a base da atividade cognitiva. É importante ressaltar que parte da cognição relevante para a construção de um Mapa Cognitivo se constrói como um processo, que se desenvolve ao passar do tempo e depende da aptidão e experiência do decisor, do modo como ele pondera as questões que se colocam como problemáticas.

A percepção está ligada ao quadro de referência mental do decisor, ou seja, seus valores, objetivos, crenças pessoais, hipóteses e preconceitos (Eden et al., 1983), suas relações sociais nas organizações e sua participação em diferentes grupos na política interna. Estes fatores irão informar a maneira como o decisor interpreta o problema. Pode-se, assim, dizer com (Eden et al, 1983), que um problema pertence a uma pessoa, pois é uma construção que o indivíduo faz dos problemas. Daí a importância de reconhecer o aspecto subjetivo do problema chamado "real" (Eden, 1989).

Ensslin (1995) afirma que, de forma sintetizada, a percepção é a base da atividade cognitiva e constitui-se em um processo que se desenvolve ao longo do tempo. Ela depende da habilidade e experiência do ator, ou seja, do que ele sabe e acredita antecipadamente. Portanto, é interessante entender como tal atividade se realiza diante do problema enfrentado pelo ator.

O modelo aqui apresentado, chamado de **ciclo perceptivo** (Neisser, 1976), busca explicar a percepção humana. A estrutura cognitiva crucial à percepção são os **esquemas antecipatórios**. Tais esquemas direcionam a exploração da informação e, portanto, fazem com que o ator capte certas informações sobre o problema e ignore outras. As informações captadas modificam o esquema inicial e esse, por sua vez, muda a direção da exploração, o que alterará a amostra da informação colhida, e assim sucessivamente.

De acordo com Neto (1996), o ciclo é contínuo, interativo e desenvolve-se ao passar do tempo. A parte superior do ciclo mostra o problema real (eventos) e todas as informações sobre ele estão disponíveis ao ator. A informação não se transforma devido a variações nas

percepções dos atores. Isso acontece apenas se esses realizarem alguma ação neste sentido.

“O esquema é aquela parte do ciclo perceptivo que é interno ao ator, modificável por experiência, e, de alguma forma, específica ao que é percebido.”NETO(1996,p.105). Como semelhança, ele pode ser considerado concomitantemente: como um formato de entrada de dados em uma linguagem de programação de computadores, uma vez que ele especifica qual tipo de informação será coesivamente interpretada, e qual tipo será ignorada ou levará a resultados sem lógica; como um plano para encontrar objetos e eventos e também para obter mais informações que atendam ao modelo estabelecido. NETO (1996)

Porém, o autor acima afirma que tal analogia não descreve completamente o esquema. A respeito do mesmo, devem ser feitas duas novas considerações: uma informação que atende ao formato em um ciclo do processo torna-se parte do formato no próximo ciclo, e outra, o esquema não é apenas o plano, mas também o executor do plano; é tanto um padrão *de* ação quanto um padrão *para* a ação.

Os atores têm vários esquemas relacionados entre si de forma complexa. Um esquema maior determina ou motiva a atividade daqueles que incorpora, ele é um esquema mais geral que aceita informação e direciona a ação em larga escala. O **quadro de referência mental** (Eden *et al.*, 1983) de cada ator é o esquema que envolve todos os outros esquemas e é composto por suas crenças pessoais, hipóteses, preconceitos, valores e objetivos. Concluindo, a explanação sobre o ciclo, a exploração para a amostragem da informação é feita através de atividades como ouvir, tocar, sentir e olhar.

De acordo com Neto(1996,p.118), “como o ator só pode captar o que ele sabe como procurar, *são os esquemas junto com a informação realmente disponível que determinam o que será percebido* (logo, é um *processo seletivo*)”. Logo, a percepção é um processo edificado em que, a cada instante, o ator está construindo antecipações de certos tipos de informações. Essas antecipações habilitam a aceitar aquelas informações à medida em que elas tornam-se disponíveis.

Neste sentido, “o ator tornou-se o que é, em virtude do que ele percebeu e fez no passado e ele modifica-se e cria em função do que percebe e faz no presente”.NETO(1996,p.125). Cada possibilidade do ator de *perceber* e atuar é inteiramente *única*, porque ninguém mais ocupa exatamente *sua posição* no mundo, ou teve exatamente *sua história*. Portanto, fica claro que atores diferentes percebem as mesmas situações de formas diferentes, já que têm esquemas antecipatórios diferentes.



A seguir, são apresentados os dados da referida pesquisa, conforme informações prestadas pelos egressos respondentes.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo, serão abordados os resultados apresentados pelos egressos através dos questionários e entrevistas aplicados no decorrer da presente pesquisa.

#### 3.1 Análise do questionário



GRÁFICO 01 – Ano de conclusão dos egressos.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Conforme aponta o gráfico 01, com relação ao ano de conclusão do curso dos egressos participantes da pesquisa, 85% dos entrevistados são do período de 2008.2, o que representa quase a totalidade da amostra, enquanto 10% do período de 2008.1 e apenas 5% do período de 2009.1.

Na turma de 2008.2, os alunos respondentes foram localizados na sua maioria, no próprio município, sede do curso e tiveram uma maior disponibilidade de participar da presente pesquisa

## Sexo dos respondentes

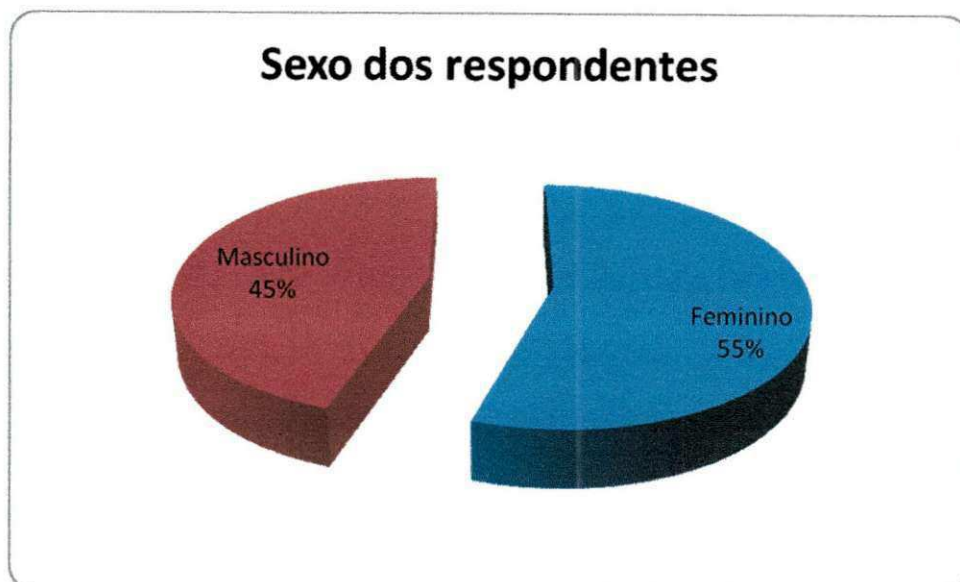


GRÁFICO 02 – Sexo dos respondentes.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

O gráfico 02 aborda o sexo dos respondentes da pesquisa, onde 55% dos entrevistados são do sexo feminino e 45% do sexo masculino.

Com o gráfico acima, averigua-se que há uma preponderância feminina na população pesquisada, isso pode ser explicado pela mudança no perfil profissional dos contabilistas, conforme apontam recentes pesquisas como a do CFC (2006).

Hoje as mulheres representam 37% dos profissionais da Contabilidade. Ao todo, são cerca de 145.481 (cento e quarenta e cinco mil quatrocentos e oitenta e uma) mulheres contabilistas em plena atividade.

Tais resultados apresentados sugerem uma forte atuação das mulheres em uma área que antes era quase que totalmente dominada pelo sexo masculino.

Sim  
5%

### Atuação contábil antes do curso



GRÁFICO 03 – Atuação Contábil antes do curso.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A análise do gráfico 03 aborda a atuação contábil antes do curso dos egressos participantes da pesquisa, onde 95% dos entrevistados não atuavam na área e apenas 5% tinham essa atuação contábil.

Esses dados apontam que grande parte dos estudantes de contabilidade inicia sua graduação sem experiência alguma de atuação na área contábil, o que pode ser considerado como fator normal de indivíduos que iniciam qualquer curso profissional.

### Atuação contábil no decorrer do curso

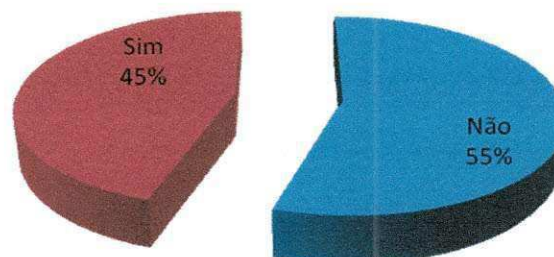


GRÁFICO 04 – Atuação Contábil no decorrer do curso.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Os dados extraídos do gráfico 04 apresentam a atuação contábil no decorrer do curso dos egressos participantes da pesquisa, onde 55% dos entrevistados não conseguiram atuar na área no decorrer do curso enquanto 45% passaram a atuar na profissão contábil no decorrer do curso.

O gráfico 04 indica que uma parte dos alunos depositou suas esperanças no curso, atuando desde a graduação na área contábil, possibilitando uma visão ampliada de seu aprendizado.

A partir da análise realizada nos gráficos 03 e 04, ambos apontam que a maioria dos alunos ingressaram na área contábil enquanto estudavam, o que pode ser entendido como uma busca pela junção da teoria e da prática da profissão contábil.



GRÁFICO 05 – Atuação Contábil após conclusão do curso.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A leitura do gráfico 05 assinala para uma atuação contábil após conclusão do curso dos egressos participantes da pesquisa, onde apenas 50% dos entrevistados passaram a atuar na área após conclusão do curso enquanto os demais 50% continuaram sem atuação na profissão.

O estudo do gráfico acima, juntamente com os dados apresentados anteriormente no gráfico 04, abaliza que, após a formação do curso, quase não houve alteração quanto à atuação dos egressos no mercado de trabalho. E ainda implica em dizer que, conforme os gráficos 04 e 05, a maioria dos alunos que já atuavam na área durante o curso ainda estavam trabalhando, como forma de obterem experiência para se firmarem de forma efetiva no mercado após a conclusão.

## Formação adequada as exigências do mercado



GRÁFICO 06 – Formação adequada às exigências do mercado.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

O gráfico 06 explana sobre a formação adequada às exigências do mercado dos egressos participantes da pesquisa, sendo que 90% dos entrevistados não confirmam sua adequada formação para atuação no mercado, contrariando os 10% que afirmam ter recebido essa formação adequada.

Diante das respostas negativas da maior parte, o resultado alude que eles possuem uma deficiência na formação recebida na universidade em relação à prática vivenciada no campo de atuação profissional.

Conforme PUGUES (2008 p. 11), “o fato de estar bem preparado ou não depende de diversos fatores como: interesse, disciplina e participação nas aulas, atuação na área durante o curso, influência e preparação dos professores, entre outros.”

## Importância do curso no desenvolvimento da profissão

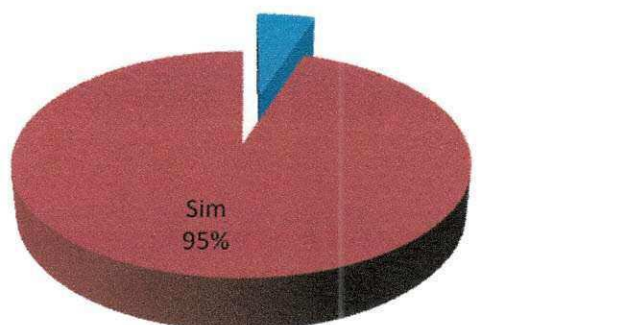


GRÁFICO 07 – Importância do curso no desenvolvimento da profissão.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

O gráfico 07 anota sobre a importância do curso no desenvolvimento da profissão dos egressos participantes da pesquisa, onde 95% dos entrevistados reconhecem a importância do curso e apenas 5 % é oposto.

Essa constatação da maioria das respostas positivas pode exprimir que o curso contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento da profissão. Apesar do gráfico 06 apontar que a maioria dos entrevistados reconhece não ter uma formação adequada às exigências do mercado.

O curso é relevante no desenvolvimento da profissão dos alunos, no entanto, pode haver uma carência desses profissionais, por parte da formação recebida pelo curso, gerando assim, uma insegurança significativa a respeito da parte prática da profissão.

### Informações sobre a estrutura curricular do curso

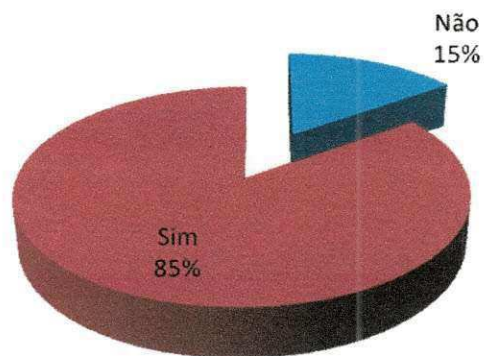


GRÁFICO 08 – Informações da estrutura curricular do curso.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

A ilustração do gráfico 08 esclarece sobre a informação da estrutura curricular do curso dos egressos participantes da pesquisa, onde, da população entrevistada, 85% afirmaram ter conhecimento das informações da estrutura e 15% é adverso à questão.

A maior parte das respostas positivas traduz que os alunos foram informados da estrutura curricular do curso, conforme preleciona o projeto do referido curso pesquisado.

### Informações sobre os objetivos do curso

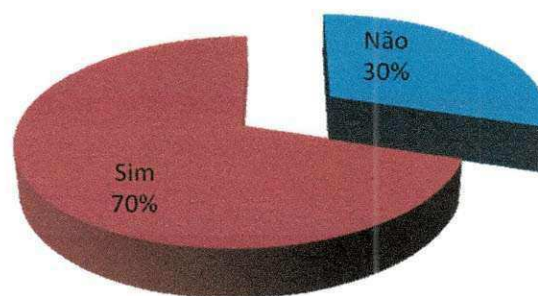


GRÁFICO 09 – Informações dos objetivos do curso.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

O estudo do gráfico 09 diz respeito à informação dos objetivos do curso dos egressos participantes da pesquisa, apontando que 70% dos entrevistados afirmaram ter sido



informados sobre os objetivos do curso e 30% destacaram não ter recebido essas informações.

### Informações sobre o perfil do curso

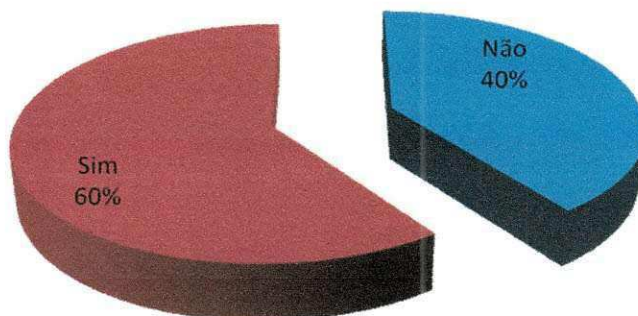


GRÁFICO 10 – Informações do perfil do curso.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

O gráfico 10 aclara sobre as informações do perfil do curso dos egressos participantes da pesquisa, onde 60% do grupo entrevistado asseguram ter ciência da informação e 40% afirmaram não ter recebido tais informações.

### Informações sobre as competências do curso

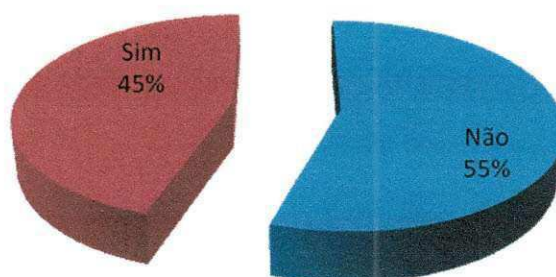


GRÁFICO 11 – Informações das competências do curso.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

De acordo com o gráfico 11, que identifica as informações das competências do curso dos egressos participantes da pesquisa, o resultado inferido mostra que 55% negam ter conhecimento dessas informações e 45% asseguram positivamente terem recebidos tais informações.

Nesse sentido, o gráfico recomenda que a maior parte das respostas negativas, pode representar que os alunos não foram informados sobre as competências do curso.



GRÁFICO 12 – Informações das habilidades do curso.  
Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Verificando o gráfico 12, a respeito das informações das habilidades do curso, dos egressos participantes da pesquisa, constata-se que 60% dos entrevistados alegam ter essas informações e 40% estão em desacordo.

Tais resultados abocam que a maioria das respostas foi positiva, o que pode demonstrar que os alunos foram informados sobre as habilidades do curso.

## Cursos de pós-graduação

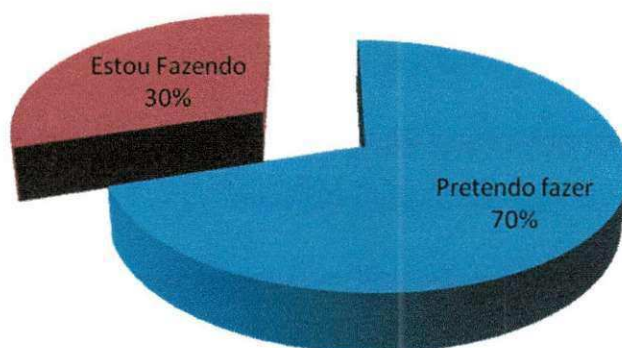


GRÁFICO 13 – Cursos de Pós-Graduação.

Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

Com base nos dados do gráfico 13, em relação aos cursos de pós-graduação, dos egressos participantes da pesquisa, os resultados apontam que 70% dos entrevistados pretendem fazer e apenas 30% estão fazendo.

Com os resultados, constatou-se que menos da metade dos alunos entrevistados estão fazendo cursos de pós-graduação, e a maior parte possui perspectivas em ampliar seus conhecimentos. O interesse dessa maioria em cursar uma pós-graduação pode estar relacionado com o gráfico 05, que aponta que metade dos egressos não está atuando na área após a conclusão.

De acordo com a professora Marilena Loss Bier (2009), coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação da UnC Caçador-SC, "muitas vezes a pós-graduação lança vínculos com profissionais da área e, através do intercâmbio de informações, oportuniza a melhoria profissional". Esses cursos podem ser um importante aliado para alavancar o sucesso profissional.

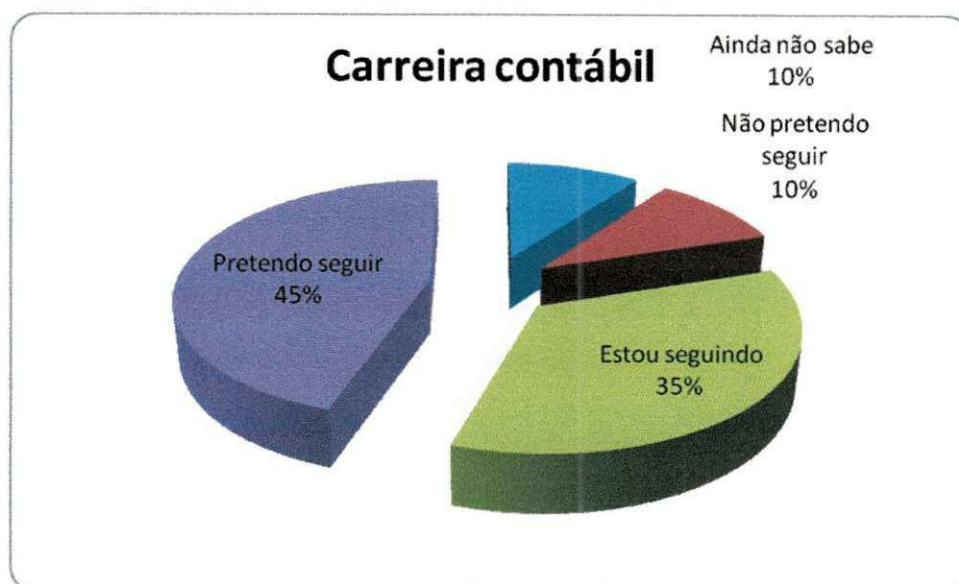


GRÁFICO 14 – Carreira Contábil.  
 Fonte: Pesquisa de campo, 2009.

De acordo com o gráfico 14, que aborda sobre a carreira contábil dos egressos participantes da pesquisa, dos entrevistados, 45% pretendem seguir, 35% permaneceram atuando, 10% ainda não sabem e outros 1% não pretendem seguir.

Fazendo um confronto com os gráficos 05 e 14, que apontam que metade dos profissionais não está inserida no mercado profissional, pode, esse fato ter contribuído para a resposta dos que pretendem seguir. Já que o fato do acadêmico estar cursando Ciências Contábeis não significa necessariamente que ele será um contador quando se formar.

De acordo com Sontag *et al.* (2006, p.1), “uma boa escolha profissional leva em consideração vários aspectos: o desejo que se possui, o que é possível escolher em função da condição social, o que se espera do futuro, quais as competências e habilidades do sujeito, etc”. Isso implica dizer que os fatores que levam as pessoas a cursar Ciências Contábeis são inúmeros, podendo ter uma ligação com as respostas.

### 3.2 Análise das entrevistas

A partir das evocações apresentadas pelas entrevistas, foi realizada a análise de conteúdo para identificar as frases que se repetiam nas evocações dos entrevistados. O resultado obtido por meio das evocações livres foi analisado pela técnica de quatro quadrantes (RÉGIS, BASTOS, 2008; MOSCOVICI, 1984; SÁ, 1998; VERGARA, 2005). Essa técnica possibilita ao pesquisador analisar o número de vezes que uma frase foi falada (Frequência) e levantar a ordem de importância aplicada a cada frase no processo de hierarquização. Com o resultado das evocações de todos os entrevistados, efetuou-se o cálculo da ordem média de cada evocação (OME).

Nesse sentido, ao calcular a frequência (F) e a ordem média de evocação (OME), esta técnica possibilita a distribuição das frases construídas segundo o valor que elas têm para os entrevistados. Assim, as frases que alcançaram maior frequência dentre todos os pesquisados e, ao mesmo tempo, estiveram mais próximas do primeiro lugar na hierarquização feita por cada um deles, são classificadas como sendo de ideia central, no pensamento dos alunos egressos.

Em seguida é apresentada de forma ilustrativa a técnica dos quadrantes para as situações: *Fale um pouco sobre sua carreira profissional antes do curso* (Quadro 01); *Fale um pouco sobre sua carreira profissional depois do curso* (Quadro 02) e *se O curso foi importante para o desenvolvimento da sua carreira?* (Quadro 03).

Observa-se, pelas direções das setas, que o quadrante que detém as evocações com posição central é aquele em que a ordem média de suas evocações tende para o 1º lugar e a frequência de suas evocações tende para a frequência da evocação mais citada.

Fale um pouco sobre sua carreira profissional antes do curso.

ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES – OMEi		
F R E Q U Ê N C I A	<b>Evocações de maior força:</b> <b>OMEi &lt; 2,5 e F &gt; 4,8</b>  - Falta de oportunidades (2,3/6)	Evocações Intermediárias: OMEi >= 2,5 e F > 4,8  - Pouca teoria (2,8/10) - Pouco raciocínio (3,3/10)
	Evocações Intermediárias: OMEi < 2,5 e F <= 4,8  - Falta de visão profissional (1,7/3) - Pouca prática (1,5/4)	Evocações Periféricas: OMEi >= 2,5 e F <= 4,8  - Falta de planejamento (3,0/1)
Zero 1º lugar... OME = 2,5 5º lugar		FME=4,8

**Quadro 01:** Técnica de quatro quadros

**Fonte:** Adaptado de Régis, Bastos e Dias (2008)

O quadro 01 apresenta as evocações de maior força referentes à pergunta “Fale um pouco sobre sua carreira profissional antes do curso”. Essa técnica destacou a frase “Falta de oportunidades”, como sendo a ideia mais central que permeia as mentes dos egressos sobre a carreira profissional antes do curso. Essa frase se justifica por apresentar uma frequência de citação maior que a média 4,8 e uma ordem na hierarquia menor que 2,5.

Isso representa que os egressos apontam a falta de oportunidades como a evocação mais importante. Assim, é possível ver que antes da participação dos egressos no curso lhes faltavam oportunidades para que viessem a desenvolver as suas carreiras profissionais.

Destacam-se ainda as evocações intermediárias “Pouca teoria; Pouco raciocínio; Falta de visão profissional e Pouca prática” como sendo ideias intermediárias que os egressos conjuntamente dividem como ocorrência fundamental antes da realização do curso para os egressos. Além da evocação periférica “Falta de planejamento”, que é comum entre as pessoas que iniciam um curso profissional.

Fale um pouco sobre sua carreira profissional depois do curso

ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES – OMEi		
F R E Q Ü Ê N C I A	<b>Evocações de maior força: OMEi &lt; 2,5 e F &gt; 4,8</b>	Evocações Intermediárias: OMEi >= 2,5 e F > 4,8
	- Relacionamento social (2,1/5) - Relacionamento profissional (2,0/5)	- 0 -
	Evocações Intermediárias: OMEi < 2,5 e F <= 4,8	Evocações Periféricas: OMEi >= 2,5 e F <= 4,8
	- Falta de posição crítica (1,5/4)	- 0 -
Zero 1º lugar...		OME = 2,5
		4º lugar

FME=4,8

**Quadro 02:** Técnica de quatro quadros

**Fonte:** Adaptado de Régis, Bastos e Dias (2008)

O quadro 02 apresenta as evocações de maior força referentes à pergunta “Fale um pouco sobre sua carreira profissional depois do curso”. Essa técnica destacou as frases “Relacionamento Social e Relacionamento Profissional” como sendo as ideias mais centrais que permeiam as mentes dos egressos sobre a carreira profissional depois do curso. Essas frases se justificam por apresentarem uma frequência de citação maior que a média 4,8 e uma ordem na hierarquia menor que 2,5.

Isso representa que os egressos apontam o relacionamento social e profissional, como as evocações mais importantes. Nesse sentido, observa-se que depois da participação dos egressos no curso os resultados sugerem que os egressos passaram a se relacionar social e profissionalmente de forma que viessem a desenvolver a sua carreira profissional.

Os relacionamentos social e profissional, gerados através do curso, têm contribuído para o desenvolvimento dos egressos, uma vez que os egressos apontaram como importante as relações ou interações sociais e profissionais.

Enfatize-se ainda a evocação intermediária “Falta de posição crítica”, o que pode indicar talvez que não se trabalhou em sala de aula essa característica, uma vez que a posição crítica é um fator de destaque no perfil profissional do PPP.

O curso foi importante para o desenvolvimento da sua carreira.

ORDEM MÉDIA DAS EVOCAÇÕES – OMEi		
F R E Q U Ê N C I A	<b>Evocações de maior força:</b> OMEi < 2,8 e F > 4,3  - Acesso a oportunidades (1,4/7)	Evocações Intermediárias: OMEi >= 2,8 e F > 4,3  - Não agregou nada (2,8/9) - Não gerou desenvolvimento
	Evocações Intermediárias: OMEi < 2,8 e F <= 4,3  - Desenvolvimento teórico (1,0/3)	Evocações Periféricas: OMEi >= 2,4 e F <= 4,3  - Desenvolvimento prático (4,5/2)
	Zero 1º lugar	5º lugar
	OME = 2,8	
		FME=4,3

**Quadro 03:** Técnica de quatro quadros

**Fonte:** Adaptado de Régis, Bastos e Dias (2008)

O quadro 03 apresenta a evocação de maior força referente à pergunta “O curso foi importante para o desenvolvimento da sua carreira?”. Esta técnica destacou a frase “Acesso a oportunidades”, como sendo a ideia mais central que permeia as mentes dos egressos na importância do curso no desenvolvimento da sua carreira. Essa frase se justifica por apresentar uma frequência de citação maior que a média 4,3 e uma ordem na hierarquia menor que 2,8.

Isso demonstra, na concepção dos egressos, que o curso foi importante no desenvolvimento de sua carreira profissional, já que conseguiu transmitir acesso a oportunidades.

Com relação às evocações intermediárias “Não agregou nada; Não gerou desenvolvimento”, apontam, assim, que o curso não cumpriu com o objetivo de formar profissionais em matéria técnico-contábil nem em outras áreas afins.

Analisando a evocação intermediária, “Desenvolvimento teórico” e a evocação periférica “Desenvolvimento prático”, mostra-se que o curso transmite mais teoria, não suprimindo a parte prática da profissão.



#### 4 CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

Constatou-se, através da presente pesquisa científica, que os objetivos descritos no Projeto Político Pedagógico em parte estão sendo alcançados, segundo os resultados apontados pelas entrevistas e os questionários realizados e analisados acima.

Os entrevistados destacam, no quadro 01 da entrevista, a "falta de oportunidades" antes do curso, como fator de destaque, o que pode estar relacionado com o gráfico 03, que aponta que grande parte dos estudantes de contabilidade inicia sua graduação sem qualquer experiência de atuação na área contábil.

As evocações intermediárias e periféricas do mesmo quadro, que respectivamente são: "Pouca teoria, Falta de visão profissional, Pouca prática e Falta de planejamento", também podem ter relação com a resposta do gráfico 03, que aponta que os alunos egressos deram início a sua graduação sem qualquer conhecimento da área contábil. Sendo que é normal que as pessoas iniciem um curso sem noção teórica ou prática a respeito dele.

Talvez a necessidade de fazer um curso superior como requisito para abrir portas, oportunidades, faça com que os estudantes escolham um curso que melhor se encaixe a sua conveniência. Muitas vezes, não têm ainda uma opinião formada ou conhecimento a respeito da profissão.

Com relação ao quadro 02, os entrevistados evocaram como maior força o "Relacionamento social e Relacionamento profissional", em que, fazendo uma análise juntamente aos gráficos 08 a 10, que contêm perguntas relativas ao conteúdo do PPP, supõe-se que tais resultados apontam que a maioria dos entrevistados teria conhecimento a respeito do seu conteúdo nesse sentido.

As técnicas ajudam a aclarar que os egressos passaram a ter relacionamentos social e profissional gerados através do curso, contribuindo para o desenvolvimento deles. Dessa forma, o curso contribui para dotar o formando de competências e habilidades inter e multidisciplinares que se encontram como requisitos no objetivo do PPP.

No quadro 03, quando questionados aos entrevistados se o curso foi importante para o

desenvolvimento de sua carreira, os alunos fizeram evocações positivas, como, por exemplo, que o curso contribui para o "Acesso a oportunidades". Isso demonstra, na concepção dos egressos, que o curso foi importante no desenvolvimento da sua carreira profissional, reforçando assim, as respostas do gráfico 07 que, quase na sua totalidade, reconhece a importância do curso no desenvolvimento da profissão.

Considerando as evocações intermediárias do quadro 03, os egressos declararam que: "Não agregou nada e Não gerou desenvolvimento". Essas frases podem ter relação com o gráfico 05, que aponta que metade dos alunos egressos não está trabalhando na área contábil após a conclusão do curso.

As duas técnicas ajudam a aclarar que o curso não conseguiu transmitir as competências e habilidades propostas no PPP.

Ainda com relação ao quadro 03, quando analisada a evocação periférica "Desenvolvimento prático", que mostra que o curso não supriu a parte prática da profissão, pode-se sugerir que a resposta pode estar relacionada com o gráfico 06, que aponta, quase na totalidade, que os alunos não tiveram formação adequada às exigências do mercado.

As técnicas, de forma conjunta, ilustram que pode haver uma carência desses profissionais, por parte da formação recebida pelo curso, principalmente na questão prática, gerando, assim, uma insegurança significativa a respeito do exercício de sua profissão. Nesse sentido, há uma deficiência na questão prática ofertada pelo PPP, que visa viabilizar a inserção do egresso numa sociedade globalizada, com constantes alterações no mundo do trabalho.

Analisando a evocação intermediária "Desenvolvimento teórico" e a evocação periférica "Desenvolvimento prático" do gráfico 03, ambos apontam que o curso transmite mais teoria e menos prática, sendo esses dados corroborados com a estrutura curricular do curso, que destina uma média de 30% do conteúdo de contabilidade às aulas práticas, enquanto todo o restante para a parte teórica.

Na pesquisa realizada, verificou-se que os egressos, em parte, perceberam o alcance dos objetivos, mesmo opinando, quase na totalidade dos respondentes, que não tiveram uma formação adequada ao mercado vigente, como demonstrado no gráfico 06, já anteriormente comentado.

Essa afirmativa é corroborada pelo gráfico 11, que aponta como resultado a falta de repasse nas informações das competências que o curso objetivava na formação dos alunos.

No decorrer do trabalho, foram encontrados indícios que apontam para o resultado apresentado nas entrevistas, as quais revelam que os egressos participantes do presente trabalho perceberam um significativo alcance dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico.

No entanto, o ensino na universidade deveria propiciar o conhecimento e a aprendizagem a nível teórico e a nível prático. Além disso, o aluno recém formado deveria sair da faculdade apto a ingressar profissionalmente no mercado de trabalho, com segurança em relação aos seus conhecimentos e preparado para enfrentar a realidade social e profissional.

Diante do referido cenário trabalhado, a pesquisa analisou que, mesmo ocorrendo o alcance dos objetivos do PPP em parte, se faz necessário trilhar pela reformulação de alguns pontos apresentados nos resultados, que visam agrupar mais habilidades no perfil dos futuros egressos do curso de Ciências Contábeis no CCJS/UFCG.

Para isso, é importante envolver os alunos no processo de construção do novo, tratando-os como parceiros da história.

Assim, o objetivo central dessa pesquisa é analisar o perfil dos alunos egressos do curso de Ciências Contábeis do CCJS/UFCG com relação ao alcance dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico do curso, fato pelo qual se apresentou acima.

É importante destacar que o presente estudo teve como foco limitado o perfil dos egressos acerca dos objetivos do PPP, sendo importante também desenvolver outros estudos que envolvam outras variáveis, como a estrutura física e de pessoal, bem como mecanismos de acompanhamento e avaliação do ensino e aprendizagem.

Outro fato que merece interesse da academia, para futuras pesquisas, é o fato de possíveis análises e cruzamentos de dados sobre os docentes e suas atuações no processo ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R. et al. (Ed.). **A taxonomy for learning teaching, and assessing: revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives**. New York: Longman, 2001.

AMARO, Ana; PÓVOA Andreia ; MACEDO Lúcia. **Metodologias de Investigação em Educação**. FACULDADE DE CIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO.2005. Disponível em < [WWW.icpaiva.net](http://WWW.icpaiva.net)> Acesso em 13 dez 2009.

BASTOS, Antonio Virgilio. **Cognição e ação nas organizações**. In DAVEL, E.; VERGARA, S. (Orgs.) C. Gestão com pessoas e subjetividade. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mapas cognitivos e a pesquisa organizacional: explorando aspectos metodológicos**. Estudos de psicologia. Natal, RN, v. 7, n. spe. 2007.

BEUREN, Ilse Maria (org). **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BIER, Marilena Loss. **Pós-Graduação: Importante alavanca para o sucesso profissional**. 2009 Disponível em <<http://unccacador.wordpress.com/2009/03/25/pos-graduacao-importante-alavanca-para-o-sucesso-profissional/>> Acesso em 28 nov 2009

BLOOM, Benjamin. S.; KRATHWOHL, Davi. R.; MASIA, Bertran. B. **Taxionomia de objetivos Educacionais: domínio cognitivo**. Porto Alegre : Globo, 1972.

BRYMAN, Alan. **The debate about quantitative and qualitative research**. In: quantity and quality in social research. London : Routledge, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: < <http://www.consumidorbrasil.com.br/consumidorbrasil/textos/legislacao/l9394.htm> >. Acesso em: 01 out 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CES 146/2002: relatório sobre as diretrizes curriculares**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf> >. Acesso em: 06 out. 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE397/62**. Divide os cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais nos ciclos básicos e de formação profissional. Documenta, Rio de Janeiro:Guanabara, n. 11, jan/fev. 1963

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Resolução CFE nº 3, de 3.10.1992. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parecer SESU nº. 776, de 3.12.1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº. 67/2003

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº. 108/2003

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº. 0289/2003

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº. 0269/2004

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 06 /2004  
In: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces010\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces010_04.pdf). Acesso em 09 out 2009.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Resolução CNE/CES no. 10/2004.

CFC-Conselho Federal de Contabilidade. **Projeto Mulher Contabilista. 2005**. Disponível em: < <http://www.cfc.org.br/conteudo.aspx?codMenu=37>>. Acesso em 10 out. 2009.

CHAPLIN, J.P. **Dictionary of psychology**. New York: Dell, 1985.

COELHO, Maria Inês de Matos, COSTA, Anna Edith Bellico (Orgs.). **A Educação e a formação humana: tensões e desafios na contemporaneidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSSETTE, P., AUDET, M. Mapping of na idiosyncratic schema. **Journal of Management Studies**, v.29, n.3, pp. 325-348, 1992.

DEGMAR, Augusta. **O ensino superior no Brasil**. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/4104/1/o-ensino-superior-no-brasil/pagina1.html>> São Paulo, 2008. Acesso em 02 out.2009.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

EDEN, C., JONES, S., SIMS, D. **Messing about in problems**. Oxford: Pergamon, 1983.

EDEN, C. **Using cognitive mapping for strategic options development and analysis (SODA)**. In: ROSENHEAD, J., (ed) *Rational Analysis For A Problematic World*, Chichester: Wiley, 1989.

ENSSLIN, Sandra Rolim. **A estruturação no processo decisório de problemas multicritérios complexos**. Dissertação de mestrado. EPS/UFSC. 1995. Disponível em <<http://www.eps.ufsc.br/disserta/ensslin/indice/index.html>> Acesso em 15 out 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 5 ed., p. 1.144.

FIGUEIREDO, Sandra; FABRI, Pedro Ernesto. **Gestão de Empresas Contábeis**. São Paulo:Atlas, 2000.

FIOL, C. M.; HUFF, A. **Maps for managers: where are we? Where do we go from here?** *Journal of Management Studies*, 29(3), 267-85, 1992.

FRANCO(2001) *apud* KRUGER, José Adelino e GONTIJO, Leila Amaral(2003). **A PERCEÇÃO DOS CARPINTEIROS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO SEU TRABALHO CONSTATADA POR MAPAS COGNITIVOS**. III Simpósio Brasileiro de Gestão e Economia da Construção.UFSCar, São Carlos, SP .2003. Disponível em<<http://www.deciv.ufscar.br/sibragec/trabalhos/artigos/011.pdf>>.Acesso em 15 out 2009.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: MEC. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais**. Brasília, 1994,p.579.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2009.

GONÇALVES, Carlos Alberto, MEIRELLES, Anthero de Moraes Meirelles. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. – São Paulo : Atlas, 2004.

IUDÍCIBUS, S.; Ricardino Filho . **Teoria da Contabilidade**. 8ª. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAUKKANEN, M. **Comparative cause mapping of management cognitions**. Helsinki: Helsinki School of Economics, 1992.

**Lei n° 4.024/1961**.In:[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso: 03 de out de 2009.

LOUSADA, Ana Cristina Zenha; MARTINS, Gilberto de Andrade. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de ciências contábeis. In: **Revista de Contabilidade e Finanças**, FIECAFI – FEA/USP. São Paulo, v. 37. 2005.

MARION, José Carlos, MARION, Marcia Maria Costa. **O Ensino da contabilidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Ensino da contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MONTIBELLER N., G., "**Mapas cognitivos: Uma ferramenta de apoio à estruturação de critérios**", Dissertação mestrado, EPS/UFSC, 1996.

MOSCOVICI, S. **The phenomenon of social representations**. In R. M. Farr and S. Moscovici (eds.), *Social Representations*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1984.

MULATINHO, Caio Eduardo Silva. **Educação contábil: um estudo comparativo das grades curriculares e da percepção dos docentes dos cursos de graduação das Universidades Federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, referentes ao Programa Mundial de estudos em Contabilidade proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU**. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, UFPE e UFRN, Recife, 2007. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2085](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2085)> Acesso em 08 out 2009.

NAHAPIET, J.; GHOSHAL, S. **Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage**. *Academy of Management Review*, 23: 242-266. 1998.

NEISSER, U. **Cognition and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology**. San Francisco: Freeman, 1976.

NETO, Gilberto Montibeller. **MAPAS COGNITIVOS: UMA FERRAMENTA DE APOIO À ESTRUTURAÇÃO DE PROBLEMAS**. 1996. Disponível em <<http://www.eps.ufsc.br/disserta96/neto/index/index.htm>> Acesso 15 out 2009.

NICOLINI, D. **Comparing methods for mapping organizational cognition**. *Organization Studies*, 1999.

PELEIAS, Ivan Ricardo; SEGRETI, João Bosco; SILVA, Glauco Peres da; CHIROTTO, Amanda Russo. **Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica**. *Revista de Contabilidade & Finanças – USP*, São Paulo, Edição 30 anos de Doutorado, p.19-32, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rcf/v18nspe/a03v18sp.pdf>>. Acesso em out. 2009.

PEREIRA, Anísio Cândido; ROLLO, Lúcia Fransolin. **Análise do processo educacional contábil sob o prisma de seus elementos de maior relevância.** Revista Brasileira de Contabilidade. Brasília: DF, ano 32, nº 142, p.49-57, jul / ago 2003.

PEREIRA e ROLLO *apud* ARAUJO E MONICA. **Estudo exploratório dos egressos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Católica de Brasília no mercado de trabalho do Distrito Federal.** 2004,p.01.Disponível em <<http://www.contabeis.ucb.br/sites/000/96/00000096.pdf>> Acesso em 10 out 2009.

POZENATO e PAVIANI *apud* BOBATTO Aline. **Formação na Universidade e Mercado de Trabalho: a perspectiva dos alunos egressos do curso de Ciências Contábeis.** Relatório de pesquisa da Universidade de Caxias do Sul.Disponível em:< [http://www.paulocampos.cnt.br/pj10/aline\\_r.pdf](http://www.paulocampos.cnt.br/pj10/aline_r.pdf)> Acesso em; 13 out.2009.

PUGUES, Laurise Martha. **O PERFIL PROFISSIONAL DE EGRESSOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO RIO GRANDE DO SUL.** Centro Universitário Metodista (IPA-RS).2008. disponível em < [http://www.congressocfc.org.br/hotsite/trabalhos\\_1/503.pdf](http://www.congressocfc.org.br/hotsite/trabalhos_1/503.pdf)> Acesso em 16 out 2009.

PPP – Projeto Político Pedagógico de Ciências Contábeis da UFCG. 2004.

RÊGO, Thaiseany de Freitas. **O Perfil dos egressos do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFRN.** Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis), Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da UnB, UFPB, UFPE e UFRN, Natal, 2009.

RÉGIS, Helder Pontes. **Construção social de ma rede informal de mentoria nas incubadoras de base tecnológica do Recife.** Tese de Doutorado. PROPAD – Programa de Pós-Graduação em Administração. UFPE, Recife, 2005.

\_\_\_\_\_. **Notas de aula da disciplina capital social nas organizações.** Faculdade Boa Viagem. Mestrado Profissional em Gestão Empresarial. Recife-PE, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** Roberto Jarry Richardson e Colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). 3 ed. – 7, reimp. – São Paulo: Atlas, 2007.

SÁ, A. L. de. **História geral e das doutrinas da contabilidade.** São Paulo: Atlas, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento.** 2.ed.rev.ampl. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2001.



TAVARES, M.C.. **Auge e declínio do processo de substituição de importações no Brasil**. In: Da substituição de importações ao capitalismo financeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

TRIPODI, T.; FELLIN, P.; MEYER, H.J. **Análise da pesquisa social**: diretrizes para o uso de pesquisa em serviço social e ciências sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

TORRES José Valmi Oliveira ;MONTENEGRO Rosilene Dias. **Escola Politécnica: Construindo o imaginário de modernidade em Campina Grande através do Diário da Borborema Universidade**. Universidade Federal de Campina Grande 2007. Disponível em < <http://bocc.ubi.pt/pag/torres-jose-construindo-o-imaginario-de-modernidade.pdf>> Acesso em 13 dez 2009.

VEIGA *apud* BATISTA, Keila Cristina. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: NA CONSTRUÇÃO DO IDEAL E OS EMBATES COM O REAL**. Disponível em: <[http://www.famper.com.br/download/pdf/keila\\_10.pdf](http://www.famper.com.br/download/pdf/keila_10.pdf)> Acesso em 06 out 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas. Papyrus, 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANNA, S. B.; VILLELA, A. O Pós-Guerra (1945-1955). In: **Economia Brasileira Contemporânea (1945-2004)**. Giambiagi, F. et al., Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

WEICK, K.; BOUGON, M. G. **Organizations as cognitive maps: charting ways to success and failure**. IN: SIMS, H. P. & GIÓIA, D. A. The thinking organization. São Francisco: Jossey-Bass, 1986.

## APÊNDICES E ANEXOS

### Apêndice A - Questionário



#### DADOS DOS EGRESSOS

Ano de Conclusão de Curso na UFCG

Sexo

Masculino  Feminino

Idade

Menor de 21 Anos  21 – 30 Anos  
 31 – 40 Anos  Mais de 41 Anos

01. Antes do curso você atuava na profissão contábil?

SIM  NÃO

02. No decorrer do curso você atuou na profissão contábil?

SIM  NÃO

03. Após o curso você atuou na profissão contábil?

SIM  NÃO

04. Sua formação foi adequada às exigências do mercado?

SIM  PARCIALMENTE  NÃO

05. O curso foi importante para o desenvolvimento da sua carreira profissional?

SIM  NÃO

06. Você foi informado sobre a estrutura curricular do curso?

SIM  NÃO

07. Você foi informado sobre os objetivos do curso?

SIM  NÃO

08. Você foi informado sobre o perfil do curso?

SIM  NÃO

09. Você foi informado sobre as competências do curso?

SIM  NÃO

10. Você foi informado sobre as habilidades do curso?

SIM  NÃO

11. Com relação a cursos de pós-graduação?

- ESTOU FAZENDO       NÃO ESTOU FAZENDO  
 PRETENDO FAZER       NÃO PRETENDO FAZER

12. Com relação à carreira profissional contábil?

- PRETENDO SEGUIR       JÁ ESTOU SEGUINDO  
 AINDA NÃO SEI       NÃO PRETENDO SEGUIR

## Apêndice B – Roteiro da Entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
CAMPINA GRANDE

### Roteiro para entrevista

Fale um pouco sobre sua carreira profissional antes do curso.

<b>Frases</b>		

Fale um pouco sobre sua carreira profissional depois do curso.

<b>Frases</b>		

O curso foi importante para o desenvolvimento da sua carreira?

<b>Frases</b>		

Há alguma questão que você deseja completar ou que não abordamos e você acha importante?

---

Posso entrar em contato com você caso tenha dúvida?

---

Você pode me fornecer o contato?

---



## CARTA AOS RESPONDENTES

Prezado (a) Sr. (a) Egresso (a)

Solicitamos a sua colaboração, no sentido de preencher este questionário, bem como responder a entrevista que lhe será aplicada, que faz parte da nossa monografia de conclusão de curso de Ciências Contábeis pela UFCG (2009.2), cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento da academia.

Informamos ainda, que após a defesa do respectivo trabalho de conclusão, os pesquisadores se comprometem em disponibilizar os resultados como forma de agradecer pela honrosa contribuição dos respondentes.

Antecipadamente, nós, orientador e orientanda, agradecemos pela colaboração na participação como respondente na presente pesquisa.

Sousa-PB, 19 de outubro de 2009

Edilva Lins Cavalcante  
Orientanda

Prof. Francisco Dinarte de S. Fernandes  
Orientador

