

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA DENISE RIBEIRO MENDONÇA MALDONADO

**DOS CURRÍCULOS À FORMAÇÃO DO CIENTISTA CONTÁBIL:
cenários de reformas, inovações e formações**

**CAMPO GRANDE/MS
2021**

ANA DENISE RIBEIRO MENDONÇA MALDONADO

**DOS CURRÍCULOS À FORMAÇÃO DO CIENTISTA CONTÁBIL:
cenários de reformas, inovações e formações**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

CAMPO GRANDE/MS
2021

ANA DENISE RIBEIRO MENDONÇA MALDONADO

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Faculdade de Educação,
da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como
requisito à obtenção do título de Doutor.**

COMISSÃO EXAMINADORA

**Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva
Orientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

**Prof. Dr. Marcos Laffin
Membro Externo
Universidade Federal de Santa Catarina**

**Profa. Dra. Marli Auxiliadora da Silva
Membro Externo
Universidade Federal de Uberlândia**

**Prof. Dr. Luiz Miguel Renda dos Santos
Membro Interno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

**Profa. Dra. Silvia Helena Andrade de Brito
Membro Interno
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

**Profa. Dra. Margarita Victoria Rodríguez
Membro Interno/Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**

**Para as mulheres da minha vida:
Nina e Agostinha, minhas mães;
Gabriela e Daniela, minhas filhas.**

Aos queridos amigos do PAS-UFMS, especialmente o Fábio, pelo apoio e carinho recebidos no início desta jornada;

Ao Leão, por sua colaboração sobre os aspectos gerais desta pesquisa e incentivo de sempre;

Aos Professores do PPGEdu-UFMS, que muito ensinaram e mudaram minha concepção sobre “educação”;

Às técnicas-administrativas do programa, que sempre me atenderam com gentileza;

Aos colegas do curso do PPGEdu-UFMS, pelo aprendizado que me proporcionaram ao longo de nossas aulas e discussões;

Aos professores que participaram da banca de qualificação, pelas leituras atentas e provocações que contribuíram significativamente para o formato final desta pesquisa;

À professora Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva, por sua dedicação na orientação. Aprendi e continuo aprendendo muito nesta jornada graças às suas diretrizes. Pelos encontros e debates do Observatório de Cultura Escolar, que tanto acrescentaram à minha trajetória acadêmica. Sinto-me privilegiada por ter sido sua orientanda.

AGRADEÇO

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos e fontes textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal. Neste contexto, para nos inserirmos neste programa, tomamos as Diretrizes Curriculares Nacionais, as Propostas de Currículo Mundial da ONU/UNCTAD/ISAR, as Propostas Curriculares do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e da Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC), os dados referentes às classificações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), das três últimas edições, e do Exame de Suficiência dos três últimos anos. Para tanto, procedemos orientados pelo objetivo de caracterizar os cenários de reformas, inovações e formações que se encontram contemplados nos currículos dos cursos com os maiores índices de aprovação nos Exames de Suficiência e com notas de excelência nos Enade, para além das propostas de currículo mundial e nacional. O alcance desse propósito está, por um lado, fundado na escolha dos cursos da Universidade de Brasília (UnB) e da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), enquanto que por outro, está norteado pelas técnicas da pesquisa descritiva qualitativa, particularmente a bibliográfica e a análise documental, acrescidas do estudo comparado. Este último, uma versão particular da comparação, nominada “estudos comparados” (SILVA, 2016), organizada como uma versão particular dos métodos de comparação, operados no cruzamento da educação, história da educação e sociologia comparadas. Na sequência, constatou-se que os textos/documentos curriculares das Instituições analisadas dão conta de informar inovações em atendimento às prescrições das DCN, bem como as recomendações da FBC/CFC e as indicações do ISAR/UNCTAD/ONU, culminando com a formação requerida pelo IFAC e o AICPA, isto é, a defesa da educação de base/geral ampla e consistente.

Palavras chave: Ciências Contábeis. Currículo. Formação Profissional. Reformas.

ABSTRACT

This study is part of the research program of/in Observatório de Cultura Escolar (OCE), whose research objects and sources are curricular texts/documents produced for the spaces of formal and non-formal education. In this context, to insert ourselves into this program, we address the National Curriculum Guidelines (DCN), the United Nations/UNCTAD/ISAR world curriculum proposals, the curriculum proposals of the Federal Accounting Council (CFC), the data concerning the National Students Performance Exams (Enade) ratings of the last three editions and the Sufficiency Exams from the last three years. Thus, we proceed guided by the objective of characterizing the scenarios of reforms, innovations, and training included in the curricula of the accounting sciences courses with the highest scores of approval in the Sufficiency Exams, as well as those with excellent scores in the Enade, in addition to the proposals of the worldwide and national curriculum. The scope of this project encompasses, on the one hand, our choice for courses in the University of Brasilia (UnB) and the Commerce School-Foundation Álvares Penteado (FECAP), and on the other hand, the techniques of qualitative descriptive research, particularly bibliographic and documental analysis, in addition to the comparative study. The latter is a particular version of comparison procedures, named “comparative studies” (SILVA, 2016), organized as a particular version of the comparison methods, operated in the intersection of education, education history, and comparative sociology. Sequentially, we found that the texts/documents of the institutions analyzed can provide innovations in line with the DCN prescriptions, as well as the recommendations of the FBC/CFC and the ISAR/UNCTAD/United Nations, culminating in the training required by IFAC and AICPA, that is, the defense of a broad and consistent elementary/general education.

Keywords: Accounting Sciences. Curriculum. Professional qualification. Reforms.

RESUMEN

Este estudio es parte del programa de investigación del Observatorio de Cultura Escolar (OCE), que toma como objetos y fuentes textos/documentos curriculares producidos para los espacios de educación formal y no formal. En este contexto, tomamos los Lineamientos Curriculares Nacionales, las Propuestas de Currículo Mundial de la ONU/UNCTAD/ISAR, las Propuestas Curriculares del Consejo Federal de Contabilidad (CFC) y de la Fundación Brasileña de Contabilidad (FBC), los datos referentes a las clasificaciones de los Exámenes Nacionales de Desempeño Estudiantil (Enade) de las últimas tres ediciones y el Examen de Suficiencia de los últimos tres años, para ser incluidos en este programa. Por lo tanto, guiados por el objetivo de caracterizar los escenarios de reformas, innovaciones y capacitación que se incluyen en los planes de estudio de los cursos con mayores índices de aprobación en los Exámenes de Suficiencia y con calificaciones de excelencia en los Enade además de las propuestas de currículo nacional y mundial. El logro de este propósito se basa, por un lado, en la elección de cursos en la Universidad de Brasilia (UnB) y la Fundación Escuela de Comercio Alvares Penteadó (FECAP) y; por otro, guiados por las técnicas de la investigación descriptiva cualitativa, en particular el análisis bibliográfico y documental, además del estudio comparativo. Esta última, una versión particular de la comparación, denominada “estudios comparativos” (SILVA, 2016), organizada como una versión particular de los métodos de comparación, operaba en la intersección de la educación, la historia de la educación y la sociología comparada. En la secuencia, se constató que los textos/documentos curriculares de las instituciones analizadas dan cuenta de informar las innovaciones en cumplimiento de los requisitos de las DCN, así como las recomendaciones de la FBC/CFC y las indicaciones de la ISAR/UNCTAD/ONU, culminando en la formación requerida por la IFAC y la AICPA, es decir, la defensa de una educación básica/general amplia y consistente.

Palabras clave: Contabilidad. Currículo. Formación profesional. Reformas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da Pesquisa sobre Currículo e Ciências Contábeis	29
Quadro 2 - Classificação das Instituições de Ensino Superior quanto aos Exames de Suficiência	35
Quadro 3 - Classificação das Instituições de Ensino Superior quanto aos Enade.....	36
Quadro 4 - Categorias de Conhecimentos para os Currículos de Ciências Contábeis (1992)..	41
Quadro 5 - Campos Interligados de Formação para os Currículos de Ciências Contábeis (2004)	46
Quadro 6 - Comparação dos Conteúdos de Formação Básica das Propostas dos Currículos Nacionais	53
Quadro 7 - Comparação dos Conteúdos de Formação Profissional das Propostas dos Currículos Nacionais	54
Quadro 8 - Comparação dos Conteúdos de Formação Teórico-Prático das Propostas dos Currículos Nacionais	56
Quadro 9 - Comparação dos Conteúdos de Disciplinas Optativas das Propostas dos Currículos Nacionais	56
Quadro 10 - Blocos de Conhecimento e Módulos Definidos pelo ISAR/UNCTAD/ONU	67
Quadro 11 - Competências técnicas; habilidades profissionais; atitudes, valores e ética profissionais propostas pelo IFAC	83
Quadro 12 - Características de perfil, competências e conteúdos que correspondem às questões relacionadas aos Componente de Formação Geral, comum a todas as Areas do Enade 2018	115
Quadro 13 - Características de perfil, competências e conteúdo que correspondem às questões relacionadas aos Conhecimentos Específicos da Área de Ciências Contábeis do Enade 2018	116
Quadro 14 - Times de Organização Pedagógica	123
Quadro 15 - Perfil Desejado do Egresso de Ciências Contábeis da FECAP.....	126
Quadro 16 - Atividades preconizadas pelas DCN do curso de ciências contábeis X curso da FECAP	130
Quadro 17 - Comparação das Disciplinas de Formação Básica constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da FECAP..	131
Quadro 18 - Comparação das Disciplinas de Formação Profissional constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da FECAP..	132

Quadro 19 - Comparação dos Conteúdos de Formação Teórico-Prático constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da FECAP	134
Quadro 20 - Comparação das Disciplinas contempladas no Currículo Mundial conforme os Blocos definidos pela ISAR/UNCTAD/ONU com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso da FECAP	135
Quadro 21 - Atividades Preconizadas pelas DCN do Curso de Ciências Contábeis X Curso da UnB	149
Quadro 22 - Comparação das Disciplinas de Formação Básica constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB.....	150
Quadro 23 - Comparação das Disciplinas de Formação Profissional constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB.....	151
Quadro 24 - Comparação dos Conteúdos de Formação Teórico-Prático constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB.....	152
Quadro 25 - Comparação dos Componentes Curriculares Optativos constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB.....	153
Quadro 26 - Comparação das Disciplinas contempladas no Currículo Mundial conforme os Blocos definidos pela ISAR/UNCTAD/ONU com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diretrizes Curriculares Nacionais - Orientações Gerais e DCN para o curso de Ciências Contábeis	43
Figura 2 - Habilidades necessárias ao contador - CGMA Competency Framework.....	87
Figura 3 - Habilidades propostas pelo Core Competency Framework.....	88
Figura 4 - Habilidades Profissionais propostas pelo IFAC	90
Figura 5 - Ciclo Integração-Fundamentação-Capacitação-Profissionalização.....	122
Figura 6 - Representação Gráfica: TOP Ciências Contábeis.....	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Parâmetro de conversão da nota do concluinte em conceito Enade/2018.....	117
Tabela 2 - Resultados do EnadeE 2012, 2015 e 2018	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACFE	<i>Association of Certified Fraud Examiners</i>
AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
BACEN	Banco Central do Brasil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEs	Central de Acolhimento ao Estudante
CAI	Comissão de Avaliação Institucional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Ciências Contábeis e Atuariais
CertIFR	<i>Certificate in International Financial Reporting</i>
CES	Câmara de Educação Superior
CFA	<i>Chartered Financial Analyst</i>
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CFE	Conselho Federal de Educação
CHA	Conhecimento (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer)
CIA	<i>Certified Internal Auditor</i>
CMA	<i>Certified Management Accountant</i>
CM	Currículo Mundial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA (a)	<i>Certified Public Accountants</i>
CPA (b)	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
CPD	<i>Continuing Professional Development</i>
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
CVM	Comissão de Valores Mobiliários
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EQT	Exame de Qualificação Técnica
FASB	<i>Financial Accounting Standards Board</i>
FBC	Fundação Brasileira de Contabilidade
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FEI	<i>Financial Executive Institute</i>

IAESB	<i>International Accounting Education Standards Board</i>
IAS	<i>International Accounting Standards</i>
IASB	<i>International Accounting Standards Board</i>
IBRACON	Instituto dos Auditores Independentes do Brasil
IEG	<i>International Education Guideline</i>
IES (a)	Instituição de Ensino Superior
IES (b)	<i>International Education Standard</i>
IFAC	<i>International Federation of Accountants</i>
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i>
IIA	<i>Institute of Internal Auditors</i>
IMA	<i>Institute of Management Accountants</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPD	<i>Initial Professional Development</i>
ISAR	<i>International Standards of Accounting and Reporting</i>
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master of Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NEPECON	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Contabilidade e Sustentabilidade Econômica e Socioambiental
NEPPC	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Perícia Contábil
NuCRC	Núcleo de Estudos em <i>Compliance</i> , Risco e Controle
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCE	Observatório de Cultura Escolar
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PEDP	Programa de Educação Dinâmica Progressiva
PEPC	Programa de Educação Profissional Continuada
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis
PPP	Projeto Político-Pedagógico

PPPI	Projeto Político-Pedagógico Institucional
PREVIC	Superintendência Nacional de Previdência Complementar
RECORDI	Reunião da Coordenação com os Discentes
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SMO	<i>Statements of Membership Obligations</i>
SPED	Sistema Público de Escrituração Digital
SUSEP	Superintendência de Seguros Privados
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TOP	Times de Organização Pedagógica
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNCTAD	<i>United Nations Conference on Trade and Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	17
1 DOS CURRÍCULOS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: DIRETRIZES E PROPOSTAS.....	38
1.1 REFORMAS, INOVAÇÕES E FORMAÇÕES EM DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS	39
1.2 REFORMAS, INOVAÇÕES E FORMAÇÕES EM PROPOSTAS CURRICULARES DO CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CGC) E DA FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE (FBC).....	48
1.3 MATRIZ CURRICULAR PARA CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS - UMA PROPOSTA DA FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE (2017).....	52
1.4 REFORMAS, INOVAÇÕES E FORMAÇÕES NAS PROPOSTAS DE CURRÍCULO MUNDIAL DA ONU/UNCTAD/ISAR.....	58
2 DA FORMAÇÃO DO CIENTISTA CONTÁBIL: ATENÇÃO CURRICULAR ÀS EXIGÊNCIAS DO MERCADO.....	72
2.1 OS CONHECIMENTOS, AS HABILIDADES E AS ATITUDES.....	72
2.2 NOVAS EXIGÊNCIAS PARA O MODERNO PROFISSIONAL CONTÁBIL	84
2.2.1 Das habilidades de análise e interpretação	85
2.2.2 Orientações para as necessidades da clientela.....	94
3 DOS CURRÍCULOS DE IES: CENÁRIOS DE REFORMAS, INOVAÇÕES E FORMAÇÕES	105
3.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LARGA ESCALA: EIXO DO DEBATE DA QUALIDADE FORMATIVA	106
3.2 EXAMES DE SUFICIÊNCIA E EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE).....	112
3.3 FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO (ENADE/CFC/PRIVADO)	119
3.3.1 Do Currículo – o atendimento às diretrizes curriculares nacionais e suas similaridades com o Currículo Nacional e Currículo Mundial quanto às disciplinas ofertadas.....	129
3.4 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (ENADE/CFC/PÚBLICO)	137
3.4.1 Do Currículo – o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais e suas similaridades com o Currículo Nacional e Currículo Mundial quanto às disciplinas ofertadas.....	148

3.5 DA COMPARAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA FECAP E DA UNB	157
NOTAS FINAIS	160
REFERÊNCIAS	168

NOTAS INTRODUTÓRIAS

A proposta desta pesquisa tem sua gênese em minha trajetória na formação acadêmica e atuação profissional, em especial após o ingresso em 2001 na carreira docente, área de contabilidade dos cursos de graduação em Ciências Contábeis e Administração. O interesse pelo assunto “currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis” surge de inquietações reveladas ao longo da formação acadêmica, sendo persistente durante a atuação como docente da área contábil.

Ao longo desse caminho, percebi que as diretrizes curriculares dos cursos se voltam, quase que exclusivamente, à formação de profissionais em atenção ao mercado, com pouco investimento no ser humano social, político, crítico e transformador do ambiente ao qual pertence. A última alteração nas diretrizes do curso de graduação em ciências Contábeis, ocorrida em 2004, segue essa tendência, assim como as propostas de currículo nacional e mundial.

Em 2016, ao participar da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis do Campus de Nova Andradina, decidi reunir os projetos dos cursos de graduação em ciências contábeis dos demais Campus da UFMS. Nesse processo, percebi diferenças significativas, particularmente a falta de diálogo entre os cursos, seus projetos pedagógicos, além disso, as distintas elaborações têm algo em comum: são realizadas pelos professores.

Nesse contexto, destaco que a revisão institucional se atém ao prisma legal e formal, dessa forma, as análises dos conteúdos disciplinares e a proposição do perfil do contador formado parecem secundarizar-se mantendo a perspectiva homogênea, desconsiderando as questões econômicas, políticas, culturais, sociais, locais e/ou regionais.

Essa experiência ímpar incide diretamente no interesse em desenvolver estudos e análises sobre os currículos dos cursos de Ciências Contábeis no âmbito da pós-graduação, cujo projeto toma forma na admissão e no ingresso no Programa de Pós-Graduação da UFMS, na linha de pesquisa História, Políticas e Educação, particularmente no Grupo de Estudos Observatório de Cultura Escolar (OCE), no qual desenvolve-se o Programa de Pesquisa com Textos/Documentos Curriculares¹, para o qual o currículo encontra-se apreendido,

¹ Toma como fontes e objetos os documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal. Espaços esses entendidos, de um lado, como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática e, de outro, como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente (SILVA, F. 2015).

de um lado, como projetos com itinerários de formação, projetos culturais com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; projetos ideológicos que ocorrem no contexto de uma dada organização; e por outro, ligado à distribuição de conhecimento, a partir da operação da lógica de escolarização e escolaridade (im)posta pela sociedade, para a qual a escola é um lugar privilegiado. (PACHECO, 2005, p. 8).

Diante disso, esta pesquisa se insere na perspectiva de análises dos currículos dos cursos de ciências contábeis, orientada pela necessidade de caracterizar os cenários de reformas, inovações e formações que se encontram contemplados na formação do cientista contábil como o contador que pensa a organização para além dos processos de escrituração e emissão dos demonstrativos contábeis. Ou seja, um profissional que articula as competências da sua área de atuação às necessidades do contexto organizacional em novas dimensões, e, ainda, com condições de delinear projetos de trabalho por meio de visões prospectivas e sistêmicas, nas diferentes filosofias organizacionais. (LAFFIN, 2002).

Vale destacar, que esta formação se encontra, também, determinada pelas exigências de atendimento ao mercado de trabalho/empregabilidade, com a ideia do futuro profissional apto a acompanhar a tendência global.

Neste contexto, incursionamos por análises de textos/documentos curriculares consideradas inovadoras na produção de Diretrizes Curriculares Nacionais por expressarem as recomendações e exigências da Organização das Nações Unidas (ONU), das entidades internacionais voltadas à educação contábil, entidades da classe Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC).

Tal incursão intenta resultar em produção de reflexão sobre as formas com as quais a escolarização (formação profissional) nos cursos de ciências contábeis está planejada e evidenciada por meio das prescrições curriculares nos contextos institucionais. Reflexão esta fundada na perspectiva de que os discursos político-curriculares (BOURDIEU, 1989) são a expressão do equilíbrio de interesses e forças, que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento e por meio dos quais se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Fins estes determinados pelo movimento da globalização da economia, que solicita ao espaço escolar de formação acadêmica o atendimento às exigências mercadológicas do mundo global, fazendo surgir o movimento mundial para unificação e harmonização das normas internacionais da contabilidade e da formação do contador. Tais normas de convergência contábil abrangem 166 jurisdições/países (IFRS, 2020), entre eles o Brasil, por meio das normas emitidas pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC).

Como consequência, exigem-se profissionais mais qualificados e dotados dessa visão globalizada. Esses profissionais terão que dar forma à “nova visão internacional da contabilidade”, fruto de preocupação em relação à formação profissional, apto a acompanhar a tendência global.

Situando o objeto

A Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (UNCTAD)² tem como perspectiva aumentar ao máximo as oportunidades de comércio, investimento e progresso dos países em desenvolvimento. Preocupada com a formação do futuro do profissional contábil, apto a acompanhar a tendência global, a UNCTAD edita modelos de Currículo Mundial (CM), indicados para serem adotados como parâmetros em instituições de ensino em ciências contábeis, alimentando debates para a construção de suas estruturas curriculares desde sua primeira edição em 1999.

Ao ser efetuada, tal adoção se ancora em relatórios produzidos pelo ISAR/UNCTAD, que “evidenciam as competências que os profissionais de ciências contábeis deverão possuir ao entrar no mercado de trabalho” (OTT; PIRES, 2010, p. 28-29), sendo, desse modo, próximos aos debates sobre currículos que respondam a realidade.

Em consonância com esses debates, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC)³, por meio da Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC)⁴, lança a segunda edição da “Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Ciências Contábeis” (2009)⁵. Essa proposta tem como finalidade formular uma matriz curricular nacional que possibilite minimizar as divergências decorrentes da diversidade de matrizes existentes nos cursos superiores de ciências contábeis de todo país, indo ao encontro das adequações do mercado global (CARNEIRO, 2009).

Esse ambiente de internacionalização imprime a ideia de evolução em atendimento às exigências de atualizações, diante disso, a FBC editou o livro “Matriz Curricular para Cursos

² Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento. A UNCTAD (*United Nations Conference on Trade and Development*) é o órgão responsável no sistema da ONU pela pesquisa e debate de temas contábeis, por meio do grupo de trabalho ISAR (*International Standards of Accounting and Reporting*), que promove estudos e debates sobre contabilidade, formação profissional e divulgação e publicação de informações contábeis.

³ Órgão responsável pela normalização, registro e fiscalização do exercício profissional dos contadores no Brasil.

⁴ A Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC) é uma entidade de natureza cultural com personalidade jurídica de direito privado sem fins lucrativos cujo objetivo principal é fomentar o desenvolvimento da ciência contábil por meio de ações de fortalecimento da profissão e do profissional, incluindo: promover e subsidiar programas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão na área contábil; estimular a pesquisa e a produção científica na ciência contábil, exercer e divulgar atividades que representem contribuição para o desenvolvimento técnico, científico, cultural e de promoção da contabilidade.

⁵ A primeira edição foi lançada em 2008, mas em decorrência das alterações da Lei nº 6.404/76, ocorridas em 2008, houve necessidade de adequações.

de Ciências Contábeis – Uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade” (2017). Este propôs o resgate de conteúdos já validados em semelhante trabalho publicado em conjunto com o CFC, mantendo a determinação de diminuição das divergências resultantes das diversas matrizes existentes.

Contudo, depreendemos dessas proposições um discurso político-curricular que elabora análise de que as instituições de ensino superior brasileiras não têm formado profissionais com o perfil esperado pelo CFC e acentua a discussão sobre a inadequação dos atuais currículos de formação a partir de dados informados acerca das edições do Exame de Suficiência.

Acresce-se ao debate as normas do Conselho Nacional de Educação do Ministério de Educação, neste caso específico, a Resolução CNE/CES nº 10/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, oferecendo outras providências. Ainda que superficial, apreendemos a preocupação em atender ao mercado corporativo global, o que nos parece em detrimento das formações humana, social e científica.

Ainda, com relação à educação contábil, temos entidades em nível internacional que editam normas e padrões de qualidade quanto às competências e habilidades que o profissional contábil deve possuir. Dentre elas, destacamos a *International Federation of Accountants* (IFAC), que, por meio do *International Accounting Education Standards Board* (IAESB⁶), editou em 2019 as habilidades profissionais necessárias ao contador, contidas no *Handbook of International Education Pronouncements/2019*⁷, bem como a *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA⁸) ao desenvolver o *Core Competency Framework*⁹.

⁶ Conselho Internacional de Normas de Educação Contábil pertencente à Federação Internacional de Contadores (IAESB/IFAC). O objetivo da IAESB foi desenvolver normas/padrões internacionais de educação de alta qualidade que aprimorassem a competência de aspirantes a contadores e contadores profissionais, fortalecendo assim a profissão contábil em nível mundial e contribuindo para o fortalecimento da confiança pública. O Brasil é membro fundador do IFAC desde 1997.

⁷ O manual inclui a Estrutura para Padrões/Normas Internacionais de Educação para Contadores Profissionais e Aspirantes a Contadores; , o Glossário de Termos da IAESB; e as Normas Internacionais de Educação (IES (b) 1-6) que tratam da entrada em programas de educação profissional em contabilidade e desenvolvimento profissional inicial do aspirante a contador profissional, bem como IES (b) 7-8, que tratam do desenvolvimento profissional contínuo – educação continuada. Com a publicação do manual em 2019, o IAESB foi extinto.

⁸ Associação profissional nacional dos Contadores Públicos Certificados dos Estados Unidos (CPA-*Certified Public Accountants*), com atuação em negócios, indústria, governo e educação, estudantes e associados estrangeiros. A Associação estabelece padrões éticos para os profissionais e normas de auditoria para companhias privadas, governos federal, estaduais e locais e organizações sem fins lucrativos.

⁹ O *Core Competency Framework* enumera as habilidades essenciais ao contador. Foi publicado pela primeira vez em 1999.

Justificando a investigação

O contador é o profissional responsável pelas questões contábeis, financeiras, tributárias, econômicas e patrimoniais de uma organização com ou sem fins lucrativos. Em sua rotina, elabora relatórios e demonstrativos contábeis/financeiros para as tomadas de decisões, gerencia as contas a pagar e a receber, efetua e executa o planejamento tributário, apura os impostos, controla o patrimônio e outras funções. Ainda, atua no mercado de seguros, controladoria, perícia contábil, auditoria, consultoria, cargo público de áreas afins e docência.

Existem no Brasil 359.026 contadores ativos registrados nos Conselhos Regionais (CFC, 2021a), sendo uma das dez carreiras mais procuradas do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O curso de ciências contábeis no país é o quinto em números de matrículas nos 1846 cursos em atividade, sendo 1569 presenciais e 277 à distância (MEC, 2021). Contudo, comparada a áreas afins, demonstra ser a que tem menos doutores e mestres.

Para habilitar-se como contador, os graduados em ciências contábeis precisam ser aprovados no Exame de Suficiência, aplicado pelo CFC, cuja média de reprovação nas 18 edições (2011 a 2019) ultrapassa 64%. Na segunda edição de 2017, a reprovação chegou a 72,98% e em 2019, 66,36% em nível nacional (CFC, 2020).

O CFC lutou muito pela instituição legal do Exame de Suficiência porque tinha ciência do nível insatisfatório do ensino de grande número de faculdades de Ciências Contábeis brasileiras. (CFC, 2011, p. 4-5).

Para a elaboração dos currículos dos cursos de graduação em ciências contábeis brasileiros, têm-se as seguintes normas/orientações: Diretrizes Curriculares Nacionais, propostas de Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis da Fundação Brasileira de Contabilidade, proposta de Currículo Mundial do ISAR/UNCTAD/ONU, além das recomendações das entidades internacionais voltadas à educação contábil.

Da análise desses documentos, ainda que superficial, percebe-se que nas diretrizes e/ou propostas de currículos apresentadas, sejam mundiais ou locais, a questão central se fundamenta no atendimento ao mercado corporativo global, ao poder, principalmente ao poder econômico, o que concorre com as formações humana, social e científica.

Considerada a importância da educação para a formação do indivíduo, aqui em especial para o contador, faz-se pertinente a investigação de como se pensa e propõe disciplinas acadêmicas, com conteúdos científicos e, particularmente, a fundamentação dos aspectos técnicos e humanistas.

Dessa forma, as discussões sobre o currículo, objeto desta tese, a partir de múltiplos referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos, apresentam-se como terreno que alimenta ou dá forma às capacidades interpretativas acerca dos projetos de formação humana, entre eles, o profissional.

Do lugar teórico-metodológico das análises

Inicialmente, registramos que pensamos as reformas curriculares como atos de Estado, isto é, ações instituídas por agentes dotados de autoridades simbólicas e seguidas de efeitos.

[...] Essa autoridade simbólica, pouco a pouco, remete a uma espécie de comunidade ilusória, de consenso último. Se esses atos obtêm o consentimento, se as pessoas se inclinam - ainda que se revoltem, sua revolta supõe um consentimento - é que no fundo participam consciente ou inconscientemente de uma espécie de “comunidade ilusória” — é uma expressão de Marx a respeito do Estado -, que é a comunidade de pertencimento a uma comunidade que chamaremos de nação ou Estado, no sentido de conjunto de pessoas reconhecendo os mesmos princípios universais. (BOURDIEU, 2014, p. 40-41).

Isto posto, a inovação expressa não apenas as mudanças propostas por essa comunidade ilusória, mas também ao que deve ser mantido e como deve ser mantido, acabando por configurar a compreensão de que todo discurso remetido ao currículo traz à tona chancelas ideológicas em tempos em meio a reformas.

A importância do processo de reforma curricular, quando voltada ao curso de ciências contábeis, parece transitar entre o discurso de teor tradicional para se pensar o currículo, isto é, delineada por um modelo disciplinar, cujos processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos se organizam em disciplinas acadêmicas, bem como o discurso de que nem tudo é novo ou, ainda, de que existem menos novidades que se anuncia. Porém, pela complexificação das relações capitalistas, há “novidades” nas relações entre educação-escola-conhecimento (competências/habilidades), que ressignificam e atribuem novos contornos à função social da escola neste tempo.

Dito isso, aproximamo-nos do discurso político curricular, que promove reformas, inovações e formação, ao mesmo tempo que prevê, em diferentes tempos e espaços, a orientação curricular necessária, a coexistência de múltiplos referenciais teóricos,

epistemológicos e metodológicos, que informam as capacidades interpretativas acerca dos projetos de formação humana que sustentam a formação profissional.

Para Bourdieu (1989), o teor de um discurso político-curricular depende das lutas simbólicas pelo poder simbólico, que ocorrem entre os agentes do campo político. Nessas lutas, os discursos políticos são produzidos conforme as necessidades internas e externas do campo político. Assim, o caráter de verdade ou a legitimidade do discurso político-curricular independe de seu conteúdo, mas de seu poder simbólico, portanto, de sua capacidade de conquistar adeptos e de ser por eles aceito como legítimo.

Por outro lado, orientados por disciplinas voltadas aos aspectos *técnicos* (visando atender ao mercado), *humanistas* e *éticos* (visando a um profissional mais integrado e atuante na sociedade), e *científicos* (visando a um profissional crítico, formador de opinião, futuro pesquisador e preocupado com a formação continuada). A par disso, não basta apenas educar, é necessário

[...] eleger a educação como alavanca da economia do conhecimento, a globalização, na busca de uma identidade de legitimação, institui a lógica da competitividade na base do pressuposto de que o mundo pode se tornar uma imensa planície, fazendo com que a educação deixe em segundo plano sua missão de formação pública e cívica. (PACHECO, 2009, p. 397).

Tal retrato é possível somente se fundado na teoria crítica do currículo, uma vez que se apreende o currículo como texto, discurso, documento, espaço, campo, território, lugar que se organiza por meio de relações de poder. Relações de poder que expressam políticas de identidade, significado e resistência.

Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. (APPLE, 2006, p. 7).

Nesse sentido, lembramos o que autores da Sociologia Crítica do Currículo têm trazido como contribuição para o entendimento da relação currículo, conhecimento e poder:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 14).

No tocante ao Ensino Superior, as discussões curriculares se norteiam pela formação da especialização em uma pequena área do conhecimento (profissionalização), contudo defendida em meio à ideia de uma formação mais ampla, mais complexa, mais cultural, preocupada com a dimensão ética, afetiva e emocional. Defesa esta que os organismos públicos responsáveis pelo incremento de normas e orientações para a estruturação curricular, particularmente do curso de graduação em ciências contábeis, registram na principal orientação para sua estruturação – a Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior:

Art 5º Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade. (MEC, 2004, p. 3).

As entidades representantes da contabilidade (CFC e FBC), a par dessas proposições, inserem-se em ambiente de permanente evolução, seguindo a tendência global sobre a exigência de atualização e agregação de novos conhecimentos, aliada às discussões operadas pela ONU sobre o Currículo Mundial. Isso apreendemos a partir do livro “Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis – Uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade” (2017). Matriz esta que resgata conteúdos já validados, em semelhante trabalho publicado no ano de 2008 e 2009 em conjunto com o CFC, visando atender a uma das principais reivindicações da classe contábil, isto é, “minimizar as divergências decorrentes das diversas matrizes existentes, respeitando as particularidades de cada região” (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 31).

Diante disso, com a apresentação da Matriz Curricular, a FBC e o CFC têm a pretensão de melhoria dos currículos dos cursos de graduação em ciências contábeis, respeitando os projetos pedagógicos, programas e regulamentos de cada IES (a), sem a intenção de estabelecer

ou induzir os profissionais do ensino contábil a uma padronização ou convergência curricular integral. Tal matriz pode ser aplicada no todo ou em parte, nas modalidades presencial e à distância (CARNEIRO et. al., 2017).

A proposta da matriz curricular para cursos de ciências contábeis da FBC, formulada após a contextualização histórica do ensino, da profissão contábil e considerando os aspectos legais, econômicos e sociais, bem como o contexto brasileiro no cenário mundial, estrutura-se da seguinte forma:

Componentes Curriculares; Carga Horária; Ementas; Objetivo (s); Conteúdos programáticos; Sugestões de referências. Contempla, ainda, modelos de regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); de Atividades Complementares e também de Estágio Supervisionado, com aplicabilidade para a modalidade de ensino presencial ou à distância e ainda sugestões de referências bibliográficas. (CARNEIRO et. al., 2017, p. 47).

Tal composição nos remete à Conferência das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento (ONU/UNCTAD/ISAR), que edita modelos de Currículo Mundial (CM), sendo a última publicação em 2011, nominada *Model Accounting Curriculum (Revised)*, cujo objetivo é harmonizar e convergir os padrões contábeis em uma única linguagem de negócios universal.

Ao analisarem o bloco apresentado pelo ISAR/UNCTAD na oferta dos conhecimentos básicos necessários no currículo do curso de bacharelado em ciências contábeis, Silva, Silva e Vasconcelos (2011, p. 5) informam que o intuito de homogeneização nas diversas partes do mundo está fundado na formação de profissionais similares, aptos a atuar em qualquer lugar.

Observando as proposições referenciadas, percebe-se o domínio corporativo e, neste, o atrelamento ao momento de formação profissional na/para retomada das reformas sociais, que incidem sobre a democracia e, particularmente, os projetos educativos dos países de capitalismo periférico (caso brasileiro), em atendimento aos cenários econômicos, políticos e sociais internacionais. Momento este em que os indicadores da reformulação se encontram idealizados pelo mundo empresarial. Isto porque,

[...] o sistema de ensino introduz, pouco a pouco, todas as profissões - mesmo as menos racionalizadas e as mais abandonadas à pedagogia tradicional - no universo hierarquizado do certificado escolar, de modo que o efeito de naturalização e de eternização das classificações que ele tende a produzir em razão de sua inércia estende-se, progressivamente, a toda a estrutura social. (BOURDIEU; BOLTANSKI, 2007, p. 144).

É nessa tendência que os currículos pautados em conhecimentos visando à ampliação da competência do contador se aproximam do padrão e da velocidade do crescimento econômico. Ou seja, nas diretrizes e/ou propostas de currículos apresentadas, mundiais ou nacionais, a questão central se fundamenta no atendimento ao mercado corporativo global, o que concorre com a formação mais humanista, social e científica.

O atendimento ao poder revela vestígios da institucionalização dos cursos de ciências contábeis como ensino superior no Brasil (1945). Desde aquela época, o currículo era o instrumento para disseminação do conteúdo e para a formação profissional nos moldes exigidos pela cultura capitalista vigente (SILVA, M. 2015), corroborando a ideia de que:

[...] O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2011, p. 71)

Dito de outro modo, configura-se como produto de certos debates produzidos por agentes do campo, ou lidos/respondidos por agentes externos a ele. Diante disso, passa a ser dotado da noção de “inovação” de visões de crença/descrença e de concordância/oposição para a formação, com seus diferentes projetos e práticas.

Recorremos a Santos (2002, p. 351) para enfatizarmos que “um currículo, mesmo quando elaborado por um grupo que compartilha ideias comuns, representa sempre um consenso precário em torno de algumas ideias”. Dessa maneira, entendemos que em sua forma prescrita, representa uma linguagem veiculada por um grupo e que se encontra autorizada e investida da autoridade deste mesmo grupo.

Da questão norteadora da pesquisa

Os cursos de ciências contábeis no Brasil, por meio das avaliações periódicas às quais estão submetidos os formandos/formados, de forma indireta são avaliados por dois exames externos – o Exame de Suficiência e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O objetivo do exame aplicado pelo Conselho Federal é verificar se o bacharel em ciências contábeis apresenta nível mínimo de conhecimento necessário ao exercício da profissão (BUGARIM *et al.*, 2018). O CFC aponta ainda que o exame se constitui num importante instrumento para aprimorar o ensino da contabilidade brasileira (CFC, 2016).

É válido registrar que o exercício da contabilidade, em nível mundial, demanda dezenas de certificações/exames, voluntários ou obrigatórios (SOARES *et al.*, 2020), e que mesmo no Brasil, outras certificações são exigidas pelo CFC para as funções de auditor e perito contábil.

Por seu turno, o Enade avalia o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares e, ainda, se o curso cumpre com as normas/orientações do MEC. Tal exame se constitui em importante indicador da qualidade do ensino superior.

Auferir bons resultados nos dois principais exames externos brasileiros propicia reconhecimento dos cursos como sendo de excelência/qualidade. Assim, na busca dos elementos que compõem o currículo de tais cursos, estamos imersos em uma **questão norteadora**, a saber: *Quais são os diferenciais dos currículos dos cursos com destaque no Enade e Exame de Suficiência em relação às recomendações das entidades que tratam da educação contábil e das propostas de currículo mundial e nacional?*

Contudo, a resposta a esta pergunta, também considera, a relação público e privado para além da simples identificação do **ensino** na qual o Estado é a instituição patrocinadora da escola e/ou da universidade, podendo essas pertencerem ao governo municipal, estadual ou federal e; privado, não administrada por um governo e, sim, por instituições e pessoas.

Isto posto, os cursos de ciências contábeis da FECAP (entidade privada) e da UNB (entidade pública) destacam-se pelo alcance dos resultados de excelência nos exames externos, o que nos impele trazer ao debate algumas incursões acerca da educação superior pública e privada.

A expansão do ensino superior nas instituições privadas se deve a democratização do ensino a partir da década de 70, com a absorção da demanda de caráter mais popular, e a expansão da educação superior como um todo, continuou na dependência crescente do ensino privado de massa, para o qual esta atividade continua a ser muito lucrativa “o setor privado foi capaz de absorver esta demanda porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos ...” (DURHAM, 2003, p. 18).

De acordo com a autora, no final da década de 70, “o sistema de ensino superior brasileiro havia se alterado profundamente [...] com a criação de um novo setor privado empresarial lucrativo, sem maiores compromissos nem com a pesquisa, nem com a qualidade do ensino” ((DURHAM, 2003, p. 20).

Tal panorama, expansão do setor privado com foco maior no lucro que na qualidade da educação, também pode ser evidenciado nos cursos de ciências contábeis, pois dos 1846

curso em atividade, 91,8% são da rede privada (MEC, 2021), a qual conforme dados do INEP de 2018, concentrou 84,4% dos estudantes de todo país.

Do Balanço de Produção

Nesse jogo da linguagem, demos forma ao processo de identificação de resultados de pesquisa sobre o currículo nas/das/e ciências contábeis, utilizando os catálogos das bibliotecas digitais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo de identificar o que está se produzindo sobre o currículo do curso de ciências contábeis, em níveis de mestrado e doutorado, para constatar a evolução das pesquisas e identificar as lacunas existentes nesse campo teórico, de forma a acompanhar as mudanças e transformações do currículo.

Nesse processo de identificação, utilizamos os descritores: Currículo AND “Ciências Contábeis”. Visando ampliar a pesquisa, outros descritores foram testados como “Diretrizes Curriculares” AND “Ciências Contábeis”, porém, os documentos encontrados estavam contidos no descritor mais abrangente (Currículo AND “Ciências Contábeis”).

Por meio dos mecanismos de busca, obtivemos inicialmente 96 documentos na BDTD (sem nenhum filtro), no Portal da CAPES, foram inicialmente 209 documentos. Já no Portal da USP, utilizando os filtros: área de conhecimento: contabilidade e currículo, encontramos 09 documentos.

Na sequência, realizamos triagem e leitura dos resumos dos trabalhos selecionados utilizando como critério de exclusão a não aproximação do objeto da pesquisa. Do total selecionado previamente (96 da BDTD, 209 da CAPES e 09 da USP), foram eleitos 26 documentos com aproximações com a temática do trabalho (20 dissertações e 06 teses). Destes, sete documentos são oriundos de programas de pós-graduação em educação.

Quadro 1- Resultado da Pesquisa sobre Currículo e Ciências Contábeis

INSTITUIÇÃO ANO	TÍTULO	ASSUNTO/OBJETO	AUTOR
USP 2003	Proposta de uma matriz curricular para o curso de Ciências Contábeis na grande Florianópolis	Apresentar uma matriz curricular para ciências contábeis. Conhecimento. PPP.	DUTRA, Onei Tadeu
UNB UFPB UFPE UFRN 2007	Educação contábil: um estudo comparativo das grades curriculares e da percepção dos docentes dos cursos da UFPB, UFPE e UFRN, referentes ao PMEC	Formação do Contador, através da análise comparativo-crítica dos currículos adotados em relação ao PMEC do ISAR/UNCTAD/ONU.	MULATINHO, Caio E. Silva
FURB 2007	O ensino de Ciências Contábeis nas IES Mesorregião do Vale do Itajaí/SC: uma análise das contribuições da Res. CNE/CES 10/2004.	Estudar a forma com que os formandos avaliam as contribuições da Resolução CNE/CES 10/2004.	SCHLINDWEIN, Antônio Carlos
UFSC 2008	Do currículo aos exames nacionais: uma análise da aderência do currículo de ciências contábeis da UFSC às DCN, ao Enade e ao exame de suficiência do CFC	Avaliações Externas. Aderência do currículo de ciências contábeis da UFSC às DCN, ao Enade e ao Exame de Suficiência.	SCHMITZ, Janaina Lopes
FURB 2009	Currículo mundial e o ensino de contabilidade: estudo dos cursos de Ciências Contábeis em Instituições de Ensino Superior brasileiras e argentinas	Similaridades e discrepâncias dos currículos de ciências contábeis praticados no Brasil e na Argentina à luz do CM.	ERFURTH, Alfredo Ernesto
PUC –SP 2010	Currículo de ciências contábeis: desafios para adoção ao novo modelo contábil brasileiro	Necessidades de alterações curriculares nos cursos de ciências Contábeis em função do novo modelo contábil	CARVALHO, Ronaldo Frois de
PUC –SP 2012	Um estudo comparativo entre a aderência das matrizes curriculares adotadas pelas IES da capital paulista com a proposta da ONU/UNCTAD/ISAR e MEC/CFC	Aderência dos currículos das faculdades da capital paulista ao modelo preconizado pela ONU.	ROCHA, Jeanderson
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS 2013	Um Estudo sobre o Alinhamento dos Currículos dos Cursos de Ciências Contábeis de IES da Região Sul com as Propostas de Currículo da ONU/UNCTAD/ISAR e do CFC	Alinhamento dos Currículos de Ciências Contábeis de IES (a) da Região Sul do Brasil com as Propostas de CM e do CFC.	FROSI, Miriam
PUC-SP 2013	Comparação dos Conteúdos Curriculares no Curso de Ciências Contábeis da PUC-SP com os Melhores Cursos das Universidades Brasileiras	Comparação do currículo de ciências contábeis PUC-SP com os cursos das Univ. com nota máxima no Enade.	LIMA, João C. Teixeira

FECAP 2013	Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de ciências contábeis diante da gestão do Projeto Político Pedagógico	Reformas curriculares e gestão de projeto político pedagógico.	SCATOLA, Edmeia S. Pinto
UFMT 2013	Política de Currículo para o curso de Ciências Contábeis: relações entre a propostas da UNEMAT e a proposta de Currículo Mundial	Currículo Mundial e currículo da UNEMAT.	VIEIRA, Maila Karling
UNISANTOS 2014	A Temática Ambiental no Curso de Graduação de Ciências Contábeis: Um Enfoque a Ambientalização Curricular	Temática ambiental e currículo de Ciências Contábeis.	ALEXANDRE, Elimar Rodrigues
PUC-SP 2014	Reformulação curricular do curso de Ciências Contábeis na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a partir do olhar dos concluintes de 2012.	Reforma curricular na visão de alunos concluintes.	ARAÚJO, Manoel Antônio Oliveira
FURB 2014	Orientação Curricular entre Coordenadores de Cursos de Ciências Contábeis e nos Documentos Orientativos	Documentos orientativos e orientação curricular dos coordenadores da rede ACADE.	DIEL, Elisandra Henn
USP 2014	Desafios dos programas de graduação em ciências contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade	Desafios em relação à estrutura e orientação do currículo, prática docente e formação dos estudantes.	SILVA, Sidnei Celerino da
UNISINOS 2015	Alinhamento entre os conteúdos de contabilidade nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil com os pronunciamentos do CPC	Analisar do alinhamento dos currículos de Ciências Contábeis com os Pronunciamentos CPC.	ALVES, DIEGO SALDO
UFC 2015	A aderência das matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis à proposta do CFC e seu reflexo na aprovação no exame de suficiência	Aderência das matrizes curriculares dos cursos de ciências contábeis do Ceará ao modelo proposto pelo CFC e o desempenho no Exame do CFC	OLIVEIRA, Fernando Ronny de Freitas
UFU 2015	De Portugal ao Brasil – a trajetória histórica do ensino superior de contabilidade: concepções e tendências relativas aos aspectos de formação dos profissionais em contabilidade.	O contexto histórico do processo de institucionalização dos cursos de ciências contábeis, em Portugal (ISCAL) e no Brasil (FEA-USP) no período de 1940 a 1985.	SILVA, Marli Auxiliadora da
FECAP 2016	Estudo da percepção sobre a noção de competências no PPP em um curso superior de ciências contábeis sob o olhar do coordenador e dos professores	Consistência entre o Projeto Político Pedagógico, a legislação pertinente ao ensino superior no Brasil e as práticas docentes.	DIAS, Ana Lúcia de Souza
UFU 2016	Enade e fluxo curricular nos cursos de graduação em ciências contábeis no Brasil	Organização curricular dos Cursos de Ciências	SILVA, Vanessa Ramos da

		Contábeis e rendimento no Enade/2012	
PUC-SP 2017	O “estado da Arte” das Pesquisas em Contabilidade: Um Estudo Exploratório-bibliométrico das Dissertações Apresentadas no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis da PUC/SP	A produção de dissertações do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Contábeis e Atuariais da PUC-SP, de 1978 a 2016.	OLIVEIRA, Marcos Aurélio de
UFC 2017	A integração da dimensão técnico-científica à dimensão crítico-reflexiva no currículo de Ciências Contábeis: um estudo na UFC.	Dimensões técnico-científicas e crítico-reflexiva no currículo de formação de Ciências Contábeis da UFC.	PERES, Danielle Augusto
UNISINOS UFT 2017	Estudo sobre o alinhamento entre a estrutura curricular de cursos de Ciências Contábeis Tocantinenses e a proposta de currículo do CFC	Alinhamento curricular e proposta de currículo do CFC.	REIS, Elizabeth Vieira dos
PUC-SP 2018	Perspectivas de linguagem no curso de Ciências Contábeis: tecendo a trama	Como as perspectivas de linguagem podem influenciar, contribuir e cercear o currículo de Ciências Contábeis.	FARIAS, Angélica Miyuki
URI 2018	Política Pública de Avaliação: O Enade no Curso de Ciências Contábeis em uma Universidade Comunitária do Noroeste do RS	Conhecimentos avaliados no Enade quanto aos componentes curriculares e suas relações com o PPP e DCN.	PAVAN, Adriana
PUC 2019	Análise comparativa das instituições privadas de ensino: estudo sobre as matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis do Estado de São Paulo com maior aprovação no exame de suficiência do CFC.	Análise dos currículos das cinco melhores instituições privadas de São Paulo ranqueadas no Exame de suficiência de 2017 em comparação com a proposta de currículo do CFC.	SILVA, Euclides Bezerra da Silva

Organização: Autora.

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>; <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>; e <http://www.teses.usp.br/>

A partir da leitura dos títulos e resumos, apreendemos pouca discussão sobre o currículo do curso de Ciências Contábeis, sendo que aqueles relacionados a essa prática oferecem, em sua maioria, foco na evolução histórica do curso e do ensino em contabilidade nos exames externos (Enade e Exame de Suficiência). Ainda, mais recentemente, na composição curricular dos cursos de ciências contábeis em comparação ao Currículo Mundial, proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR, e ao modelo proposto pela FBC/CFC. Estes com relação

à aderência dos currículos dos cursos de graduação em ciências contábeis das universidades brasileiras aos modelos de currículos recomendados.

Tal retrato indica que a produção acadêmica sobre o currículo e o curso de ciências contábeis é modesta se comparada aos outros temas pesquisados nos programas de pós-graduação relacionados à contabilidade e à educação, assim como às outras áreas do conhecimento.

Nesse contexto, estabelecemos como **objetivo geral** identificar e analisar as características dos cenários de reformas, inovações e formações que se encontram contemplados nos currículos dos cursos com os maiores índices de aprovação nos Exames de Suficiência e com notas de excelência nos Exames Nacional de Desempenho dos Estudantes para além das propostas de currículos mundial e nacional.

Para tanto, estabelecemos como critério de inclusão os documentos curriculares (currículos prescritos) produzidos por uma instituição pública e uma instituição privada com os maiores índices de aprovação no Exame de Suficiência, nas últimas seis edições aplicadas, e notas de excelência no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) nas últimas três provas aplicadas.

A par disso, temos como **objetivos específicos**:

Investigar as modificações resultantes das *reformas, inovações e formações* propostas ao curso de ciências contábeis, iniciadas com publicação da LDBEN 9.394 de 1996, e influenciadas por modelos de composição curriculares propostos pela FBC/CFC - currículo nacional e pela ISAR/UNCTAD/ONU – Currículo Mundial;

Descrever os conhecimentos necessários para a profissionalização do contador, delineados no conjunto de textos/documentos curriculares, com destaque para as proposições das entidades internacionais voltadas à educação contábil.

Comparar os documentos curriculares eleitos visando apreender as estratégias presentes nas imposições externas, reconhecendo as táticas utilizadas em suas próprias determinações internas para o atendimento às imposições do mercado acerca da profissionalização dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a formação do contador.

Para corresponder a tais objetivos, ancoramo-nos em técnicas da pesquisa qualitativa, a saber:

objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever, compreender, explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de

resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A par dessa compreensão, operamos, por um lado, com a técnica bibliográfica, particularmente pela seleção e análise das fontes primárias, isto é, os trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores, as dissertações e teses, os livros e capítulos de livros, os artigos em revistas científicas e anais de congressos, enquanto que por outro lado, com a técnica documental, apreendendo que

[...] o documento escrito constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2014, p. 295).

Dito isso, a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, ao mesmo tempo, que contempla a descrição e, neste caso, de textos/documentos curriculares eleitos e correlacionados ao conjunto de textos/documentos aos quais estão submetidos/prescritos os cursos de graduação em ciências contábeis.

Agrega-se à apreensão desse processo a versão particular da comparação, nominada “estudos comparados” (SILVA, 2016), que tem a pretensão de procurar “reunir o que vulgarmente se separa ou distinguir o que vulgarmente se confunde” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1975, p. 29) e que “não é suscetível de ser estudado separadamente das investigações em que é empregado” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1975, p. 11).

Nos limites desta tese, são trazidos para responder aos exercícios que “permitem recuperar os aspectos macrossociais e as dimensões micro escolares em que o currículo se materializa” (SILVA, 2016, p. 211-212), apreendendo a pluralidade de perspectivas, abordagens e metodologias, ao mesmo tempo em que indica limites para compreensão das reformas, inovações e formações em comparação, apresentando-as como um importante instrumento de conhecimento e de análise da realidade curricular.

A comparação, vale ressaltar, torna-se instrumento analítico dos sistemas educativos, para além da identificação de semelhanças e diferenças, ampliando o campo de análise e de compreensão da

[...] descoberta, ou não, de regularidades, a percepção de deslocamentos e transformações, a construção de modelos e tipologias e a identificação de continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças, explicitando as determinações mais gerais que regem os fenômenos sociais. (SILVA, 2019, p. 9).

Assim, apoiados nos estudos comparados, elegemos como objetos e fontes as Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas de Currículo Mundial da ONU/UNCTAD/ISAR, as propostas curriculares do Conselho Federal de Contabilidade/CFC e da Fundação Brasileira de Contabilidade, os currículos eleitos e os dados secundários referentes às classificações do Enade e do Exame de Suficiência.

Estamos entendendo como dados secundários aqueles

[...] disponíveis em organizações internacionais, nacionais ou locais (por exemplo: FMI, Nações Unidas, Banco Mundial, Governos, empresas, publicações, organizações sem fins lucrativos etc.) que o autor pode usar nas suas pesquisas, mas que não foram coletados especialmente para esse fim. (FERREIRA, 2015, p. 49).

No caso específico dos resultados dos exames, são obtidos nos endereços eletrônicos do Conselho Federal de Contabilidade e no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, bem como identificados pelos resultados dos exames de suficiência do CFC das últimas seis edições e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes das últimas três edições para selecionar a amostra.

Com o intuito de organizar as análises neste processo comparativo, a definição das categorias que serão analisadas faz-se fundamental, pois estas permitem estabelecer o confronto dos currículos dos cursos eleitos com os documentos nacionais e internacionais que propõem projetos pedagógicos que atendam à demanda por contadores com “visão global e humanística que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo cada dia mais diversificado e interdependente” (UNB, 2019a, p. 32).

Ainda, sobre a importância da definição das categorias de análises, recorreremos a Franco (2000, p. 221-222) para salientarmos que “as categorias são formas de organizar o raciocínio para a análise do objeto de estudo”. A par disso, nesta pesquisa, tomamos como referência para a escolha das categorias de análise as DCN, as propostas de Currículo Mundial e as propostas curriculares do CFC e da FBC, assim elencadas:

- 1) objetivos e vocação do curso;
- 2) organização pedagógica;
- 3) perfil desejado do egresso;
- 4) integração teoria e prática;
- 5) formas de realização da interdisciplinaridade;
- 6) habilidades e competências;
- 7) formas de avaliação do ensino-aprendizagem;
- 8) canais de comunicação com os discentes;
- 9) preocupação com a evasão escolar;
- 10) integração da graduação com a pós-graduação,
- 11) atendimento ao preconizado nas DCN e
- 12) similaridades com o preconizado com o CM e com o Currículo Nacional quanto às disciplinas ofertadas.

Como parâmetro para a seleção da amostra, estabelecemos com relação à classificação do Exame de Suficiência que a IES (a) atenda aos seguintes critérios concomitantemente: 1º, aprovação de no mínimo 70% dos candidatos nos exames das edições de 2019, 2018, e 2017, totalizando seis edições e 2º, número mínimo de trinta alunos participantes do exame em cada edição.

Após aplicação dos critérios, obtivemos a classificação constante do quadro seguinte.

Quadro 2 - Classificação das Instituições de Ensino Superior quanto aos Exames de Suficiência

IES	2ª/2019	1ª/2019	2ª/2018	1ª/2018	2ª/2017	1ª/2017	Média
	%	%	%	%	%	%	%
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	91,53%	92,50%	88,00%	85,00%	85,84%	89,77%	88,77%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	88,57%	95,00%	88,10%	83,00%	78,26%	70,97%	83,98%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	90,00%	79,49%	86,36%	76,00%	75,76%	79,35%	81,16%
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO	72,41%	71,31%	82,18%	71,00%	77,61%	76,32%	75,14%
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	72,50%	73,33%	76,19%	72,00%	76,81%	78,08%	74,82%

Fonte: A autora, com base em dados do CFC (2020).

Com relação à classificação do Enade, inicialmente estabelecemos como critérios ou filtros concomitantes: 1º IES com notas máximas (cinco) no Enade das edições: 2018, 2015 e 2012 e 2º, número mínimo de trinta alunos participantes em cada edição. Porém, somente duas instituições constaram dos filtros: o Centro Universitário Álvares Penteado e a Universidade Federal de Santa Maria.

Na sequência, e partindo do pressuposto de que ambas instituições precisam constar da amostra dos dois exames externos, e a Universidade Federal de Santa Maria não consta da

seleção do Exame de Suficiência, ampliamos o critério para: 1º, IES com pelo menos duas notas máximas (cinco) no Enade das edições: 2018, 2015 e, 2012 e 2º, número mínimo de trinta alunos participantes em cada edição. O resultado da aplicação dos parâmetros está no Quadro 3.

Quadro 3 - Classificação das Instituições de Ensino Superior quanto aos Enade

IES	NOTAS ENADE		
	2012	2015	2018
CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO (FECAP)	5	5	5
CENTRO UNIVERSITÁRIO FACEX	5	5	4
CENTRO UNIVERSITÁRIO IBMEC (116614)		5	5
FACULDADE IBMEC (1149337)		5	5
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	5	4	5
TREVISAN ESCOLA SUPERIOR DE NEGÓCIOS	3	5	5
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)	4	5	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)	5	5	4
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF)		5	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)	4	5	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM)	5	5	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI)	4	5	5
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS)	4	5	5

Fonte: Autora, com base em dados do INEP (2020)

Analisando a classificação das duas avaliações externas, foram eleitas as seguintes instituições: Universidade de Brasília, universidade pública com as maiores porcentagens de aprovação no Exames de Suficiência e nota máxima do conceito Enade das duas últimas edições e nota quatro em 2012 e o Centro Universitário Álvares Penteado, mantido pela Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, instituição privada sem fins lucrativos, com nota máxima nas três últimas avaliações do Enade e índices de aprovação superiores a 70% nas últimas seis edições do Exame de Suficiência.

Da estrutura da tese

Organizamos a escrita deste trabalho nestas Notas Introdutórias, destacando os aspectos metodológicos, a relevância do tema, os objetivos, o balanço da produção e, particularmente, nossos referenciais teóricos. Além destes, o **Capítulo I, intitulado Dos Currículos para os Cursos de Ciências Contábeis: Diretrizes e Propostas**, estuda as modificações propostas ao curso de ciências contábeis, iniciadas com a publicação da LDBEN

9.394 de 1996, para apreender a influência das reformas na composição curricular quanto à seleção e à organização dos conhecimentos, às habilidades e às atitudes necessárias ao contador. Apresenta ainda os modelos de composição curriculares propostos pela FBC/CFC – currículo nacional, e pela ISAR/UNCTAD/ONU – Currículo Mundial, apreendendo-os como contextos in/formadores do trabalho abstrato e das requisições de economia capitalista diante das expectativas da formação no/do/para mercado global.

Na sequência, o **Capítulo II, Da Formação do Cientista Contábil: Atenção Curricular às Exigências do Mercado**, apresenta análises acerca da profissionalização dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a formação do contador, delineadas no conjunto de orientações sobre a educação contábil prescritas pelo/para o atendimento às imposições do mercado, isto é, exigência de profissionais altamente competentes em contraposição à formação mais humana e crítica, voltada à realização tanto profissional quanto pessoal.

O **Capítulo III, Dos Currículos de IES: Cenários de Reformas, Inovações e Formações**, reflete sobre as avaliações em larga escala como fundamento da investigação dos documentos curriculares dos cursos selecionados, baseados nos resultados do ENADE e Exame de Suficiência, bem como a presença e/ou ausência dos elementos presentes nas DCNs e propostas de currículos nacional e mundial e dos elementos que retratam a individualidade dos projetos curriculares dos cursos selecionados.

E, por fim, sob o título **Notas Finais**, são apresentadas algumas inferências sobre a educação contábil em resposta às exigências da economia global e os componentes mais significativos contemplados nos currículos analisados.

1 DOS CURRÍCULOS PARA OS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS: DIRETRIZES E PROPOSTAS

A expectativa do mercado contábil não mais se restringe a um guarda-livros ou a um registrador de lançamentos, atrás de uma mesa cheia de papéis, mas, exige que o Contador consiga garantir espaço profissional, com dinamismo: (a) ao analisar e ponderar, apresentando e ouvindo sugestões sobre possibilidades de novos investimentos; (b) ao discutir e indicar se a imobilização de um ativo é viável ou não, demonstrando ter uma visão global da empresa em que atua; enfim, (c) ao influenciar na tomada de decisão, evidenciando uma visão macro e microeconômica [...]. (CABELLO *et al.*, 2002, p. 10).

Neste capítulo, incorremos por análises acerca das modificações propostas ao Curso de ciências contábeis, iniciadas com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que institui a liberdade para elaboração de currículos flexíveis com disciplinas e conteúdos. Tal flexibilidade tem a pretensão de erigir propostas que revelem conhecimento dos cenários econômico e financeiro, nacionais e internacionais, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade.

Dito de outro modo, currículos que se aproximem da natureza da atividade econômica, do grau de sofisticação da sociedade e dos negócios, do estágio de desenvolvimento econômico, do padrão e da velocidade do crescimento econômico e da natureza do sistema legal de um país, como fatores que materializam a variedade de padrões contábeis existentes. Fatores estes que acabam por impor uma reestruturação iniciada pelo currículo, com a inclusão do espírito de pesquisa, da consciência crítica, da liderança, da desenvoltura tecnológica, seguindo-se da reeducação dos professores, entre outras questões já debatidas nos órgãos profissionais da categoria, em matéria de conteúdo, carga horária e inovação tecnológica.

O encontro desses padrões/expectativas acerca da inovação da in/formação contábil, limitada ao debate dos currículos dos cursos de ciências contábeis, nos limites deste capítulo, aproxima-nos de diferentes questionamentos, desde a prerrogativa de o indivíduo tornar-se flexível e suprir as exigências das empresas modernas na era da globalização das economias mundiais, até que estas impõem que os “aprendizes” tenham bom desenvolvimento de capacidades e habilidades.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as capacidades requeridas pelos setores da atividade produtiva são exigidas diretamente da atividade educativa, a qual se encontra determinada pela localização do paradigma do trabalho nos âmbitos da formação e do desenvolvimento profissional. Posto isso, aproximamo-nos dos currículos como contextos formadores do trabalho abstrato, “trabalho despido de suas especificidades e considerado como

simples despesa de energias humanas, físicas e intelectuais” (CASTRO, 2008, p. 405) e da economia capitalista. Não apenas externamente, como uma submissão da educação a esses elementos, mais que isso, tanto a economia capitalista quanto o trabalho abstrato são produzidos para dentro da esfera educacional e da escola na condição de elementos centrais.

No caso específico da contabilidade, tais capacidades/habilidades/competências demandadas pelos setores da atividade produtiva também são exigidas da atividade educativa. Sendo assim, visando suprir essas demandas, os organismos internacionais e nacionais editam normas/manuais sobre a educação contábil e propostas de currículos a serem seguidas pelas instituições de ensino superior.

1.1 REFORMAS, INOVAÇÕES E FORMAÇÕES EM DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Desde sua implantação, em 1945, o curso de graduação em ciências contábeis teve cinco composições curriculares determinadas por atos normativos, prevalecendo o aspecto tecnicista, em especial a técnica de registro e de controles isolados, em atendimento ao mercado corporativo (SILVA, M. 2015). Tal atendimento parece ser fundado em detrimento da formação ampla, humana, social e científica, além da rigidez imposta pela seriação.

Em 1951, uma segunda alteração curricular foi proposta decorrente do desdobramento do curso de ciências contábeis e Atuariais em dois, possibilitando aos concluintes receberem o título de Bacharel em ciências contábeis (KRAEMER, 2011). Nessa segunda alteração, houve apenas as separações das disciplinas nos respectivos cursos, mantendo assim a tendência tecnicista.

Na década de 1960, importantes alterações ocorreram no Ensino Superior em virtude da Lei nº 4.024, de 20.12.1961, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e criou o Conselho Federal de Educação (CFE), instituindo os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores das profissões regulamentadas.

A Resolução CFE s.n., de 08.02.1963, que regulamentou o curso de ciências contábeis até 1992, pôs fim à rigidez imposta pelo Decreto-Lei nº 7.988/1945 e promoveu mudanças ao instituir um currículo simplificado e reduzido a dois ciclos formativos – o ciclo básico e o ciclo de formação profissional. Acresce-se a isso a fixação dos mínimos de conteúdo, duração dos cursos de ciências contábeis e atribuição às instituições da responsabilidade pela organização sequencial (seriação) de seus currículos e indicação das matérias complementares, com o

objetivo de atender a necessidade do mercado e o perfil do profissional. Cada instituição reduziria ou aumentaria o tempo de duração do curso, desde que a carga horária alcançasse 2.700 horas.

Em 1968, com as reformulações apresentadas à LDB/1961, entra em vigor a Lei nº 5.540/68, particularmente reformulando o ensino universitário, criando a departamentalização, a matrícula por disciplina e atribuindo ao Conselho Federal de Educação a fixação dos currículos mínimos e a duração mínima dos cursos de graduação.

Um ano depois, instituiu-se a disciplina Educação Moral e Cívica que estava proposta sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros para o ensino superior e a pós-graduação. Quanto à disciplina de Educação Física, instituída em 1971, passou a fazer parte da composição obrigatória dos currículos de graduação.

Após a instauração da Educação Física, as outras mudanças na composição curricular no ensino superior de contabilidade, por comando legal, ocorreram somente em 1992, por meio da Resolução CFE nº. 03, de 03.10.1992.

Tal resolução fixou a duração mínima em 2.700 horas/aula (não incluída a carga horária das disciplinas Estudos de Problemas Brasileiros e Educação Física) e estabeleceu a integralização dos cursos de graduação em ciências contábeis, o qual seria concluído no máximo em sete e no mínimo em quatro anos para o período diurno e cinco anos para o noturno (MEC, 1992).

A composição do currículo mínimo seria adotada para todos os alunos que ingressassem no ensino superior a partir do ano letivo de 1994, e adotada para o ano letivo de 1993 pelas instituições que teriam condições de fazê-lo (MEC, 1992).

Depreende-se que tais alterações se tornaram novidades para o ensino da contabilidade no Brasil, revelando que os currículos plenos seriam elaborados para estimular a aquisição integrada de conhecimentos básicos, teóricos e práticos. Essa aquisição permitia o competente exercício profissional com vistas às atribuições específicas conferidas por meio do diploma, em âmbito nacional. Para tanto, assegurava

[...] condições para que esse profissional possa exercer suas atribuições, não somente com competência, mas, também, com plena consciência da responsabilidade ética assumida perante a sociedade em geral e, em particular, junto às legítimas organizações que a integram. (MEC, 1992).

A tentativa de incentivo para inclusão das disciplinas de Conhecimentos de Formação Geral de Natureza Humanística e Social nos currículos plenos do curso de ciências contábeis, especificadas na categoria I do artigo 4º da resolução supracitada, destacou as noções de

ciências sociais, ética geral e profissional, noções de psicologia, filosofia da ciência, cultura brasileira e outras (MEC, 1992).

Por seu turno, o currículo pleno seria composto, além das disciplinas obrigatórias ou eletivas, por outras atividades acadêmicas, conforme a definição do perfil profissional do egresso, definido em função das peculiaridades e necessidades regionais, tais como jogos de empresas, laboratório contábil e estudos de casos com a simulação da realidade empresarial.

Outra inovação se deu na carga horária mínima de 2.700 horas/aula e das disciplinas distribuídas em três categorias de conhecimentos, conforme o quadro 4.

Quadro 4 - Categorias de Conhecimentos para os Currículos de Ciências Contábeis (1992)

Categoria I (15 a 25%)	Categoria II (55 a 75%)	Categoria III (10 a 20%)
Conhecimentos de Formação Geral de Natureza Humanística e social	Conhecimentos de Formação Profissional	Conhecimentos ou Atividades de Formação Complementar
<p>a) Como obrigatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa; - Noções de Direito; - Noções de Ciências Sociais; - Ética geral e Profissional; <p>b) E outras a critério da Instituição, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noções de Psicologia; - Filosofia da Ciência; - Cultura Brasileira; e - Outras. 	<p>a) Conhecimentos obrigatórios de formação básica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Administração Geral; - Economia; - Direito Aplicado (incluindo legislação societária, comercial, trabalhista e tributária); - Matemática; - Estatística. <p>b) Conhecimentos obrigatórios de formação profissional específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contabilidade Geral; - Teoria da Contabilidade; - Análise das Demonstrações Contábeis; - Auditoria; - Perícia Contábil; - Administração Financeira e Orçamento Empresarial; - Contabilidade Pública; - Contabilidade e Análise de Custos. <p>c) Conhecimentos eletivos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contabilidade Gerencial; - Sistemas Contábeis; - Contabilidade Aplicada. 	<p>a) Conhecimentos obrigatórios de formação instrumental:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Computação. <p>b) Atividades obrigatórias de natureza prática, escolhida entre as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos de Empresas, - Laboratório Contábil; - Estudos de Casos; - Trabalho de fim de curso; - Estágio Supervisionado; - Outros.

Fonte: MEC (1992).

O referido normativo, conhecido como Currículos Mínimos, buscou facilitar a transferência entre as diversas instituições, garantir a qualidade e uniformidade mínimas dos cursos. Contudo, a rigidez imposta, particularmente pela fixação detalhada de mínimos

curriculares e a reduzida margem de liberdade permitida às instituições, determinou a organização das atividades de ensino, causando discrepâncias nos currículos dos cursos de graduação em ciências contábeis. Em suma, das IES (a) resultaram apenas a escolha de componentes curriculares complementares e a listagem de disciplinas optativas.

O próprio MEC, por meio do Parecer CNE nº 776/97, ao emitir orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, reconheceu que:

Ao longo dos anos, embora tenha sido assegurada uma semelhança formal entre cursos de diferentes instituições, o currículo mínimo vem se revelando ineficaz para garantir a qualidade desejada, além de desencorajar a inovação e a benéfica diversificação da formação oferecida. (MEC, 1997).

E ainda, por meio do Parecer CNE nº 067/03, ao apresentar o *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação*, admitiu a rigidez dos currículos mínimos:

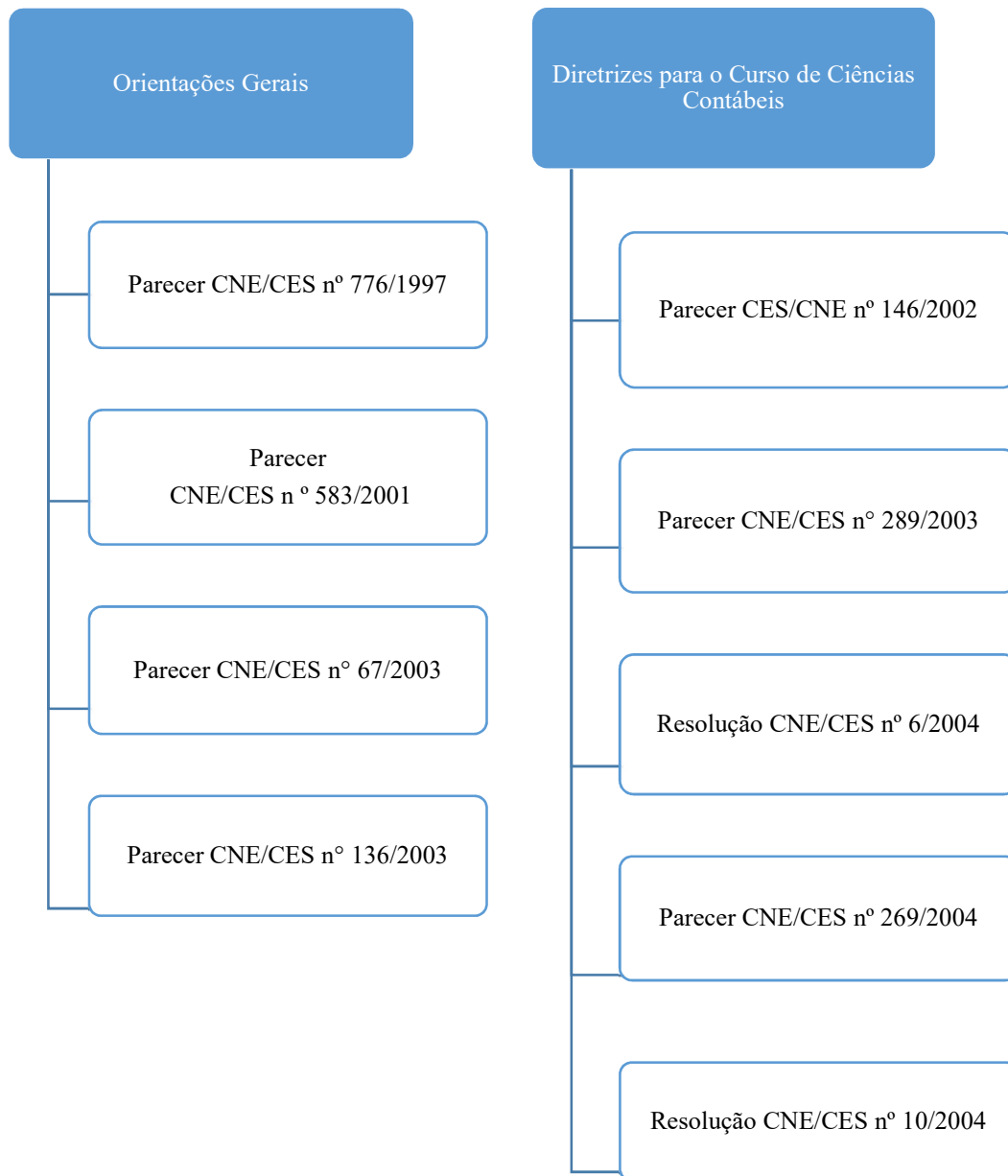
A concepção de currículos mínimos, [...], implicava elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, a serem obrigatoriamente cumpridas, sob pena de não ser reconhecido o curso, ou até não ser ele autorizado a funcionar quando de sua proposição, ou quando avaliado pelas Comissões de Verificação, o que inibia as instituições de inovar projetos pedagógicos, na concepção dos cursos existentes, para atenderem às exigências de diferentes ordens. (MEC, 2003a, p. 2).

Apresentava, ainda, a polêmica de que na fixação dos currículos muitas vezes prevaleciam interesses de grupos corporativos alinhados à criação de obstáculos para o ingresso em um mercado de trabalho competitivo, o que resultou, nestes casos, em excesso de disciplinas obrigatórias e em desnecessária prorrogação do curso de graduação (MEC, 1997).

No endereço eletrônico do Ministério da Educação, somente encontramos documentos acerca da composição curricular do curso de ciências contábeis posteriores a 1997, uma vez que o currículo rígido, inflexível, que não considerava as especificidades regionais, permaneceu até a implantação da LDBEN/1996, a qual assegurou ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos.

Após consulta no endereço eletrônico do *Ministério da Educação > Diretrizes Nacionais para a Educação> atos normativos > Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação> Orientações Gerais e Diretrizes por Curso*, encontramos as Orientações Gerais e as Orientações Específicas para o Curso de Ciências Contábeis quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais a partir de 1997, conforme a figura 1.

Figura 1 - Diretrizes Curriculares Nacionais – Orientações Gerais e DCN para o curso de Ciências Contábeis



Fonte: A autora, com base no Portal MEC (2019a).

Em período posterior à LDBEN, os normativos que tratavam de orientações gerais para os cursos de graduação foram iniciados em 1997 com o Parecer CNE/CES 776, que apresentou orientações e definiu princípios a serem observados na elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, além de:

Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas. (MEC, 1997).

Em análises sobre essa ampla liberdade, registramos a leitura da necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição, que burocratizou os cursos e que encontra no parecer a ideia da incongruência “com as tendências contemporâneas de considerar a boa formação no nível de graduação como uma etapa inicial da formação continuada” (MEC, 1997).

No que tange ao fortalecimento do cidadão e da sociedade, esse mesmo parecer informou que as diretrizes curriculares deveriam incluir dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno atitudes e valores orientados para a cidadania.

Na sequência das orientações gerais do MEC para os cursos de graduação, o parecer CNE/CES 583/2001 informava que:

A definição da duração, carga horária e tempo de integralização dos cursos será objeto de um Parecer e/ou uma Resolução específica da Câmara de Educação Superior.

1- As Diretrizes devem contemplar:

- a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.
- b- Competência/habilidades/atitudes.
- c- Habilitações e ênfases.
- d- Conteúdos curriculares.
- e- Organização do curso
- f- Estágios e Atividades Complementares.
- g- Acompanhamento e Avaliação. (MEC, 2001).

Tal quadro informativo encontrava no referencial para as DCN dos cursos de graduação, estabelecido pelo parecer CNE/CES 67/2003, a proposição da instituição de um instrumento básico para subsidiar pareceres e resoluções da CES sobre a duração dos cursos de graduação e a elaboração de projetos pedagógicos em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2003a).

O parecer CNE/CES 136/2003, em resposta à consulta formulada por membro do Conselho Federal de Engenharia Arquitetura e Agronomia (CONFEA), apenas reforçou o entendimento quanto ao papel dos sistemas de ensino e dos conselhos profissionais, cujas competências não são concorrentes, mas sim complementares. Diante disso, caberia às instituições de ensino a responsabilidade em assegurar formação de qualidade, enquanto que aos conselhos seria a responsabilidade de fornecer o correspondente registro profissional aos interessados que “preenchem as exigências previstas em lei, assim como fiscalizar se a profissão é exercida com competência e ética” (MEC, 2003b, p. 7).

Em relação às orientações que afetavam diretamente a composição curricular do curso de ciências contábeis, foram emitidos outros normativos pela CNE/CES, além da atual DCN, a saber:

1. Parecer CES/CNE 0146, de 03/04/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Revogado pelo Parecer CNE/CES nº 67/2003;
2. Parecer CES/CNE 289, de 06/11/2003 – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis;
3. Resolução CNE/CES 6, de 10/03/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Revogada pela Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004;
4. Parecer CNE/CES 269/2004, de 16/09/2004 – Alteração do Parecer CNE/CES nº 289/2003 e da Resolução CNE/CES nº 6/2004, relativo a Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis.
5. Resolução CNE/CES 10, de 16/12/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado.

Como consequência da promulgação da LDBEN, entendemos que a partir de 1996 ocorre a migração dos “Currículos Mínimos” para as Diretrizes Curriculares Nacionais, iniciando as modificações no curso de ciências contábeis e culminando com a Resolução CNE/CES nº 10/2004.

Diante disso, institui-se a liberdade de elaboração de currículos flexíveis com disciplinas e conteúdo capazes de revelar o conhecimento dos cenários econômico e financeiro, nacionais e internacionais, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade.

A atual composição curricular do curso de graduação em ciências contábeis encontra-se orientada pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Ciências Contábeis, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação. Acompanham as Diretrizes a Resolução CNE/CES nº 10/2004 (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior), que segue os princípios fixados pelos pareceres CNE/CES 776, de 3/12/97; CNE/CES 583, de 4/4/2001; CNE/CES 67, de 11/3/2003; bem como o parecer CNE/CES 289, de 6/11/2003, alterado pelo Parecer CNE/CES 269, de 16/09/2004, todos homologados pelo Ministro da Educação.

A resolução vigente apresenta uma série de inovações, entre elas a possibilidade de admissão de linhas de formação específicas nas diversas áreas da contabilidade, visando atender às demandas institucionais e sociais. Ainda, introduz a questão da harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando.

Para tanto, elenca princípios gerais para a elaboração do Projeto Político Pedagógico, sem a rigidez do currículo mínimo constante da resolução anterior, registrando em seu art. 2º os seguintes aspectos que as instituições de educação superior devem estabelecer na organização curricular para cursos de ciências contábeis:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II - componentes curriculares integrantes;
- III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV - estágio curricular supervisionado;
- V - atividades complementares;
- VI - monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- VII - regime acadêmico de oferta,
- VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto (MEC, 2004).

A composição curricular encontra-se elencada no Art. 5º, que aponta os campos interligados de formação, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Campos Interligados de Formação para os Currículos de Ciências Contábeis (2004)

Conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento	Conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade	Conteúdos de Formação Teórico-Prática
Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística	Noções atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;	Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares para Contabilidade.

Fonte: MEC (2004).

De fato, a resolução atual instituiu a liberdade da elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos, desde sua composição curricular e as condições para a sua efetiva conclusão e integralização. Acrescem-se a isso os regimes acadêmicos (regime seriado anual, seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos) até a opção de instituir ou não o Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas ao curso.

Contudo, praticamente não identificamos nenhuma referência acerca da formação do contador com habilidades em lidar com pessoas e grupos, com facilidade de transmitir ideias e fatos, capazes de tomar decisões de formas conscientes e livres, com boa cultura geral, humanística e social, elementos essenciais para o desenvolvimento profissional.

Como única exceção encontramos no inciso I do Art. 3º: “compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização” (MEC, 2004).

Posto isso, em virtude da ausência de disciplinas das áreas de formação humanística e sociais, corroboramos as críticas operadas por Iudícibus, Martins e Franco, que, já em 1983, no II Congresso Interamericano de Educadores da Área Contábil, colocavam em foco a necessidade de inclusão no currículo do curso de ciências contábeis de disciplinas “[...] que ensinem a pensar, a disciplinar nosso pensamento e a metodizar nossas pesquisas e indagações científicas e práticas” (IUDÍCIBUS; MARTINS; FRANCO, 1984, p. 12).

Temos ciência de que a produção, a apropriação e a socialização do conhecimento estão estreitamente vinculadas à questão dos interesses da categoria, assim como conhecimentos, habilidades e atitudes (competências) exigidos dos contadores pelo mercado global.

Diante disso, defendemos que a dicotomia entre a formação específica (técnica) *versus* fundamentação mais geral (normalmente mais humanista), precisa ser discutida no meio acadêmico. Caso contrário, formaremos excelentes técnicos com graves déficits de compreensão da humanidade e da sociedade que os cerca, além de cidadãos aprisionados em seus conhecimentos estritamente técnicos e sem condições de escolhas livres e conscientes. Apenas cidadãos mantenedores do poder.

A preocupação com a formação humana e social do contador, defendida por Iudícibus, Martins e Franco (1984) e Laffin (2015), a exemplo de outros autores, concretiza-se na necessidade de implementação nos currículos de disciplinas que ajudem o profissional da

contabilidade a pensar, a disciplinar seu pensamento e a conhecer os valores da lógica e da razão.

1.2 REFORMAS, INOVAÇÕES E FORMAÇÕES EM PROPOSTAS CURRICULARES DO CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE (CFC) E DA FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE (FBC)

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em ciências contábeis do Ministério da Educação, o Conselho Federal de Contabilidade e a Fundação Brasileira de Contabilidade propõem um modelo de currículo nacional. Modelo este centrado na preocupação com a qualidade da educação, que não é recente por parte das entidades representantes da profissão.

No fim dos anos 1980, reorienta-se a necessidade e a exigência de profissionais cada vez mais éticos e competentes diante dos âmbitos público e privado, dando forma às alterações no ensino superior de contabilidade (CFC, 2016, p. 15). Tais transformações decorrem das mudanças na profissão impostas pela intensificação da utilização da informática, proporcionando comunicação em tempo ínfimo entre os continentes, parte dos resultados da globalização da economia.

Antevendo e acompanhando essas mudanças, o CFC trabalha na construção de currículos plenos, visando à formação de profissionais capacitados para atender às demandas econômicas, financeiras e sociais, bem como ao que preconiza o IFAC para a educação contábil.

Tanto que em 1985, o Conselho Federal de Contabilidade instituiu grupo de estudos composto por professores de contabilidade e por representante do MEC, a fim de realizar pesquisa sobre a opinião da sociedade a respeito da profissão do contador, o que resultou em um novo currículo para o curso de ciências contábeis (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 25).

Como resultado da pesquisa e da experiência acadêmica e profissional vivenciada pelo grupo de estudos, foi proposta uma carga horária de pelo menos 2.700 horas/aula (equivalentes a 4 aulas/dia, 5 dias/semana/semestre), isto é, 300 aulas/semestre em 9 semestres, oferecidas em 45 disciplinas (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 26).

O curso correspondia, no mínimo, a 180 créditos, uma vez que foi obrigatória a manutenção de 4 créditos por disciplina; o currículo mínimo foi cingido de 2/3 do curso completo, de modo a que as escolas ficaram com liberdade para preencher o 1/3 restante (60 créditos, correspondentes a, pelo menos, 15 disciplinas). (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 26).

Assim, inferimos que as entidades representantes da classe CFC, e mais recentemente a FBC, sempre estiveram à frente na busca por currículos que atendessem às aspirações da sociedade no que se refere aos serviços prestados pelos contadores. Ainda, a preocupação do CFC com a qualidade da educação fez com que, desde março de 2014, em decorrência do termo de colaboração técnica assinado com o SESu/MEC, o conselho instituisse comissão para analisar os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na área de contabilidade.

Em 2018, por meio da Portaria CFC nº 224/2018, institui-se a Comissão para Elaboração de Projetos e Ações, cujas práticas delineiam-se pelo aprimoramento do ensino contábil no país, ampliando as atribuições do grupo de estudos, motivadas principalmente pelas seguintes considerações:

Decreto-Lei nº 9.235/2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino;

Necessidade de integração entre ensino, o campo do exercício profissional e a permanente capacitação dos professores, pesquisadores e profissionais que atuam na área contábil;

Crescimento do número de cursos de bacharel em Ciências Contábeis ofertados no Brasil;

Ser imperativa a atuação conjunta com as universidades, centros universitários e faculdades de Ciências Contábeis para a evolução e o aperfeiçoamento das estruturas curriculares dos cursos de Ciências Contábeis;

Interdisciplinaridade, a internacionalização e o diálogo das Ciências Contábeis com as outras ciências e o estímulo para utilização de novas práticas e metodologias no ensino contábil, com a finalidade de aproximá-la da realidade social;

Ser imperiosa a realização de análise aprofundada nos resultados do Exame de Suficiência, de forma a propiciar informações com objetivo de promover a melhoria do ensino ofertado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil;

Necessidade da promoção de eventos, palestras, congressos e seminários voltados para a qualificação do ensino contábil. (CFC, 2018).

Acresce-se ainda o “foco na filosofia da Educação Continuada”, com a implementação do Programa de Educação Profissional Continuada (PEPC), instituído em 2003 (inicialmente aplicável aos auditores independentes e posteriormente estendido aos responsáveis pela contabilidade das grandes empresas); do Programa Excelência na Contabilidade, que fomenta a realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, com a formação de mestres e doutores, e do Exame de Qualificação Técnica, exigência de aprovação para atuação como auditores e peritos contábeis.

Dessa maneira, tais entidades (CFC e FBC) entendem-se inseridas em um ambiente em permanente evolução e seguindo a tendência global sobre a exigência de constante atualização e agregação de novos conhecimentos, aliadas à internacionalização da contabilidade e às discussões operadas pela ONU sobre o Currículo Mundial, em 2008, lançaram a Proposta Nacional de Conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis, a qual foi revisada em 2009 e em 2017.

As propostas de conteúdos emitidas pelas entidades de classes brasileiras representam, entre outros aspectos, o agrupamento de ideias a serem utilizadas no meio acadêmico nacional. No caso da **Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis (2008)**, em atendimento à ideia do sistema CFC/CRC, institui proposta curricular apresentando à sociedade contribuição na atualização e na qualidade do ensino da contabilidade brasileira, indicando disciplinas e conteúdos que refletem as disposições atuais e podem satisfazer as necessidades do profissional de contabilidade na era do conhecimento. Ainda, atende as constantes solicitações sobre os conteúdos que passarão a compor a formação dos profissionais da área contábil e o aprimoramento do ensino superior de ciências contábeis, minimizando os problemas decorrentes das inúmeras matrizes existentes nos cursos de graduação em ciências contábeis (CARNEIRO *et al.*, 2008, p. 8-12).

Ressalta-se que a primeira versão de 2008 orienta-se a atender à Resolução CNE/CES nº 10/04, de 10/12/2004, nos segmentos de educação presencial e à distância, sendo decorrente do resultado do trabalho da comissão instituída por meio da Portaria CFC nº 10/06, de 3/2/2006, com apoio da Fundação Brasileira de Contabilidade.

A proposta publicada em 2008, disponibilizada a partir do II Encontro Nacional de Coordenadores do Curso de Ciências Contábeis, ocorrido em 2007 (CARNEIRO *et al.*, 2008, p. 5), solicita apreciação dos coordenadores dos cursos de ciências contábeis de todo o país, uma vez que se apresenta, desde a primeira edição, diferenciada do CM ao definir programas das disciplinas, cargas horárias e duração do curso. A proposta do CFC/FBC contém:

o ementário de cada disciplina; o conteúdo programático; a bibliografia básica; a carga horária e os objetivos gerais das disciplinas, contemplando, também: modelos de regulamento e diretrizes de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); atividades complementares e estágio para o curso de bacharelado em Ciências Contábeis. (CARNEIRO *et al.*, 2008, p. 12).

Com as mudanças ocorridas no cenário da contabilidade brasileira, especialmente quanto à adesão às normas internacionais, cujo marco foi o ano de 2008, as quais não estavam

contempladas na proposta original, fez-se necessária a sua reestruturação, resultando na segunda edição, a de 2009.

Na edição de 2009, a revisão e atualização da **Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis – 2ª Edição (2009)** conta com apresentação do Conselho Federal de Contabilidade, além de informar a contextualização da contabilidade e do ensino contábil, algo não retratado em 2008, buscando proporcionar às IES (a), aos coordenadores de curso e aos professores um trabalho de pesquisa, sugestões de disciplinas para compor o currículo, fruto da exigência cada vez maior da categoria para que o conselho federal tenha maior participação e contribuição na reformulação do ensino superior, tendo em vista as novas demandas do mundo moderno (CARNEIRO *et al.*, 2009, p. 5).

Além das motivações elencadas na edição anterior quanto à necessidade de um currículo nacional: adequação à exigência da globalização econômica e conformidade às DCN para o curso, a proposta:

Revela-se como mais uma oportuna iniciativa encampada pelo CFC, tendo em vista que as mais de 1.000 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil apresentam diferentes matrizes curriculares, cuja diversidade dificulta não só os estudantes em termos de transferências, como também a oferta de um ensino mais harmonioso em termos de conteúdo, ementário e bibliografia. (CARNEIRO *et al.*, 2009, p. 5).

Cabe destacar, ainda, que o currículo revisado vislumbra o alinhamento às normas internacionais, em consonância com os documentos emitidos pelo Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC¹⁰), incluindo conteúdos tais como: ajuste a valor presente, valor justo, redução ao valor recuperável dos ativos, entre outros. Assuntos estes que não apareceram na primeira edição.

Com relação às alterações das disciplinas na edição atualizada, poucas mudanças ocorreram: acréscimo de 90h para o conteúdo de contabilidade aplicada ao setor público, no conteúdo de formação profissional e inclusão no bloco de disciplinas optativas das novas disciplinas de Governança Corporativa e Subvenções, Assistências Governamentais e Contratos de Concessões.

¹⁰ O CPC tem como objetivo o estudo, o preparo e a emissão de pronunciamentos técnicos sobre procedimentos de contabilidade e a divulgação de informações dessa natureza, para permitir a emissão de normas pela entidade reguladora brasileira, visando à centralização e uniformização do seu processo de produção, levando sempre em conta a convergência da contabilidade brasileira aos padrões internacionais.

Não houve alteração nas disciplinas de formação básica ou de formação teórico-prática. Ainda, sua vigência se estendeu até 2017, quando da apresentação da “Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis - Uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade”.

1.3 MATRIZ CURRICULAR PARA CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – A PROPOSTA DA FUNDAÇÃO BRASILEIRA DE CONTABILIDADE (2017)

A proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade (FCB), entidade responsável pela organização em parceria com o Conselho Federal de Contabilidade, nada mais é que a atualização de duas edições anteriores, coordenadas pelo Conselho Federal de Contabilidade. Matriz esta que resgata conteúdos já validados na proposta publicada nos anos de 2008 e 2009, em conjunto com o CFC, visando atender a uma das principais reivindicações da classe contábil, isto é, “minimizar as divergências decorrentes das diversas matrizes existentes, respeitando as particularidades de cada região” (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 3-31).

A par disso, tem-se a pretensão de melhoria das matrizes curriculares dos cursos de ciências contábeis, respeitando os projetos pedagógicos, programas e regulamentos das IES (a), sem a intenção de estabelecer ou induzir os profissionais do ensino contábil à padronização ou convergência curricular integral. Tal matriz pode ser aplicada no todo ou em parte, nas modalidades presencial e à distância (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 3).

Em analogia com as defesas de Young (2013) acerca da relação entre o currículo nacional e os currículos individuais de escolas, as orientações da FBC/CFC quanto à não indução da padronização dos currículos encontram-se pelo menos superficialmente orientada para

Um currículo nacional deve limitar-se aos conceitos-chave dos temas centrais e ser concebido em colaboração com os especialistas nas disciplinas. Este limite no Currículo Nacional garante autonomia para as escolas e professores de disciplinas especializadas (...) ao mesmo tempo que garante uma base comum de conhecimentos para todos os alunos. (YOUNG, 2013, p. 21).

A Matriz Curricular para bacharelado em Ciências Contábeis está formulada a partir da contextualização histórica da educação superior, da profissão contábil, do ensino da contabilidade no Brasil e dos aspectos que envolvem o currículo e a matriz curricular. Na sequência, aborda os principais organismos nacionais e internacionais relacionados à profissão, seguido da proposta de matriz curricular, eixos temáticos, fluxo do curso, estágio supervisionado, trabalho de conclusão e atividades complementares.

A proposta atual de currículo nacional está estruturada da mesma forma que as duas versões anteriores, apresentando os componentes curriculares para a formação básica, para a formação profissional, os conteúdos de formação teórico-prático e as disciplinas optativas, da seguinte forma: ementa, objetivo (s), conteúdos programáticos e sugestões de referências. Ainda, inclui modelos de regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), atividades complementares e estágio supervisionado. Quanto às referências bibliográficas, alerta:

[...] as fontes sugeridas não são livros-texto que devam ser seguidos na sua íntegra. Portanto, poderá haver a necessidade de consultar outras fontes ou substituí-las. Trata-se apenas da indicação de obras que, de forma mais ou menos aprofundada, abordam os conteúdos elencados em um determinado componente curricular. (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 47).

Na sequência, incursionamos pela comparação das disciplinas que estão contempladas nas três versões do currículo nacional e as apresentamos em quadros que evidenciam a organização dessas estruturas envolvendo os componentes curriculares, divididos por eixos temáticos, com as respectivas cargas horárias.

Quadro 6 - Comparação dos Conteúdos de Formação Básica das Propostas dos Currículos Nacionais

Cód.	Título	Carga Horária		
		2008	2009	2017
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA				
1001	Matemática	60	60	60
1002	Métodos Quantitativos Aplicados	90	60	60
1003	Matemática Financeira	90	90	90
1004	Comunicação Empresarial	60	60	60
1005	Economia	120	90	-
1005	Microeconomia	-	-	60
1006	Macroeconomia	-	-	60
1007	Administração	60	60	60
1008	Instituições de Direito Público e Privado	60	60	60
1009	Direito Comercial e Legislação Societária	60	60	60
1010	Direito Trabalhista e Legislação Social	60	60	60
1011	Direito e Legislação Tributária	120	90	90
1012	Ética e Legislação Profissional	60	60	60
1012	Filosofia da Ciência	30	30	-
1013	Metodologia do Trabalho Científico	30	30	30
1014	Metodologia da Pesquisa	-	-	60
1014/15	Psicologia Organizacional	30	30	30

1015	Tecnologia da Informação	60	60	-
SUBTOTAL		990	900	900

Fonte: Autora, com base em CARNEIRO *et al.*, (2008, p. 13; 2009, p. 19 e 2017, p. 52).

Da análise das disciplinas de formação básica, depreendemos as seguintes alterações: houve desmembramento da disciplina de Economia em Microeconomia e Macroeconomia; as disciplinas Filosofia da Ciência e Tecnologia da Informação foram suprimidas dos conteúdos de formação básica, passando a compor os componentes curriculares optativos, e a disciplina Metodologia de Pesquisa, que nas duas primeiras edições fazia parte do conteúdo de formação teórico-prática, passou para o conteúdo de formação básica.

Quadro 7 - Comparação dos Conteúdos de Formação Profissional das Propostas dos Currículos Nacionais

Cód.	Título	Carga Horária		
		2008	2009	2017
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL				
2001	Contabilidade Introdutória	-	-	120
2001	Contabilidade Básica	120	120	-
2002	Contabilidade Intermediária	-	-	120
2002	Estrutura das Demonstrações Contábeis	90	90	-
2003/06	Contabilidade Avançada	90	120	120
2003	Contabilidade Societária	60	120	-
2004	Teoria da Contabilidade	-	-	60
2004	Teoria Geral da Contabilidade	60	60	-
2005	Perícia, Avaliação e Arbitragem	60	60	60
2006	Contabilidade de Custos	60	60	60
2007	Gestão Estratégica de Custos	-	-	60
2008	Apuração e Análise de Custos	60	60	-
2008/09	Auditoria	90	90	120
2009/10	Controladoria	90	60	60
2010	Finanças Públicas	-	-	60
2011	Gestão de Finanças Públicas	-	60	-
2011/12	Contabilidade Aplicada ao Setor Público	-	120	120
2011	Contabilidade e Orçamento Público	90	-	-
2012/13	Planejamento e Contabilidade Tributária	60	60	60
2013	Planejamento e Orçamento Empresarial	-	-	60
2013/14	Contabilidade Internacional	60	60	-
2014/15	Responsabilidade Social	60	60	-
2015/16	Análise de Projetos e Orçamento Empresarial	60	60	-

2014/16/17	Análise das Demonstrações Contábeis	60	60	60
2015/17/18	Empreendedorismo	60	60	60
2016/18/19	Mercado de Capitais	60	60	60
2017	Finanças Corporativas	-	-	60
2019/20	Finanças Empresariais	60	60	-
2018/20/21	Sistemas de Informação Gerencial	60	60	60
	Optativa	60	60	60
	Optativa	60	60	60
	Optativa	60	60	60
	Optativa	-	-	60
SUBTOTAL		1.590	1.680	1.620

Fonte: Autora, com base em CARNEIRO *et al.* (2008, p. 14; 2009, p. 20 e 2017, p. 52-53)

No conteúdo de formação profissional, nas propostas de 2008 e 2009, as disciplinas do eixo central Contabilidade Básica, Estruturas das Demonstrações Contábeis, Contabilidade Avançada e Contabilidade Societária foram reorganizadas e seus conteúdos programáticos distribuídos nas disciplinas: Contabilidade Introdutória» Contabilidade Intermediária» Contabilidade Avançada. Na segunda edição houve a inclusão de conteúdos relacionados à harmonização contábil, mas na última edição apenas os conteúdos foram realocados nas três disciplinas eixo.

Ainda no núcleo de formação profissional, foi suprimido o termo ‘geral’ da disciplina Teoria Geral da Contabilidade. A disciplina Apuração e Análise de Custo passou a se chamar Gestão Estratégica de Custos. Ambas sem alterações em seus conteúdos. A Contabilidade Internacional cedeu lugar à disciplina Cenário Contábil Internacional, com algumas alterações no conteúdo programático. O nome da disciplina Responsabilidade Social foi alterado para Responsabilidade Socioambiental, a qual foi alocada nos componentes curriculares optativos, mas sem nenhuma mudança no conteúdo programático. Com relação à carga horária dos conteúdos da contabilidade pública, houve acréscimo de 90h em 2009, mantido na versão de 2017, e atualizações de assuntos. A disciplina Análise de Projetos e Orçamento Empresarial passou a se chamar Planejamento e Orçamento Empresarial. A disciplina Finanças Empresariais passou para Finanças Corporativas e a única inclusão foi Técnicas de Avaliação de Empresas. E, por fim, houve a inclusão de mais uma optativa com 60 horas.

Quadro 8 - Comparação dos Conteúdos de Formação Teórico-Prático das Propostas dos Currículos Nacionais

Cód.	Título	Carga Horária		
		2008	2009	2017
CONTEÚDO DE FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA		2008	2009	2017
3001	Estágio Supervisionado	180	-	240
3001	Estágio de Iniciação Profissional	-	180	-
3002	Metodologia de Pesquisa	60	60	-
3002 /3003	Trabalho de Conclusão de Curso	120	120	120
	Atividades Complementares	60	60	120
SUBTOTAL		420	420	480

Fonte: Autora, com base em CARNEIRO *et al.* (2008, p. 14; 2009, p. 21 e 2017, p. 53).

No tocante aos conteúdos da formação teórico-prática, houve pequenas mudanças: a disciplina Metodologia da Pesquisa foi reposicionada juntamente às disciplinas da formação básica e as Atividades Complementares e o Estágio Supervisionado foram acrescidos de 60 horas. O TCC manteve o mesmo padrão nas três edições.

Quadro 9 - Comparação dos Conteúdos de Disciplinas Optativas das Propostas dos Currículos Nacionais

Cód.	Título	Carga Horária		
		2008 (*)	2009 (*)	2017 (**)
COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS		2008 (*)	2009 (*)	2017 (**)
4001	Contabilidade Aplicada às Instituições Financeiras.	60	60	60
4002	Contabilidade do Terceiro Setor	-	-	60
4002	Contabilidade Aplicada às Entidades de Interesse Social	60	60	-
4003	Contabilidade Aplicada ao Agronegócio	60	60	60
4004	Contabilidade Nacional	60	60	60
4005	Economia Brasileira	60	60	-
4005/4006	Governança Corporativa	-	60	60
4007	Subvenções, Assistências Governamentais e Contratos de Concessões	-	60	-
4006	Filosofia da Ciência	-	-	30
4007	Tecnologia da Informação	-	-	60
4008	Cenário Contábil Internacional	-	-	60
4009	Responsabilidade Socioambiental	-	-	60
4010	Contabilidade p/ Pequenas e Médias Empresas	-	-	60

4011	Contabilidade p/ Construção Civil e Imobiliária	-	-	60
	* Mínimo de 180 horas			
	** Mínimo de 240 horas			

Fonte: Autora, com base em CARNEIRO *et al.* (2008, p. 15; 2009, p. 21 e 2017, p. 53-54).

Com relação aos Componentes Curriculares Optativos, apreendemos a supressão das disciplinas Economia Brasileira e Subvenções, Assistências Governamentais e Contratos de Concessões; seus conteúdos não foram integrados a outras disciplinas. A disciplina Contabilidade Aplicada às Entidades de Interesse Social passou a chamar-se Contabilidade do Terceiro Setor e seu conteúdo programático foi atualizado, incluindo assuntos não contemplados nas versões anteriores. As disciplinas Filosofia da Ciência e Tecnologia da Informação foram realocadas do bloco da formação básica. Por outro lado, as disciplinas Cenário Contábil Internacional e Responsabilidade Socioambiental foram reposicionadas do bloco de formação profissional.

Como inovação desse bloco dos componentes curriculares optativos, foram acrescentadas as disciplinas: Contabilidade para Pequenas e Médias Empresas e Contabilidade para Construção Civil e Imobiliária.

No que se refere aos conteúdos das disciplinas optativas, os autores reforçam que outros títulos poderão ser escolhidos e inseridos na matriz curricular, tais como contabilidade para segmentos específicos: cooperativas, seguradoras, consórcios, hospitais, hotéis, entidades desportivas (CARNEIRO *et al.*, 2017, p. 54; 2009, p. 21).

Da primeira versão para a de 2017, entendemos como retrocesso a classificação das disciplinas Filosofia da Ciência e Tecnologia da Informação como disciplinas optativas, anteriormente eram de formação básica, e a disciplina Responsabilidade Social, antes de formação profissional, também para disciplina optativa, com o nome de Responsabilidade Socioambiental.

Registra-se que desde a proposta original o objetivo da disciplina Filosofia da Ciência é: “desenvolver o raciocínio lógico a partir da consciência histórico-filosófica”(CARNEIRO, *et al.*, 2008, p. 40; 2009, p. 52; 2017, p. 154), enquanto que o da Responsabilidade Social/Responsabilidade Socioambiental é “Focar a responsabilidade social e ambiental nas organizações, destacando o balanço social como instrumento de gestão capaz de demonstrar o grau de comprometimento das organizações com projetos e ações sociais” (CARNEIRO *et al.*, 2008, p. 80).

1.4 REFORMAS, INOVAÇÕES E FORMAÇÕES NAS PROPOSTAS DE CURRÍCULO MUNDIAL DA ONU/UNCTAD/ISAR

Com o fenômeno da globalização dos mercados econômicos, desenha-se o cenário em que a contabilidade se vê obrigada a adequar seus conceitos/princípios/normas/estruturas em atenção à necessidade de convergência e uniformidade de normas contábeis em nível mundial. Sendo assim, ocorre o fortalecimento e, de acordo com Iudícibus (2017), a perpetuação das entidades que regulam sobre princípios e normas contábeis, públicas ou privadas, como a *Financial Accounting Standards Board* (FASB) e *International Accounting Standards Board* (IASB). Tais mudanças

[...] estão materialmente fincadas no interesse de multinacionais e de investidores globais a fim de terem, como base decisória para seus investimentos, um modelo contábil razoavelmente harmônico em grande parte do mundo, pelo menos. (IUDÍCIBUS; MARTINS, 2015, p.19).

Como resultado do atendimento às exigências mercadológicas do mundo global, surgiu um movimento mundial para unificação e harmonização das normas internacionais de contabilidade, que abrangeu mais de 144 países¹¹, entre eles o Brasil (IBRACON, 2017).

Assim, editaram-se as Normas Internacionais de Contabilidade (*International Financial Reporting Standards – IFRS*), definidas pelo *International Accounting Standards Board* (IASB)¹², permitindo que as demonstrações contábeis/financeiras das empresas fossem uniformemente compreendidas por todos os seus potenciais clientes e parceiros, independentemente do país onde estivessem situadas. Como efeito, pelo menos no que diz respeito aos negócios, as fronteiras entre os países ficavam cada vez mais tênues e o padrão único facilitava as análises por parte dos investidores estrangeiros.

No Brasil, essas normas internacionais começaram a ser adotadas em 2008 e o processo de convergência da contabilidade brasileira ficou sob a responsabilidade do CPC, que, desde 2007, vem emitindo pronunciamentos com base em documentos aprovados por aquele órgão, obrigando às empresas brasileiras o seu cumprimento e a sua incorporação.

Decorrente desse processo de internacionalização econômica, tal proposição transformou o cenário mundial dos negócios, a linguagem contábil, as relações empresariais e,

¹¹ Dados de dezembro/2017. Atualmente, as normas editadas pelo IASB abrangem 166 jurisdições/países (IFRS, 2020).

¹² O *International Accounting Standards Board* - IASB, é a organização internacional sem fins lucrativos que publica e atualiza as *International Financial Reporting Standards – IFRS* (Normas Internacionais de Contabilidade).

consequentemente, o ensino contábil e o perfil do contador, exigindo profissionais mais qualificados e comprometidos com uma visão mais global e que fossem capazes de oferecer seu serviço em diferentes países. Em outras palavras, as atividades dos contadores passaram a ter maior valor agregado, incluindo planejamento estratégico de longo prazo, melhoria de processos e atendimento ao cliente.

Nesse contexto de internacionalização das economias e harmonização da contabilidade, a educação contábil desempenha importante papel no desenvolvimento profissional dos contadores e, ainda, envolve-se com o desenvolvimento de suas competências profissionais, assim como a melhoria da formação geral, humana e social.

É válido destacar que para se ter êxito na uniformidade das normas contábeis em nível mundial, é necessário que a educação contábil se uniformize, o que ainda está sendo construído, embora haja esforços de organismos internacionais.

Ao analisar a evolução da educação contábil, Asonitou (2015, p. 6) incursiona por críticas acerca da qualidade do ensino contábil, pontuando que remontam aos séculos passados, pois “as críticas à educação contábil nas universidades e faculdades dos EUA começaram cedo, em 1900”.

Em meio às discussões sobre a educação contábil, essa mesma autora aponta que os órgãos profissionais de contabilidade Instituto Americano de Contadores Públicos Certificados (AICPA); *Institute of Management Accountants* (IMA); *Financial Executive Institute* (FEI) e *International Federation of Accountants* (IFAC) são pioneiros nas reformas na educação contábil, aprimorando as habilidades e competências de seus profissionais (ASONITOU, 2015).

Vale registrar que tomamos esse conjunto de instituições representantes do interesse do terceiro setor, que, para Montaña (2002), trata-se de uma construção abstrata e ideológica, a fim de mascarar os conflitos sociais. Para este autor, tal construção ideológica pauta-se na existência do primeiro setor (Estado), do segundo setor (mercado) e terceiro setor (entidades organizadas na sociedade civil). Essa fragmentação tem contribuído para que o Estado se afastasse legalmente da sua responsabilidade de mantenedor dos direitos sociais, transferindo-os para entidades assistencialistas e filantrópicas.

Diante do processo de unificação das normas da contabilidade em nível mundial e como estratégia para alcançar o fortalecimento, a excelência e a harmonização do ensino da ciência contábil, após várias discussões sobre a educação contábil em âmbito mundial, o *Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR), da *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD) pertencente à *United Nations Organization* (ONU), propôs, em 1999, um Currículo Mundial

(CM). Currículo este com a finalidade de servir de modelo, guia, qualificação mínima, referência (*benchmark*) e base para harmonização e fortalecimento da profissão em perspectiva mundial, capaz de oferecer seus serviços por meio das fronteiras nacionais (ERFURTH; DOMINGUES, 2013).

A perspectiva do Currículo Mundial atende aos defensores da visão multidimensional e interdisciplinar da contabilidade, a qual tem por objetivo a ideia de que na era do conhecimento em um mundo globalizado, exige-se

[...] profissional mundial e não mais restrito ao âmbito nacional e/ou regional. Dentro desse contexto, surge a necessidade de reformulação da formação do profissional, especialmente do profissional contábil, e esse precisa da interdisciplinaridade no âmbito da sua formação para conseguir se manter competitivo no cenário global. (TAVARES *et al.*, 2004, p. 1).

Ao propor a harmonização do ensino contábil em nível global, o CM constitui-se em guia para as IES (a) iniciarem o processo de adaptação de seus currículos. Para tanto, sugere a inclusão de módulos/componentes de disciplinas visando garantir mais qualidade ao ensino contábil, ao mesmo tempo em que recomenda conteúdos relativos à contabilidade em acordo com a *International Accounting Standards (IAS)*¹³ e a *International Financial Reporting Standards (IFRS)*.

Distintivamente da proposta de currículo nacional, o CM não define programas das disciplinas, cargas horárias ou duração do curso, mantendo-as sob a responsabilidade das instituições de ensino, que ainda devem adaptar o conteúdo às particularidades nacionais/regionais.

Para Erfurth e Domingues (2013, p. 49),

O currículo mundial visa uniformizar o ensino de contabilidade no mundo com a finalidade de permitir ao futuro contador desempenhar suas funções em qualquer lugar do mundo. Essa harmonização da educação contábil busca reciprocidade no exercício da profissão contábil e reduzir diferenças das informações prestadas por esses profissionais, para dessa forma, minimizar os custos das análises dessas informações contábeis, e assim, incentivar o comércio internacional.

Dessa forma, o propósito do CM ancora-se na descrição para a comunidade internacional das áreas técnicas que o indivíduo deve dominar para se tornar contador profissional (UNCTAD, 2011).

¹³ As IAS foram emitidas até o ano de 2000, sendo substituídas pelas IFRS a partir de 2001.

De tal modo que esse domínio, naquele período particular de reorientação do capitalismo financeiro (HARVEY, 1996), interessa à organicidade dos grupos internacionais/empresarias, cujas suas ações têm a função de organizar elementos conceituais para fomentar uma cultura que influencie as classes que vivem do trabalho.

O profissional da contabilidade, por meio do fornecimento de informações sobre a situação econômico-financeiras dos empreendimentos, materialmente serve ao interesse dos investidores globais, os quais estão buscando, em qualquer parte do planeta, “as melhores oportunidades para alocarem seus recursos”.

A primeira versão do CM resultou da 16ª reunião da UNCTAD, na Suíça, em 1999, ocasião em que se aprovaram dois importantes documentos para a formação do profissional da contabilidade: o TD/B/COM.2/ISAR/5 – *Guideline for a Global Accounting Curriculum and other Qualification Requirements* e o TD/B/COM.2/ISAR/6 – *Global Curriculum for the Professional Education of Professional Accountants*, detalhados na sequência.

Cabe destacar que conta com a colaboração de um grupo consultivo informal, com representantes das seguintes entidades que estavam/estão envolvidas com a educação contábil: a) *Arab Society of Certified Accountants*; b) *Association of Chartered Certified Accountants*; c) *Certified General Accountants of Canada*; d) *European Commission*; e) *Fédération Internationale des Experts Comptables Francophones*; f) *Institute of Chartered Accountants of Scotland*; g) *Polish Accounting Standards Board*; h) *International Federation of Accountants*; e i) *representatives from Academia and International Accounting Firms* (UNCTAD, 1999a, p. 3).

Esse grupo, criado pela UNCTAD, reuniu-se cinco vezes durante os anos de 1995 a 1998 para formular o currículo modelo, bem como para erigir recomendações sobre o sistema de formação profissional para contadores. Durante esse período, a UNCTAD estudou os currículos publicados por organizações profissionais de todo o mundo, encontrando aqueles que já atendiam às diretrizes da IFAC no IEG¹⁴ nº 9 e com detalhamento suficiente para serem úteis no desenvolvimento do currículo modelo. Diante disso, após revisão completa de sete currículos, conhecidos por sua excelente qualidade, publicou-se o CM (UNCTAD, 1999a).

O TD/B/COM.2/ISAR/5 (TD5), *Guideline for a Global Accounting Curriculum and other Qualification Requirements*, explicita que o uso de normas e padrões internacionais de contabilidade depende de contadores e auditores qualificados, portanto, o profissional da

¹⁴ *International Education Guideline* (IEG). Guia que estabelece diretrizes a serem seguidas para as formações profissional teórica e prática necessárias para que os contadores se tornem qualificados a exercer sua profissão de maneira eficaz e responsável.

contabilidade não só necessita estar preparado para operar nos mercados globais, como precisa garantir a eficiência de seu funcionamento. Destaca também as dificuldades das (re) qualificações de contadores já formados e atuantes na profissão, posto que o conhecimento contábil geralmente se limita a seus próprios padrões nacionais.

Os componentes do sistema para a qualificação dos contadores, conforme o TD 5, são:

- (a) conhecimentos e habilidades gerais;
- (b) currículo detalhado para a formação profissional (técnica);
- (c) exames profissionais;
- (d) experiência/prática,
- (e) formação profissional continuada e
- (f) sistema de certificação. (UNCTAD, 1999a, p. 3, tradução nossa)¹⁵.

Dito isso, ainda revela que os contadores de países em desenvolvimento enfrentam dificuldades adicionais, já que suas formações/qualificações locais não são reconhecidas no exterior, sendo que corporações transnacionais e empresas internacionais estabelecidas em seus países recorrem a contadores estrangeiros.

Tal revelação aloca-se no debate acerca dos conhecimentos, das habilidades e dos valores profissionais necessários para alcançar o objetivo da qualificação profissional global, defendidos pelo IEG nº 9 da IFAC, além da defesa do desenvolvimento e da manutenção de uma atitude diante do “aprender a aprender”.

Essa perspectiva do aprender a aprender, no campo educativo, sofre críticas, visto que remete ao aprender sozinho como contributo para o aumento da autonomia do indivíduo, pois o aprender como resultado do processo de transmissão por outra pessoa configura-se como algo que não produz a autonomia e, ao contrário, seria um obstáculo para ela.

O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. A necessidade de superação das formas unilaterais de educação é real, objetivamente criada pelo processo social, mas é preciso distinguir entre a necessidade real e as formas alienadas de proposição de soluções para o problema. O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2006, p. 8).

¹⁵ (a) *general knowledge and skills*; (b) *detailed curriculum for professional (technical) education*; (c) *professional examinations*; (d) *practical experience*; (e) *continuing professional education*, and (f) *a certification scheme*.

Em que pese essa problematização, ainda encontramos como objetivo da educação e formação contábil a produção de profissionais competentes, capazes de ofertar contribuições positivas ao longo da vida para a profissão e à sociedade em que trabalham. Diante disso, ressignifica a adequação da educação à sociedade capitalista, delineada pela busca constante de conhecimentos que exigem cada vez mais do indivíduo moderno, superando a educação tradicionalista, característica de uma sociedade estática.

Essa ressignificação conta com orientações acerca da formação prática (incentivando a instituição da prática contábil de no mínimo três anos, sob a direção e supervisão de membros experientes da profissão, como pré-requisito para habilitação profissional). A par disso, acresce o processo de avaliação de competência profissional (exame para a qualificação profissional) e a educação continuada (de pelo menos 30 horas por ano ou 90 horas no período de três anos) de atividades estruturadas de aprendizagem.

Nesse contexto, organiza-se o **TD/B/COM.2/ISAR/6 (TD 6)**, *Global Curriculum for the Professional Education of Professional Accountants*, que registra o desenvolvimento do currículo modelo para a educação profissional, desenvolvido para fornecer ao mercado internacional descrição das áreas técnicas que o aluno de contabilidade deve dominar para se tornar contador. Dito isso, serve de guia/referência para as instituições de ensino ao evidenciar que o currículo mundial se torna apenas o ponto de partida para o país que deseja harmonizar seu sistema educacional para atender aos requisitos globais (UNCTAD, 1999b).

Dessa forma, salienta-se que o detalhamento do currículo faz parte do exercício maior (sistema) a fim de criar referência global para as qualificações de contadores profissionais que, se seguidas, promoveriam a harmonização global dos requisitos para a formação profissional, reduziriam as lacunas nos sistemas nacionais de formação/treinamento, diminuiriam o custo dos acordos/reconhecimento de mútuos¹⁶, aumentariam o comércio dos serviços contábeis e, conseqüentemente, melhorariam o funcionamento da economia global (UNCTAD, 1999b).

Para tanto, o Currículo Mundial inicialmente foi desenvolvido em 16 módulos que correspondem aos conhecimentos que o estudante deve dominar para ser contador profissional, divididos em três blocos ou grupos. Cada bloco de conhecimento apresenta módulos específicos para o estudo e, ainda, aponta os conteúdos necessários para os cursos de contabilidade.

Os módulos foram agrupados em: (a) conhecimento organizacional e de negócios e atividade comercial, (b) tecnologia da informação e (c) conhecimentos contábeis e assuntos afins, a saber (UNCTAD, 1999b, p. 4-32):

¹⁶ Transferência de bens fungíveis, móveis, que podem ser substituídos por outros de mesma espécie, qualidade e quantidade. Por exemplo, empréstimo de dinheiro.

- a) Conhecimento organizacional e de negócios:
 - 1 – Economia;
 - 2 - Métodos Quantitativos e Estatística para negócios;
 - 3 - Práticas/políticas comerciais e estruturas organizacionais;
 - 4 – Funções e práticas de gerenciamento organizacional, marketing nos negócios e os princípios do comércio internacional,
 - 5 – Gestão estratégica.
- b) Tecnologia da informação:
 - 1 – Tecnologia da informação.
- c) Conhecimentos contábeis e assuntos afins:
 - 1 - Contabilidade geral; demonstrações contábeis; a profissão contábil e normas internacionais de contabilidade;
 - 2 – Práticas avançadas de contabilidade financeira;
 - 3 - Contabilidade avançada;
 - 4 - Contabilidade gerencial - Conceitos Básicos;
 - 5 - Contabilidade gerencial - Planejamento, tomada de decisão e controle;
 - 6 – Contabilidade tributária;
 - 7 – Direito comercial e negócios;
 - 8 – Auditoria – conceitos básicos,
 - 9 – Auditoria - conceitos avançados e
 - 10 – Finanças empresariais e gestão financeira.

Tais conhecimentos técnicos foram revisados na vigésima reunião do ISAR em 2003 e resultaram no documento TD/B/COM.2/ISAR/21 – *Revised Model Accounting Curriculum* (MC), o qual descreve de forma detalhada os conteúdos relacionados a cada bloco de conhecimento.

Tanto na primeira versão do CM, em 1999, como na segunda edição, em 2003 e na atualização de 2011, os editores alertam tratarem-se apenas de módulos (conteúdos) técnicos para a formação de contadores e que os conhecimentos gerais e habilidades necessárias para que o aluno se torne um contador profissional não estão contempladas na proposta do currículo mundial.

Em meio a esse alerta, assistimos em 2003 ao lançamento do ***Model Accounting Curriculum (REVISED)***, na 20ª Sessão do ISAR, em Genebra, Suíça, revisando o CM e emitindo um documento denominado de *Revised Model Accounting Curriculum*.

No modelo revisado, os conhecimentos que o estudante deve dominar para ser contador profissional estão divididos em quatro grupos ou blocos. Houve o acréscimo de um bloco em relação ao modelo anterior (Conhecimento Avançado em Contabilidade, Finanças e assuntos afins – Nível Optativo) e modificações de alguns conteúdos dos demais blocos.

Por meio de pesquisa no *site* do UNCTAD, a motivação para a revisão ocorrida no CM deu-se pela perda de confiança nos conselhos de administração corporativos, diretores executivos, analistas financeiros, auditores e contadores decorrentes do desaparecimento, nos

anos de 2001 e 2002, de megacorporações e, juntamente a elas, a economia vitalícia de muitos investidores e funcionários, causando desfazimento da riqueza financeira dos participantes do mercado.

Nos últimos 20 anos, o ISAR vem promovendo melhorias na divulgação e transparência das empresas e apreendendo, dessa maneira, a necessidade de rever a proposta anterior como forma de contribuir para o fortalecimento da profissão contábil, um dos pré-requisitos para restaurar a confiança dos investidores (UNCTAD, 2003).

O documento revisado representa o aperfeiçoamento do currículo anterior “fruto das observações quanto às restrições e deficiências de aplicação prática do primeiro modelo resguardando-se, no entanto, as diretrizes fundamentais ressaltadas no TD 5 e no TD 6” (SILVA, 2008, p. 16).

Nova publicação da proposta de Modelo de Currículo Contábil, encontrada na página eletrônica da UNCTAD, ocorre em 2011, sem alteração na estrutura dos blocos de conhecimentos, mas incluindo uma quinta advertência a ser considerada para a adoção do modelo proposto em relação ao modelo de 2003.

A referida proposta deve ser analisada tendo em mente cinco advertências (UNCTAD, 2011, p. 2-6). A primeira advertência informa sua destinação à educação formal de contadores profissionais no mais alto nível em todos os países do mundo, já que muitas IES (a) não são capazes ou não estão preparadas para adotar o CM. Certas condições precisam existir antes que a instituição inicie o programa de implementação do CM.

A segunda destaca que o detalhamento do currículo servindo como guia para a formação do contador profissional localiza-o diferentemente do conhecimento geral básico, das habilidades e da experiência prática que os alunos também precisam possuir. Não basta que os estudantes possuam apenas conhecimentos teóricos, pois os contadores devem ser capazes de aplicar o conhecimento teórico em situações práticas, obtendo, analisando, interpretando, sintetizando, avaliando e comunicando informações. Diferentes membros das organizações que tomaram parte no grupo que revisou o CM acreditam que essas habilidades são melhor adquiridas durante um período de formação geral, anterior e integrado à formação profissional.

Ainda em relação a essa advertência, o documento reconhece que os discentes obtêm conhecimentos gerais, habilidades e experiência prática por meio de: a) um programa de educação com componente de estágio (desde que supervisionado e orientado e possuindo objetivos claros), b) um período exigido de experiência prática após a graduação e c) formação/educação continuada.

Na terceira, ao identificarmos as várias abordagens para a educação contábil global, deparamo-nos com a “abordagem de entrada”, a prescritiva, que especifica que os contadores profissionais precisam de formação geral e técnica, além de desenvolverem as habilidades necessárias. Já a “abordagem de saída” é baseada em competências, definidas como a capacidade de executar as funções de acordo com os padrões esperados, consideradas as “saídas” ou os “resultados” para a formação geral da educação necessária para alcançar esses “resultados”.

A abordagem do CM Revisado é tomada como mais tradicional, isto é, com o currículo voltado ao ensino de contabilidade focado na formação geral e técnica (abordagem de entrada), em vez de seguir a abordagem baseada em competências, provavelmente por ser mais facilmente implementado que o sistema baseado em competências.

Considerando o currículo detalhado como ponto de partida para o país que deseja harmonizar seu sistema educacional para atender aos requisitos globais, a quarta advertência se reporta à abordagem de entrada, na qual o CM foi construído, conciliado com a abordagem baseada em competências no processo de implementação, se desejado.

Para tanto, a instituição/país precisa iniciar a implementação do processo com os seguintes passos: a) determinar o perfil desejado dos egressos, visando atender seu ambiente específico; b) desenvolver a missão institucional (considerando as infraestruturas acadêmicas e profissionais, os pontos fortes e desafios existentes); c) examinar o conteúdo dos cursos existentes em comparação ao CM para decidir se os cursos estão a serviço das necessidades de seus ambientes; d) desenvolver a matriz para integrar as habilidades necessárias ao conteúdo técnico e profissional do CM; e) incorporar metodologias apropriadas de avaliação; f) converter os módulos/blocos do CM em disciplinas e/ou programas de treinamento, decidir sobre a identificação/nomenclatura e a sequência das disciplinas/curso, g) desenvolver os programas correspondentes e determinar o tempo a ser gasto em cada disciplina/curso e, finalmente, h) avaliar os resultados.

A quinta e última advertência se delinea na tomada do CM como documento dinâmico, que deve ser alterado conforme necessário para garantir a conformidade com as *International Education Standards* emitidas pela IAESB/IFAC¹⁷ e refletir novos desenvolvimentos em questões profissionais, técnicas e econômicas, bem como atualizações em tecnologia.

¹⁷ Conselho Internacional de Padrões de Educação Contábil da IFAC – emitia normas sobre padrões de qualidade para formação de contadores e sobre educação continuada para profissionais formados. Extinto em 2019 após a publicação do *Handbook of International Education Pronouncements*.

A instituição que adotar o CM materializa os três blocos e no mínimo três módulos/disciplinas entre os sete do bloco nível optativo/eletivos (avanzados). Para tanto, deve-se levar em conta: 1) a missão e os objetivos da instituição, 2) o ambiente em que atua e 3) as necessidades dos alunos de se especializarem em determinada área da contabilidade (UNCTAD, 2011, p. 46).

Os blocos/áreas de conhecimento apresentam módulos específicos para o estudo, ao todo são 24. Cada módulo traz os objetivos, o que o aluno deve ser capaz de realizar a partir da sua conclusão e, ainda, aponta os conteúdos necessários para os cursos de contabilidade.

A seguir, o Quadro 10 elenca os módulos que compõem os respectivos blocos de conhecimentos.

Quadro 10 - Blocos de Conhecimento e Módulos Definidos pelo ISAR/UNCTAD/ONU

1 Conhecimento Administrativo e Organizacional	2 Tecnologia de Informação	3 Contabilidade, Finanças e assuntos afins	4 Conhecimento Avançado em Contabilidade, Finanças e assuntos afins (optativas)
1.1 Economia 1.2 Métodos quantitativos e estatística para negócios 1.3 Políticas gerais de negócios; estruturas organizacionais básicas e comportamento organizacional 1.4 Funções e práticas administrativas, e gestão de operações 1.5 Marketing/comercialização; 1.6 Mercados/ Negócios internacionais	2.1 Tecnologia de informação;	3.1 Contab. básica; 3.2 Contabilidade financeira; 3.3 Contabilidade avançada; 3.4 Contabilidade gerencial – conceitos básicos; 3.5 Contabilidade tributária; 3.6 Sistemas de informações contábeis; 3.7 Direito comercial; 3.8 Fundamentos de auditoria; 3.9 Administração financeira; 3.10 Integração dos conhecimentos	4.1 Contabilidade Avançadas e Contab. de Setores Específicos; 4.2 Contabilidade gerencial avançada; 4.3 Contabilidade tributária avançada; 4.4 Direito empresarial avançado; 4.5 Auditoria avançada; 4.6 Administração financeira avançada; 4.7 Estágio Contábil

Fonte: Autora, com base na UNCTAD (2011).

Quanto aos conteúdos programáticos, ao realizarem análise comparativa entre o Currículo Mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e o currículo dos cursos de ciências contábeis das universidades federais da região sudeste, Campos e Lemes (2011, p. 10) identificam 659 (seiscentos e cinquenta e nove) propostas de conteúdos obrigatórios, entre os

três primeiros blocos, e 157 (cento e cinquenta e sete) propostas de conteúdos no quarto bloco, o optativo.

Como visto, desde 2008 as empresas brasileiras encontram-se obrigadas a seguir as normas internacionais de contabilidade (IFRS) emitidas pela IASB. Contudo, não há como afirmar se há ou não aderência dos cursos brasileiros ao CM proposto pela ONU após a realização do estudo do conhecimento sobre currículos de ciências contábeis na busca por informações acerca da eleição dos objetos pesquisados, das fontes utilizadas e dos problemas registrados, em especial com foco na adequação do CM aos currículos dos cursos de contabilidade brasileiros.

As comparações são realizadas com amostras pequenas se comparadas ao atual universo de cursos brasileiros, ainda, são realizadas por cursos que tiveram as melhores notas no Enade e/ou no Exame de Suficiência, o que não condiz com os altos índices de reprovação no Exame de Suficiência em nível nacional, nem com as notas no Enade.

Ainda assim, apontamos que o estudo desenvolvido sobre a adequação dos currículos dos cursos de contabilidade das universidades federais brasileiras ao currículo mundial concluiu que os currículos dos cursos de contabilidade pesquisados “não estão adequados ao currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR, visto que a universidade com maior proporção de adequação alcança apenas 48,94%” (CAVALCANTE *et al.*, 2011, p. 51).

Registra-se que a proposta do CM detalhado configura-se apenas em um dos componentes do programa¹⁸, visando criar referência para a qualificação profissional dos contadores, que, se seguida, informa permitir a harmonização global dos requisitos para a qualificação profissional. Essa harmonização fecha as lacunas nos sistemas nacionais de ensino, reduzindo o custo de acordos de reconhecimento de mútuo e aumentaria o comércio transfronteiriço em serviços de contabilidade (UNCTAD, 2011).

Em relação aos componentes do currículo propostos pela ONU/UNCTAD/ISAR, Laffin (2015, p. 17) aponta o caráter pragmático da formação voltada às operações funcionais do sistema produtivo, na qual “acaba por negar uma formação crítica e sistêmica da realidade histórica”. Formação esta que é restrita ao se fazer como resposta à demanda da produção, que acaba por não facultar ao estudante a apropriação crítica e emancipatória das relações de trabalho, conhecimento e sociedade.

¹⁸ O CM está estruturado para a formação profissional. Os demais componentes do programa para a qualificação dos contadores são: conhecimentos e habilidades gerais; exames profissionais (no Brasil temos o exame de suficiência); comprovação de experiência profissional, educação continuada e sistema de certificação.

Em vista disso, encontramos a defesa da habilitação técnica, em especial àquelas cujas aquisições são oriundas das experiências culturais dos sujeitos. Dessa forma, apresentadas em detrimento da integração necessária entre a dimensão profissional e cidadania.

Como destacado anteriormente, o modelo de CM está inserido num programa maior da UNCTAD/ONU sobre diretrizes globais mínimas para a educação de contadores. Esclarece que o conhecimento geral e o conhecimento para formação profissional devem ser adquiridos antes da qualificação como contador.

Após a análise de ambas propostas de currículos nacional e mundial, chamam-nos atenção os assuntos relacionados aos conhecimentos gerais e à tecnologia da informação. Na classificação proposta pela ISAR/UNCTAD/ONU para os conhecimentos que o contador deve dominar para ser habilitado ao exercício da profissão, o assunto “Tecnologia da Informação” tem um bloco específico; na estrutura da FBC/CFC a tecnologia da informação é uma disciplina optativa e somente outra disciplina, Sistema de Informações Gerenciais, trata de assuntos relacionados com TI.

A ISAR/UNCTAD/ONU, seguindo o IFAC, recomenda que o estudo da tecnologia da informação deve ser integrado, tanto quanto possível, ao estudo dos outros módulos de formação profissional, tamanha a importância dada ao tema. Considerando que atualmente a contabilidade se encontra totalmente digital, entendemos que esse assunto deva ser tratado com mais ênfase nos currículos dos cursos brasileiros.

Nas versões de currículo nacional, não vislumbramos a mesma preocupação com o conhecimento geral, defendida pelos organismos internacionais (embora não recomendem nenhum programa de conhecimento geral específico em seus documentos, são enfáticos em afirmar o caráter essencial de tais conhecimentos para a formação do contador). Porém, há de se destacar que várias ações têm sido implementadas pelo CFC sobre a educação continuada e a melhoria das qualificações dos profissionais da contabilidade. O que difere é que para os organismos internacionais, os conhecimentos gerais são requisitos básicos essenciais, que podem ser obtidos antes ou durante o estudo da formação, enquanto o CFC aposta na melhoria das qualificações do contador, pois trata-se de entidade profissional.

Em relação à formação geral, o CM segue as diretrizes da IFAC, que não recomenda nenhum programa de conhecimento geral específico, em virtude de vários aspectos culturais, sociológicos e fatores ambientais, sendo que deve ser decidido por cada país. Contudo, alinha-se com as orientações da IFAC no IEG nº 9, as quais afirmam que uma educação de base ampla deve fornecer aos contadores: compreensão do fluxo de ideias e eventos da história; as diferentes culturas; conhecimento básico do comportamento humano; conhecimento das

questões econômicas, políticas e sociais no mundo e seus contrastes; experiência em investigação e avaliação de dados quantitativos; a capacidade de conduzir investigação, realizar pensamento lógico abstrato e entender o pensamento crítico; apreciação da arte, literatura e ciência, consciência dos valores pessoais e sociais e do processo de investigação e julgamento e experiência em fazer julgamentos de valor (UNCTAD, 1999a, p. 6-7).

Os clássicos da contabilidade brasileira Iudicibus, Martins e Franco, (1984); Sá (1987); e Marion (2001), dentre outros estudiosos do ensino contábil, defendem, desde a década de 80, a educação integrada de disciplinas voltadas às áreas humanas, sociais e de cultura geral. Porém, percebemos que no processo de adequação/modernização contábil, tais disciplinas perderam espaços no cenário nacional.

A contabilidade é classificada como ciência social, porque trata de patrimônio que envolve conjunto de pessoas, dentro de uma sociedade, que influencia e sofre influências da sociedade, afetando de alguma forma o meio em que atua. Além disso, tem seu desenvolvimento histórico relacionado às mudanças na sociedade, dessa forma, pactuamos com Kroetz (2000, p. 33), ao afirmar:

A Contabilidade é uma área do conhecimento humano, milenar, e, na evolução do seu pensamento e no estudo de seus autores, tem-se desenvolvido desde os primórdios do homem e, paralelamente, tem procurado suprir as necessidades decorrentes desse processo evolutivo.

Depreende-se disso que o espaço de atuação profissional, no qual o contador se insere, está referendado pela premissa da qualificação dos conhecimentos técnico-científicos, bem como na relação destes com o produto de seu trabalho, isto é, a participação social. Para tanto, a compreensão do contexto social

a partir da atividade profissional e da participação social passa a ser imprescindível ao contador que exerce sua profissão com base nos princípios do conhecimento contábil. A partir disso poderá perceber o produto de seu trabalho bem como as exigências que o contexto produtivo requer na relação com os conhecimentos. (LAFFIN, 2015, p. 6).

Assim, a contabilidade se correlaciona a outras ciências, como a filosofia, a sociologia, a psicologia, a economia, a administração, a matemática, formando sistema integrado com estas e tendo como objetivo a busca da harmonia social, cada qual contribuindo com seu conjunto de conhecimento, que, interligados, poderão dar suporte aos anseios da sociedade (KROETZ, 2000, p. 33).

Entendemos que outros assuntos/disciplinas precisam ser implementados nos currículos dos cursos de graduação em ciências contábeis para contemplar e discutir assuntos contemporâneos não considerados na proposta de currículo nacional, tais como: diversidades políticas, ambientais, culturais e humanas (gênero, questões raciais e étnicas), valores sociais, comportamento humano, sociologia e solidariedade.

Contudo, em síntese, a construção de nossas análises nos remete ao questionamento da legitimidade das reformas, inovações e formação inculcadas, compreendendo que a legitimação é um exercício de poder, próprio do campo simbólico e, portanto, oferece elementos que problematizam a crença na existência do princípio que os fundamenta.

Por fim, as diretrizes e propostas se constituem em um sistema simbólico, a partir de estruturas estruturadas estruturantes. A maneira de escrever é ideologicamente marcada, produto do consenso precário entre dominantes e dominados, confirmando o que se anuncia como premissa, isto é, a produção e reprodução de relações de poder e controle, nas quais as identidades dos sujeitos são constituídas (descentradas, retrospectivas ou prospectivas). No próximo capítulo, isso se expressa na atenção às exigências do mercado.

2 DA FORMAÇÃO DO CIENTISTA CONTÁBIL: ATENÇÃO CURRICULAR ÀS EXIGÊNCIAS DO MERCADO

Neste capítulo, incursionamos por análises acerca da formação do cientista contábil tendo como premissa apenas a profissionalização dos conhecimentos, ou os conhecimentos operacionais para esta formação, delineada no conjunto de documentos curriculares, com destaque para as proposições das entidades internacionais voltadas à educação contábil.

Tal conjunto transita entre defesas pautadas na pedagogia das competências, as quais se encontram determinadas pelo/para o atendimento às imposições do mercado, do consumo e do empreendedorismo, na perspectiva do alcance de altas performances de empregabilidade e sucesso. O que apreendemos como contraditório na perspectiva da formação mais humana, crítica, voltada tanto à realização profissional como a pessoal. Contradição esta edificada no encontro de caminhos e respostas a exigências e controles, formulados nesse conjunto de documentos que, por um lado, cerceia a liberdade das instituições de ensino quanto ao processo de organização dos conhecimentos que devem ser distribuídos e, por outro, prescreve/promete profissionais altamente competentes, precisamente pela incorporação das habilidades interpessoais às habilidades técnicas.

Contudo, essa formulação passa por noções ou conceitos que definem a profissionalidade, imprimindo a competência e qualificação como substrato dos conhecimentos acessados, das habilidades e atitudes a serem desenvolvidas ao longo da carreira. E, por meio desse sentido curricular, são construídos imaginários e lógicas de identificação social, cuja função escamoteia o conflito (entre a legitimação dos conhecimentos) e/ou a concordância, dissimula a dominação e oculta a presença do particular, dando-lhe a aparência de universal. A partir desse fenômeno é que se desdobram e desenvolvem o que chamamos aqui de atenção curricular.

2.1 OS CONHECIMENTOS, AS HABILIDADES E AS ATITUDES

As diferentes concepções de autores, aproximações e divergências referentes ao campo do conhecimento sinalizam para uma ampla área de debate com várias possibilidades de pesquisas.

Percebe-se que na análise dos estudos brasileiros sobre as ciências contábeis, conhecimento e habilidade são assuntos recorrentes, principalmente para caracterizar as

competências que o profissional da contabilidade deve possuir na atualidade. Contudo, não vislumbramos referencial teórico dominante. Diferentemente do estudo do conhecimento no campo da educação, o qual aproxima-se dos debates e discussões orientados por lugares teóricos e metodológicos do campo curricular e suas teorias, isto é, tradicional, críticas e pós-críticas.

Em virtude disso, centramos a organização desse item nas questões norteadoras das discussões contemporâneas sobre a função da escola, aqui entendida como toda e qualquer instituição de ensino, quanto à seleção, organização e distribuição do conhecimento, materializada por meio do currículo, em especial do/para conhecimento contábil.

Para tanto, privilegiamos o diálogo entre o “conhecimento e poder” e o seu contexto como forma de proporcionar o acesso dos educandos, questionando a responsabilidade social dos professores/pesquisadores, dada a inexistência de neutralidade no desenvolvimento científico.

Como a contabilidade é parte diretamente envolvida no “mundo dos negócios”, aproximamo-nos das defesas acerca dos conhecimentos inerentes ao profissional de gestão, incluindo profissões envolvidas com a chamada “sociedade do conhecimento”, sustentada pela noção de competência.

A par disso, destacamos os processos de seleção, de organização e de distribuição do conhecimento na prescrição do ensino e da aprendizagem proposta para a área. No meio empresarial, a tríade conhecimento (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) torna-se conhecida pela sigla CHA e compõe as competências.

Estudos corroboram (RUSSEL; SIEGEL; KULESZA, 1999; RAMIREZ, 2003; COSENZA, 2001; CARDOSO; RICCIO, 2010) a competência como produto da união entre conhecimentos, habilidades e atitudes, cujas discussões perpassam o conhecimento associado aos termos competência, habilidade e atitude.

O IFAC, ao descrever o escopo da *International Education Standard* nº 4, defende que a competência profissional pode ser descrita e categorizada de várias maneiras diferentes, porém ao alcance das IES (b)

[...] competência profissional é a capacidade de desempenhar uma função em um padrão definido. A competência profissional vai além do conhecimento de princípios, normas, conceitos, fatos e procedimentos; é a integração e aplicação de (a) competência técnica, (b) habilidades profissionais e (c) valores, ética e atitudes profissionais. (IFAC, 2019, p. 59)¹⁹ (tradução nossa).

¹⁹ *Professional competence can be described and categorized in many different ways. Within the IESs, professional competence is the ability to perform a role to a defined standard. Professional competence goes beyond knowledge of principles, standards, concepts, facts, and procedures; it is the integration and application of (a) technical competence, (b) professional skills, and (c) professional values, ethics, and attitudes*

A competência profissional, para Ramirez (2003), apresenta-se como fruto de conhecimentos (foco na profissão), de iniciativas pessoais (atitudes) e da capacidade de manusear os instrumentos e técnicas profissionais (habilidades). A habilidade apresentada como o saber fazer, utilizado pelos conhecimentos alcançados e que se encontra presente nas nossas atitudes. Diante disso, a atitude é a decisão de usar ou não determinado conhecimento, o querer fazer.

O termo *competência* tem como origem a palavra *competentia*, do latim, que significa a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, de fazer determinada coisa, com capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade (CARDOSO; RICCIO; 2010, p. 355).

Ainda, do ponto de vista empresarial, o conhecimento vai além de informações, pois tem significado e aplicação, produz ideias e experiências. Dessa forma, tornado ato ou efeito de abstrair ideia ou noção de alguma coisa, como conhecimento das leis, de um documento, da situação financeira de uma determinada entidade.

Diante disso, o conhecimento é geralmente descrito como a transformação de uma nova informação somada às experiências anteriores vivenciadas pelo indivíduo, tendo sua origem sempre no ser humano, cujo constante crescimento está associado à capacidade de respostas às necessidades sociais e econômicas.

Na sociedade contemporânea, globalizada e competitiva, o conhecimento se apresenta como a grande força motriz para o desenvolvimento (HOFFMANN, 2012), ocupando posição central no desenvolvimento econômico dos empreendimentos. No entanto, somente nos últimos anos tornou-se mais visível, além de constituir-se como o principal fator facilitador e agregador de valor para as organizações.

A visibilidade do tema “conhecimento aplicado às organizações” deve-se às discussões de Drucker (1994) e Senge (1998), que, de acordo com Corsatto e Hoffmann (2013, p. 22), “trataram do assunto de formas diferentes e complementares”. Drucker apresenta as questões sobre o conhecimento e seu impacto social ao afirmar que o mundo inaugura novo modelo social, o da sociedade do conhecimento, no qual “o recurso econômico básico não é mais o capital nem os recursos naturais ou a mão de obra e sim o conhecimento; uma sociedade na qual os trabalhadores do conhecimento desempenham um papel central” (DRUCKER, 1994, p. 5).

Ao falar sobre a mudança do significado do conhecimento na sociedade pós-capitalista afirma, ainda, o conhecimento como o único recurso com significado e que os tradicionais

fatores de produção, isto é, a terra, o capital e a mão-de-obra tornam-se secundários e obtidos facilmente na presença do conhecimento.

Senge (1998) identifica que na gestão do conhecimento, as pessoas aprendem a trabalhar em equipe, sendo que a partir dessa interação e da soma das competências individuais, garante a apropriação do conhecimento coletivo e o fortalecimento da cultura organizacional. As pessoas são estimuladas a compartilhar conhecimentos adquiridos e usar o conhecimento de outras pessoas, internas e externas à organização, com o objetivo de gerar conhecimento corporativo.

De modo divergente dos pensamentos de Drucker e Senge sobre conhecimento do/no mundo empresarial, sociedade do conhecimento e gestão do conhecimento, Goodson (2007, p. 91) indica que as grandes mudanças da sociedade alteram a função da escola, uma vez que emerge:

uma nova forma de ser humano nestas novas infra-estruturas de consumo do ocidente que, de alguma maneira, seria um ser humano auto-regulado pelo ato do consumo e ingestão de novidades criadas por outros? É a chamada “sociedade do conhecimento” mas até onde posso ver, a característica principal desta sociedade é a retenção de conhecimento por aqueles que obtêm conhecimento de outros. Esta não é uma “sociedade do conhecimento”! Ao contrário, é uma sociedade da futilidade.

Na contramão da valorização do conhecimento, deparamo-nos com as “pedagogias das competências”, teorias pedagógicas valorizadoras das competências e habilidades, em detrimento dos saberes elaborados/científicos.

Os estudos de Maués (2009, p. 287-291) sobre “conhecimento *versus* competência” e “pedagogia das competências e a educação” posiciona discussões diante da identificação das razões da escolha das “competências” como um eixo fundamental para a educação, sobrepondo-se aos conhecimentos e aos saberes até então responsáveis pelo cidadão tornar-se sujeito de sua história e fazer escolhas conscientes e livres.

Para a autora, a pedagogia das competências permite uma formação flexível, polivalente e o ensino com utilidade garantida, impulsionando a grande mudança, isto é:

Os conhecimentos deixam de ser importantes para se dar maior destaque ao “saber executar” tendo em vista a compreensão de que as competências se manifestam sempre em situações, em ação. O objetivo é, pois, saber fazer, mesmo que para isso não se dê as costas aos conhecimentos, como diz Perrenoud (1998), mas, segundo o mesmo autor, é preciso diminuí-los. No entanto o problema é ainda mais complexo, já que envolve aspectos políticos e sociais, pois representa uma escolha, que significa quem determina a diminuição dos conteúdos, quais os conteúdos que deverão permanecer e por

quê; quem tem poderes para dizer o que é útil de imediato e que precisa ser tratado como competência, e tantas outras questões que indicam que se trata de uma questão política, aliás, como é a educação. (MAUÉS, 2009, p 301).

Essa mesma autora se aproxima das noções acerca da competência, trazidas por outros autores (HIRTT, BOUTIN, JULIEN, PERRENOUD, RAMOS, LASNIER, BECKERS, BRONCKART, DOLZ, OLLAGNIER, STROOBANTS, ROPÉ, HABERMAS), para informar os “prós e contras” em detrimento ao conhecimento. Nesse contexto, questões são apresentadas ao debate, dentre as quais destacamos:

Mas qual é o problema de adotar a pedagogia das competências para a formação de professores? O que isso tem a ver com a mercantilização da escola? Qual a relação que se pode estabelecer entre esse “approche” e as exigências dos organismos multilaterais? O que há de errado em querer trabalhar com uma teoria pedagógica que dá prioridade ao aluno, que permite que o mesmo seja ativo e construa seu próprio conhecimento? O que existe de incorreto em querer que a escola desenvolva as competências que são “úteis”, que vão ser utilizadas em seguida? Quais são os argumentos que se pode sustentar para se contrapor a essa “obsessão de competências?”. (MAUÉS, 2004, p. 9).

Talvez as respostas delineadas por Perrenoud (1999, p. 7), em uma noção de competência aproximada da “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, impulsionem a perspectiva da inexistência desta sem o conhecimento, devendo sua construção ser operada com a prática definida teoricamente (seleção e legitimação de determinados conhecimentos).

Em que pese a variedade de estudos sobre competência, não há consenso quanto ao seu sentido ou noção, não sendo uma questão resolvida, uma vez que também se apresenta como um construto em formação (MAUÉS, 2009, p. 297; CARDOSO; RICCIO, 2010, p. 355).

Nesse movimento, destaca Ramos (2006, p. 222), “a escola é forçada a abrir-se ao mundo econômico como meio de se redefinirem os conteúdos de ensino e atribuir sentido prático aos saberes escolares”, como acontece com as ciências contábeis, visto que entidades nacionais e internacionais propõem modelos de currículos a serem implementados pelas instituições.

Nesse contexto, encontra-se a contabilidade, ciência marcada pelas exigências/propostas das entidades que operam no mundo globalizado quanto à educação contábil e que buscam responder aos anseios/exigências do setor econômico que definem a profissionalidade do contador, imprimindo a competência e qualificação como substrato dos

conhecimentos acessados, das habilidades e atitudes a serem desenvolvidas ao longo da carreira.

Isso posto, deparamo-nos com o ponto nevrálgico da visão capitalista sobre o conhecimento a serviço da empregabilidade *versus* a crítica sobre o conhecimento como fonte para uma sociedade mais equitativa, na qual os indivíduos são livres para fazerem suas escolhas conscientes, em vez de servirem apenas como mantenedores do poder.

Nessa linha de discussão, ancorada na pedagogia das competências e educação, encontramos “o modelo de competências, apesar de se apresentar nos discursos como um avanço, é de fato uma forma de legitimação das relações de produção existentes, contribuindo assim, para a perpetuação da dominação” (MAUÉS, 2009, p. 302).

Dessa forma, a crítica quanto à utilização das competências como norteadora do ensino recai na utilização, quase que exclusiva, da noção de competência associada à ação, portanto, restrita à inteligência prática – resolução de problemas e alcance de resultados, uma vez que

[...] a noção de competência, além de se associar a mobilização de conhecimentos de toda ordem, incluindo as habilidades e os valores, deve-se remeter à mobilização das dimensões práticas e formalizadora da inteligência, como pressuposto de uma aprendizagem contínua sobre assuntos os mais variados e distintos. (RAMOS, 2006, p. 236).

Corroborando com essa vertente de que as competências se sobrepuseram aos saberes sociais gerais, invertendo a hierarquia convencional da aprendizagem de conhecimentos na escola, Pereira (2018), ao analisar os documentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tratam dos resultados do Pisa²⁰, assinala que o programa acompanha e ratifica mudanças operadas desde a década de 1980. Mudanças decorrentes das crises cíclicas e estruturais do modo de produção, que inovam as formas de organização e gestão do trabalho, integrado às proposituras mundiais da globalização econômica.

Neste percurso, a qualificação como expressão de uma prática social que envolve os saberes acadêmicos, o acesso à cultura geral de formação humana omnilateral, e a especialização em determinado ramo profissional foi substituída pela lógica das competências e habilidades (ROPÉ; TANGUY, 1997; RAMOS, 2001), esta, por sua vez, associada ao saber-fazer prático. No *savoir-faire* estão presentes as competências cognitivas e sócio emocionais demandadas dos trabalhadores que, segundo os intelectuais defensores desta lógica, complementam os requisitos do trabalhador flexível. Nessa toada, a lógica das competências e habilidades ganha centralidade no invólucro do capital, e dá sentido às ações dos seus organismos internacionais. Esses

²⁰ Programa Internacional de Avaliação de Alunos, cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação básica nos países participantes.

difundem a ideologia da sociedade do conhecimento e suas representações (DUARTE, 2008), a fim de instituir um sistema normativo-institucional para persuadir os países-membros e parceiros. (PEREIRA, 2018, p. 112).

A par disso, várias são as indagações e incongruências apresentadas pelo autor em relação às avaliações em larga escala propostas pela OCDE, evidenciando que “as competências e habilidades tornam-se fetiches e não as ter significa fracasso. De fato, o Pisa fotografa uma parte do real, uma amostra, um momento fixo, mas os dados em si não traduzem os processos formativos vivenciados nas escolas públicas” (PEREIRA, 2018, p. 119).

As similaridades com os estudos de conhecimento, competências, habilidades e atitudes da/na área das ciências contábeis, notadamente centrados na lógica da empregabilidade e do mercado global, são visíveis. Isto porque, para o profissional contábil, além do conhecimento técnico, questões relativas ao conhecimento científico da contabilidade, do conhecimento de áreas afins, de cultura geral, o desenvolvimento de habilidades e atitudes passam a ser prerrogativas da carreira, especialmente após a harmonização das normas internacionais da contabilidade.

Quanto ao curso de ciências contábeis, o maior desafio está no rompimento da postura formativa tradicional de contadores instrumentalizados para atender essencialmente exigências fiscais para profissionais com visão humanística, social, global e integral das organizações em que atua. Além disso, de profissionais com senso crítico capaz de tomar decisões de gestão, atualizados com a linguagem científica e com a tecnologia, já que a contabilidade nos últimos anos se tornou totalmente *on-line*.

Esse exercício corre o risco de residir na naturalização do poder tido como “legítimo”, na produção de justificativas e explicações discursivas na arquitetura curricular do/para a formação do cientista contábil, enquanto parte do mercado simbólico, de modo a responder aos interesses hegemônicos desse momento da história, ou seja, a contabilidade adaptada às constantes mudanças do homem e do método das partidas dobradas²¹.

Método que passa pela contabilidade gerencial e alcança a era digital, tendo como principal marco o Sistema Público de Escrituração Digital (SPED²²), ao mesmo tempo, responde às demandas reais ou criadas globalmente, que incursionam por relações que marcam uma nova etapa de reordenamento da acumulação do capital, chamada globalização econômica,

²¹ O primeiro livro que sistematizou o Método das Partidas Dobradas data de 1494. Tal método é a base da contabilidade até hoje.

²² Oficializa os arquivos digitais das escriturações fiscal e contábil das empresas e facilita a fiscalização, integrando informações de interesse do governo.

cujas inovações tecnológicas e os novos modos de organização do trabalho impõem a reconfiguração do papel e das funções do Estado e das novas dimensões das questões culturais.

Contudo, o acompanhamento desse alcance parece não se evidenciar na oferta de conhecimentos pelas/nas IES (a) brasileiras, uma vez que tais evoluções/mudanças na mesma proporção são requeridas pelo mundo global. A contabilidade se adapta, se moderniza e acompanha a evolução econômica, mas os contadores não alcançam a mesma “representação”.

As revisões e atualizações das normas, em conformidade com a convergência internacional dos padrões contábeis, organizam-se por discursos político-curriculares que, por um lado, elaboram análises acerca das instituições de ensino superior brasileiras e a não formação de profissionais com o nível de conhecimento esperado pelo conselho da classe e pelo “mercado”, enquanto que por outro, acentuam a discussão sobre a inadequação dos atuais currículos de formação a partir de dados alcançados nas edições do Exame de Suficiência, particularmente em sua segunda edição de 2017, cujo índice de reprovação atinge 72,98%, registrado em Relatórios Estatísticos do Exame de Suficiência (CFC, 2019).

O atual cenário econômico global exige contadores com conhecimentos técnicos e científicos de diversas áreas de atuação, com habilidades de comunicação, gestão e atitudes proativas para resolver problemas complexos atinentes a sua área de atuação. Ou seja, contadores “competentes”.

Cardoso, Riccio e Albuquerque (2009, p. 367), ao efetuarem uma revisão da literatura sobre as competências do contador, concluem que:

há carência de estudos sobre o assunto, os quais, em sua maioria, tratam da função do profissional e não do fator competências; a quase totalidade dos estudos não realiza levantamentos empíricos nem sequer trata o aspecto da competência mediante a abordagem da Psicologia e de Recursos Humanos. A necessidade de estudos das competências dos contadores, com base em fundamentos teóricos mais sólidos e em metodologia apropriada, é relatada nos estudos de Abdolmohammadi, Searson e Shanteau (2004), IFAC (2003), IAESB (2008) e no inventário sobre estudos ligados à Contabilidade Comportamental de Meyer e Rigsby (2001).

Com base na fundamentação teórica e nos resultados de pesquisa empírica, Cardoso, Riccio e Albuquerque (2009, p. 375) propõem uma estrutura genérica de competências para o contador, a saber:

- a) Competências de Articulação: ouvir eficazmente, atendimento e trabalho em equipe.
- b) Competências de Técnicas de Gestão: negociação, técnicas de gestão e gerenciamento da informação.

- c) Competências de Conduta e Administração: comunicação, empreendedor, estratégica e integridade e confiança.
- d) Competências Específicas: contabilidade e finanças, legal e ferramentas de controle.

No que se refere aos conhecimentos indispensáveis ao profissional contábil, Marion (2001, p. 13-14) segrega-os em três categorias: conhecimentos gerais (conhecimento das diferentes culturas), conhecimentos em organizações e negócios (conhecimento das forças econômicas, social, cultural e psicológica que afetam as organizações) e conhecimento contábil e de auditoria (conhecimentos técnicos profissionais inerentes à sua área de atuação). Quanto às habilidades, também são divididas em três categorias: habilidade em comunicação, intelectual e no relacionamento com as pessoas.

No tocante à importância dos conhecimentos humanísticos, Iudícibus, Martins e Franco (1984) assinalam a sua ausência nos cursos de graduação em ciências contábeis, chamando a atenção para a inclusão ou reformulação de ementas de/em disciplinas para fundamentar a importância do “como pensar” e “como comunicar”:

Consideramos de fundamental importância para o futuro graduado em Contabilidade o estudo de disciplinas que o ajudem a pensar, a disciplinar seu pensamento e a conhecer os valores da lógica e da razão. (IUDÍCIBUS, MARTINS, FRANCO, 1984, p. 20).

Em relação a essa solicitação, Fernandes e Antunes (2010, p. 4) afirmam que na formação do profissional contábil parecem não estar desenvolvidas as competências, os conhecimentos técnico-científicos, bem como a capacidade de transmitir e analisar esses conteúdos, as chamadas habilidades (de comunicação, intelectuais e interpessoais), sendo ambas necessárias ao desempenho da profissão.

Corroborando com Laffin (2002, p. 15), ainda há uma formação fragmentada do contador, favorecendo uma interpretação da contabilidade como uma ciência pragmática e que somente seria superada se “o contador tivesse uma formação crítica, que permitisse superar a formação fragmentada e assim contribuir para o desenho de um novo modelo de sociedade”.

Contudo, a gestão do currículo, que se traduz em lutas simbólicas sobre o sentido e finalidade da formação, depara-se ainda com discursos construídos na perspectiva de uma dita “ruptura” com a repetição, a padronização, o fixo, o enrijecido, o moldado, as estruturas rígidas, a falta de dinamicidade nas relações educacionais, que caminham na direção do diferente, do “novo”.

O recurso básico já não é o capital, ou o trabalho, mas o conhecimento empregado nas relações, o qual aparece explicitamente nas normas sobre o curso de ciências contábeis, somente em 1992, por meio da Resolução CFE nº 3, que fixa os mínimos de conteúdo, a duração do curso de graduação em ciências contábeis e sua divisão em: Conhecimentos de Formação Geral de Natureza Humanística e Social (15 a 25%), Conhecimentos de Formação Profissional (55 a 75%) e Conhecimentos ou Atividades de Formação Complementar (10 a 20%) (MEC, 1992).

Até a LDBEN, havia para as instituições de ensino superior a impossibilidade de implementar qualquer projeto inovador em matéria curricular, por não atender, muitas vezes, às expectativas sociais e à demanda reprimida no mercado de trabalho no avanço tecnológico e científico. Ao ser promulgada, o poder público estava autorizado a firmar diretrizes básicas para esse novo desafio, promovendo a flexibilização na elaboração dos currículos dos cursos de graduação, retirando-lhes as amarras da concentração, da inflexibilidade dos currículos mínimos profissionalizantes nacionais, que são substituídos por “Diretrizes Curriculares Nacionais” (MEC, 2003a, p. 8).

Assim, em 1997, a CES/CNE, por meio do Parecer nº 776, estabelece orientações gerais e princípios a serem observados na formulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação.

De 1997 até 2004, várias foram as críticas constantes aos pareceres emitidos pelo CNE/CES do MEC quanto às regras constantes da norma anterior (Resolução CFE nº 3/2012), destacando os interesses de grupos econômicos, excesso de disciplinas, elevado detalhamento de disciplinas e cargas horárias, entre outras questões (MEC, 1997, 2003a).

As DCN vigentes do curso de graduação em ciências contábeis, Resolução nº 10/2004 CNE/CES, também sofrem críticas quanto à manutenção da racionalidade técnica que se resume ao fazer, seguindo a tendência da pedagogia das competências.

A Resolução do CNE/CES nº 10/2004 não altera a compreensão do processo de formação instituído no curso de 1946, pois vai apenas adequar a formação do contador pelas demandas do trabalho e não na possibilidade de uma sólida formação, cuja compreensão é a de que o contador, em sua condição de sujeito histórico, possa sentir-se completo na realização do trabalho e na sua inserção social. Ao contrário, vai reduzir o potencial da profissão a uma competência específica como resposta às demandas do emprego, e, assim, cooptar a prática contábil na gestão do patrimônio, configurando uma prática e um sujeito descolado do contexto e com consequências de sua atuação no conhecimento. (LAFFIN, 2015, p. 21).

As atuais competências e habilidades do curso de ciências contábeis, de acordo com a Resolução CNE/CES/MEC nº 10, de 16 de dezembro de 2004, são:

- 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 inerente 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 noções de 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 à 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 crítica 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 organizacionais. (MEC, 2004).

Tais competências e habilidades parecem atender ao proposto no âmbito internacional, isto é, as mais recentes significações sobre competência, valores, ética, atitudes e habilidades inerentes à contabilidade, encontradas no *Handbook of International Education Pronouncements*, última edição em 2019, pelo *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), órgão da *International Federation of Accountants* (IFAC). Vale ressaltar que informa os padrões internacionais de educação para os profissionais da contabilidade e orientações a serem adotadas e aplicadas internacionalmente pelos seus membros, do qual o Brasil faz parte.

As competências técnicas, aqui subentendidas como os conhecimentos que permitem a identificação mais direta com uma profissão, adquiridas em parte no sistema educativo e na formação profissional e em parte na empresa, as habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional contábil e as atitudes, valores e ética profissional, de acordo com o IAESB/IFAC se resumem no Quadro 11.

Quadro 11 - Competências técnicas, habilidades profissionais, atitudes, valores e ética profissionais propostas pelo IFAC

Competências técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Contabilidade Financeira (geral) • Contabilidade Gerencial • Finanças e Gestão financeira • Contabilidade Tributária • Auditoria • Governança, Gerenciamento de Risco e Controle Interno • Direito Comercial • Tecnologia da Informação • Gestão de Ambientes Empresariais • Economia • Gestão Estratégica de Negócios
Habilidades Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Intelectuais • Habilidades Interpessoais e de Comunicação • Habilidades Pessoais • Habilidades Organizacionais
Valores, ética e atitudes profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Ceticismo Profissional • Princípios Éticos • Compromisso com o Interesse Público

Fonte: Autora, com base no IFAC (2019a, p. 35-56).

Nota-se, portanto, uma convergência existente entre competências e habilidades, apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de ciências contábeis com as da IFAC.

Do que apreendemos, no caso do Brasil, os conhecimentos contábeis desde a sua inserção no ensino comercial, na época do império, até o ensino superior, sempre coadunam com a prescrição/lógica das normas e leis que se encontram ancoradas na concepção de sociedade, cujo eixo é o mercado, a meta e a empregabilidade, ficando o conhecimento contábil à mercê dessa lógica e afastado de uma formação mais abrangente que atente para as dimensões sociais, humanas, políticas e culturais.

Os termos “conhecimento” e “competência”, dessa forma, são frequentemente utilizados em conjunto e, até mesmo, como sinônimos; contudo, ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho. Como afirma Pimenta (2006, p. 43), “os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências”.

Esses saberes, em última instância, são parte do debate curricular desenvolvido no curso de graduação em ciências contábeis, mas que se encontram correlacionados às transformações cada vez mais intensas no campo das mudanças mercadológicas, a tecnologia, as novas legislações e a participação brasileira no mercado mundial. Isso se traduz em novos desafios da contabilidade e exige que o contador esteja pronto para responder às necessidades atuais.

2.2 NOVAS EXIGÊNCIAS PARA O MODERNO PROFISSIONAL CONTÁBIL

São tantas as exigências quanto às competências e habilidades que estão sendo impostas ao profissional contábil na era da globalização, baseadas no fazer e nos resultados, que apenas num curso de graduação é impossível atendê-las, tanto que os organismos internacionais enumeram vários requisitos para se tornar contador, sendo a graduação um deles.

Para as entidades internacionais, o aspirante a contador deve ingressar num programa integrado de educação contábil já munido de conhecimentos gerais, o que não estaria em enfrentamento direto com a educação com foco nas habilidades e competências necessárias ao contador, ao contrário, haveria complementaridade e atendimento aos anseios do mercado.

Não há dúvidas de que o profissional da contabilidade demanda conhecimentos gerais, tanto que o IFAC, por meio do *Handbook of International Education Pronouncements*, defende uma educação²³ geral forte:

A educação geral ajuda os contadores profissionais e aspirantes a integrar a competência técnica, as habilidades profissionais e os valores, ética e atitudes profissionais desenvolvidos por meio da educação profissional em contabilidade. Apoiar o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão, julgamento e ceticismo. Exemplos de tópicos de educação geral incluem, entre outros, a) compreensão de ideias e eventos da história, (b) conhecimento de diferentes culturas e (c) conscientização das forças econômicas, políticas e sociais do mundo.²⁴ (IFAC, 2019a, p. 11) [tradução nossa].

Também advoga que a educação geral inicia antes da entrada em um programa de educação contábil e continua durante o Desenvolvimento Profissional Inicial (*Initial Professional Development – IPD*) e Desenvolvimento Profissional Contínuo (*Continuing Professional Development – CPD*), em razão de que esta “desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais, ajuda a preparar o indivíduo para ingressar na educação profissional; e, apoia a educação continuada”²⁵ (IFAC, 2019a, p. 11) [tradução nossa].

²³ A IFAC define educação como processo estruturado e sistemático destinado ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e outras capacidades, processo que é tipicamente, mas não exclusivamente, conduzido em ambientes acadêmicos.

²⁴ *General education helps professional accountants and aspiring professional accountants integrate technical competence, professional skills, and professional values, ethics, and attitudes developed through professional accounting education. It supports the development of decision making skills, judgment, and skepticism. Examples of general education topics include, but are not limited to (a) understanding ideas and events in history, (b) knowledge of different cultures, and (c) awareness of economic, political and social forces in the world.*

²⁵ (a) *develops essential knowledge, skills, and attitudes, (b) helps prepare an individual for entry to a professional accounting education program, and (c) supports lifelong learning and development.*

2.2.1 Das habilidades de análise e interpretação

Quando nos referimos ao moderno profissional contábil, encontramos a figura do contador de sucesso, atuando de forma ativa juntamente à gestão organizacional, prestando informações atuais e pertinentes à tomada de decisões e possuidor de uma série de habilidades exigidas pelo atual cenário econômico. Ou seja, profissional que possui formação de natureza técnico-científica e crítico-reflexiva.

Definimos essas habilidades como sendo o saber fazer, utilizando os conhecimentos alcançados e que se encontram presentes nas atitudes, isto é, a capacidade de manusear os instrumentos e técnicas profissionais (a capacidade de transmissão e análise do conteúdo técnico/conhecimento – complementada pela atitude, que é o fazer).

Ressaltamos, nesse retrato, a ênfase dada às habilidades pessoais, interpessoais, de comunicação, tecnológicas, como parte do entendimento do negócio, do gerenciamento de mudanças e da participação mais ativa no processo de gestão, os quais se tornam elementos fundantes do perfil do profissional contábil.

O tema habilidades profissionais torna-se conteúdo expoente das discussões curriculares, isso porque nos deparamos com debates e defesas de órgãos e pesquisadores nacionais e internacionais, intervindo diretamente na definição das habilidades essenciais a serem contempladas.

A preocupação com os conhecimentos curriculares na formação do contador para os organismos internacionais se aloca no currículo que parece priorizar disciplinas e conteúdos que se encontram distantes da prática contábil.

Para esses órgãos e pesquisadores, o conteúdo do currículo e o desenvolvimento dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos discentes devem ser revistos de forma que possam se adequar às demandas do mercado profissional, em um ambiente de negócios em constante mudança. (OTT *et al.*, 2011, p. 339).

Entre essas preocupações, destacamos a formulada pela *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA²⁶), ao desenvolver o *Core Competency Framework*²⁷, cujo foco está

²⁶ A AICPA estabeleceu a contabilidade como uma profissão diferenciada por rigorosos requisitos educacionais, altos padrões profissionais, código estrito de ética profissional, *status* de licenciamento e compromisso de servir o interesse público.

²⁷ O *Core Competency Framework* foi publicado pela primeira vez em 1999.

[...] nas habilidades necessárias para os alunos adquirirem os conhecimentos que os conduzirão ao sucesso profissional. Dessa forma, apresenta um currículo baseado em habilidades que terão valor no longo prazo, e não em conhecimentos, entendendo-se que as habilidades conduzirão o aluno ao desenvolvimento dos conhecimentos, que podem variar no futuro. (OTT *et al.*, 2011, p. 340).

Para tanto, parte do princípio de que os conhecimentos contábeis se modificam com a mesma velocidade das mudanças socioeconômicas e o estudante precisa ser estimulado a desenvolver habilidades que permitam a aquisição de novos conhecimentos, de forma contínua para responder aos desafios da vida profissional. Em vista disso, acompanha as mudanças sociais, políticas, tecnológicas e econômicas significativas e rápidas que ocorrem na economia mundial.

A figura 2 traz as habilidades necessárias ao profissional da contabilidade propostas por meio do *Core Competency Framework*, baseadas nos seguintes pilares:

Figura 2 - Habilidades necessárias ao contador - CGMA Competency Framework

HABILIDADES TÉCNICAS	HABILIDADES DE NEGÓCIOS	HABILIDADES PESSOAIS E DE COMUNICAÇÃO	HABILIDADES DE LIDERANÇA	HABILIDADES DIGITAIS
<ul style="list-style-type: none"> •coletar, armazenar, processar e analisar informações a serem compartilhadas com diversos interessados. •Preparar e divulgar relatórios contábeis. 	<ul style="list-style-type: none"> •Permite que profissionais usem seus conhecimentos sobre os negócios para resolução de problemas. •Permite às empresas avaliar seu posicionamento estratégico, o alinhamento de seus modelos de negócios, seu desempenho e oportunidades para o futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> •São utilizadas para influenciar as decisões, ações e comportamentos dos tomadores de decisão e outros em toda a organização e seus <i>stakeholders</i>. •Capacidade de colaborar e trabalhar com parceiros é habilidade essencial. 	<ul style="list-style-type: none"> •Três tipos identificados: •Liderança de pares - envolve principais pares dentro e fora das finanças. Funciona em questões que exigem entendimento das implicações financeiras e questões internas e externas da organização. •Liderança funcional - garante o cumprimento dos objetivos do setor financeiro. • Liderança estratégica - exercida no nível estratégico. Especialistas se juntam a líderes em outras áreas para definir, formular e supervisionar a implementação das estratégias da organização. 	<ul style="list-style-type: none"> •São essenciais para os profissionais de finanças, desde a alfabetização digital básica até o conhecimento mais profundo: computação em nuvem, segurança cibernética, análise de dados e custos digitais. •Os profissionais precisam acompanhar os avanços da tecnologia e ser capazes de gerenciar e orientar as finanças no mundo digital. •Além de ser uma área de conhecimento independente, as habilidades digitais permeiam todas as outras áreas de conhecimento.

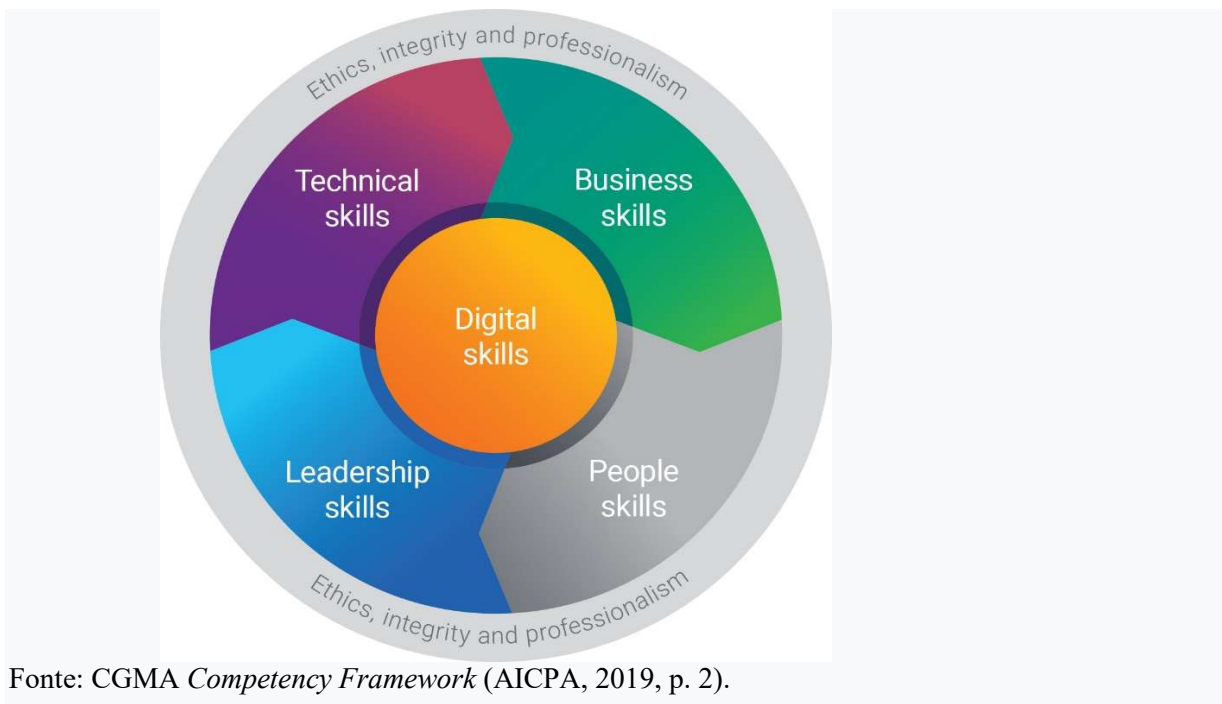
Fonte: A autora, com base no CGMA *Competency Framework* (AICPA, 2019).

A estrutura é composta por áreas de conhecimento, sendo cada área descrita por uma série de competências definidas em quatro níveis: fundamental (entendimento básico das estruturas de negócios), intermediário (entendimento moderado das operações e medidas gerais de negócios), avançado (compreensão do ambiente da organização, posição e direção estratégica atual, com habilidades analíticas) e especialista (conhecimento especializado para

desenvolver visão estratégica e fornecer visão única da direção e sucesso gerais da organização). Cada competência segue uma sequência de conjuntos de habilidades, vistos de forma integrada, ao mesmo tempo sustentados pela ética, integridade e profissionalismo (AICPA, 2019, p. 7).

A estrutura proposta pelo AICPA apoia o conceito de aprendizagem ao longo da vida profissional (educação continuada) e destaca o papel central das habilidades digitais, conforme figura 3.

Figura 3 - Habilidades propostas pelo *Core Competency Framework*



Fonte: CGMA *Competency Framework* (AICPA, 2019, p. 2).

Com relação às propostas da última edição do CM da ISAR/UNCTAD/ONU, destacamos que as habilidades gerais a serem dominadas pelo profissional não estão contempladas de forma direta, mas fazem parte dos componentes do sistema educacional, com objetivo de atender aos requisitos globais para o país que deseja harmonizar sua formação profissional contábil.

Assim, não há no CM seção específica sobre as habilidades para a formação contábil, mas cada módulo de conhecimento apresenta as competências e habilidades para concluir o módulo. Como o CM está em consonância com as diretrizes da IFAC, seguindo os preceitos determinados pela *International Education Standards*, passamos a analisar as habilidades

profissionais editadas pelo *International Accounting Education Standards Board (IAESB)*, atualizadas em 2019, contidas no *Handbook of International Education Pronouncements*²⁸.

O manual apresenta os princípios, conceitos e as definições subjacentes que aprimoram a educação contábil, ao mesmo tempo que inclui a estrutura para padrões internacionais de educação para contadores profissionais e aspirantes à profissionais²⁹. Acresce, ainda, as normas que tratam da entrada em programas de educação profissional em contabilidade e desenvolvimento profissional inicial, bem como aquelas que tratam do desenvolvimento profissional contínuo e as competências profissionais necessárias para auditores contábeis.

De acordo com o *Handbook of International Education Pronouncements* (IFAC, 2019a, p. 44-47), as habilidades do contador profissional integram a competência técnica e valores, ética e atitudes para demonstrar competência profissional categorizadas em quatro áreas, descritas na figura 4:

- (a) intelectuais – referem-se à capacidade de resolver problemas, tomar decisões e exercer julgamento profissional;
- (b) interpessoais e de comunicação – referem-se à capacidade de trabalhar em equipe e interagir efetivamente com os outros,
- (c) pessoais – referem-se às atitudes e comportamento pessoais do profissional e
- (d) habilidades organizacionais – referem-se à capacidade de trabalhar com ou na organização para obter os melhores resultados das pessoas e dos recursos disponíveis.

²⁸ O manual inclui a Estrutura para Padrões/Normas Internacionais de Educação para Contadores Profissionais e Aspirantes a Contadores, o Glossário de Termos da IAESB e as Normas Internacionais de Educação (IES 1–6), que tratam da entrada em programas de educação profissional em contabilidade e desenvolvimento profissional inicial do aspirante a contador profissional, bem como IES 7-8, que tratam do desenvolvimento profissional contínuo – educação continuada. Com a publicação do manual em 2019 o IAESB foi extinto.

²⁹ Indivíduo que iniciou o programa profissional de educação contábil.

Figura 4 - Habilidades profissionais propostas pelo IFAC

HABILIDADES INTELLECTUAIS	HABILIDADES INTERPESSOAIS E DE COMUNICAÇÃO	HABILIDADES PESSOAIS	HABILIDADES ORGANIZACIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> • (i) Avaliar informações de várias fontes e perspectivas por meio de pesquisa, análise e integração. • (ii) Aplicar julgamento profissional, incluindo identificação e avaliação de alternativas, para chegar a conclusões fundamentadas nos fatos e circunstâncias relevantes. • (iii) Consultar especialistas p/ resolver problemas e chegar a conclusões. • (iv) Aplicar raciocínio, análise crítica e pensamento inovador para resolver problemas. • (v) Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados. 	<ul style="list-style-type: none"> • (i) Mostrar cooperação e trabalho em equipe visando às metas organizacionais. • (ii) Comunicar de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar situações. • (iii) Demonstrar consciência das diferenças culturais e linguísticas nas comunicações. • (iv) Aplicar técnicas de escuta e entrevistas eficazes. • (v) Aplicar habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos. • (vi) Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos/ problemas e maximizar oportunidades. • (vii) Apresentar idéias e influenciar outras pessoas a apoiá-las. 	<ul style="list-style-type: none"> • (i) Demonstrar comprometimento com a educação continuada. • (ii) Aplicar ceticismo profissional ao questionar e avaliar criticamente todas as informações. • (iii) Estabelecer e monitorar os resultados pessoais, através do feedback de outras pessoas e da própria reflexão. • (iv) Gerenciar tempo e recursos para alcançar compromissos profissionais. • (v) Antecipar mudanças/desafios e planejar possíveis soluções. • (vi) Ter mente aberta a novas oportunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • (i) Realizar tarefas de acordo com as práticas e prazos estabelecidos. • (ii) Analisar o próprio trabalho e o de outros para determinar se está em conformidade com os padrões de qualidade. • (iii) Motivar e desenvolver outras pessoas. • (iv) Delegar tarefas. • (v) Influenciar as pessoas a trabalharem em direção aos objetivos/metad da organização. • (vi) Aplicar ferramentas e tecnologias para melhorar a tomada de decisão e aumentar a eficiência e a eficácia.

Fonte: A autora, com base no IFAC (2019a, p. 45-46).

Quanto às normas nacionais para o ensino contábil, as Diretrizes Curriculares para a Formação dos Contadores (Resolução CNE/CES nº 10/2004), centrada na pedagogia das competências, preconizam as seguintes habilidades de análise e interpretação:

I – compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;

II – apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;

III – revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação. (MEC, 2004).

A concepção de formação inclusa nas DCN, em especial no que tange às competências e habilidades, fundamenta-se em processos formativos amplos e flexíveis, “de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio” (MEC, 2004).

Em que pese a ênfase nas competências e habilidades das DCN, Laffin (2015) tece críticas contundentes, a saber:

Cabe ressaltar que muitas das habilidades e competências previstas na Resolução CNE/CES nº 10/2004 e inseridas no item da dimensão do Projeto Pedagógico, são descritas como se fossem factíveis ao processo de racionalidade e de temporalidade na duração do curso. Há, nessa concepção das diretrizes, um equívoco em que as atribuições previstas ao profissional da contabilidade se submetem à ordem do mercado e das diferentes organizações, cuja adequação da formação terá por base as limitações da pedagogia das competências. Essa submissão está expressa nas diretrizes quando determina que os conteúdos devam atender às conformidades da formação exigida pela Organização Mundial do Comércio, implementando assim a formação pela ênfase nas competências requeridas nesses organismos. (LAFFIN, 2015, p. 14).

No tocante ao proposto pela FBC/CFC em sua Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis, não há descrição das habilidades de forma destacada, pois figuram em conjunto com as demais orientações das DCN, elencadas anteriormente.

Ainda, em relação à normatização nacional, destacamos as orientações do INEP/MEC, que edita regras para o Enade e explicita o perfil e as habilidades gerais (para todos os cursos de graduação) e específicas (para os cursos de ciências contábeis), que os alunos devem possuir ao concluir o curso.

A Portaria INEP nº 518/2019, que trata do componente de formação geral do Enade 2019, assim dispõe:

Art. 5º A prova do Enade 2019, no componente de Formação Geral, tomará como referência do perfil do concluinte as seguintes características:

I – ético e comprometido com questões sociais, culturais e ambientais;

II – comprometido com o exercício da cidadania;

III – humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural historicamente construídos, que transcendam a área de sua formação;

IV – proativo e solidário na tomada de decisões; e

V – colaborativo e propositivo no trabalho em equipes e/ou redes que integrem diferentes áreas do conhecimento, atuando com responsabilidade socioambiental.

Art. 6º A prova do Enade 2019, no componente de Formação Geral, avaliará se o estudante desenvolveu, no processo de formação, competências para:

- I – promover diálogo e práticas de convivência, compartilhando saberes e conhecimentos;
- II – buscar e propor soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações problema;
- III – sistematizar e analisar informações para tomada de decisões;
- IV – planejar e elaborar projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades em contextos diversos;
- V – compreender as linguagens e respectivas variações;
- VI – ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência;
- VII – analisar e interpretar representações verbais, não verbais, gráficas e numéricas de fenômenos diversos;
- VIII – identificar diferentes representações de um mesmo significado; e
- IX – formular e articular argumentos e contra-argumentos consistentes em situações sociocomunicativas. (MEC, 2019b).

Com relação ao perfil e às habilidades que o contador demanda, o INEP delibera:

Art. 5º A prova do Enade 2018, no componente específico da área de Ciências Contábeis, tomará como referência do perfil do concluinte as seguintes características:

- I. proativo e propositivo na atuação em questões inerentes e afins à atividade contábil, em seus diversos contextos e modelos organizacionais;
- II. analítico e crítico na elaboração e na divulgação de informações aos usuários;
- III. atento às normas, aos padrões e aos regulamentos pertinentes às funções contábeis e suas respectivas atualizações e aplicações;
- IV. atualizado frente às inovações tecnológicas e metodológicas aplicáveis à atividade profissional; e
- V. ético e probo em sua atividade profissional, comprometido com a responsabilidade socioambiental e com o respeito às diversidades da sociedade.

Art. 6º A prova do Enade 2018, no componente específico da área de Ciências Contábeis, avaliará se o concluinte desenvolveu, no processo de formação, competências para:

- I. exercer as funções contábeis utilizando adequadamente a terminologia e a linguagem da Ciência Contábil;
- II. identificar e analisar processos contábeis com visão sistêmica e interdisciplinar;
- III. realizar atividades de auditoria, perícia e arbitragem;
- IV. interpretar e aplicar as normatizações, os pronunciamentos e as legislações inerentes à contabilidade, gerando informações para o processo decisório;
- V. elaborar pareceres e relatórios, valendo-se da quantificação de informações; e
- VI. modelar, implantar e analisar sistemas de informações contábeis e de controle gerencial. (MEC, 2018).

A lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu capítulo IV, Art. 43º, Inc. I, traz como finalidade da educação “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Entretanto, pelo exposto

nas orientações sobre as competências e habilidades do profissional da contabilidade, sujeito ao sistema de educação contábil, encontramos direcionamento para a transmissão de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades a serviço do sistema produtivo/econômico global. Considerando a contabilidade uma linguagem universal dos negócios, a tradução das informações econômicas da forma mais eficaz possível torna-se determinante.

Para Guimarães, Slomski e Gomes (2010, p. 43), existe “relação direta entre a formação profissional e o mercado produtivo”. À medida em que o conhecimento se torna o fator de produção, cabe às IES (a) a função de formação e qualificação profissional, na qual ações político-pedagógicas são implementadas por meio dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos currículos dos cursos.

Argumentam os autores que as IES (a) são as únicas que podem se contrapor à aprendizagem contábil respaldada na excessiva concentração de disciplinas de natureza técnica, visando ao atendimento do sistema produtivo, uma vez que:

Os elementos para o enfrentamento dos desafios modernidade encontram-se na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico Institucional (PDI), que poderá recuperar o papel da universidade como instituição social e questionar criticamente as funções que se espera que ela exerça. Esse projeto é pedagógico, por que discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção da cidadania e não apenas de preparação técnica para uma ocupação temporal. (GUIMARÃES; SLOMSKI; GOMES, 2010, p. 44).

Entretanto, vários pesquisadores têm investigado a questão da incompatibilidade da educação contábil com o que é desejável (pelo mercado) ao profissional em termos de habilidades e conhecimentos contábeis. Exemplo disso é um estudo internacional comparando a percepção de estudantes de cursos de ciências contábeis em instituições de ensino brasileiras e profissionais da contabilidade no Brasil com pesquisas norte-americanas e chinesas sobre esse assunto quanto a conhecimentos, habilidades e métodos de ensino-aprendizagem considerados como mais importantes para a atuação do contador no mercado de trabalho. As pesquisas analisadas reforçaram a necessidade de reforma na educação contábil com atualização no currículo e de métodos de ensino e aprendizagem que privilegiem os conhecimentos e habilidades necessárias ao ambiente de negócios totalmente globalizados (OTT *et al.*, 2011, p. 338-356).

Ressalta-se a importância das pesquisas sobre as divergências quanto ao que é ensinado nas faculdades e o que é exigido do profissional pelo mercado em termos de habilidades e conhecimentos contábeis. Porém, o foco está sempre no atendimento ao mercado

e ao sucesso profissional, o qual é dependente da educação continuada ou do aprendizado ao longo da vida.

O conhecimento amplo, geral, passou para segundo plano, e no atual formato das orientações internacionais para a educação contábil, as habilidades assumiram papel central na formação dos contadores.

Nesse sentido, escrever sobre a profissionalização do contador, em contextos de educação e formação e em tempos de globalização, é tarefa sempre incompleta, com novas informações surgindo de forma muito rápida e em grande quantidade e que fazem do ato de aprender exercício contínuo e jamais terminado. “O conceito de aprendizagem/formação ao longo da vida, um dos ícones da sociedade do conhecimento, traduz essa incompletude do cognoscente, numa busca incessante de aprender e dominar informação que rapidamente perde validade” (PACHECO, 2014, p. 142).

Diante disso, a defesa atual volta-se à técnica contábil, como o saber-fazer, o conhecimento necessário para atendimento aos interesses do mercado e não próximo dos debates acerca do conhecimento no campo da educação, qual seja, em torno da submissão à demanda social sustentada pelo cenário político, social e econômico. Cenário este sustentado por um sistema de valoração determinado pela forma como selecionamos os conhecimentos por meio dos quais entramos em contato com os atributos considerados desejáveis para a formação.

Esses conhecimentos baseados essencialmente nas habilidades da profissionalidade contábil reafirmam a preocupação em atender aos interesses do mercado de trabalho, reduzindo a importância do conhecimento em si, do conhecimento como a única fonte capaz de garantir condições para que seja o agente modificador de sua realidade.

Diante disso, corroboramos com os ensinamentos de Young (2013, p. 25) na defesa do conhecimento, apreendido como fontes de estabilidade para as escolas, alunos e professores, fontes de coerência nacional e internacional (conhecimentos são conhecimentos em qualquer parte do mundo), fontes de identidade para alunos e professores (por exemplo, alunos das ciências gerenciais e professores especialistas em currículos) e a re-contextualização das disciplinas que são a fonte primária de novos conhecimentos de determinada sociedade.

2.2.2 Orientações para as necessidades da clientela

Como visto, a contabilidade, tomada como a linguagem universal dos negócios, eleva as normas contábeis ao patamar de universalidade e, como consequência, conduz a busca por

uma educação contábil também universal, a qual é materializada pelas diretrizes das *International Education Standards* emitidas pelo IAESB/IFAC.

A questão central transita entre a “exigência” de uma contabilidade homogênea/global que atenda à economia independentemente de localização e a adoção de padrões internacionais de educação contábil. Isto posto, o desafiado localiza-se em razão das diferenças culturais, sociais, educacionais, econômicas, sistemas jurídicos, de linguagem, tradições e costumes, uma vez que educação e contabilidade são conceitos criados e sustentados socialmente, além de globalmente influenciados por seus contextos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Isso resultou em muitas comunidades fragmentadas e heterogêneas de práticas e em diversos públicos ou partes interessadas com seus próprios interesses e estratégias de legitimação. Existe, portanto, um problema para a educação contábil ser definida e se unir a um modelo mundial que atenda às necessidades de todas as nações.³⁰ (HELLIAR, 2013, p. 510) [tradução nossa].

Como solução de parte do problema da educação contábil global, a mesma autora defende ser possível a adoção de objetivos de aprendizado semelhantes, usando abordagens de aprendizagem construtivista, experiencial e situada, incorporadas ao programa de aprendizagem.

Para tanto, aponta as Normas Internacionais de Educação da IAESB para incorporar essas três abordagens de aprendizagem, e a IFAC para adotar várias estratégias, visando obter legitimidade pragmática para seus padrões de educação, já que ainda não conseguiu em nível global a mesma legitimidade que suas Normas Internacionais de Auditoria (HELLIAR, 2013, p. 514).

Em atendimento à necessidade da clientela, no caso a formação do contador para o mercado do trabalho, a IFAC publicou, em 2019, nova versão do *Handbook of International Education Pronouncements*, a qual contém as Normas Internacionais de Educação, cujos objetivos são: (a) desenvolver a competência profissional dos aspirantes a contadores profissionais e (b) desenvolver e manter a competência profissional dos contadores profissionais, as quais serão alcançadas com aprendizagem e desenvolvimento.

³⁰ *This has resulted in many fragmented, heterogeneous communities of practice and many diverse audiences or stakeholders with their own interests and legitimation strategies. There is thus a problem for accounting education to be defined, and to coalesce to one world model that fits the needs of all nations.*

Define também a aprendizagem como processo contínuo de desenvolvimento e manutenção de competência profissional ao longo da carreira do contador por meio da educação, treinamento e experiência – educação continuada.

Merece destaque a importância dada à educação geral, a qual deve ser anterior à educação contábil e: (a) desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais; (b) ajuda a preparar o indivíduo para ingressar na educação profissional em contabilidade; (c) apoia a aprendizagem e o desenvolvimento ao longo da vida (educação continuada), (d) ajuda os contadores e aspirantes a integrar a competência técnica, as habilidades profissionais e os valores, ética e atitudes profissionais desenvolvidos por meio da educação profissional em contabilidade e (e) apoia o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão, julgamento e ceticismo³¹ (IFAC, 2019a, p. 11).

Descreve ainda que por meio da educação geral, o aspirante a contador tem melhor a) compreensão de ideias e eventos da história, (b) conhecimento de diferentes culturas e (c) conscientização das forças econômicas, políticas e sociais do mundo.

Para garantir que os contadores em todo o mundo atendam ao padrão mínimo de conhecimento, habilidades e atitudes profissionais, a IAESB/IFAC emitiu oito normas, as *International Education Standards*, relacionadas ao treinamento e à educação dos contadores, as quais precisam ser implementadas por meio de alguma forma de programa educacional (HELLIAR, 2013, p. 511).

A autora alerta que a IFAC, com base na forte reputação que já conquistou com os padrões de contabilidade e auditoria, precisa obter (já que ainda não conseguiu) e manter legitimidade pragmática para suas IES (b), visto que “essa linha de atuação tem novos públicos, como as autoridades educacionais nacionais, mas em alguns países a legitimidade pragmática já foi perdida, como no Brasil”³² (HELLIAR, 2013, p. 517) [tradução nossa].

No caso do Brasil, para habilitar-se como contador é necessário o diploma do curso de graduação em ciências contábeis e a aprovação no exame de suficiência. Não necessitando de comprovação de experiência prática ou de educação profissional continuada³³ para continuar

³¹ A IFAC define o ceticismo profissional como “a postura que inclui uma mente questionadora e alerta para condições que possam indicar possível distorção devido a erro ou fraude e uma avaliação crítica das evidências de auditoria”.

³² *This line of activity has new audiences, such as national educational authorities, but in some countries gaining pragmatic legitimacy has already been lost, as in the case of Brazil.*

³³ Para atuação como perito contábil, auditor independente e responsáveis técnicos pelas demonstrações contábeis das empresas reguladas e/ou supervisionadas pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), Banco Central do Brasil (Bacen), Superintendência de Seguros Privados (SUSEP) e pela Superintendência Nacional de Previdência Complementar (Previc) ou consideradas de grande porte, há necessidade de comprovação da educação continuada, anualmente.

exercendo suas atividades, como determinado pelas IES (b). Além do requisito para ingresso no curso de ciências contábeis ser apenas o ensino médio, sendo que o conhecimento geral (a carência de/ou déficit de) não é impeditivo para a entrada nas instituições de ensino brasileiras, visto terem maior oferta de vagas que a demanda, decorrente da expansão das faculdades privadas, fazendo com que não haja barreiras para a matrícula nos cursos.

De acordo com o *Handbook of International Education Pronouncements* (IFAC, 2019a, p. 25 - 109), as IES (b)³⁴ são:

IES 1 – Requisitos de Inscrição para Programas Profissionais de Educação Contábil – estabelece os requisitos para ingresso em programa de educação contábil profissional e desenvolvimento profissional inicial;

IES 2 – Desenvolvimento Profissional Inicial – Competência Técnica. Detalha o conteúdo do programa profissional de educação contábil. Lista os módulos/tópicos que os programas de educação contábil devem contemplar;

IES 3 – Desenvolvimento Profissional Inicial – Habilidades Profissionais. Devem incluir habilidades intelectuais, pessoais, interpessoais e de comunicação, técnicas e financeiras e técnicas de organização e negócios. Orienta que as habilidades devem se concentrar no aluno e não no professor.

IES 4 – Desenvolvimento Profissional Inicial – Valores, Ética e Atitudes Profissionais – Incluem interesse público, responsabilidade, denúncia, independência, os princípios de conduta (por exemplo, princípios éticos) geralmente associados e considerados essenciais na definição das características distintivas do comportamento profissional e os princípios fundamentais da ética profissional: integridade; objetividade; competência profissional; confidencialidade; e comportamento profissional.

IES 5 – Desenvolvimento Profissional Inicial - Experiência Prática. A IFAC exige experiência para a habilitação profissional, mas vários organismos contábeis não, como é o caso brasileiro, onde é exigido o diploma de bacharel em ciências contábeis e a aprovação no exame de suficiência.

IES 6 – Desenvolvimento Profissional Inicial - Avaliação da Competência Profissional. Especifica requisitos para avaliação da competência profissional desenvolvida por meio de aprendizado e desenvolvimento, ou seja, verifica/examina se os aspirantes a contador profissional alcançaram o nível apropriado de competência profissional até o final do Desenvolvimento Profissional Inicial.

IES 7 – Desenvolvimento Profissional Contínuo – prescreve os requisitos necessário para que os contadores mantenham a competência profissional imprescindível para fornecimento dos seus serviços.

IES 8 – Competência Profissional para Auditores – estabelece os requisitos para a competência profissional dos auditores contábeis.

Como resultado da implantação das IES (b) por seus países membros, a IFAC espera diversos impactos positivos na formação e atuação dos contadores nos mais diversos países,

³⁴ Em 2019, a IAESB/IFAC aprovou as revisões das IES (bs 2, 3, 4 e 8), que entram em vigor em janeiro de 2021. Segundo a Federação, as revisões melhoram a consistência, a qualidade e a relevância do desenvolvimento profissional inicial e do desenvolvimento profissional contínuo, bem como a adição e as revisões dos resultados de aprendizagem de TIC e ceticismo profissional apoiam a profissão contábil no fornecimento de relatórios financeiros de alta qualidade, auditoria ou outros serviços financeiros e contábeis relacionados na era digital.

como alterações nos currículos, melhorias das habilidades interpessoais, mudanças nos requisitos de entrada nos cursos de graduação com maiores exigências de conhecimentos gerais, bem como exigências de experiência para a habilitação profissional e desenvolvimento profissional contínuo/educação continuada para a manutenção da habilitação.

O Brasil, por meio do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e do Instituto dos Auditores Independentes do Brasil (IBRACON), é signatário do Programa de Conformidade do IFAC.

De acordo com a autoavaliação do referido programa e com o Plano de Ação das *Statements of Membership Obligations* (SMO)³⁵, elaborado pelo CFC e publicado no *site* da IFAC (2019b, p. 8), com relação às IES (b), no Brasil:

- 1 – O profissional de contabilidade poderá ser contador após conclusão regular do Bacharelado em Ciências Contábeis em instituição reconhecida pelo Ministério da Educação; aprovação no Exame de Suficiência (obrigatório para o exercício da profissão contábil); e registro em Conselho Regional de Contabilidade, cuja jurisdição ele está sujeito;
- 2 – Os profissionais que trabalham como Auditores Independentes estão sujeitos a cumprir os requisitos do padrão do CFC relacionados ao Desenvolvimento Profissional Contínuo;
- 3 – O Ministério da Educação regula o conteúdo dos currículos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis;
- 4 – O IBRACON, o CFC e outras instituições de contabilidade e as universidades brasileiras desenvolveram um dos projetos de educação continuada mais avançados da América Latina;
- 5 – O CFC participa do processo de aprovação, credenciamento e autorização dos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, emitindo parecer que subsidia o MEC nos referidos processos;
- 6 – Para que os profissionais de contabilidade trabalhem como Auditores Independentes nos mercados de capitais, financeiro e de seguros, eles precisam passar no Exame de Qualificação Técnica (EQT) e, desde 2002, também devem cumprir os requisitos mínimos de educação continuada;
- 7 – Um desafio atual é implementar a educação continuada para os demais profissionais da contabilidade (atualmente os auditores, os peritos contábeis e os contadores que trabalham com entidades reguladas e de interesse público estão obrigados a cumprir os requisitos mínimos de educação continuada), a fim de reforçar o processo de convergência e o processo de comunicação de qualidade; O IBRACON, o CFC e empresas de treinamento aprovadas pelo Conselho, oferecem diversos cursos e eventos visando a promoção da educação continuada.
- 8 – Existe impedimento legal para o CFC estabelecer o requisito da IES nº 5, que exige experiência prática antes do registro do contador, considerando o sistema educacional e o respectivo arcabouço legal.

³⁵ Os membros e associados da IFAC realizam uma autoavaliação em relação aos requisitos das SMOs e com base nos resultados da avaliação, desenvolvem Plano de Ação para demonstrar como eles cumprem os requisitos das SMOs e, quando alguns requisitos ainda não foram atendidos, apresentar planos para seu cumprimento.

O Conselho Federal de Contabilidade esclarece ainda que os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em ciências contábeis do Brasil, em sua maioria, possuem o estágio supervisionado (trabalho de meio período com disposição legal que determina as horas máximas de trabalho), que proporciona experiência prática aos alunos. Além disso, grande parte dos alunos entram no mercado de trabalho antes do término do curso de graduação.

Contudo, na pesquisa *International Accounting Education Standards Board: Organisational legitimacy within the field of professional accountancy education*, as autoras examinaram 21 organismos profissionais em 12 países que operam em diversas jurisdições em todo o mundo e que divulgam a conformidade com as IES (b) (Arábia Saudita, Austrália, Brasil, China, Colômbia, Estados Unidos, Índia, Itália, México, Reino Unido, Rússia e Uganda) Os resultados mostraram que a conformidade divulgada nem sempre indica conformidade da prática entre os órgãos profissionais que se obrigaram a cumprir as Normas Internacionais de Educação (CRAWFORD *et al.*, 2014).

Apesar dos esforços para a unificação e adoção dos padrões do ensino contábil, por parte das entidades mencionadas, a educação é mais difícil de harmonizar que as normas. Como exemplifica Helliard (2013, p. 518), na América do Sul, os órgãos profissionais não podem fazer seus próprios exames de admissão. Eles não têm influência sobre as universidades e, no entanto, estas são totalmente responsáveis pela educação e treinamento dos contadores. Ainda, é pouca ou nenhuma exigência que alguns órgãos membros requerem comprovação de experiência prática profissional anterior à adesão dos indivíduos aos órgãos de classe e ao desenvolvimento desta em contextos reais de ensino, por exemplo, no Brasil³⁶, em obediência à IES (b) nº 5.

A autora critica o IFAC em relação a não estar monitorando ou exigindo de seus membros o cumprimento das IES (b), nem tampouco os órgãos profissionais também estão fazendo isso com aqueles que treinam/ensinam os estudantes de contabilidade, ainda, que:

As instituições de ensino concentram-se no que deve ser ensinado - no que deve ser incutido nos estudantes e estagiários. Os grupos de estudantes podem ter abordagens diferentes para o aprendizado devido às diferenças em suas experiências de aprendizagem (Abhayawansa, Tempone e Pillay, 2012; Bidwell, 2006), mas a profissão de professor de contabilidade deve garantir que todos os alunos aprendam a aprender independentemente disso³⁷ (HELLIARD, 2013, p 518). [Tradução nossa].

³⁶ De acordo Crawford *et. al.*, (2014, p. 85), no Brasil, os órgãos membros do IFAC tentaram implementar o requisito de experiência prática de três anos para os candidatos a contador, mas tiveram que abandoná-lo devido a processos judiciais movidos contra eles pelo Estado. Claramente, o estado não percebeu que a exigência de três anos de treinamento era moralmente 'a coisa certa a se fazer'.

³⁷ *IESs concentrate on what has to be taught – what has to be instilled in to students and trainees. Student groups may have different approaches to learning because of differences in their learning experiences (Abhayawansa,*

Ainda com relação ao Brasil, os requisitos de entrada parecem estar parcialmente adequados à essência do que propõe a IES (b) nº 1³⁸, tendo em vista o processo de mercantilização do ensino e a grande demanda de vagas não preenchidas em cursos de graduação de ciências contábeis, o “processo seletivo” acaba perdendo sua eficácia, já que a oferta de vagas é superior ao número de alunos ingressantes, constatando-se como improvável qualquer forma de seleção³⁹ (JACOMOSSI; BIAVATTI, 2017, p. 71).

Como visto, desenvolver profissionais competentes torna-se um dos objetivos do ensino contábil em nível global, mas a competência para atuar no campo profissional requer padrão adequado de conhecimento, habilidades, valores, ética e atitudes, fazendo-se necessário adentrar no campo da educação.

Ao analisar a globalização como fenômeno que justifica a adoção das pedagogias das competências no curso de ciências contábeis, Laffin (2015) expressa que este se mostra insuficiente e contraditório.

É insuficiente e contraditória, pois assume apenas o aspecto econômico-financeiro das relações sociais e, com isso amplia as crises sistêmicas do modo de produção, ao mesmo tempo em que oculta as desigualdades sociais por processos de exclusão.

(...)

Dessa forma, modelos anacrônicos e, sobretudo unilaterais em favor apenas do aspecto econômico, são aqueles que deixam de expressar coerência entre a realidade dos sujeitos e a dimensão de autonomia que se pretende pelos processos formativos. Tais modelos desconsideram as mudanças socioculturais, as instituições sociais e, principalmente, a dimensão social do humano, bem como as demandas para o desenvolvimento. São modelos que têm em sua base o fazer e, não contemplam fundamentos conceituais capazes de explicar uma realidade abrangente para além de um fazer específico. (LAFFIN, 2015, p. 4).

Em vista disso, a formação baseada nas habilidades e competências desloca o processo pedagógico do ensino baseado em conhecimentos disciplinares para a perspectiva de ensino definida pelo saber-fazer específica do modo de produção.

Tempone and Pillay, 2012; Bidwell, 2006), but the accounting education profession should ensure that all students learn to learn irrespective of this.

³⁸ Os órgãos membros da IFAC devem especificar requisitos de entrada em programas de educação contábil, permitindo que somente aqueles com chance razoável de concluir com sucesso os programas ofertados ingressem nestes, embora tais requisitos não devam representar barreiras excessivas. Os requisitos devem ser estabelecidos de maneira pertinente e postos à disposição do público para auxiliar os indivíduos a avaliarem suas próprias chances de concluir tais programas (JACOMOSSI; BIAVATTI, 2017, p. 66)

³⁹ Salvo nas universidades públicas e particulares de renome nacional.

Esse processo esvazia o conteúdo teórico-metodológico das disciplinas e centra-se apenas no operacional técnico da profissão. É uma concepção restrita da formação em função de prover o estudante apenas na superfície do fazer, destituindo da formação o alcance das relações da ciência e da tecnologia com a sociedade. (LAFFIN, 2015, p. 3).

Ao falar sobre o marco da intensificação da utilização do tema competência nas políticas educacionais e ao citar os estudos de Nico Hirtt, Maués (2009) incursiona por dados da Mesa-Redonda Europeia dos Industriais (ERT)⁴⁰, ocorrida em 1998. Nessa incursão, registra que os empresários apresentaram a inquietação em relação ao que consideraram um afastamento entre a formação e as necessidades das indústrias. Dessa forma, indicam que a escola seja mais flexível, desregulamentada e a formação mais polivalente, sinalizando a necessidade da formação de outro tipo de trabalhador, para outra etapa do capitalismo.

“Com isso, de uma forma concreta, declara-se a vinculação estreita entre a escola e o mercado e, assim, transforma-se a educação em mercadorias” (MAUÉS, 2009, p. 288-289). Para a autora, essa exigência do mundo das indústrias modifica a educação profissional com a alteração do sentido de qualificação, bem como a educação superior, que passa a ter seus currículos baseados na noção de competência como eixo nuclear.

Pelo menos na forma como é atualmente abordada, a noção de competências teve início nas empresas, que procuravam ter um trabalhador formado sob um paradigma diferente, flexível, polivalente, capaz de trabalhar em equipe e de resolver problemas. Isso tem representado para muitos a substituição da qualificação, que exige um processo mais estruturado e em geral é finalizada por um certificado ou diploma. (MAUÉS, 2009, p. 289).

Para o processo produtivo e o mundo da empregabilidade, pouco importa se o contador conhece as teorias contábeis e os pioneiros que deram corpo a essas teorias, o que interessa é se o profissional sabe elaborar e interpretar as informações econômico-financeiras contidas nos relatórios por eles elaborados e, a partir desse conhecimento da situação empresarial, participar ativamente das tomadas de decisões.

Em síntese, em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações. (RAMOS, 2006, p. 221).

⁴⁰ Organização fundada em 1983 e formada por cerca de 50 indústrias europeias importantes, dentre elas: Bayer, Danone, Ericsson, Fiat, Lufthansa, Nestlé, Nokia, Pirelli, Renault, Siemens e Schell.

Nessa mesma linha, ao trazer contribuições ao debate sobre a ênfase nas competências dos cursos de graduação em ciências contábeis, Laffin (2015) afirma

Dessa forma, a formação baseada no fazer, sugerida como qualificação profissional, promove uma ruptura na possibilidade de o estudante e o trabalhador compreenderem as condições do processo produtivo em que estão inseridos, em função da multiplicidade de tarefas que tal qualificação impõe. (LAFFIN, 2015, p. 3).

Atualmente, não basta realizar ou apresentar as informações referentes ao registro da movimentação patrimonial, financeira e econômica das pessoas físicas e jurídicas, o contador precisa interpretá-las aos mais diversos públicos interessados. Assim, além de ser competente com as informações contábeis, o profissional da contabilidade precisa ser exímio comunicador, líder, dominar a tecnologia e as novas línguas, especialmente o inglês. Precisa, ainda, de criatividade para solução de problemas/conflitos, capacidade de julgamento, habilidade em trabalhar em equipe, delegar tarefas, motivar, desenvolver e influenciar pessoas. Tudo isso de forma contextualizada e com visão nas diversas relações com outras áreas de conhecimento, não se esquecendo do aperfeiçoamento constante.

Entendemos que dificilmente a competência técnico-científica, desvinculada das habilidades crítico-reflexivas, formaria o profissional exigido atualmente. Nesse ponto, com relação à educação contábil, há contrassenso, já que nossas instituições de ensino estão obrigadas a seguir padrão de qualidade, as quais serão avaliadas pelos testes em escala nacional, como Enade e o Exame de Suficiência, e o mercado que exige profissionais com enfoque maior no conjunto de habilidades mais amplas que nas competências técnicas.

Utilizando-se dos ensinamentos de Santos (2007), ao trazer algumas ideias de Eagleton, recolocando velhas questões no campo do currículo, as quais estão na mesma seara do que discutimos anteriormente sobre a educação contábil, defendendo para o currículo do curso de ciências contábeis, além das disciplinas técnicas, a

Seleção de temáticas que possibilitem maior consciência sobre as injustiças sociais, a organização de conteúdos que ajudem a compreender a complexidade do mundo em que vivemos, a valorização da cultura do aluno conjugada à preocupação em introduzir produções culturais do campo científico e artístico, que dilatam a maneira de ver e estar no mundo. (SANTOS, 2007, p. 305).

Assim, disciplinas como Psicologia, Sociologia, Filosofia e Metodologia de Pesquisa tornam-se fundamentais na busca pela aquisição e estímulo de habilidades crítico-reflexivas, já que a conduta do profissional de contabilidade atinge a sociedade por meio das atitudes e dos

resultados apurados, tanto positiva quanto negativamente. Como exemplo, temos os casos envolvendo a Enron, Worldcom e Toshiba, nos quais a manipulação criminosa da contabilidade causou bilhões de prejuízos a milhares de pessoas (perdas de investimentos e empregos diretos e indiretos).

Se inseridas num processo de formação que articule teoria e prática, conteúdo e método na apropriação conceitual dos fundamentos do conhecimento contábil, tais disciplinas possibilitariam ampliar a compreensão do contexto social e das mudanças que surgem em cenários diversos (LAFFIN, 2015, p. 7).

Esse mesmo autor defende, ainda, que a contabilidade no Brasil, ao se inserir no processo de convergência aos padrões contábeis internacionais, requer organização nas bases dos seus conhecimentos e, para tanto, precisa rever os processos formativos com consequências nas formas de realizar o trabalho contábil com participação social, possibilitando o trabalhador ampliar seus conhecimentos.

Dessa maneira, em consonância com o conhecimento contábil que expresse um conjunto de princípios, normas, leis, resoluções, se requer igualmente o entendimento e a articulação dos pressupostos teórico-metodológicos: a origem e os fundamentos, o método e as teorias que sustentam seu modelo, a estrutura de conhecimentos que constituem as práticas contábeis, e sobretudo, como tais práticas se inscrevem na relação com a sociedade, com a história e com a perspectiva do conhecimento capaz de intervir em favor da condição humana. Estes elementos constitutivos da base do conhecimento contábil são centrais para formar o profissional que se deseja e, que seja capaz de intervir em contextos diversos como decorrência de sua formação crítica frente aos desafios da sociedade e da ciência. (LAFFIN, 2015, p. 7-8).

Por fim, o que se defende é o processo de educação nas bases do conhecimento, da ciência e das tecnologias, que possibilite ao contador ampliar seus conhecimentos, por meio de currículo que se aproxime da natureza da atividade econômica, do grau de sofisticação da sociedade e dos negócios, do estágio de desenvolvimento econômico, do padrão e da velocidade do crescimento econômico e da natureza do sistema legal de um país.

Esses são fatores que materializam a variedade de padrões contábeis existentes, ao mesmo tempo que alimentam, com o mesmo grau de importância, disciplinas voltadas ao espírito de pesquisa, consciência crítica, liderança e desenvoltura tecnológica, as quais visam à formação do trabalhador cidadão, humano, sensível aos problemas sociais e que sejam capazes de fazer livres escolhas.

Ou seja, conhecimentos que ajudem o profissional da contabilidade a pensar, a disciplinar seu pensamento e a conhecer os valores da lógica e da razão, além de formação de

cidadãos livres. Sempre visando superar o modelo de sociedade excludente e contribuindo, dessa forma, para que o contador não fique à mercê do discurso da empregabilidade.

3 DOS CURRÍCULOS DE IES: CENÁRIOS DE REFORMAS, INOVAÇÕES E FORMAÇÕES

Neste capítulo, incursionamos por análises do/no cenário das reformas curriculares, com suas propostas de inovações para a formação do contador, delineadas em conjunto de textos/documentos curriculares operados pela Universidade de Brasília (UnB) e Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP).

Vale destacar que essas instituições de ensino superior, como todas as outras, são alvo de reformas curriculares orientadas para se adaptarem aos interesses e demandas dos momentos sócio-históricos em que são implementadas. Tais reformas indicam conflito com os movimentos sociais que defendem uma educação laica e de qualidade, fora da lógica imposta pelo mercado globalizado. Esse conflito se encontra presente, particularmente, no âmbito dos processos avaliativos da formação ofertada pelos cursos de graduação e, a partir de algumas reflexões acerca deles construímos nossas análises.

Diante disso, a escolha dos textos/documentos curriculares da UnB e FECAP orienta-se pelo alcance de resultados nos processos avaliativos, isto é, Exame de Suficiência/CFC edições II/2019, I/2019, II/2018, I/2018, II/2017, I/2017 e Enade, edições 2018, 2015, 2012, visando identificar, analisar e apreender as diferenciações contidas em projetos curriculares de/em cursos, que mantêm as melhores classificações entre as IES (a) públicas e privadas.

Ressalta-se que para as análises, partimos do pressuposto de que os currículos dos cursos de graduação em ciências contábeis encontram-se marcados pelas requisições dos exames externos, bem como determinados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelas propostas da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis, organizada pela Fundação Brasileira de Contabilidade, bem como do Currículo Mundial do ISAR/UNCTAD/ONU. Acresce-se, ainda, as recomendações das entidades internacionais voltadas à educação contábil.

Dessa forma, no campo das ciências contábeis, além de atender as demandas dos estudantes e do mercado, intenta preparar indivíduos capazes de contribuir com a sociedade, pelo conhecimento tanto cientificamente adquirido quanto o prático. Em meio a isso, gestam-se diferentes instrumentos de verificação para certificar que os objetivos iniciais de uma disciplina foram abordados e, de fato, aprendidos pelos alunos.

3.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS DE LARGA ESCALA: EIXO DO DEBATE DA QUALIDADE FORMATIVA

A fim de fundamentar a compreensão da avaliação na relação entre a qualidade da formação, das escolhas curriculares e o mercado econômico/empregabilidade e, ainda, a íntima conexão entre conhecimentos e competências, apreendemos o Enade e Exame de Suficiência como respostas às exigências do mercado.

Neste contexto a principal agência de produção de discurso político sobre a educação, desde o final da década de 50, tem sido a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e, em seu rastro, o Banco Mundial. E, com a OCDE “que se originou a proeminência atual da questão da avaliação. Ela construiu e divulgou, há mais de vinte anos, uma ideologia que se tornou dominante entre os políticos, em que as palavras-chave são ‘qualidade’, ‘eficácia’, ‘avaliação’” (CHARLOT, 2006, p. 14).

Sob o mesmo prisma, Freitas (2016, p. 129) assevera que, não sem motivo, “a principal articuladora desse campo seja exatamente uma entidade destinada a coordenar o desenvolvimento econômico mundial”. Assim, empreendemos que as disputas no campo da educação passam pelo controle das instituições de ensino e seus atores e se manifestam em uma estratégia sustentada na experiência internacional, no caso particular, sendo visível nas recomendações/diretrizes internacionais sobre a educação contábil.

Com isso, o campo da educação voltou-se à tão almejada qualidade, conseqüentemente, a avaliação também se volta à mensuração da qualidade. Mas “atestá-la” não constitui tarefa fácil, pois se encontra imersa nos cenários/contextos de subjetividades, ou seja, é um juízo que varia de acordo com as referências estabelecidas, percepções e valores primados por seus idealizadores.

Ainda, a avaliação está imersa num campo vasto, heterogêneo e complicado que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos diversos atores (alunos, educadores, professores, gestores), a avaliação institucional, a avaliação dos sistemas educativos, a avaliação de projetos e programas e a avaliação das políticas educacionais. Todas essas modalidades envoltas nas questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade ao processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

Tais complexidades decorrem das contradições das concepções do ensino superior, por um lado a defesa da educação superior que produz conhecimentos e forma cidadãos para as práticas da vida social e econômica, em benefício da construção de nações livres e

desenvolvidas, já por outro, a defesa da educação superior como função da economia e dos interesses privados.

Essas diferenças ideológicas relativas ao papel social da educação superior interferem fortemente na compreensão das funções da avaliação. “Aqueles que vêm a escola como uma instituição constitutiva da República querem que a escola forme o cidadão; (...). Os que vêm a escola como uma empresa, num vasto mercado de formação, encontram uma real necessidade na avaliação do sistema, por múltiplas razões. [...] Por aí já podemos ver que avaliação da educação superior é um dos temas mais complicados e complexos, tanto para quem se dedica à teoria quanto para quem se envolve em sua prática. (DIAS SOBRINHO, 2004, p.704-705).

As avaliações em larga escala como tema “constituem núcleos centrais da agenda da educação superior no mundo todo” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 67). O caso em tela tem a ver com as transformações desejadas para a educação superior e para a sociedade, em geral, do presente e do futuro, pois

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 195).

O autor atribui a crescente força instrumental e política desses processos à questão da qualidade⁴¹, que vem adquirindo novos significados decorrentes da “globalização” e da “sociedade do conhecimento”.

[...] as complexas transformações que, em todos os níveis da vida humana, a globalização econômica e a famigerada sociedade do conhecimento e da informação vêm produzindo exigem constituir organismos, mecanismos e normas para avaliar e controlar, com mais rigor, a qualidade dos sistemas, das instituições e dos programas de educação superior. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 69).

Trata-se de um processo social com várias possibilidades de abordagens e interpretações, cujo objeto é uma realidade dinâmica e complexa, podendo associar vários sentidos, pois “envolve pessoas que funcionam em determinados contextos, com os seus valores, as suas práticas e políticas próprias e envolve também a natureza do que está a ser avaliado que, por sua vez, também tem as suas finalidades, lógicas e políticas próprias” (FERNANDES, 2013, p. 13). Ou seja, a avaliação será sempre um processo social construído

⁴¹ Entendendo a qualidade (na educação) como “um conceito complexo e multifacetado cuja natureza torna muito difícil, ou mesmo impossível, a sua integral representação” (FERNANDES, 2013, p. 23).

por seres humanos e, em razão disso, está/estarão relacionada com a experiência pessoal de cada um. Sendo assim, “só pode ser compreendida mais adequadamente por meio de múltiplos enfoques e ângulos de estudos, ou seja, por uma epistemologia da complexidade” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 722).

[...] a avaliação da qualidade é um processo multifacetado, multireferenciado, e complexo, com marcas da conexão de elementos sóciopolíticos, institucionais, pedagógicos e também das subjetividades dos atores envolvidos, constituindo-se numa arena de disputa de poderes no cenário educacional e econômico. (SEIFFERT, 2018, p. 109).

Ainda, de acordo com Fernandes (2013), como o cerne de qualquer processo de avaliação é o discernimento da qualidade do que se deseja avaliar,

[...] é necessário caracterizar e discutir as abordagens que têm sido utilizadas para determinar a qualidade de qualquer objeto, nomeadamente aquelas que estão mais associadas à definição de critérios e de *standards*, e as que se baseiam mais nas descrições das percepções dos diferentes intervenientes. (FERNANDES, 2013, p. 19).

Luckesi (2013) nos ensina que o ato de avaliar é um ato de investigar, é um ato de produzir conhecimento. Assemelha-se à pesquisa científica ou equivale à pesquisa científica. A diferença está no resultado que se espera. A pesquisa desvenda como funciona a realidade e a avaliação desvenda (ou pretende desvendar) qual é a qualidade da realidade. A função da avaliação é garantir o sucesso, ela é a parceira de quem produz algum resultado, é parceira no sentido de se encontrar o melhor resultado de determinado curso de ação. Nesse sentido, todos nós apostamos no sucesso, e a avaliação é nossa parceira, não porque produz efeitos positivos, mas porque é um diagnóstico que sinaliza que os resultados obtidos são plenamente satisfatórios ou não são satisfatórios.

A avaliação não resolve nada, ela só pesquisa a qualidade do resultado, o que resolve é a gestão. A avaliação produz um indicativo e a solução decorre da gestão, da decisão, do investimento na produção do resultado que se espera/deseja e que se investe nele para a construção do que se almeja. Com esse entendimento, Luckesi (2013) afirma que a avaliação tem uma consequência política revolucionária fundamental, que é subsidiar a busca do melhor resultado para todos, portanto, tem a ver não só com a democratização do ensino, mas também com a democratização da sociedade. Por isso vale a pena investir nela.

Fernandes (2013, p. 12) assevera ainda que a “avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas”, e que tem variedade de propósitos, tais como:

- a) apoiar a tomada de decisões;
- b) servir a prestação pública de contas;
- c) melhorar práticas e procedimentos;
- d) compreender problemas de natureza social, contribuindo para a identificação de soluções possíveis;
- e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social; e
- f) acreditar e reconhecer programas. (FERNANDES, 2013, p. 12).

Contudo, o direcionamento mercadológico/gerencial, tomado pelas políticas de avaliação, informa a produção de

[...] um desvio importante da natureza propriamente educativa da avaliação, que se afasta das questões mais atinentes à formação e ao sentido social do conhecimento para cumprir papéis relacionados a metas econômicas do setor produtivo e de controle da eficiência e da produtividade das instituições por parte dos governos. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 79).

Nesse exercício, sabemos da premissa de que as políticas curriculares são desenvolvidas em contextos sociais, políticos e econômicos, e que se materializam, no caso da contabilidade, em documentos curriculares nacionais e internacionais que refletem os anseios do desenvolvimento econômico, que circunscrevem/restringem as necessidades e os interesses dos alunos. Ainda, que os sistemas avaliativos “repercutem com grande força nos currículos escolares, bem como transformam paulatinamente a cultura escolar e as relações no interior da escola e desta com a comunidade” (SANTOS, 2013, p. 109).

O movimento idealizado na construção dos documentos curriculares do campo das ciências contábeis é sustentado por esse sistema de controle e de reforma, derivado do setor privado e com visão economicista da educação, que prescreve uma ideologia e sustenta a formação profissional na perspectiva de delimitação de um conjunto, relativamente homogêneo de contadores que ocupam posição idêntica no espaço social globalizado. Dessa forma, portadores de conhecimentos técnicos capazes de suprir a necessidade mercadológica. Nesse contexto, os exames nacionais que estão submetidos os cursos de ciências contábeis também atendem “as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

Frisa-se que a lógica da educação e do mercado se apresentam incompatíveis. No mercado, é típico que haja ganhadores e perdedores, na educação só pode haver ganhadores (FREITAS, 2016). A educação faz parte dos bens públicos e para todos, cujos propósitos são a formação humana integral e a formação profissional. A educação não é um espaço que se preste para sua conversão em mercado concorrencial.

Apesar disso, temos ciência de que a produção, a apropriação e a socialização do conhecimento estão, desse modo, estreitamente vinculados à questão da demanda mercadológica e que as IES (a), cientes do compromisso para com a formação dos futuros contadores, devam responder de forma positiva a tais questões, envolvendo-se nas relações entre conhecimento/capital/trabalho. Entretanto,

Deve-se ter cuidado com os discursos que difundem a falácia de que a educação deve se transformar para atender as mudanças do mercado. Ela está, sem dúvida, a serviço das mudanças socioculturais e econômicas que se operam, mas não constitui um elemento essencial para a realização dessas mudanças. (BAUER, 2008, p. 567).

Em sintonia, pondera Dias Sobrinho (2004, p. 709-710) que “a economia não pode se desbordar na economização da vida humana, ou seja, não pode ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, não pode ser a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social”. Da mesma forma, a avaliação não deve ser instrumento dessa funcionalização economicista, embora a educação como motor da economia deva também ser levada em conta, pois “a economia é uma dimensão imprescindível da vida humana, a ser adequadamente desenvolvida pela educação” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 709).

Ainda com relação à visão econômica da avaliação, sabemos que decorreu do rearranjo da lógica capitalista⁴² que “propiciou o surgimento do que vem sendo chamado de *quase-mercado*. Ou seja, uma forma bastante específica de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos” (BAUER, 2008, p. 565).

Nessa conjuntura, o Estado brasileiro possui vários programas de avaliação da educação, que incluem provas e avaliações em larga escala na educação básica e educação superior, as quais visam fornecer elementos para as soluções gerenciais das políticas educacionais se constituindo num processo capaz de direcionar projetos e ações governamentais e privadas.

⁴² Atenuação das fronteiras entre o público e o privado no provimento dos direitos sociais inaugurou uma lógica em que foram introduzidos mecanismos típicos da gestão privada no gerenciamento de serviços públicos (BAUER, 2008).

Essas políticas avaliativas da educação fazem muito sentido para as pessoas, para governos, para direção de IES (a), dentre outros. Ademais, as avaliações parecem que dão suporte aos processos de prestação de contas e responsabilização relacionados aos resultados educacionais e acadêmicos, as “políticas de *accountability*⁴³ em educação”.

Ao analisar a “avaliação educacional” incursiona que a avaliação, Afonso (2018) faz parte dos pilares/conceito de *accountability*, e que “o termo *accountability* pode ser adequado na medida em que se estará tentando perceber como é que os pilares da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização se intersectam ou interagem” (AFONSO, 2018, p. 10), caso contrário é preferível que não se traduza o referido termo.

O autor defende que

[...] é preciso uma profunda reflexão em torno da construção de modelos e sistemas alternativos de *accountability* (Afonso, 2012), isto é, modelos e sistemas que sejam democráticos, participativos, transparentes e justos, e que articulem de forma consistente e criativa as dimensões da avaliação, da prestação de contas e da responsabilização. (AFONSO, 2018, p. 16).

Ao falar sobre os avanços e riscos da avaliação da educação superior, Dias Sobrinho (2008, p. 83) nos ensina que a avaliação “pode ser instrumento valioso que ajuda a compreender e melhorar as instituições e os sistemas, fundando as possibilidades para os processos reflexivos que produzam sentidos a respeito das ações, relações e produções educativas”. Contudo, apresentam-se sempre como solução para um problema descrito em termos de uma crise do sistema atual.

A avaliação se completa quando vai além dos índices e escalas comparativas e engendra questionamentos a respeito das significações e valores, interroga sobre as causas e investe em programas e ações para superar os problemas e deficiências. Por isso, não está somente voltada ao já realizado; precisa estar aberta à construção do futuro, a novas interpretações e possibilidades. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 218).

A avaliação, nestas reflexões, além de sinalizar os rumos/direções das políticas educacionais, possibilita o atendimento de suas determinações na organização curricular e, particularmente, no ranqueamento da qualidade da formação. O destacamos nos exames operados pelos cursos de ciências contábeis.

⁴³ Para esta pesquisa, o termo *accountability* se refere tanto ao dever da administração pública de prestar contas à sociedade quanto ao direito dos cidadãos de controlarem a ação dos seus governos. Para Afonso (2018), as políticas de *accountability* estão implicadas em três variáveis articuláveis entre si: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.

3.2 EXAME DE SUFICIÊNCIA E EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES (ENADE)

O Exame de Suficiência apresenta-se como um dos instrumentos de avaliação e certificação instituído pelo Conselho Federal de Contabilidade em 1999, Resolução CFC nº 853, com o propósito de garantir à sociedade brasileira profissionais com os conhecimentos básicos imprescindíveis para atuação no campo das ciências contábeis. Obter aprovação no exame é requisito obrigatório para o exercício profissional do contador.

E com a constante preocupação de capacitar e valorizar os profissionais da contabilidade, oferecendo-lhes um ensino de alta qualidade, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) instituiu, em 1999, o Exame de Suficiência. (BUGARIM *et al.*, 2018, p. 16).

A primeira fase da aplicação do exame ocorreu entre os anos de 2000 a 2004, sendo suspenso em março de 2005 em função de medida judicial. A segunda fase iniciou-se em 2011, após regulamentação ocorrida em 2010. O objetivo precípua do exame delinea-se por verificar “se o candidato apresenta um nível mínimo de conhecimento necessário ao desempenho das atribuições deferidas ao profissional da contabilidade” (BUGARIM *et al.*, 2018, p. 36). As avaliações são aplicadas duas vezes ao ano, sendo realizadas por egressos e estudantes do último ano do curso, os quais devem obter no mínimo 50% de acertos para a aprovação.

Para o Conselho Federal de Contabilidade, esse exame, torna-se “um importante instrumento para aprimorar o ensino da Contabilidade no Brasil e melhorar, ainda mais, a qualidade dos serviços prestados pelos profissionais da contabilidade à sociedade” (CFC, 2016, p. 76). Vale dizer, expressão da tentativa de ordenar hierarquicamente o processo de aprendizagem, por meio de etapas distintas e bem definidas, edificando um sistema de classificação que permite estruturar pela hierarquia e pelas relações, aplicada a objetivos educacionais.

De acordo com o Edital da Edição nº 01/2021 – item 1.2, “O Exame tem por objetivo comprovar conhecimentos médios, consoante os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de Bacharelado em Ciências Contábeis [...]” (CFC, 2021b, p. 1). Contudo, mesmo informado pelo objetivo de comprovar conhecimentos médios e exigir 50% de acertos para aprovação, a média histórica de reprovação ultrapassa 64% (CFC, 2019), indicando “nível insatisfatório do ensino de grande número de faculdades de Ciências Contábeis brasileiras” (CFC, 2011, p. 4-5).

O CFC, ao defender a instituição legal do Exame de Suficiência, acaba por impor a este a condição para certificação obrigatória, visando ao exercício profissional, a exemplo de outras certificações obrigatórias, como o Exame de Qualificação Técnica⁴⁴, para registro no Cadastro Nacional de Auditores Independentes (CNAI) e registro no Cadastro Nacional dos Peritos Contábeis (CNPC) do CFC, ambos com vistas à atuação na área da auditoria independente e perícia contábil, respectivamente.

As certificações obrigatórias, tanto no Brasil como nos Estados Unidos, surgiram de uma demanda pela profissionalização do setor, que exigia maior confiança dos agentes de negócios na contratação e assegurar de serviços de excelência. (SOARES *et al.*, 2020, p. 59).

Ressalta-se que o exercício profissional contábil compõe-se mundialmente por dezenas de certificações obrigatórias ou voluntárias, dentre as quais se destacam os exames aplicados pelas organizações: *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) – responsável pelo *Certified Public Accountant* (CPA (a)); *Institute of Management Accountants* (IMA) – encarregado pela *Certified Management Accountant* (CMA); *Institute of Internal Auditors* (IIA) – administrador do *Certified Internal Auditor* (CIA), *Association of Certified Fraud Examiners* (ACFE) – emissor do *Certified Fraud Examiner* (CFE) e *CFA Institute* – incubido do *Chartered Financial Analyst* (CFA). Tais instituições possuem mais de 50 mil membros associados, existentes há pelo menos 10 anos, e posições consolidadas como líderes em certificação em suas áreas de atuação (SOARES *et al.*, 2020). Ainda, destaca-se o *Certificate in International Financial Reporting* (CertIFR).

Os exames de avaliação e qualificação difundem-se como ferramentas importantes na verificação das capacidades profissionais, ao mesmo tempo em que agrupam objetivos nos quais se exigem habilidades do nível de conhecimento importantes para o processo de ensino e aprendizagem que permitam aferir a eficiência e a eficácia das disciplinas, atividades e práticas desenvolvidas, bem como se elas estão atingindo os objetivos propostos nos currículos.

Outro importante instrumento, o Enade, torna-se mais um mecanismo de avaliação, aplicado pelo INEP desde 2004, integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), composto ainda pela Avaliação de Cursos de Graduação e pela Avaliação Institucional. Juntos formam o tripé avaliativo no (re)conhecimento da qualidade dos cursos e

⁴⁴ Exame obrigatório aos contadores regularmente registrados no Conselho Regional de Contabilidade de sua jurisdição que exercem ou pretendem exercer a atividade de auditor independente nas organizações reguladas pela CVM, pelo Bacen e pela Susep, ou na área de perícia contábil, como empregado ou sócio de empresa de auditoria ou como autônomo.

instituições de educação superior brasileiras, fornecendo os Indicadores de Qualidade da Educação Superior (INEP, 2020).

Diante disso, avalia o

[...] desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares da respectiva Área de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras Áreas do conhecimento. (INEP, 2018, p. 7).

A partir de 2008, o conceito Enade passou a considerar em sua avaliação apenas o desempenho dos alunos concluintes. Por meio de uma metodologia detalhada em seus relatórios, o cálculo do conceito Enade de um curso “é a obtenção do desempenho médio de seus concluintes no componente de Formação Geral (FG) e no componente de Conhecimento Específico (CE)” (INEP, 2018, p. 14).

O curso de ciências contábeis faz parte do Ano III – cursos de bacharelado nas áreas de conhecimento ciências sociais aplicadas e áreas afins, cujas últimas edições do exame são de 2018, 2015 e 2012. Vale destacar que o currículo do curso se pauta em uma ciência de objetivos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, demandadas pelo mercado, além das competências teóricas e técnicas, competências comportamentais, conhecidas na literatura como *soft skills*⁴⁵.

De acordo com a última versão do exame, ocorrido em 2018, as características de perfil, competências e conteúdos, que correspondem aos itens da prova de componente de Formação Geral, comum a todas as áreas do Enade, estão sintetizadas no quadro a seguir:

⁴⁵ Habilidades subjetivas, essencialmente humanas e relacionadas à inteligência emocional das pessoas. Geralmente adquiridas por meio de experiências vivenciadas ao longo da vida, tais como comunicação, criatividade, resiliência, empatia, pensamento crítico, liderança e ética.

Quadro 12 - Características de perfil, competências e conteúdos que correspondem às questões relacionadas aos Componente de Formação Geral, comum a todas as Áreas do Enade 2018

ITEM	CARACTERÍSTICAS
PERFIL	<ul style="list-style-type: none"> a) humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam a área de sua formação; b) ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais; c) proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões, considerando o contexto situacional; d) protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de multiletramentos, voltadas para o exercício da cidadania; e) colaborativo e propositivo no trabalho em equipes, grupos e redes, atuando com respeito, cooperação, iniciativa e responsabilidade social.
COMPETÊNCIA	<ul style="list-style-type: none"> a) formular e articular argumentos e contra-argumentos consistentes em situações sociocomunicativas; b) ler, interpretar e produzir textos com clareza e coerência; c) identificar representações verbais, gráficas e numéricas de um mesmo significado; d) buscar soluções viáveis e inovadoras na resolução de situações-problema; e) fazer escolhas éticas e responsabilizar-se por suas consequências; f) planejar e elaborar projetos de ação e intervenção a partir da análise de necessidades, de forma coerente, em contextos diversos; g) compreender as linguagens e suas respectivas variações como expressão das diferentes manifestações étnicoculturais; h) promover diálogo e práticas de convivência, compartilhando saberes e conhecimentos.
CONTEÚDO	<ul style="list-style-type: none"> a) sociodiversidade e multiculturalismo: solidariedade/violência, tolerância/intolerância, inclusão/exclusão, sexualidade, relações de gênero e relações étnico- raciais; b) cultura e arte; c) educação e ciência; d) ética, democracia e cidadania; e) meio ambiente: natureza e intervenção humana; f) Estado, sociedade e trabalho; g) tecnologia e inovação; h) processos de globalização e política internacional.

Fonte: A autora, com base no INEP (2018, p. 399 a 400).

No quadro seguinte são apresentadas as características de perfil, competências e conteúdo que correspondem aos itens da prova de Componente Específico da área de Ciências Contábeis do Enade 2018.

Quadro 13 - Características de perfil, competências e conteúdo que correspondem às questões relacionadas aos Conhecimentos Específicos da Área de Ciências Contábeis do Enade 2018

ITENS	CARACTERÍSTICAS
PERFIL	a) analítico e crítico na elaboração e na divulgação de informações aos usuários; b) atento às normas, padrões e regulamentos pertinentes às funções contábeis e suas respectivas atualizações e aplicações; c) ético e probo em sua atividade profissional, comprometido com a responsabilidade socioambiental e com o respeito às diversidades da sociedade; d) proativo e propositivo na atuação em questões inerentes e afins à atividade contábil, em seus diversos contextos e modelos organizacionais; e) atualizado frente às inovações tecnológicas e metodológicas aplicáveis à atividade profissional.
COMPETÊNCIA	a) elaborar pareceres e relatórios, valendo-se da quantificação de informações; b) interpretar e aplicar as normatizações, os pronunciamentos e as legislações inerentes à contabilidade, gerando informações para o processo decisório; c) exercer atividades de auditoria, perícia e arbitragem; d) exercer as funções contábeis utilizando adequadamente a terminologia e a linguagem da ciência contábil; e) identificar e analisar processos contábeis com visão sistêmica e interdisciplinar; f) modelar, implantar e analisar sistemas de informações contábeis e de controle gerencial.
CONTEÚDO	a) contabilidade financeira / societária; b) contabilidade gerencial e custos; c) auditoria; d) teoria e história da contabilidade; e) contabilidade aplicada ao setor público; f) administração financeira; g) perícia e arbitragem; h) legislação social e trabalhista; i) sistemas de informações contábeis; j) legislação fiscal e tributária; k) controladoria; l) análise de demonstrações contábeis; m) ética e legislação profissional; n) noções atuariais; o) métodos quantitativos aplicados à contabilidade.

Fonte: Autora, com base no INEP (2018, p. 401 a 405).

Os resultados do Enade constituem importantes parâmetros para o cálculo dos indicadores de qualidade do ensino superior brasileiro, permitindo ao Ministério da Educação conhecer as nuances/qualidades dos cursos e instituições de ensino superior de todo o país.

O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes a partir dos resultados do Enade. Os valores possíveis vão de 1 (pior situação) a 5 (melhor situação). Os cursos

com apenas um ou sem nenhum concluinte participante não obtêm o Conceito Enade, ficando Sem Conceito (SC). (INEP, 2018, p. 93).

Para as avaliações do Enade 2018, foram utilizados os parâmetros descritos na Tabela 1:

Tabela 1 – Parâmetro de conversão da nota do concluinte em conceito Enade/2018

CONCEITO ENADE	NOTA DO CONCLUINTE
1	0 a 0,944
2	0,945 a 1,944
3	1,945 a 2,944
4	2,945 a 3,944
5	3,945 a 5

Fonte: A autora, com base nos dados do INEP (2018, p. 20).

Com esses parâmetros, assistimos às três últimas avaliações, 2012, 2015 e 2018, dos cursos de ciências contábeis em nível nacional, alcançando os seguintes escores:

Tabela 2 – Resultados do Enade / 2012, 2015 e 2018

2018			2015			2012		
Conceito Enade	Nº Cursos	%	Conceito Enade	Nº Cursos	%	Conceito Enade	Nº Cursos	%
Total	1.101	100	Total	1.044	100	Total	865	100
SC ⁴⁶	23	2,1	SC	16	1,5	SC	11	1,3
1	50	4,5	1	31	3	1	15	1,7
2	348	31,6	2	335	32,1	2	238	27,5
3	478	43,4	3	431	41,3	3	390	45,1
4	160	14,5	4	188	18	4	180	20,8
5	42	3,8	5	43	4,1	5	31	3,6

Fonte: A autora, com base nos dados do INEP (2018, p. 93); INEP (2015, p. 110); INEP (2012, p. 95);

Nas análises das Tabelas 1 e 2, nota-se que nos três anos avaliados, há um padrão dos resultados e que os cursos melhor pontuados, com notas entre 2,945 e 5 (conceitos 4 e 5), representaram em 2018 – 18,3% total dos cursos, em 2015 – 22,1% e em 2012 – 24,4%,

⁴⁶ Sem Conceito (SC) – ocorre quando os cursos participam com menos de dois concluintes e também aqueles com desempenho médio igual a zero (INEP, 2018, p. 20).

demonstrando que mais de 75% dos concluintes avaliados nos três anos, auferiram notas compreendidas no intervalo de 0 a 2,944.

Ao analisar os resultados do Exame de 2018 em relação aos conhecimentos específicos abordados, o INEP relata:

Em geral, o nível de dificuldade das questões foi considerado de fácil a médio, com pouca exigência de raciocínio analítico ou articulação com outros temas. Porém, o desempenho observado revelou indícios de deficiência na formação dos concluintes, até mesmo por se tratar de conteúdos básicos do curso, que não exigem atualização normativa e teórica. Além disso, as respostas redigidas pelos estudantes indicam baixa capacidade de expressão de ideias, mesmo quando elementos auxiliares estavam no próprio enunciado. (INEP, 2018, p. 156).

Na análise dos resultados de 2015, esse mesmo órgão informa que:

No geral, as questões foram consideradas fáceis, sem exigência de raciocínios complexos ou articulação com outros temas, mas revelaram indícios de deficiência na formação, até mesmo em se tratando de conteúdos básicos do curso, que não exigiriam atualização normativa e teórica. Em geral, as notas das questões ficaram abaixo de 50% da pontuação máxima, com uma quantidade expressiva de respostas em branco e completamente erradas, que receberam nota zero. (INEP, 2015, p. 87).

Em relação à percepção quanto aos resultados da prova de 2012, ainda pondera:

A correção revelou que uma grande parcela de alunos não consegue entender o que lê, além da dificuldade de expressarem suas ideias e desenvolverem seus raciocínios de forma compreensível. Cabe destacar também a quantidade imensa de erros “primários” de grafia, mesmo de palavras comuns na Área, além de vocabulário muito pobre, denotando falta de leitura. (INEP, 2012, p. 74).

O conceito Enade dos cursos de ciências contábeis de 2018, 2015 e 2012 corrobora a percepção da vulnerabilidade da maioria dos cursos brasileiros detectada pelo CFC ao apurar o índice histórico de reprovação dos candidatos a contador no Exame de Suficiência, que é superior a 64%.

Obter notas de excelência no Enade e boa colocação no Exame de Suficiência propicia reconhecimento do curso como sendo de excelência, tanto em nível regional como nacional, que é a condição dos cursos ofertados pela UnB e pela FECAP, analisados na sequência. Tais

análises, ainda remetidas à questão norteadora desta pesquisa⁴⁷, encaminham a eleição das categorias⁴⁸ descritas nas notas introdutórias.

3.3 FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO (ENADE/CFC/PRIVADO)

Referência na área de Gestão de Negócios por meio do Pioneirismo e Excelência a serviço do desenvolvimento do país. (FECAP, 2021).

A história da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP) se confunde com a própria história da educação contábil, como retratado no Livro Comemorativo 70 Anos de Contabilidade, do Conselho Federal de Contabilidade, quando descreve o início da maturidade do ensino da contabilidade no Brasil,

Com a perseverança de grandes profissionais paulistas, a exemplo de Horácio Berlinck, Raymundo Duprat e José da Costa Sampaio, em 1902, foi fundada a Escola Prática de Comércio. Entre os patrocinadores, destaque para o Conde Álvares Penteado. Com mais de 200 alunos e trinta professores, a escola recebeu como aluno ninguém menos que Francisco D'Áuria. No ano de 1905, a escola passou a se chamar Escola de Comércio de São Paulo. Nesse mesmo ano, os diplomas expedidos passaram a ser oficialmente reconhecidos. A entidade passou a denominar-se Escola de Comercio Álvares Penteado no ano de 1907 (em 1923 foi transformada em Fundação, como até hoje é mantida). (CFC, 2016, p. 14).

O curso de ciências contábeis da FECAP, iniciado no ano de 1949, atualmente disponibiliza vagas para ingresso no curso regular (8 semestres), sendo que, a partir de 2016, oferta o curso bacharelado em ciências contábeis para graduados, voltado aos alunos formados em Administração, Economia ou Ciências Atuariais (quatro semestres) e alunos com graduação em Direito ou outras áreas, cuja integralização curricular será de no mínimo cinco semestres letivos.

⁴⁷ *Quais são os diferenciais dos currículos dos cursos com maiores notas no ENADE e Exame de Suficiência com relação às recomendações das entidades que tratam da educação contábil e das propostas de currículo mundial e nacional?*

⁴⁸ objetivo e vocação do curso; organização pedagógica; perfil desejado do egresso; integração teoria e prática; formas de realização da interdisciplinaridade; habilidades e competências; formas de avaliação do ensino-aprendizagem; canais de comunicação com os discentes; preocupação com a evasão escolar; integração da graduação com a pós-graduação, atendimento ao preconizado nas DCNe similaridades com o preconizado com o CM e com o Currículo Nacional quanto às disciplinas ofertadas.

Em relação ao Projeto Político Pedagógico do curso, reforça a percepção de que os textos/documentos curriculares estão sendo elaborados levando-se em conta, entre outros aspectos, os exames objetos dessa pesquisa, como relatado:

[...] os Exames Oficiais dos órgãos reguladores e dos Conselhos Profissionais são sempre levados em consideração na concepção do curso e em sua matriz curricular. Atualmente, o curso é avaliado trienalmente pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante (INEP-MEC) e pelo Exame de Suficiência para exercício pleno da profissão (Conselho Federal de Contabilidade – CFC). As provas aplicadas nestas avaliações auxiliam na elaboração deste projeto pedagógico e nas definições dos conteúdos a serem ministrados nas disciplinas. (FECAP, 2018, p. 20).

Para tanto, **objetivos e vocação do curso** indicam que a busca pela formação do profissional de excelência se dá na perspectiva de colaboração na

[...] elevação das condições de vida em sociedade, pois a realidade dos negócios públicos e privados vem exigindo bacharéis que consigam dominar assuntos ecléticos, desde aqueles puramente técnicos até as questões macroeconômicas, inclusive quanto aos reflexos de internacionalização dos negócios empresariais, que traz implicações contábeis muito mais complexas. (FECAP, 2018, p. 28).

Nesse contexto, destaca-se a preocupação com a formação humanística, registrada no PPP:

[...] o curso objetiva também garantir formação técnica coadunada com formação humanística. Entendemos que não existe possibilidade de existir um profissional competente sem esses dois conjuntos de conhecimentos. Em síntese, queremos oferecer à região de influência da nossa instituição, profissionais competentes e socialmente responsáveis. (FECAP, 2018, p. 28).

Quanto à **vocação** do curso, no item do PPP destinado a esse assunto, *6 Condições Objetivas de Oferta e a Vocação do Curso*, não se apresenta indicação específica. Contudo, nas notas sobre o histórico institucional, percebe-se a vocação para o ensino da gestão de negócios, particularmente para formar especialistas necessários para o desenvolvimento da economia paulista.

Reinventar essa economia demanda atitude crítica e de insatisfação com a formação anterior, bem como a convicção de que outro currículo, qualitativamente distinto dos anteriores, trata de problemas de eficácia, como problemas de legitimidade do cientista contábil.

A **vocação regional** em atender às demandas da Grande São Paulo por mão de obra qualificada na área de gestão de negócios também se encontra delineada no texto/documento curricular da FECAP, ao elencar os **objetivos gerais do curso**:

formar profissionais que atendam às demandas dos principais setores de atividade econômico-tecnológica do mais importante, estratégico e dinâmico polo de desenvolvimento do País - a Região Metropolitana de São Paulo. Para tanto, disciplinas que enfoquem determinados mercados significativamente presentes em São Paulo, são focados no currículo do curso, como por exemplo, a Contabilidade de Instituições Financeiras. (FECAP, 2018, p. 27).

Ainda, em algumas partes da leitura do PPP, sugere-se a ênfase em controladoria e contabilidade tributária/gestão tributária, a exemplo das páginas 19/20, 35 e 73 (ao se referir às linhas de pesquisas de contabilidade do Trabalho de Tópicos de Pesquisa em Contabilidade/TPC). No sumário consta a informação: *Erro! Indicador não definido* para os itens 3.5 *Ênfase em Controladoria e Gestão Tributária*; e 3.4 *Linhas de Formação Específica – Ênfases*.

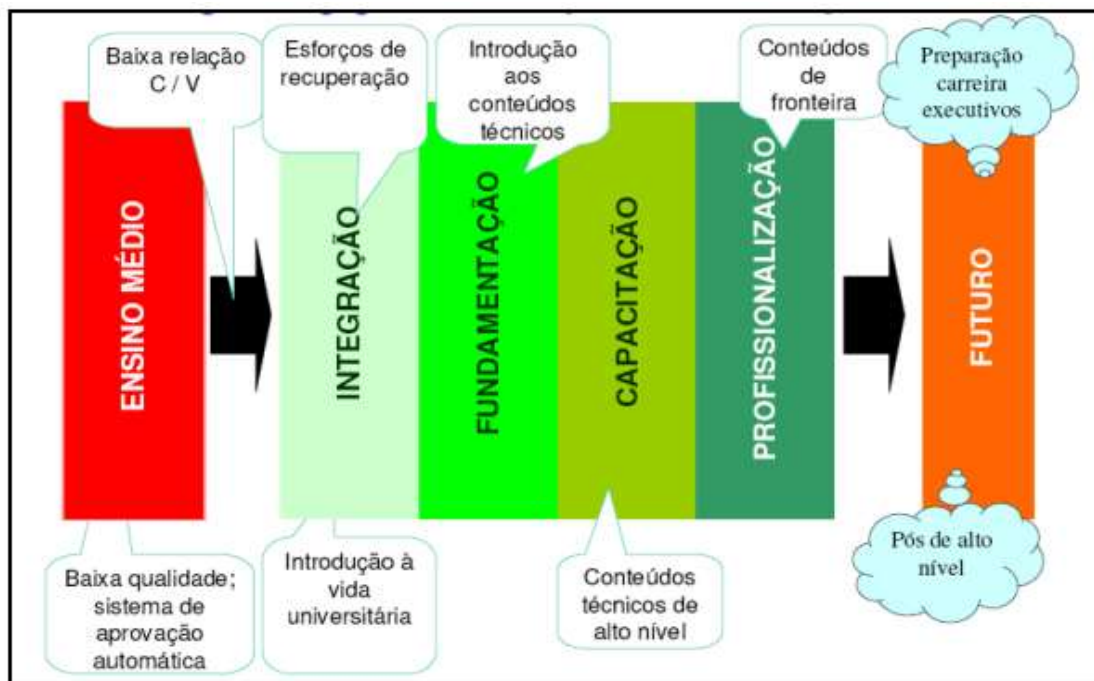
Ressalta-se que a definição das competências e habilidades transitam entre corroborar com a percepção da ênfase em controladoria e gestão tributária, sendo os demais itens baseados nas DCN. Segundo Moreira e Kramer (2007, p. 1044),

[...] alguns desses elementos podem integrar uma concepção crítica. Todavia, não se ultrapassa o nível instrumental quando a noção de qualidade se funda apenas em pressupostos técnicos e se distancia dos juízos de valor, do compromisso com a justiça social, bem como das ações e dos interesses dos sujeitos que concretamente a definem e adotam.

Esses pressupostos encontram forma **no Ciclo Integração-Fundamentação-Capacitação-Profissionalização**, delineado na preocupação com o processo contínuo de interação e de inovação na perspectiva da qualidade, que resulta de transação, cooperação e capacitação até a profissionalização.

Dessa forma, a figura a seguir ilustra as pretensões do ciclo:

Figura 5 - Ciclo Integração-Fundamentação-Capacitação-Profissionalização



Fonte: FECAP (2018, p. 35).

Nos 1º e 2º semestres, a **integração** se apresenta na premissa de o aluno assumir suas competências profissionais e o desenvolvimento de suas habilidades, corrigindo dificuldades vindas do segundo grau e promovendo a adequação deste aluno à condição acadêmica. Na sequência, a **fundamentação**, nos 3º e 4º semestres, proporciona o embasamento das disciplinas profissionalizantes relativas à sua atuação profissional futura.

No terceiro ano (5º e 6º semestres), a **capacitação** é intensificada pelos conteúdos profissionalizantes com orientação de pesquisas específicas, bem como ensaios de elaboração de artigos acadêmicos. Já nos 7º e 8º semestres, a prioridade do chamado ciclo de **profissionalização** está na complementação relativa à atuação profissional no mercado de trabalho. Vale destacar o incentivo a iniciação à pesquisa.

Para dar forma a esse ciclo, implantam-se os Times de Organização Pedagógica (TOP), orientados pelo sistema de gestão da informação educacional, que permite o planejamento das atividades acadêmicas de forma a garantir sequência lógica, com introdução, desenvolvimento e conclusão. Com esse sistema, os professores que ministram as mesmas disciplinas ou disciplinas semelhantes no interior de uma mesma linha de formação específica (grupo de disciplinas por afinidade temática ou de uma mesma área de conhecimento) reúnem-se para planejar o conteúdo programático do semestre letivo seguinte. Dessa forma, disponibiliza-se ao final do processo o plano de ensino que serve de base para as aulas e permite aos discentes de diferentes turmas cursarem uma mesma disciplina ou disciplinas primas, com conteúdos

equivalentes. Esse processo confere à FECAP “uma Organização Didático-Pedagógica moderna, eficaz e de referência na Educação Superior” (FECAP, 2018, p. 38).

No PPP, ainda, evidenciam-se os seguintes ganhos com a implantação do TOP,

[...] transparência nas informações de Plano de Ensino e Plano de Aula, disponibilizados aos alunos; eliminação de eventuais sobreposições e lacunas fortuitas nos conteúdos programáticos oferecidos em disciplinas distintas; otimização das relações entre disciplinas complementares e afins; estímulo à troca de informações entre docentes que trabalham disciplinas de uma mesma Linha de Formação Específica; maior facilidade, pela atuação dos Professores Relatores, na gestão do Projeto Pedagógico dos cursos da Instituição. (FECAP, 2018, p. 39).

Particularmente no curso de ciências contábeis, o TOP se divide em quatro áreas/organização pedagógica, conforme quadro a seguir:

Quadro 14 - Times de Organização Pedagógica

Contabilidade Societária e Usuários Externos	Assuntos e disciplinas relacionados à contabilidade como ferramenta de prestação de contas a usuários externos.
Análise Contábil e Gerencial	Assuntos e disciplinas relacionados à contabilidade como instrumento de gestão para as empresas. contabilidade feita para usuários internos e que têm como função auxiliar a alta administração a tomar decisões que garantam a eficiência e a continuidade das entidades.
Finanças e Métodos Quantitativos	As disciplinas de finanças e métodos quantitativos representam grande parte do ferramental para as técnicas e padrões de registros usados na Contabilidade Societária e Contabilidade Gerencial. Também agrupa as disciplinas da área de Economia.
Humanidades e Iniciação Científica	Assuntos e disciplinas que tratam da formação do cidadão, bem como disciplinas que auxiliam o egresso do curso a tornar-se um pesquisador.

Fonte: A autora, a partir de dados da FECAP (2018, p. 40-41).

A organização das disciplinas nos respectivos semestres, em conformidade com os TOP, segue a estrutura evidenciada na figura seguinte:

como experiências e ambientes de aprendizagem. Ou seja, não há como negligenciar-se a preocupação com o ensino, com o currículo, com a forma e o conteúdo do conhecimento escolar, com os sujeitos implicados no processo. (MOREIRA, 2013, p. 555).

Diante disso, como parte da implementação do PEDP, incorporam-se os seguintes sistemas:

SISTEMA DE AVALIAÇÃO – Avaliações periódicas com provas institucionalizadas abrangendo todas as disciplinas. As provas, produzidas a partir de um banco de questões, são personalizadas, de tal forma que cada aluno realiza uma prova distinta dos demais, impossibilitando qualquer tentativa de fraude.

[...]

RECURSOS EXTRAORDINÁRIOS – [...] Contratação de professores nas disciplinas básicas dos Cursos de Graduação, com a finalidade de: (a) lecionar tópicos envolvendo conceitos elementares referentes àquelas disciplinas em que os instrumentos do PEDP identificarem situações – problema; e (b) assistir aos alunos, individualmente ou em grupos, no conjunto de suas dificuldades, de forma a dirimi-las.

[...]

SISTEMA DE INFORMAÇÕES PEDAGÓGICAS DE SUPORTE AO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DINÂMICA PROGRESSIVA – SIP/PEDP, que permite, através de um conjunto de dados, o diagnóstico das situações problema e o suporte à tomada de decisão. (FECAP, 2018, p. 50).

As vantagens decorrentes dessa implantação, particularmente do SIP/PEDP, contemplam conjunto de informações de gestão pedagógica, possibilitando ao coordenador do curso apresentar aos docentes e discentes os fundamentos das ações adotadas. Entre essas informações estão:

- Avaliação Individual do Aluno – Permite identificar as principais dificuldades de cada aluno, determinando-se, inclusive, qual tópico, de determinada disciplina, representa uma situação crítica;
- Avaliação Estrutural - Possibilita verificar situações críticas observadas na seguinte matriz: Turma x Série x Disciplina (...)
- Avaliação Ambiente Externo – Através do cruzamento de dados entre as avaliações internas, no âmbito do Programa de Educação Dinâmica Progressiva – PEDP, e as externas, realizadas pelo MEC/INEP, torna-se possível identificar pontos fracos, que passam a receber maior atenção no Planejamento Pedagógico do Curso, e pontos fortes, os quais são potencializados. Como elementos externos, também são utilizadas questões abordadas em concursos públicos ou elaboradas por Professores contratados para tanto;
- Análise da Composição Discente – Possibilita ao Professor conhecer a situação de cada turma (...);
- Boletim Individual do Aluno – Informa o aluno sobre seu desempenho, global e por disciplina (...);
- Relatórios com Desempenhos Globais por Turma e Série (...). (FECAP, 2018, p, 50-51).

Essas informações encorpam as decisões curriculares, ao mesmo tempo em que se pautam nas contribuições de uma formação focada no conhecimento escolar, considerando as competências, em parte confundidas com as funções e as atividades propostas ao profissional contábil. Além disso, a função dos profissionais contábeis delineadas por respostas a fenômenos como globalização, diferença, tecnologia, claramente identificáveis nas sociedades atuais.

Isto alimenta o **perfil** desejado do egresso de ciências contábeis que a FECAP deseja formar, redefinido no ano de 2007, ancorados nos princípios listados no quadro a seguir:

Quadro 15 - Perfil Desejado do Egresso de Ciências Contábeis da FECAP

ÉTICA (Ético)	Seriedade (sensatez e honestidade / integridade de caráter); Disciplina (respeito às regras, em geral); Responsabilidade Social; Civildade (formação humana: comportamental / atitudinal), Responsabilidade profissional (respeito à ética profissional / profissionalismo).
SENSO CRÍTICO (Crítico)	Visão Sistêmica (generalista / transdisciplinar); Postura de reflexão / ponderação; Flexibilidade: capacidade de interpretação e adaptação aos diferentes contextos / ambientes; Forte Senso Lógico e Analítico; Formação humanística / cultura geral básica, Consciência da necessidade de aprendizagem contínua.
COMPETÊNCIA (Competente)	Capacidade de expressar-se com clareza em múltiplas linguagens; Capacidade de trabalhar em equipe (inclui capacidade de relacionamento interpessoal); Disciplina (capacidade de organização e cumprimento de planos); Dedicação (engajamento); Forte formação técnica: forte formação teórica, com pragmatismo (“saber fazer”); Atualização (capacidade de usar as tecnologias da informação); Capacidade de aplicar Metodologia Científica em nível inicial, Compreensão do seu perfil profissional e do mercado de trabalho e capacidade de fazer escolhas profissionais / de carreira.
EMPREENDEDORISMO (Empreendedor)	Confiança / Segurança; Curiosidade / Criatividade; Competitividade; Liderança; Perseverança / Determinação, Pró-atividade (postura de facilitador / solucionador).
ORGULHO (Orgulhoso)	Orgulho de ter estudado na FECAP, em função da formação recebida. Amor pela Instituição. Elevada autoestima.

Fonte: Autora, com base nos dados da FECAP (2018, p. 30-31).

O desenvolvimento desses princípios orienta-se por **habilidades e competências**, vistas em si como objetivos de ensino, organizados nos projetos curriculares pela premissa da posse ao término do curso, retratado do item a ao h, como preconizado pelas DCN, apenas não contemplando as inclusões de noções de atividades atuariais.

Contudo, na matriz curricular do curso, a disciplina Introdução às Ciências Atuariais encontra-se ofertada no quinto semestre, cumprindo a determinação das diretrizes e seus itens suplementares, os quais parecem corroborar com a ênfase em controladoria e gestão tributária:

[...]

- i) Ser capaz de desenhar, analisar e implantar com sucesso diversos sistemas, eficientes e eficazes, de informação contábil e de controle gerencial
- j) Ser capaz de propor soluções e inovações no campo digital sistêmico para melhorar o desempenho organizacional dos dados e fluxo de informações;
- k) Capacitado na apuração e contabilização dos tributos de tal modo que a organização economize e tenha uma carga fiscal a mais justa possível e permitida pela lei.
- l) Acompanhar as constantes mudanças na legislação, orientando os seus usuários quanto aos reflexos operacionais e financeiros dos negócios empresariais. (FECAP, 2018, p. 32).

Em que pese essa ênfase, destacamos a necessária **articulação da teoria com a prática** para o alcance das seguintes ações/práticas: atividades complementares; estágio supervisionado; monitoria; iniciação científica (Pró-ciência); nivelamento de matemática, português e comportamental; atividades de extensão (FECAP Jr.), e, módulos temáticos (estudos de caso/PEDP).

Tal articulação torna-se um dos objetivos fundamentais do curso, orientado pelo estímulo ao “conhecimento dos problemas do mundo sócio empresarial contemporâneo, interagindo com a comunidade ao seu entorno e estabelecendo com esta uma relação de reciprocidade (escola-empresa)” (FECAP, 2018, p. 42).

Em síntese, o profissional contábil, requisitado pelo mercado de trabalho, delineado no PPP se apresenta pelo conhecimento e a experiência prévia na área contábil, além disso, com amplo conjunto de competências e habilidades, alcançado pela articulação entre teoria e prática. Acresce-se a isso a **interdisciplinaridade**, desenvolvida por meio do sistema TOP, que preconiza a *Sinergia Didática-Pedagógica*, para a qual os professores precisam dispor de acesso aos conteúdos programáticos de todas as disciplinas e aos planos de aulas dos demais docentes. Essa *sinergia* complementada com o *Sincronismo Didático-Pedagógico*, isto é, atuação conjunta e coordenada de professores que lecionam disciplinas complementares e/ou suplementares.

Para tanto, estabelece a relação ensino-aprendizagem otimizada e, ainda, **Atividades Inter e Transdisciplinares** desenvolvidas por algumas ações/práticas, cujos domínios alcançados em uma disciplina são também necessariamente exigidos em outras, resultando em estudos transversais e longitudinais, como, por exemplo, artigos técnicos-científicos desenvolvidos na disciplina Tópicos de Pesquisa em Contabilidade (FECAP, 2018, p. 37-38).

Para as análises da eficácia e eficiência desses estudos, o PPP destaca o **sistema de avaliação**, representado por um conjunto amplo e complexo de ferramentas para a realização de completo e profundo diagnóstico educacional, ou seja, um processo de autoavaliação consistente e que atende aos princípios da globalidade, participação e continuidade, envolvendo todas as dimensões institucionais, a saber:

- Avaliação Institucional – Indo ao encontro das diretrizes emanadas pelo SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e cumprindo a Lei 10.861/04, foi constituída a CPA (Comissão Própria de Avaliação) que substituiu a Comissão de Avaliação Permanente;
- Programa de Educação Dinâmica Progressiva – PEDP;
- Canais de Comunicação com os Alunos;
 - Audiência com o Coordenador do Curso, Coordenador Pedagógico, Pró-Reitor de Graduação, Vice-Reitor, Reitor e Secretário-Geral;
 - Assistência e Orientação Psicopedagógica;
 - Conversa com o Coordenador;
 - Atendimento Direto;
- Reunião da Coordenação com Corpo Discente – RECORDI,
- Avaliação dos Professores por Curso (FECAP, 2018, p. 45).

De posse do diagnóstico, instituem-se **diversos canais de comunicação** entre os alunos e os seus dirigentes administrativos e pedagógicos, com a finalidade de estabelecer condições de identificação das possíveis situações problema relativas ao relacionamento discente com a instituição, com destaque para:

- a) Audiência com o coordenador do curso, coordenador pedagógico, pró-reitor de graduação, vice-reitor, reitor e secretário-geral (...);
- b) Assistência psicopedagógica (...);
- c) Conversa com o coordenador (...),
- d) Atendimento direto (...) (FECAP, 2018, p. 52-53).

Esses destaques reiteram a importância da comunicação, que se impôs como um difusor do objetivo da Reunião da Coordenação com os Discentes (RECORDI), isto é, contribuir, como ferramenta adicional, para o processo de autoavaliação institucional, o qual se traduz “em informações sob uma ótica distinta: a visão madura e competente dos alunos que

mobilizam maiores esforços e/ou obtêm os melhores resultados acadêmicos” (FECAP, 2018, p. 53).

Tal tradução se ancora na seleção, ao final de cada semestre letivo, de oito alunos de cada turma, entre os melhores resultados de desempenhos acadêmico do semestre anterior, para avaliação do desempenho dos docentes, da qualidade do curso oferecido aos alunos e da visão do grupo sobre a FECAP como um todo (FECAP, 2018, p. 54).

A autoavaliação também contempla a preocupação institucional em identificar as causas da **evasão escolar**, destacada no projeto do curso, por meio de algumas ações:

[...] quando do pedido de desligamento, há o preenchimento de um formulário seguido de contato telefônico ou até mesmo pessoal, feitos pela equipe de coordenação, para apurar os motivos que levam o aluno a deixar a Instituição. Mediante o levantamento destes dados, a Comissão Própria de Avaliação - CPA procede à análise estatística para, de um lado, identificar as reais razões da evasão e, de outro, propor soluções à Reitoria. Este tipo de avaliação é realizado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA). (FECAP, 2018, p. 33).

Dessa análise, além do enfrentamento dos índices e indícios de evasão, encontram-se dados capazes de informar a necessária **integração entre a graduação e a pós-graduação**. Isso porque essa instituição oferta desde cursos *lato sensu*, presencial, semipresencial, EaD e *Master of Business Administration (MBA)*, relacionados à contabilidade e gestão empresarial, até o *stricto sensu*, mestrados em contabilidade e administração.

Para dar forma a essa integração, o PPP enfatiza que *os cursos de especialização e mestrado oferecidos estão sempre relacionados aos cursos de graduação ministrados* (FECAP, 2018, p. 63). Assim, o curso participa do processo institucionalizado de **articulação da graduação com a pós-graduação**, por meio dos seguintes instrumentos: programa de iniciação científica para alunos da graduação (Pró-ciência), artigos técnico-científicos desenvolvido em Tópicos de Pesquisa em Contabilidade (TPC) e intercâmbio de docentes, os quais ministram aulas tanto na graduação como na pós-graduação (FECAP, 2018, p. 62).

3.3.1 Do Currículo – o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais e suas similaridades com o Currículo Nacional e Currículo Mundial quanto às disciplinas ofertadas

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em ciências contábeis preconizam que as instituições de educação superior estabeleçam a organização curricular para cursos de ciências contábeis por meio de projeto pedagógico, com descrição de vários aspectos,

os quais analisaremos sob o prisma do atendimento/inclusão no PPP, conforme quadro na sequência.

Quadro 16 - Atividades Preconizadas pelas DCN do Curso de Ciências Contábeis X Curso da FECAP

ASPECTOS/ATIVIDADES/DCN	ATENDIMENTO/INCLUSÃO
perfil profissional	SIM
competências e habilidades	SIM
componentes curriculares	SIM
sistemas de avaliação do estudante e do curso	SIM
estágio curricular supervisionado	SIM – 200 horas obrigatório
atividades complementares	SIM – 200 horas obrigatório
monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como TCC	SIM – Programa Institucional de Iniciação Científica (PRÓ-CIÊNCIA); e Trabalho de Tópicos de Pesquisa em Contabilidade (TPC).
regime acadêmico de oferta	SIM. Regime seriado semestral.
Atendimento aos campos interligados de formação: I - conteúdos de Formação Básica.	SIM. Acrescido de Psicologia, Liderança e <i>Soft Skills</i> ; Raciocínio Lógico e Analítico; Comunicação Aplicada; e <i>Business English</i> I e II.
Atendimento aos campos interligados de formação II - conteúdos de Formação Profissional.	SIM. Ampliado com: <i>Business Technology</i> ; Inovação e Empreendedorismo; Algoritmo e Lógica de Programação; Gestão de Big Data; Tópicos Contemporâneos; Risco e Estrutura de Capital, Técnica de Resolução de Problemas e Governança Corporativa.
Atendimento aos campos interligados de formação III - conteúdos de Formação Teórico-Prática	SIM

Fonte: A autora, com base nos dados da FECAP (2018); FECAP (2020); MEC (2004).

Ressalta-se que a matriz curricular disponibilizada no endereço eletrônico da instituição apresenta diferenciações com o PPP, isso porque encontram-se inclusas seis disciplinas eletivas (três no sétimo semestre e três no oitavo semestre), e no PPP conta apenas uma eletiva no oitavo semestre. A explicação registrada remonta à premissa de que algumas disciplinas eletivas ainda estão em construção.

Em comparação às disciplinas que estão contempladas nas matrizes curriculares para cursos de ciências contábeis – uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade, e a matriz

curricular do curso de ciências contábeis da FECAP, informada na página eletrônica da instituição. Registramos nos quadros a seguir a organização das estruturas, envolvendo os componentes curriculares, divididas por eixos temáticos, com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 17 - Comparação das Disciplinas de Formação Básica constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da FECAP

CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA			
FBC / CFC	C / H	FECAP	C / H
Psicologia Organizacional	30	Psicologia, Liderança e <i>Soft Skills</i>	80
Métodos Quantitativos Aplicados	60	Análise Inferencial de Dados	80
		Análise Descritiva de Dados	80
Comunicação Empresarial	60	Comunicação Aplicada	80
Direito Comercial e Legislação Societária	60	Fundamentos de Direito Empresarial	80
Microeconomia	60	Microeconomia	80
Macroeconomia	60	Macroeconomia	80
Administração	60	Fundamentos de Administração	80
Ética e Legislação Profissional	60	Ética Profissional e Governança Corporativa	40
Matemática	60	Cálculo I e Cálculo II	80 / 80
Matemática Financeira	90		
Direito Trabalhista e Legislação Social	60		
Metodologia do Trabalho Científico	30		
Metodologia da Pesquisa	60		
Direito e Legislação Tributária	90		
Instituições de Direito Público e Privado	60		
		<i>Business English</i> I e II	80 / 80
		Gestão de <i>Big Data</i>	80
		Técnica de Resolução de Problemas	80
		Algoritmo e Lógica de Programação	80
		<i>Business Technology</i>	80
SUBTOTAL	900	SUBTOTAL	1.400

Fonte: A autora, com base em Carneiro *et al.* (2017, p. 52) e FECAP (2020).

A partir dos dados apresentados, percebe-se maior evidência na formação básica/geral no projeto curricular da FECAP, isso porque na proposta da FBC, a carga horária encontra-se em menor proporção. O que nos parece alinhar-se com o que preconiza o IFAC, ao defender que uma educação de base ampla/geral deve fornecer aos contadores, entre outros aspectos, experiências em investigação e avaliação de dados quantitativos; a capacidade de conduzir investigação, realizar pensamento lógico abstrato e entender o pensamento crítico; consciência dos valores pessoais e sociais e do processo de investigação e julgamento e experiência em fazer julgamentos de valor (UNCTAD, 1999a, p. 7).

Da análise das disciplinas pertencentes ao bloco de formação básica apreendemos similaridade com o Currículo Nacional, com algumas atualizações/ inovações, a exemplo de conteúdos tais como: Liderança e *Soft Skills*, Análise Descritiva de Dados, Análise Inferencial de Dados e Governança Corporativa.

Em relação à matriz da FECAP, ressalta-se ainda a ênfase às disciplinas inerentes aos conhecimentos/habilidades digitais, Gestão de *Big Data*, Algoritmo e Lógica de Programação e *Business Technology*, as quais parecem seguir os preceitos da CGMA *Competency Framework* (AICPA, 2019). Ainda, merecem destaque as disciplinas: Raciocínio Lógico e Analítico, *Business English* I e II e Técnica de Resolução de Problemas.

Na sequência, comparação do ordenamento das disciplinas do bloco da formação profissional.

Quadro 18 - Comparação das Disciplinas de Formação Profissional constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da FECAP

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
FBC / CFC	C / H	FECAP	C / H
Contabilidade Introdutória	120	Fundamentos de Contabilidade	80
Contabilidade Intermediária	120	Contabilidade Intermediária	80
Perícia, Avaliação e Arbitragem	60	Perícia Contábil	40
Contabilidade de Custos	60	Contabilidade de Custos	80
Análise das Demonstrações Contábeis	60	Análise das Demonstrações Financeiras	80
Finanças Corporativas	60	Finanças Corporativas	80
Teoria da Contabilidade	60	Teoria da Contabilidade	40
Contabilidade Avançada	120	Contabilidade Avançada I e II	160

Auditoria	120	Auditoria Contábil	40
Controladoria	60	Controladoria	40
Contabilidade Aplicada ao Setor Público	120	Contabilidade Pública	120
Planejamento e Contabilidade Tributária	60	Contabilidade Tributária: Indiretos	80
		Contabilidade Tributária: Diretos	80
Sistemas de Informação Gerencial	60	Contabilidade e Sistema de Informações	80
Empreendedorismo	60	Inovação Empreendedorismo	80
Optativas (4)	240	Eletivas I, II, III, IV, V e VI	320
Gestão Estratégica de Custos	60		
Planejamento e Orçamento Empresarial	60		
Mercado de Capitais	60		
Finanças Públicas	60		
		Contabilidade Gerencial	80
		Risco e Estrutura de Capital	80
		Contabilidade Societária: Tópicos Contemporâneos	80
		Fundamentos de Finanças	80
SUBTOTAL	1.620	SUBTOTAL	1.800

Fonte: A autora, com base em Carneiro *et al.* (2017, p. 52 - 53) e FECAP (2020).

No que diz respeito à oferta de disciplinas referentes ao grupo de formação profissional, não foi possível relacionar as disciplinas optativas/eletivas da FECAP com as sugestões da FBC/CFC, em virtude da não disponibilização das informações por parte da instituição de ensino, prejudicando, em partes, a análise. Porém, entendemos que há similaridades com o preconizado pela FBC.

O quadro seguinte apresenta a organização do bloco de formação teórico-prático.

Quadro 19 – Comparação dos Conteúdos de Formação Teórico-Prático constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da FECAP

CONTEÚDO DE FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICO			
FBC / CFC	C / H	FECAP	C / H
Estágio Supervisionado	240	Estágio Supervisionado	200
Atividades Complementares	120	Atividades Complementares	200
Trabalho de Conclusão de Curso	120	Trabalho de Conclusão de Curso I e II	120
SUBTOTAL	480	SUBTOTAL	520

Fonte: A autora, com base em Carneiro *et al.* (2017, p. 53) e FECAP (2020).

Quanto à disponibilidade das disciplinas referentes aos conteúdos de formação teórico-práticos, entendemos que o curso da FECAP atende plenamente ao proposto pela matriz curricular da FBC.

De modo geral, o currículo da FECAP responde às recomendações da FBC/CFC, além de possuir carga horária superior em 720 horas e disciplinas inovadoras, principalmente no conjunto da formação básica.

Por meio do quadro seguinte, são comparadas as disciplinas que estão contempladas nos blocos definidos pelo ISAR/UNCTAD/ONU em seu **Currículo Mundial com as disciplinas da matriz curricular do curso de ciências contábeis da FECAP**, informada na página eletrônica da instituição.

Evidencia-se que o propósito do CM está ancorado na descrição para a comunidade internacional das áreas técnicas que o indivíduo deve dominar para se tornar contador profissional (UNCTAD, 2011, p. 1). Portanto, não contempla disciplinas consideradas de formação básica/geral em virtude de vários de aspectos culturais, sociológicos e ambientais, além de que a definição do conjunto de tais disciplinas deve ser decidida por cada país. Ainda, é apenas a referência inicial para o país que deseja harmonizar seu sistema educacional para atender aos requisitos globais (UNCTAD, 1999b).

Quadro 20 - Comparação das Disciplinas contempladas no Currículo Mundial conforme os Blocos definidos pela ISAR/UNCTAD/ONU com as disciplinas da Matriz Curricular do curso da FECAP

CURRÍCULO MUNDIAL	CURRÍCULO FECAP
1 Conhecimento Administrativo e Organizacional	1 Conhecimento Administrativo e Organizacional
Economia	Macroeconomia
	Microeconomia
Métodos quantitativos e estatística para negócios	Análise Descritiva de Dados
	Análise Inferencial de Dados
Políticas gerais de negócios, estruturas organizacionais e comportamento organizacional	Ética Profissional e Governança Corporativa
Funções e práticas administrativas e gestão de operações	Fundamentos de Administração
Comercialização / <i>Marketing</i>	
Mercados/Negócios Internacionais	
2 Tecnologia da Informação	2 Tecnologia da Informação
Tecnologia da informação (TI)	Algoritmo e Lógica de Programação
	Gestão de <i>Big Data</i>
3 Conhecimentos Contábeis, Financeiros e Assuntos Afins	3 Conhecimentos Contábeis, Financeiros e Assuntos Afins
Contabilidade básica	Fundamentos de Contabilidade
Contabilidade financeira	Contabilidade Intermediária
Contabilidade avançada	Contabilidade Avançada I
Contabilidade gerencial – conceitos básicos	Contabilidade Gerencial
	Contabilidade de Custos
Contabilidade tributária	Contabilidade tributária: indiretos
	Contabilidade tributária: diretos
Sistemas de informações contábeis	Contabilidade e Sistemas de Informações
Direito comercial	Fundamentos de Direito Empresariais
Auditoria	Auditoria Contábil
Administração Financeira	Fundamentos de Finanças; e Finanças Corporativas
Integração dos conhecimentos	Técnica de Resolução de Problemas
	Contabilidade Societária: Tópicos Contemporâneos
	Introdução às Ciências Atuariais
	Controladoria
4 Contabilidade Avançada, Finanças e Assuntos Afins (optativas)	4 Contabilidade Avançada, Finanças e Assuntos Afins (optativas)
Contabilidade Avançadas e Contabilidade de Setores Específicos	Contabilidade Avançada II
	Contabilidade Pública
Administração Financeira Avançada	Análise das Demonstrações Financeiras
	Risco e Estrutura de Capital
Estágio	Estágio
Contabilidade gerencial avançada	

Contabilidade tributária avançada	
Direito comercial avançado	
Auditoria avançada	

Fonte: A autora, com base nas informações da UNCTAD (2011, p. 7 - 123) e FECAP (2020).

Em relação ao bloco dos conhecimentos administrativos e organizacionais, não vislumbramos disciplinas associadas aos conteúdos 1.5 *Marketing/comercialização* ou 1.6 Mercados e Negócios Internacionais.

Quanto o módulo de TI, o CM alerta que a tecnologia da informação deve ser integrada, na medida do possível, ao estudo das disciplinas dos outros módulos, e não ser abordada como um assunto separado, autônomo e independente. Ainda com relação a esse tópico, a FECAP contempla as seguintes disciplinas: Algoritmo e Lógica de Programação, Gestão de *Big Data* e Contabilidade e Sistemas de Informações (Laboratório).

No CM, a seção de contabilidade, finanças e assuntos afins é composta por dez módulos/núcleos básicos e sete módulos avançados. Em conformidade com as recomendações do ISAR/UNCTAD, a IES (a) que aderir ao CM deverá adotar os 10 módulos básicos e pelo menos três módulos dentre as disciplinas optativas/eletivas, as quais devem ser consistentes com a missão e os objetivos da instituição, o ambiente em que a IES (a) opera e as necessidades de especialização dos alunos em uma das áreas da contabilidade (UNCTAD, 2011). Como demonstrado no Quadro 20, a FECAP atende a essa recomendação.

Vale destacar que não relacionamos as disciplinas optativas constantes da matriz da FECAP, no total de 320 horas divididas em seis disciplinas, em virtude da não disponibilização das informações por parte da instituição de ensino. Ressaltam-se, ainda, as disciplinas inerentes à formação básica/geral, consideradas na matriz da FECAP e que não são contempladas na proposta do CM: *Business Technology*; Cálculo I; Cálculo II; Comunicação Aplicada; Raciocínio Lógico e Analítico; Psicologia, Liderança e *Soft Skills*, *Business English I* e *Business English II*.

Depreendemos, por fim, que o currículo da FECAP atende ao preconizado pelo CM no tocante às disciplinas oferecidas aos estudantes. Contudo, inferimos que as proximidades e ou distanciamentos organizam as demandas em primados de conquistas e de novos desafios que se apresentam à educação contábil e ao currículo. Primados estes que são alimentados pela certeza presente no cenário curricular da formação dos cientistas contábeis, isto é, o atendimento às exigências de uma nova postura profissional, em atenção ao mercado de trabalho, que acaba por imprimir o repensar das instituições de ensino superior.

3.4 UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (ENADE/CFC/PÚBLICO)

Brasília tinha apenas dois anos quando ganhou sua universidade federal. A Universidade de Brasília foi inaugurada, em 21 de abril de 1962, com a promessa de reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país. (UNB, 2020a).

A Universidade de Brasília, pensada e fundada pelo antropólogo Darcy Ribeiro, primeiro reitor, concebida para ser diferente das instituições criadas na década de 1930 e representar a diversidade de pensamentos que a compõem, instituiu uma organização acadêmico-pedagógica inovadora diante do paradigma universitário no Brasil. Inovação consolidada pela organização em institutos e faculdades, nos quais os dois primeiros anos de formação básica e “os anos seguintes eram cursados em uma faculdade, se a opção do estudante fosse a profissionalização, ou em um instituto, caso a opção fosse por uma carreira científica” (UNB, 2018, p.13).

Atualmente, a UnB, reconhecida internacionalmente (UNB, 2017, p. 14), é uma das maiores universidades do Brasil. Seu protagonismo está evidenciado em várias ações administrativas/políticas, como, por exemplo, a primeira IES (a) pública a adotar o sistema de cotas (UNB, 2018, p. 16), na vanguarda do pensamento inclusivo (UNB, 2017, p. 18), por meio do qual assume papel na luta pelo combate ao racismo e à exclusão social, atendendo ao compromisso social da ampliação do acesso e do desenvolvimento de garantias de permanência de estudantes.

A UnB inovou também na criação de uma carreira para o corpo docente, com exigência de tempo integral e dedicação exclusiva; na extinção da cátedra; na adoção do currículo de estudo adaptado ao sistema de créditos etc (UNB, 2015, p. 59)

O Programa de Avaliação Seriada (PAS), criado em 1995 e responsável por 50% das vagas de acesso aos cursos de graduação da UnB, também evidencia seu pioneirismo na “modalidade alternativa ao vestibular e mais popular de acesso ao ensino superior, aberto a todos os estudantes de nível médio do Brasil” (UNB, 2017, p. 18). O PAS-UNB significa “grande inovação no sentido de se repensar a passagem da educação básica para a superior, a partir da valorização da trajetória escolar do estudante e representou uma inflexão na história da UnB e da educação superior no Brasil” (KUNZ; CASTIONI; ARAÚJO, 2020, p. 423 e 425).

Com a leitura dos textos/documentos curriculares, percebe-se uma universidade democrática, cosmopolita, direcionada à diversidade desde a sua criação e comprometida com uma formação humanista, crítica e reflexiva, evidenciando que

O ensino de graduação constitui a base da formação superior para a construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, em que sobressaem o pensamento crítico e a cidadania ativa, a valorização dos direitos humanos e o respeito à democracia. (UNB, 2018, p. 25).

Contudo, a história inicial da universidade, que se entrelaça com a própria história da capital federal e com a ditadura militar brasileira, “que atingiu uma dimensão profunda e estendida no tempo na Universidade de Brasília” (UNB, 2015, p. 15), foi marcada por invasões seguidas de prisões, torturas e desaparecimentos. Diante disso, as diversas interferências diretas e contínuas no seu funcionamento a faz erigir como um símbolo da luta e da resistência estudantil ao regime ditatorial e afirmação da democracia.

Durante os anos iniciais, a UnB passou por períodos difíceis advindos do golpe militar de 1964, na qual interrompeu a experiência dessa nova universidade com as invasões por parte dos militares.

Três vezes invadida e constantemente desrespeitada, a instituição decaiu frente à rotina das perseguições, delações, prisões, afastamentos, demissões e desaparecimentos, de modo que, em outubro de 1965, 223 docentes pediram demissão de suas funções acadêmicas. O projeto, inicialmente imaginado, foi sepultado. (UNB, 2018, p. 13).

As invasões na UnB “só acabaram com o início da abertura política no Brasil. Em 1979, o Congresso aprova a Lei de Anistia, que perdoa os crimes políticos cometidos desde 1961. A democracia na Universidade é retomada em 1984, com a eleição do reitor Cristovam Buarque” (UNB, 2021a).

Nesse contexto, histórico coercitivo, que o curso de ciências contábeis encontra autorização de funcionamento em 01/03/1976, tendo início em 1977 com a primeira turma, quinze anos após a criação da UnB, com quinze alunos. Atualmente, a evolução do curso e do número de alunos é surpreendente, 1.205 alunos matriculados em 2018 (UNB, 2019b).

Conforme descrição do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis (PPC), o curso registra várias reformulações curriculares, sendo as principais em 1988 e 1994.

As reformulações acadêmicas introduzidas em 1988, e mantidas em 1994, incorporavam ao fluxo do curso um leque de conhecimentos necessários à

formação de um Bacharel em Ciências Contábeis eclético também voltado para a gestão de sistemas de informação. Desde então, o curso passou a oferecer as disciplinas de Análise de Liquidez, Teoria Contábil, Contabilidade de Companhias Abertas, dentre outras. (UNB, 2019a, p. 11-12).

Não resta dúvida de que o campo educacional muito se modifica ao longo dos finais da década de 1980, particularmente pela promulgação da Constituição Federal, continuando na década de 1990. Essa última, trazendo as reformas educacionais induzidas pelo Banco Mundial e demais organismos internacionais, com objetivos claramente definidos, isto é, produzir um reordenamento das políticas sociais do Estado.

Acrescido das demandas do processo de globalização, da maior abertura do país ao mercado internacional e da tentativa de entrar no novo paradigma produtivo, tal objetivo impõe a formação de recursos humanos como instrumento para aumentar a competitividade, especificamente nos limites de nossas análises, requerendo modernização tecnológica e uma educação superior pautada na legitimação de um caráter mais econômico.

Registra-se a participação do currículo do curso da UnB como parâmetro nos estudos de alteração do currículo mínimo e para a implementação da Resolução nº 03/1992 do Conselho Federal de Educação (CFE), na qual alterou o currículo mínimo do curso de ciências contábeis com a incorporação de diversos conteúdos. “Tanto é assim que o departamento necessitou apenas fazer pequenas alterações no seu currículo para adequá-lo às novas normas” (UNB, 2019a, p. 9).

Essa adequação alia-se ao novo paradigma produtivo baseado, sobretudo na dominação do conhecimento, dessa forma, em 2006 inicia-se as discussões para a reformulação do PPC com a motivação de preparar o aluno para a execução do TCC; definir o perfil que o curso pretende formar; incluir conteúdos de atuária, sistemas de controle, perícia e métodos quantitativos aplicados à contabilidade, readequar algumas disciplinas no fluxo e, ainda, em virtude das mudanças nas normas nacionais de contabilidade (UNB, 2019a, p. 4-5).

Desde então, diferentes comissões compostas por professores e membros do centro acadêmico e as equipes do NDE que atuaram ao longo desses anos geraram discussões que culminaram no projeto que foi aprovado na reunião de colegiado nº 153 de 03 de julho de 2015. Posteriormente, foram sugeridas alterações discutidas e deliberadas nas reuniões de colegiado nº 155 de 10 de agosto de 2015, nº 158 de 12 de novembro de 2015, nº 170 de 06 de dezembro de 2016 e n.198 de 1º de novembro de 2019. (UNB, 2019a, p. 5).

Assim, no último bimestre de 2019, o curso conta com um projeto pedagógico trazendo como **objetivo geral** formar bacharéis em ciências contábeis competentes, éticos e com capacidade de análise crítica. Já os objetivos específicos são:

- a) Preparar o bacharel em Ciências Contábeis para atuar como profissional contábil no mercado de trabalho na área pública, onde o egresso estará capacitado para exercer a função de contador e controller governamental.
- b) Preparar o bacharel em Ciências Contábeis para atuar como profissional contábil no mercado de trabalho na área privada, na qual o egresso será capaz de atuar tanto em finanças quanto no setor gerencial, na função de contador, auditor, perito e controller empresarial. Dentre o arcabouço de conhecimento contábil, fiscal tributário do egresso de contabilidade, encontram-se a elaboração, interpretação e auditoria das demonstrações contábeis, bem como de relatórios gerenciais.
- c) Além da visão prática, também é objetivo específico a ênfase na teoria contábil e nas mudanças do arcabouço teórico da Ciência Contábil, aspectos que deverão ser explorados ao longo de todo o curso, permitindo formação de um profissional autônomo com sólida capacitação acadêmica e ciente da necessidade de contínua atualização. (UNB, 2019a, p. 31).

A par desses objetivos e da leitura do PPC, especialmente quanto ao perfil desejado do egresso, sugere-se que a **vocação do curso** está na integração da teoria com a prática, e que

Ao atingir este objetivo geral, o curso proporcionará a atuação do profissional contábil no mercado de trabalho em duas vertentes principais: a área pública e a área privada. Na área pública, o egresso em contabilidade estará capacitado para exercer a função de contador e controller governamental. Na área privada, o egresso em contabilidade será capaz de atuar tanto em finanças quanto no setor gerencial, na função de contador, auditor, perito e controller empresarial. Dentre suas atribuições de conhecimento fiscal-tributário, encontram-se a elaboração, interpretação e auditoria das demonstrações contábeis, bem como de relatórios gerenciais (UNB, 2020b).

Atualmente, a UnB oferece o curso de ciências contábeis no regime semestral em dois turnos: diurno e noturno, sendo atendido pelo mesmo corpo docente no intuito de manter o padrão de ensino. As estruturas curriculares dos cursos ofertados em ambos os turnos são idênticas. O curso diurno possui 9 semestres e o noturno 11. Entretanto, os egressos terminam o curso em média em 9 semestres. Além de semestres normais durante o ano, há possibilidade de o aluno cursar disciplinas em cursos de verão (UNB, 2021b).

A integralização curricular ocorre por meio de sistema de créditos, correspondendo 1 (um) crédito a 15 (quinze) horas-aula, com aulas teóricas ou práticas e a **organização didático-pedagógica** está em consonância com o Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília (PPPI), sendo a **organização curricular** orientada pelos princípios epistemo-metodológicos da interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização,

flexibilidade, diversidade, acessibilidade e sustentabilidade socioambiental (UNB, 2018). A materialização dos princípios anteriormente elencados se dá por meio das atividades de extensão, iniciação científica, internacionalização e cooperação interinstitucional,

Com relação à **extensão** – o currículo permite que 10% dos créditos sejam completados por participação em projetos de extensão (até 12 créditos) e outras atividades complementares (até 10 créditos). Para fomentar e cumprir os ditames legais visando “proporcionar ao aluno formação complementar, cujo propósito, concorrentemente, almeja a produção de conhecimento e a consolidação da formação acadêmica e profissional” (UNB, 2019a, p. 14), o Decanato de Extensão adotou várias políticas para desenvolver suas atividades, visando à **integração da teoria com a prática**.

No PPC, encontram-se destacados os atuais projetos de extensão desenvolvidos pelo Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais, aos quais dispensam especial atenção, quase 20% da parte textual, frisando que a extensão fomenta a sinergia da teoria com a prática, a saber:

- a) Congresso UnB de Contabilidade e Governança e Congresso de Iniciação Científica em Contabilidade e Governança, cujos objetivos são
 - I. reunir e promover intercâmbio internacional entre especialistas reconhecidos e novos pesquisadores na área contábil;
 - II. comunicar os resultados de trabalhos e/ou pesquisas recentes, de alta qualidade, desenvolvidas por esses especialistas e pesquisadores,
 - III. criar em Brasília um evento anual regular de debate, reflexão e intercâmbio, entre profissionais e pesquisadores das áreas contábil e afins (UNB, 2019a, p. 16).

- b) Projeto Rede de Inovação Tecnológica de Custos aplicados ao Setor Público

O projeto de Disseminação da cultura de gestão, custos e produtividade nos entes da federação tem como objetivo levar a cultura de gestão e custos a todos os Entes da Federação, especialmente aqueles com maior dificuldade para obter apoio conceitual e de capacitação. (UNB, 2019a, p. 16).

- c) Projeto Olimpíadas Brasileiras de Contabilidade. Visa contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da contabilidade no Brasil, por meio de competição anual aberta a todos os estudantes universitários das instituições de ensino superior brasileira (UNB, 2019a, p. 17).

- d) Projeto Núcleo de Estudos e Pesquisas em Contabilidade e Sustentabilidade Econômica e Socioambiental (NEPECON), que visa

Apoiar o desenvolvimento sustentável de iniciativas socioambientais inovadoras e empreendedoras, dando suporte de gestão financeira e contábil

às entidades que geram impacto positivo na sociedade local e estimulem a atividade social no Distrito Federal e entorno. (UNB, 2019a, p. 18).

O Núcleo possibilita que estudos na área de responsabilidade social e contabilidade ambiental possam ser agregados no Departamento de Ciências Contábeis da UnB, gerando uma sinergia entre teoria e prática. (UNB, 2019, p. 19).

e) Projeto Laboratório de Contabilidade

[...] ambiente de suporte ao processo ensino-aprendizagem por meio da disponibilização aos alunos e membros do corpo técnico e docente de equipamentos e infraestrutura que possibilitem a realização de atividades práticas de ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento complementar de atividades de pesquisa e extensão. (UNB, 2019a, p. 19).

f) Projeto Controle Social: Aprenda a ser um Auditor Social: tem o intuito de capacitar “a comunidade acadêmica e a sociedade em geral para exercer o Controle Social da gestão governamental” (UNB, 2019a, p. 20).

g) Projeto Núcleo de Estudos e Pesquisa em Perícia Contábil (NEPPC), tem como meta “incentivar os discentes a atuarem na área de perícia contábil. Integrar os alunos da UnB com a sociedade mediante prestação de serviços de contadoria (cálculos) em processos judiciais em fase de liquidação” (UNB, 2019a, p. 21).

h) Projeto Balcão Universitário “visa promover estudos e pesquisas na área de gestão fiscal, fomentando a integração entre a sociedade e a Universidade no que tange a Educação Fiscal, a responsabilidade social do profissional de contabilidade e o exercício da cidadania” (UNB, 2019a, p. 21).

i) Projeto Núcleo de Estudos em *Compliance*, Risco e Controle (NuCRC) – tem por objetivo

[...] construir um espaço, físico e virtual, para desenvolver discussões, pesquisas, cursos, palestras, publicações científicas, além de propor disciplinas e produzir material didático nos temas de compliance, risco e controle associados com as áreas de governança corporativa, gerenciamento de risco, contabilidade gerencial e sistemas de controle, e contabilidade financeira. (UNB, 2019a, p. 22).

j) Projeto de Extensão – Contabilidade num Ambiente Conectad@ com a Sociedade – “promove a interação dos discentes do curso de Ciências Contábeis à Universidade, ao mercado de trabalho e à sociedade, com atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão” (UNB, 2019a, p. 22-23). Ressaltam-se o Projeto Olimpíada

Brasileira de Educação Financeira e a Olimpíada de Educação Financeira do Distrito Federal.

- k) Projeto Laboratório de Pesquisa e Extensão do Terceiro Setor – Projeto com repercussão internacional com o intuito de disseminar conhecimento na gestão das entidades sem fins lucrativos.
- l) Projeto de Extensão Educa o Dinheiro – Tem como objetivo geral
- [...] complementar a educação financeira, previdenciária e tributária, essencial para a formação do cidadão, para estudantes de escola públicas e particulares do Distrito Federal e entorno de forma a auxiliar a promover, no futuro, a alfabetização financeira destes estudantes e de suas famílias. (UNB, 2019a, p. 25).
- m) Projeto Contabilidade & Gestão de Risco na Agropecuária – Por meio de cursos, seminários, *workshops*, treinamentos, palestras, atendimento ao público, visitas técnicas, pesquisas, criação de plataforma de *Business Intelligence AgroRisk* e parcerias técnico-científicas com outras instituições, o projeto busca estudar e mensurar os diversos fatores de risco financeiros e operacionais, aos quais os produtores rurais estão submetidos com intuito de relacioná-los “com a lucratividade e criação do negócio rural, através da contabilidade, para a adequada gestão de riscos que irá impactar diretamente na sustentabilidade financeira da empresa rural” (UNB, 2019a, p. 25).
- n) Ábaco Consultoria Júnior em Contabilidade – Empresa júnior que tem por objetivo aplicar e aprimorar os conceitos aprendidos em sala de aula ao prestar serviços contábeis à comunidade atendendo às demandas da sociedade.

Ainda, com relação à **integração da teoria com a prática**, os acadêmicos de contabilidade contam com a Diretoria de Iniciação Científica, que, por meio do Programa de Iniciação Científica (ProIC), “desenvolve ações no sentido de promover a vocação científica de estudantes de graduação e também de estudantes da educação básica matriculados no Ensino Médio” (UNB, 2018, p. 26-27).

Além de iniciativas internas, como o Congresso de Iniciação Científica da UnB, a instituição apoia a candidatura dos estudantes em editais externos, a exemplo dos editais PIBIC-EM, PIBIC/CNPq e PIBITI/CNPq (UNB, 2019a, p. 27).

Sobre a internacionalização, a UnB conta com a Assessoria de Assuntos Internacionais (INT), responsável pela política de internacionalização por meio dos convênios e acordos de cooperações técnica, científica e cultural com instituições internacionais.

A UnB mantém, portanto, através da INT um grande número de acordos e termos de cooperação técnico-científica com várias universidades em nível nacional e internacional, permitindo mobilidade e intercâmbio de seus alunos e, em alguns casos, até a dupla titulação. Além disso, a UnB mantém termos e acordos de cooperação com empresas e órgãos da comunidade, permitindo a inserção de alunos em estágios e favorecendo a empregabilidade dos seus formandos. (UNB, 2019a, p. 28).

No âmbito do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais (CCA), é destacada a oferta da disciplina *Management Accounting and Control Systems*, optativa para os estudantes de ciências contábeis, aberta para alunos de outros cursos e estrangeiros. Ainda, destacam-se a atuação de professores na diretoria de entidades nacionais e internacionais, possibilitando a participação e a promoção de eventos relevantes na área de conhecimento contábil o Congresso UnB de Contabilidade e Governança e o Congresso de Iniciação Científica voltado a pesquisas de alunos de graduação, com participações de pesquisadores de renomadas instituições internacionais (UNB, 2019a, p. 29).

Além disso, ainda dentro das políticas institucionais de **integração entre a teoria e a prática**, são evidenciados os acordos de cooperação técnica com a participação dos estudantes de graduação em ciências contábeis: Acordo de Cooperação Técnica com a Secretaria da Receita Federal do Brasil visando à promoção da educação fiscal e o Acordo de Cooperação Técnica com a Justiça Federal de 1º grau no Distrito Federal, cujo objetivo é “disseminar conhecimento na gestão das entidades sem a finalidade de lucro” (UNB, 2019a, p. 30).

A **integração da teoria com a prática**, no âmbito da UnB e do curso de ciências contábeis, é descrita com ênfase tanto no PPPI como no PPC, por meio das práticas pedagógicas e atividades acadêmicas elencadas, de modo que

[...] a parceria científica e pedagógica da UnB como sistema de educação superior com outras instâncias educacionais, de maneira a promover a articulação entre teoria e prática, em âmbito local, regional e nacional, nos setores públicos e privados, passa a ser um dos aspectos norteadores de nossas ações. (UNB, 2018, p. 26).

Ademais, o **perfil desejado do egresso** está intimamente ligado à integração da teoria com a prática, que, a partir de sua filosofia de educação humanista, tem a missão de formar

bacharéis dotados das **competências e habilidades** designadas pelas DCN do curso, sendo complementadas por

- Evidenciar as informações quantitativas e qualitativas quanto à saúde econômica e financeira das organizações;
- Possuir uma visão global e humanística que o habilite a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserido e a tomar decisões em um mundo cada dia mais diversificado e interdependente;
- Aplicar a concepção e a implementação de modelos contábeis voltados à solução de problemas reais, de naturezas financeira, comercial, administrativa e científica,
- Estar em sintonia com as necessidades do mundo moderno, sabendo não apenas reagir em conformidade, mas também transformá-lo. (UNB, 2019a, p. 32).

Ao descrever as **formas de realização da interdisciplinaridade**, cumpre-nos destacar que essa preocupação faz parte da história da implantação da UnB, pois a organização pedagógica foi idealizada para

evitar a repetição de conteúdo e permitir a mobilidade discente, tratava-se, já naquele momento, de um estímulo à interdisciplinaridade e, invariavelmente, às “disciplinas de integração”, como eram chamadas as disciplinas do ciclo básico, que contribuía para uma visão de mundo crítica e problematizadora da realidade. (UNB, 2018, p. 13).

No atual documento curricular do curso de ciências contábeis, a **interdisciplinaridade** está descrita como um dos princípios norteadores do curso, levando a uma **organização curricular** com quatro eixos de formação, ou núcleos de conteúdos, interligados e desdobrados em unidades curriculares

- a) Conteúdos (disciplinas) de Formação Básica: administração, economia, direito, sociologia, métodos quantitativos, matemática e metodologia da pesquisa;
- b) Conteúdos de Formação Profissional: disciplinas específicas atinentes às teorias da contabilidade (...) com suas aplicações nas áreas pública, privada e terceiro setor; e noções básicas de cálculos atuariais;
- c) Conteúdos de Formação Teórico-Prática: atividades complementares e de extensão, Trabalho de Conclusão de Curso e prática em laboratório de informática utilizando softwares atualizados de contabilidade
- d) Conteúdos Optativos e Livres: referem-se aos conteúdos específicos à escolha dos discentes, voltados para especialização desejada pelo discente no curso. Inclui-se nesta categoria: o estágio supervisionado; as demais disciplinas optativas; as disciplinas denominadas módulo livre que não são de abrangência restrita e não constam no currículo do curso. (UNB, 2019a, p. 34-35);

A partir do perfil profissional do egresso definido no PPC do curso de ciências contábeis, tais núcleos de conteúdos estão organizados em 6 eixos de conhecimento: 1)

Contabilidade Financeira; 2) Contabilidade Gerencial e Finanças; 3) Contabilidade e Finanças Públicas; 4) Pesquisa em Contabilidade, 5) Métodos Quantitativos e 6) Optativas e módulo livre.

Ainda, em termos de áreas de conhecimentos, o PPC traz que o Núcleo Docente Estruturante (NDE) é composto pelos coordenadores dos cursos de ciências contábeis e por um professor representante de cada área de conhecimento, “auditoria, contabilidade gerencial, contabilidade societária, contabilidade fiscal, análise financeira e contabilidade pública” (UNB, 2019, p. 57).

Da leitura dos textos/documentos curriculares do curso, chama-nos atenção o número de disciplinas optativas/complementares/módulo livre que estão disponíveis para o aluno cursar, 201 (duzentas e uma disciplinas/Integral) e 204 (duzentas e quatro disciplinas/Noturno), desde disciplinas inerentes à profissão contábil e disciplinas de outras áreas do conhecimento, como antropologia, educação ambiental, tópicos avançados em promoção da saúde, museologia, bibliografia, biblioteconomia, educação das relações étnico-raciais, prática desportiva, lógica, introdução à filosofia, história do Brasil, língua (chinês, espanhol, francês, libras), psicologia social e psicologia das organizações. Deverão ser integralizadas 1140 (mil cento e quarenta horas), no mínimo, para o curso integral e 1200 (mil e duzentas horas) para o curso noturno (UNB, 2020b).

A preocupação com as formas de **avaliação do ensino-aprendizagem** remonta a 1986, com a criação da Comissão de Avaliação Institucional (CAI), que combinava a autoavaliação com avaliação externa. Em 1992, “planejada a avaliação global do ensino de graduação, tanto na ótica interna (por professores e estudantes) quanto a partir de uma perspectiva externa (por consultores/avaliadores externos à UnB)” (UNB, 2018, p. 36).

Nesse momento, cabe ainda ressaltar o protagonismo da UnB nas discussões conceituais e metodológicas que as entidades representativas das universidades federais realizaram junto ao MEC e que culminaram com a instituição do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993. De acordo com Dias Sobrinho (2000), essa política pública de avaliação da educação superior originou-se de experiências exitosas de autoavaliação elaboradas e realizadas por universidades brasileiras, entre elas a UnB. (UNB, 2018, p. 15).

Desde 2006, a UnB realiza a avaliação institucional em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Atualmente, a principal ferramenta de avaliação da graduação utilizada é a avaliação discente, “a partir de 2012, os estudantes de graduação da Universidade de Brasília tiveram a oportunidade de avaliar as disciplinas

cursadas, os professores, o apoio institucional e o próprio desempenho em um formulário on-line” (UNB, 2018, p. 36).

Assim, a UnB é submetida às avaliações externas do seu desempenho acadêmico, de responsabilidade do Ministério da Educação, que cobrem de forma ampla as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas, que é o SINAES, e a avaliação Trienal da CAPES, voltada aos cursos de pós-graduação.

Apontamos, ainda, os Exames de Suficiência, que ocorrem duas vezes ao ano, e o ENADE trienal, como sendo exames externos que indiretamente também “avaliam” os cursos de graduação. Em ambos os exames, os cursos de contábeis da UnB têm excelentes classificações.

A UnB conta ainda com a Coordenação de Avaliação Institucional, a Coordenação de Avaliação do Ensino de Graduação e, conforme preconizado pelo MEC, um sistema próprio de avaliação interna, a Comissão Própria de Avaliação (CPA(b)). A CPA (b) tem como atribuição, dentre outras, elaborar e implementar um Plano de Avaliação Institucional.

No âmbito do Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais existe a preocupação de acompanhamento das avaliações externas e internas para verificação de sua qualidade. Com relação às avaliações externas, busca-se contínuo acompanhamento dos indicadores informados no ENADE, no Conceito Preliminar de Curso (CPC) e no Conceito de Curso (CC). A partir da análise desses indicadores o Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais busca a implementação de melhorias na qualidade do ensino/aprendizagem. (UNB, 2019a, p. 53-54).

Em nossas análises não vislumbramos referência direta aos **canais de comunicação com os discentes** quanto às demandas específicas dos alunos do curso junto à coordenação e à administração superior, mas somente a disponibilização da plataforma APRENDER-UnB destacada como canal de comunicação entre docente e estudantes, bem como a parceria com a Microsoft, destacando os programas Outlook ® para organização da comunicação entre docentes e estudantes e o Teams® para comunicação *on-line* entre docentes e discentes (UNB, 2019a, p. 53).

No entanto, no endereço eletrônico da instituição, algumas ações são destacadas com relação às informações gerais dos cursos de graduação da instituição, como a Central de Acolhimento ao Estudante (CAEs), que recebe as demandas diversas dos estudantes e garante o encaminhamento adequado dos pedidos, o portal <https://boasvindas.unb.br/> e o Guia do Calouro, com informações importantes sobre a dinâmica da graduação, o funcionamento administrativo da UnB, as regras de convivência e uma lista de faculdades, departamentos e institutos, com suas siglas e contatos.

Da mesma forma, não há referência direta no PPC sobre a preocupação com a **evasão escolar**, a única indicação se encontra no Regulamento de Monitoria, tendo como um dos objetivos “favorecer a oferta de atividades de reforço escolar ao aluno com a finalidade de superar problemas de repetência escolar, evasão e falta de motivação” (UNB, 2019a, p. 144).

Contudo, a UnB conta com uma Diretoria de Desenvolvimento Social, cujo objetivo é planejar, implantar, operacionalizar e monitorar os programas, projetos e ações da política de assistência estudantil, a fim de

[...] ampliar as condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública federal, o que implica no desenvolvimento de estratégias de inclusão social, democratização do acesso, permanência e formação acadêmica com qualidade, evitando a retenção e a evasão do estudante em situação de vulnerabilidade social e econômica. (UNB, 2021c).

Desde 1996, a UnB conta com programas de pós-graduação na área contábil com o intuito de responder às demandas de mercado e à **integração entre a graduação com a pós-graduação**, pois “o Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais realiza atividades de pesquisa, ensino e extensão envolvendo os professores dos dois colegiados, possibilitando integração entre os alunos da graduação e da pós-graduação” (UNB, 2019a, p. 11).

Ainda, sob o escopo da integração da graduação com a pós-graduação, ambas adotam as mesmas linhas de pesquisas: Linha 1 – Contabilidade e Mercado Financeiro e Linha 2 – Impactos da Contabilidade no Setor Público, nas Organizações e na Sociedade (UNB, 2019a).

3.4.1 Do Currículo – o atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais e suas similaridades com o Currículo Nacional e Currículo Mundial quanto às disciplinas ofertadas

Se considerarmos que o atendimento ao preconizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em ciências contábeis encontra-se determinado por escolhas quanto à organização curricular, inferimos que ele próprio, ou mesmo a inclusão no PPC, corresponde ao que se segue:

Quadro 21 - Atividades Preconizadas pelas DCN do Curso de Ciências Contábeis X Curso da UnB

ASPECTOS/ATIVIDADES/DCN	ATENDIMENTO/INCLUSÃO
perfil profissional	SIM
competências e habilidades	SIM
componentes curriculares	SIM
sistemas de avaliação do estudante e do curso	SIM
estágio curricular supervisionado	SIM – 90 horas não obrigatório (desenvolvido como disciplina optativa)
atividades complementares	SIM – 300 horas
monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como TCC	SIM – Programa de Iniciação Científica (ProIC) e Trabalho de Conclusão de Curso
regime acadêmico de oferta	SIM. Regime semestral
Atendimento aos campos interligados de formação: I – conteúdos de Formação Básica	SIM
Atendimento aos campos interligados de formação II – conteúdos de Formação Profissional	SIM
Atendimento aos campos interligados de formação III – conteúdos de Formação Teórico-Prática	SIM - Atividades Complementares; Projetos de Extensão; Prática em Laboratório de Informática, Disciplinas Optativas e Disciplinas do Módulo Livre

Fonte: A autora, com base nos dados da UNB (2019a), UNB (2020b), MEC (2004).

Com relação aos campos de formação em comparação ao preconizado nas DCN, acrescenta disciplinas de livre escolha dos discentes, as quais fazem parte dos *Conteúdos Optativos e Livres*, que estão

[...] voltados para especialização desejada pelo discente no curso. Inclui-se nesta categoria: o estágio supervisionado; as demais disciplinas optativas; as disciplinas denominadas módulo livre que não são de abrangência restrita e não constam no currículo do curso. (UNB, 2019a, p. 35).

É válido ressaltar que por determinação regimental, para a integralização dos cursos da UnB, o teto máximo é de 70% para disciplinas obrigatórias e 30% de escolha do estudante e compostos por disciplinas optativas, créditos de atividades complementares, estágio não obrigatório, monitoria, atividades de extensão e de disciplinas do Módulo Livre (UNB, 2019a), as quais “oportunizam a construção de uma trajetória acadêmica mais adequada a cada estudante, de acordo com suas expectativas de formação” (UNB, 2018, p. 18).

A comparação das disciplinas contempladas na matriz curricular para cursos de ciências contábeis – Uma proposta da Fundação Brasileira de Contabilidade com a matriz

curricular do curso de ciências contábeis da UnB, operadas no PPC, encontrada na página eletrônica da instituição, informando similaridades quanto às disciplinas ofertadas.

Os quadros na sequência registram a organização das estruturas envolvendo os componentes curriculares, divididas por eixos temáticos, com suas respectivas cargas horárias.

Quadro 22 - Comparação das disciplinas de Formação Básica constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB

CONTEÚDO DE FORMAÇÃO BÁSICA			
FBC / CFC	C / H	UNB	C / H
Psicologia Organizacional	30	Optativa	
Métodos Quantitativos Aplicados	60	Métodos Quantitativos Aplicados à Ciências Contábeis	60
Comunicação Empresarial	60	Optativa	
Direito Comercial e Legislação Societária	60	Legislação comercial	60
Microeconomia	60	Optativa	
Macroeconomia	60	Optativa	
Administração	60	Introdução à Administração	60
Ética e Legislação Profissional	60	Filosofia e Ética Profissional em Contabilidade	30
Matemática	60	Cálculo I	90
Matemática Financeira	90	Matemática Financeira Aplicada à Contabilidade	60
Direito Trabalhista e Legislação Social	60	Legislação Social	60
Metodologia do Trabalho Científico	30	Metodologia da Pesquisa em Contabilidade	60
Metodologia da Pesquisa	60		
Direito e Legislação Tributária	90	Legislação Tributária	60
Instituições de Direito Público e Privado	60	Instituições de Direito Público e Privado	
		Introdução à Sociologia	60
		Introdução à Economia	60
		Probabilidade e Estatística	90
		Contabilidade Nacional	60
SUBTOTAL	900	SUBTOTAL	870⁴⁹

Fonte: A autora, com base em Carneiro *et al.*, (2017, p. 52) e UNB (2019a; 2020b)

⁴⁹ Acrescenta-se à carga horária das disciplinas que o discente optar.

Com referência às disciplinas do eixo formação básica, consideramos como atendidas as proposições do modelo nacional. Destaca-se que a UnB ainda disponibiliza de cerca de duzentas disciplinas optativas (UNB, 2020b), dessas estão especificadas, no PPC do curso, 16 disciplinas de conteúdo geral (UNB, 2019). Corroborando assim com as orientações do IFAC ao publicar em 2019 a nova versão das Normas Internacionais de Educação, quanto ao curso proporcionar uma educação geral consistente que subsidiará os estudantes na integração das competências profissionais (IFAC, 2019). Dessa forma, temos a percepção de um curso comprometido também com a formação humanística.

Na análise seguinte, apresenta-se a comparação das disciplinas do bloco da formação profissional.

Quadro 23 - Comparação das Disciplinas de Formação Profissional constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL			
FBC / CFC	C / H	UNB	C / H
Contabilidade Introdutória / Contabilidade Intermediária	120 / 120	Contabilidade Geral I	60
		Contabilidade Geral II	60
		Contabilidde Geral III	60
		Contabilidde Empresarial	60
Perícia, Avaliação e Arbitragem	60	Perícia Contábil	30
Contabilidade de Custos	60	Custos	60
Gestão Estratégica de Custos	60		
Análise das Demonstrações Contábeis	60	Finanças Corporativas I	60
Finanças Corporativas	60	Finanças Corporativas II	60
Teoria da Contabilidade	60	Teoria Contábil	60
Contabilidade Avançada	120	Contabilidade Avançada	60
Auditoria	120	Auditoria I e II	120
Controladoria	60	Sistemas de Controle Gerencial	60
Contabilidade Aplicada ao Setor Público	120	Orçamento Público	60
		Contabilidade do Setor Público	60
Planejamento e Contabilidade Tributária	60	Contabilidade Tributária	60
Sistemas de Informação Gerencial	60	Sistemas de Informações Contábeis	60

Empreendedorismo	60	Criação de Negócios (optativa)	60
Planejamento e Orçamento Empresarial	60	Orçamento Empresarial (optativa)	60
Mercado de Capitais	60	Finanças Corporativas III	60
Finanças Públicas	60	Finanças do Setor Público	60
Optativa	60	Optativa	60
Optativa	60	Optativa	60
Optativa	60	Optativa	60
Optativa	60	Optativa	60
		Atuária Básica	30
		Teoria do Lucro	60
		Laboratório Contábil	60
SUBTOTAL	1.620	SUBTOTAL	1.620

Fonte: A autora, com base em Carneiro *et al.*, (2017, p. 52 - 53) e UNB (2019a; 2020b).

Da análise das disciplinas do bloco de formação profissional, entendemos plenamente a consonância com a Matriz proposta pela FBC. Merecendo destaque a inclusão das disciplinas: Atuária Básica, Teoria do Lucro e Laboratório Contábil.

Na sequência, as comparações dos conteúdos de formação teórico-prático e os componentes curriculares optativos.

Quadro 24 - Comparação dos Conteúdos de Formação Teórico-Prático constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB

CONTEÚDO DE FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICO			
FBC / CFC	C / H	UNB	C / H
Estágio Supervisionado	240	Estágio Supervisionado	90
Atividades Complementares	120	Atividades Complementares	300
Trabalho de Conclusão de Curso	120	Pesquisa em Contabilidade I	30
		Pesquisa em Contabilidade II	30
SUBTOTAL	480	SUBTOTAL	450

Fonte: A autora com base em Carneiro *et al.*, (2017, p. 53) e UNB (2019a; 2020b).

Quanto à inclusão das disciplinas do bloco de formação profissional, entendemos a consonância com a Matriz proposta pela FBC, mas com cargas horárias diferentes, o que não

sugere destoar no conjunto, pois cabe ressaltar o cuidado e a preocupação *da integração da teoria com a prática* empreendida no curso e demonstrada em seu PPC.

Quadro 25 - Comparação dos Componentes Curriculares Optativos constantes da Matriz Curricular para Cursos de Ciências Contábeis proposta pela FBC com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS			
FBC / CFC	C / H	UNB	C / H
Contabilidade Aplicada às Instituições Financeiras	60	Contabilidade de Instituições Financeiras	60
Contabilidade do Terceiro Setor	60	Gestão e Prestação de Contas no Terceiro Setor	60
Contabilidade Aplicada ao Agronegócio	60	Contabilidade do Agronegócio	30
Contabilidade Nacional	60	Obrigatória	
Governança Corporativa	60	Governança Corporativa	30
Filosofia da Ciência	30	Introdução à Filosofia	60
Tecnologia da Informação	60	Introdução a Microinformática	30
		Gerência de Sistema de Informação	60
		Administração de Sistemas de Informação	60
		Planejamento de Sistemas de Informação	30
Cenário Contábil Internacional	60	Contabilidade e Companhias Transnacionais	60
Responsabilidade Socioambiental	60		
Contabilidade para Pequenas e Médias Empresas	60	Contabilidade de Micro e Pequenos Empreendimentos	30
Contabilidade para Construção Civil e Imobiliária	60		

Fonte: A autora, com base em Carneiro *et al.*, (2017, p. 53-54) e UNB (2019a; 2020b).

Em relação às disciplinas sugeridas pela FBC/CFC, somente duas disciplinas optativas não estão contempladas no leque diversificado do curso da UnB (obrigatórias e optativas), uma delas é a Responsabilidade Socioambiental. Porém, o curso da UnB disponibiliza as disciplinas Contabilidade Socioambiental e Contabilidade Social Corporativa, mantendo ainda o NEPECON, “que visa apoiar o desenvolvimento sustentável de iniciativas socioambientais inovadoras e empreendedoras, dando suporte de gestão financeira e contábil às entidades que

geram impacto positivo na sociedade local e estimulem a atividade social no Distrito Federal e entorno” (UNB, 2019a, p. 18). O que nos parece atender ao sugerido pela FBC quanto à “compreender a responsabilidade social e ambiental nas instituições” (CARNEIRO *et al*, 2017, p. 161).

Outra disciplina não contemplada é Contabilidade para Construção Civil e Imobiliária. Contudo, entendemos que o curso de ciências contábeis da UnB atende ao preconizado pela FBC e pelo CFC, diante do número e da variedade de disciplinas disponibilizadas, as quais estão organizadas em blocos e podendo ser direcionadas para a área de formação que o estudante desejar.

Na sequência, a análise parte para as recomendações dos blocos de conhecimentos definidos pelo ISAR/UNCTAD/ONU na proposta do Currículo Mundial, sendo um dos requisitos para tornar o ensino contábil unificado, a exemplo das Normas Internacionais de Contabilidade, e com isso diminuir o valor dos acordos internacionais, já que a contabilidade é a “linguagem universal dos negócios”.

Quadro 26 - Comparação das Disciplinas contempladas no Currículo Mundial conforme os Blocos definidos pela ISAR/UNCTAD/ONU com as Disciplinas da Matriz Curricular do Curso de Ciências Contábeis da UnB

CURRÍCULO MUNDIAL	CURRÍCULO UNB
1 Conhecimento Administrativo e Organizacional	1 Conhecimento Administrativo e Organizacional
Economia	Introdução à Economia
	Contabilidade Nacional
Métodos quantitativos e estatística para negócios	Métodos Quantitativos Aplicados à Ciências Contábeis
	Probabilidade e Estatística
Políticas gerais de negócios; estrutura organizacional básica e comportamento organizacional	Introdução à Administração
	Governança Corporativa (optativa)
Funções e práticas administrativas	Comportamento organizacional (optativa)
	Gestão Estratégica
Comercialização / Marketing	Fundamentos do Marketing (optativa)
Mercados/Negócios Internacionais	Contabilidade Internacional (optativa)
	Política Externa Brasileira (optativa)
2 Tecnologia da Informação	2 Tecnologia da Informação
Tecnologia da informação (TI)	

3 Conhecimentos Contábeis, Financeiros e Assuntos Afins	3 Conhecimentos Contábeis, Financeiros e Assuntos Afins	
Contabilidade básica / Contabilidade financeira	Contabilidade Geral 1, 2 e 3	
	Contabilidade Empresarial	
Contabilidade avançada	Contabilidade Avançada	
Contabilidade gerencial - conceitos básicos	Sistemas de Controle Gerencial	
	Custos	
Contabilidade tributária	Contabilidade Tributária	
Sistemas de informações contábeis	Sistemas de Informações Contábeis	
	Management Accounting and Control Systems (optativa)	
Direito comercial	Legislação comercial	
	Legislação Social	
	Legislação Tributária	
	Instituições de Direito Público e Privado	
Auditoria	Auditoria 1	
Administração Financeira	Finanças Corporativas 1 e 2 e 3	
Integração dos conhecimentos	Disciplinas optativas/Módulo Livre	
	Teoria Contábil	
	Contabilidade Tributária	
	Perícia Contábil	
	Teoria do Lucro	
	Atuária Básica	
	Contabilidade do Setor Público	
	Orçamento Público	
	Finanças do Setor Público	
	4 Contabilidade Avançada, Finanças e Assuntos Afins (optativas)	4 Contabilidade Avançada, Finanças e Assuntos Afins (optativas)
	Contabilidade Avançada e Contabilidade de Setores Específicos	
	Administração Financeira Avançada	
	Estágio	
Contabilidade gerencial avançada		
Contabilidade tributária avançada		
Direito comercial avançado		
Auditoria avançada		

Fonte: A autora, com base nas informações da UNCTAD (2011, p. 7 - 123) e UNB (2019a; 2020b).

Com relação ao bloco dos Conhecimentos Administrativos e Organizacionais e Conhecimentos Contábeis, Financeiros e Assuntos Afins, todos os módulos/disciplinas estão contemplados na matriz do curso da UnB, a maioria como disciplina obrigatória.

Quanto ao módulo de TI, no projeto pedagógico do curso, estão contempladas diversas ações/sistemas/ferramentas/projetos que propiciam integração com os conteúdos ministrados. Ainda, conforme consta no PPC, item 2.5.3.1, Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – no processo ensino-aprendizagem

A Universidade de Brasília é pensada com o objetivo de atender os seus princípios filosóficos refletidos em currículos caracterizados por flexibilidade, oportunidades diferenciadas de integração curricular, atividades práticas de estágio, desenvolvimento de material pedagógico e incorporação de avanços tecnológicos (UNB, 2019a, p. 52).

Como o CM alerta que a tecnologia da informação deve ser integrada ao estudo das disciplinas dos outros módulos, e não como um assunto separado, autônomo e independente, entende-se que tal recomendação foi atendida.

Com relação ao bloco de disciplinas optativas de Contabilidade Avançada, Finanças e Assuntos Afins, o documento do ISAR/UNCTAD recomenda que a IES (a) que ao aderir ao CM, deverá adotar pelo menos três módulos dentre as disciplinas optativas/eletivas, as quais devem ser consistentes com os objetivos da instituição e do curso. No tocante a esse item, no quadro do percurso formativo do estudante em ciências contábeis vigente no PPC da UnB, constam dezesseis disciplinas optativas necessárias para a integralização curricular do aluno “optativa significa disciplinas de livre escolha do estudante, englobando disciplinas optativas, módulo livre, créditos de atividades complementares e extensão” (UNB, 2019a, p. 41).

No rol de disciplinas optativas do PPC consta sugestão de cinquenta e nove disciplinas, indicadas para a área de formação que o estudante desejar: a) disciplinas optativas com foco no setor público (catorze); b) disciplinas optativas com foco no setor privado (catorze); c) disciplinas optativas com foco em pesquisa em contabilidade (nove), d) disciplinas optativas relacionadas às atividades complementares (seis) e e) disciplinas optativas de conteúdo geral (dezesseis) (UNB, 2019a).

Ressalta-se, ainda, que na página eletrônica da instituição, na descrição curricular do curso, constam duzentas e quatro disciplinas optativas/curso noturno e duzentas e uma disciplinas no curso integral. Nesse contexto, inferimos, por fim, que o currículo da UnB atende ao preconizado pelo CM no tocante às disciplinas oferecidas aos estudantes.

3.5 DA COMPARAÇÃO ENTRE O CURRÍCULO DA FECAP E DA UNB

As categorias de análise observadas em ambos os textos/documentos curriculares dão conta de informar inovações em atendimento às prescrições das DCN, bem como as recomendações da FBC/CFC e as indicações do ISAR/UNCTAD/ONU, culminando com o preconizado pelo IFAC e o AICPA, isto é, a defesa da educação de base/geral ampla e consistente e a integração do ensino com as habilidades digitais.

O curso de contabilidade da FECAP apresenta-se como referência na área de gestão de negócios, trazendo em seu PPP uma matriz curricular inovadora, com disciplinas que respondem à demanda dos negócios globais. Essa inovação enfatiza a vocação para o ensino da gestão de negócios, particularmente para a região metropolitana de São Paulo, contemplando a formação técnica conciliada à formação humanística, a fim de formar profissionais competentes e socialmente responsáveis.

Para tanto, apresenta uma organização didático-pedagógica articulada desde o primeiro semestre do curso, preocupada com a integração do aluno calouro à vida acadêmica, inclusive oferecendo aulas extras com a finalidade de recompor, reforçar ou revisar conteúdos para aprimoramento dos discentes (FECAP, 2018, p. 39).

Destaca ainda a articulação entre teoria e prática, bem como a interdisciplinaridade desenvolvida por meio dos Times de Organização Pedagógica (TOP); as vantagens da implantação e implementação Programa de Educação Dinâmica Progressiva – PEDP ao permitir um diagnóstico completo da turma e “adotar, a partir desta verificação, as providências necessárias para suplantare lacunas fortuitas” (FECAP, 2018, p. 48) e o Sistema de Avaliação Institucional, que permite um completo diagnóstico institucional envolvendo todas as dimensões da instituição.

Nesse contexto, enumera diversos canais de comunicação entre os acadêmicos, seus dirigentes e corpo docente com o propósito de identificar possíveis problemas dos alunos com a instituição.

Quanto à organização curricular, o curso responde ao preconizado pelas DCN, já em relação ao CM e à matriz curricular proposta pela FBC, apresenta similaridades com os documentos, ao mesmo tempo em que destaca a relação com a proposta nacional, isto é, possui carga horária superior em 720 horas e disciplinas inovadoras, principalmente no conjunto da formação básica.

De modo geral, o curso também atende ao preconizado pelo IFAC e AICPA ao contemplar disciplinas/conteúdos voltados ao conhecimento geral/básico e às habilidades

digitais, tais como: liderança, *soft skill*, análise descritiva de dados, técnicas de resolução de problemas, raciocínio lógico, gestão de *big data*, governança corporativa, *business technology* e *business english*.

Quanto ao curso de ciências contábeis da UnB, atende ao preconizado pelo Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília (PPPI), seguindo os princípios da interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, flexibilidade, diversidade, acessibilidade e sustentabilidade socioambiental. Marcas de uma universidade criada para “reinventar a educação superior, entrelaçar as diversas formas de saber e formar profissionais engajados na transformação do país” (UNB, 2020a).

Merece destaque a ênfase na integração da teoria com a prática, a qual é materializada por meio das atividades de extensão, iniciação científica, internacionalização e cooperação interinstitucional. Com relação à extensão, o PPC elenca vários projetos já consolidados no âmbito da UnB, os quais envolvem acadêmicos, estudantes das escolas públicas e privadas do Distrito Federal e a sociedade em geral (UNB, 2019a).

Com relação à integralização curricular, 30% do conteúdo do curso é de livre escolha do acadêmico, o que possibilita a especialização em diversas áreas da contabilidade conforme as suas expectativas de formação, além do contato com disciplina de outras áreas do conhecimento, proporcionando uma trajetória acadêmica diversificada e adequada a cada estudante. No endereço eletrônico da instituição, são disponibilizadas cerca de 200 disciplinas de módulo livre/optativas/complementares para o aluno cursar.

Outro destaque da UnB são as formas de avaliação de ensino-aprendizagem/avaliações institucionais, as quais foram utilizadas com referência para a instituição do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

Ainda, enumera as outras formas de avaliação, internas e externas, destacando que seus resultados são utilizados como parâmetros para a implementação de melhorias na qualidade do ensino/aprendizagem.

Por fim, entende-se que o curso da UnB responde positivamente às demandas mercadológicas em consonância com uma formação mais humanista, o que é alicerçado na formulação do objetivo geral e do perfil desejado do egresso:

Formar Bacharéis em Ciências Contábeis competentes, éticos e com capacidade de análise crítica.

[...]

O curso de Ciências Contábeis [...], a partir de sua filosofia de educação humanista, tem a missão de formar bacharéis dotados de competências e habilidades que os capacitem a exercer suas atividades com ética;

responsabilidade; visão sistêmica; analítica e crítica; com capacidade para antecipar e provocar mudanças; e tomar decisões norteadoras do destino das organizações públicas e privadas, dando ênfase na produção de conhecimento a partir da relação teoria-prática. (UNB, 2019a, p. 31).

A produção de conhecimento, pautada na relação teoria-prática, pode não contemplar o princípio da inovação, mas certamente atende aos determinantes atuais das reformas, ditadas pelo poder econômico, cuja dominação colocada em curso produz e reproduz, por meio de inculcação ideológica, da necessária ativação de questões cognitivas da atividade simbólica como ideias, valores, costumes, gostos.

As reformas, as inovações e as formações informadas, particularmente na FECAP e UnB, parecem atender ao fenômeno de globalização e à busca de convergência por padrões nacionais e internacionais de contabilidade, ao mesmo tempo em que reforçam a necessidade de competir pela inserção nesse mercado. Dito isso, a preocupação com as competências para enfrentar tal competição altera o currículo, a estrutura curricular, a carga horária, a organização dos cursos, os métodos de ensino e o uso de recursos, por um lado, respondendo às exigências do cenário reformista e inovador, consolidado pelo sistema avaliativo, enquanto que por outro, ainda que válidas no seu bojo teórico-metodológico, podem afetar pouco o que ocorre efetivamente nas salas de aula.

NOTAS FINAIS

Sabe-se que a economia globalizada tem necessidade de profissionais com perfil de desempenho diferente do tradicional, impondo a exigência de incorporação de novas habilidades e capacidades, atribuindo ao setor educacional realizar este “milagre”. Nos novos códigos a educação deve contribuir para gerar um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saudáveis e produtivos), e com habilidade nos relacionamentos intergrupais, que saiba aprender a aprender. Mas tudo isso não pode ser visto nos limites de uma lógica utilitarista, que contempla o ser humano como uma máquina produtora, usuário/consumidor de bens, numa ótica mecânica e economicista. Essas habilidades devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas. (GOHN, 2000, p. 96).

Na proposição desta pesquisa, incursionamos por objetivos que, no primeiro momento, se ancoraram no/pelo estudo dos textos/documentos curriculares que orientam a educação contábil, tanto em nível nacional quanto internacional. Já no segundo momento, se dá a investigação/desvelamento dos elementos transpostos desses textos/documentos e revelados nos currículos dos cursos de graduação em ciências contábeis, particularmente aqueles com bons resultados nos exames externos Enade e Exame de Suficiência do CFC.

Tais textos/documentos curriculares foram construídos por aproximações aos cenários de reformas, inovações e formações pautadas na globalização econômica, pela qual a contabilidade se tornou a linguagem universal dos negócios, contemplada pela/na padronização em nível internacional das normas contábeis. Tal internacionalização conduziu as exigências apresentadas às instituições educacionais para a oferta de formação mais qualificada, especificamente determinada pela visão global dos mercados. A partir de tal exigência, o conhecimento se tornou fator de produção, isto é, definido pelo capital intelectual baseado no fazer, seguido do pensar, refletir e decidir, particularmente apoiado na competência e na rede de informação.

Para atender essa demanda, o ensino da contabilidade se volta à educação contábil “universalizada” por reformas capazes de alterar padrões de desempenho antecipando e/ou reagindo às mudanças no mercado, diluídas em diretrizes curriculares emanadas da *International Education Standards*, emitidas pelo IAESB/IFAC na perspectiva de inovação. Essa perspectiva é delineada pela garantia de que os contadores atendam ao padrão mínimo de formação qualificada, isto é, a tríade: conhecimentos, habilidades e atitudes profissionais.

Essa tríade parece uniformizar os discursos acerca dos processos de inovações formativas, ao saber-fazer, também, presente na Matriz Curricular para Cursos de Ciências

Contábeis da FBC, na Proposta de Currículo Mundial da ISAR/UNCTAD/ONU e nas orientações da AICPA. Esta última, por meio do CGMA *Competency Framework*, enumera as habilidades necessárias ao contador.

Esses textos/documentos curriculares materializaram indicadores de assimilação e aproveitamento do conhecimento na geração de atitudes mais inteligentes e competitivas para a educação contábil, imprimindo um caráter pragmático, direcionado ao atendimento da demanda dos meios produtivos. No entanto, restringindo a possibilidade de uma educação mais humana, crítica e voltada à realização tanto profissional quanto pessoal e capazes de ofertar contribuições positivas para a profissão e à sociedade. Isso porque os organismos internacionais indicaram/indicam e defenderam/defendem como ideal que o aspirante a contador ingressasse/ingresse em um programa de educação contábil já esteja munido de conhecimentos gerais, amplos e consistentes.

Dito isso, a atual formação baseada nas habilidades e competências deslocou o ensino alicerçado em conhecimentos disciplinares para a perspectiva de ensino pautado no saber-fazer, centrado no operacional técnico do profissional em resposta à demanda do cenário econômico global, que exige contadores com conhecimentos em diversas áreas de atuação, com habilidades de comunicação, gestão e atitudes proativas para a resolução de problemas inerentes à sua área.

Nesse cenário, os textos/documentos curriculares dos cursos de graduação em ciências contábeis da UnB e da FECAP parecem responder àquele perfil de formação, particularmente por alcançarem resultados destacáveis nos dois principais exames de avaliação em larga escala, Enade e Exame de Suficiência, que estão submetidos os cursos brasileiros.

O investimento ostensivo no alinhamento dos currículos desses cursos ao proposto pelos textos/documentos curriculares da FBC, na proposta de currículo mundial da ISAR/UNCTAD/ONU e nas orientações da AICPA, encontra resposta na formação ofertada, que se identifica pelo uso das competências e habilidades, imprimindo a tônica da obviedade e estabelecendo o valor da formação de modo tão consolidado que se dispense demonstração.

Ao que as análises indicaram, a compreensão dessa consolidação se alimenta no alinhamento entre o Exame de Suficiência com o índice de desempenho dos alunos no Enade e o índice de qualidade dos cursos superiores, apreendidos como instrumentos que avaliam e respondem às exigências inovadoras da formação.

Conforme Oliveira Neto e Kurotori (2009), a busca por novos conhecimentos tornou-se essencial aos profissionais contábeis, por conta das mudanças organizacionais e da economia brasileira. E o Exame de Suficiência passou a ser a prova ao qual todos os formandos no curso de bacharelado em ciências contábeis precisavam se submeter para comprovar um nível médio

de conhecimento para o exercício da profissão (BUGARIN *et al.*, 2014). Nível este que também é avaliado pelo Enade ao atestar o desempenho em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, bem como o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

Os panoramas reformista e inovador se anunciaram pelas “implementadas” e “defensáveis” políticas de avaliação em larga escala, mesmo quando imperava a incompreensão das instituições escolares de como proceder diante dos ajustes e das adequações prescritos/previstos. Tal incompreensão é sustentada pelo *desvio à direita* (VEIGA-NETO, 2013), isto é, resultante do atual deslocamento das práticas curriculares no sentido de privilegiar a avaliação.

Tal privilegiamento permaneceu para além dos deslocamentos ao enfatizar a construção da sequência, avaliação – planejamento – execução, em detrimento da sequência tradicional, planejamento – execução – avaliação. Ao mesmo tempo, assinalando que a avaliação “preside tanto o *como*, o *que*, o *para quem* planejar quanto o *como*, o *com quais recursos* e o *quando* executar” (VEIGA-NETO, 2013, p. 165).

A realidade projetada nas/pelas avaliações tornou-se outra, uma vez que o interesse reformista se ancorava na prestação de contas e de sua aplicabilidade e efetividade, diante das gerações educadas, interessada em uma implementação prescrita para o “bem da formação”, retratado na produção de resultados satisfatórios para o mercado e em função de contextos muito diversos.

Conforme apontam Hypólito e Ivo (2013, p. 380), “os atuais sistemas de avaliação não são simples instrumentos de avaliação preocupados em avaliar as competências e saberes dos alunos, mas instrumentos utilizados como uma nova forma de regulação política dos sistemas educativos”, que, com ênfase em competitividade, metas a serem alcançadas e classificação, ganham cada vez mais espaço nas políticas educacionais.

Isto posto, potencializou a expressão nos textos/currículos aqui analisados como promotores da “boa formação”, forjada em composições curriculares alimentadas pelos múltiplos sentidos nos quais se traduziram os índices da avaliação. Sentidos estes que transitam entre o tipo de conhecimento proposto a ser escolarizado, na localização e nos efeitos das mudanças econômicas, além das forças e condições em que se baseiam essas mudanças.

O questionamento sobre tais aspectos, por si só, revela que uma adequação curricular com raízes vinculadas aos efeitos da mudança, propostos/trazidos pela inovação, traz consigo a perspectiva de que não basta alcançar um novo modo de organização educacional, é preciso

“o desenvolvimento de um modelo gerencial que deve penetrar nas instituições com a lógica da criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como um consumidor, apto para escolher autonomamente” (HYPOLITO, 2010, p. 1.340).

No entanto, a interação entre a autonomia do sujeito, a competência e a tecnologia, proposta curricularmente, e o contexto social e local do seu uso educativo, encontra-se problematizada por reforçar as relações de poder e acentuando as desigualdades existentes. Desigualdades estas que passam a ser identificadas como diferenças de competências, ao mesmo tempo que alimentadas por novos significados decorrentes da “globalização” e da “sociedade do conhecimento”.

Esses novos significados colaboram para “[...] controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de "insumos" e da "saída" de produtos)” (LOPES, 2004, p. 114), que são avaliados pelo sistema.

Acresce-se que nos cursos de ciências contábeis, particularmente pelos determinantes apresentados pelo conjunto de textos/documentos curriculares (nesta tese analisados), tais entrada e saída vêm obedecendo, por um lado, à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento profissional, e por outro, aos recursos da instituição de ensino, infraestrutura, experiências profissionais e tradição, que dão a tônica da qualidade da formação.

Cabe destacar que os currículos dos cursos analisados tomam parte na denominada “elite contábil” do país, seja porque desenvolvem as ideias, os valores e as práticas apresentadas nas demandas nacionais e internacionais (DCN; FBC/CFC; ISAR/UNCTAD/ONU; IFAC e AICPA), ou porque a maioria dos cursos não consegue aderir a essas demandas, seja pela organização curricular ou pelas estruturas física, material e humana, não conseguindo alcançar os resultados apresentados como necessários nos/dos exames externos retratados nesta pesquisa.

Dessa forma, a elaboração dos textos/currículos reflete a sociedade classista na qual vivemos, cuja distribuição dos recursos se baseia na partilha desigual, o que significa tirar de um para dar a outro, enquanto que àquele um é dado um saber simbólico. Do ponto de vista das forças dominantes, o segredo dessa luta está na distribuição de maneira a obter o consenso da maioria. “A distribuição do conhecimento está socialmente segura enquanto ela for aceita de um modo geral ou pelo menos não for questionada eficazmente, por mais desigual que ela possa ser” (HAFT; HOPMANN, 1990, p. 159 *apud* GOODSON, 2008, p. 29).

Especificamente nos currículos analisados, essa desigualdade desaparece em uma lógica povoada pela coerência com os objetivos, o perfil desejado do egresso, as diretrizes curriculares nacionais e internacionais, a adequação da metodologia de ensino, a inter-relação das disciplinas na concepção e a execução do currículo. A isso agrega-se o dimensionamento da carga horária das disciplinas, a adequação e atualização das ementas e dos programas das disciplinas.

Dessa coerência, assistimos a um currículo que “não apenas classifica, segrega, posiciona, hierarquiza, mas que também ensina, promove e naturaliza a classificação, a segregação, o posicionamento e a hierarquização sociais” (VEIGA-NETO, 2013, p. 169).

Nesse exercício, o poder do conhecimento precisa ser exercido em duas dimensões, a saber:

[...] A primeira é controlar o “real” para reduzir a realidade ao cognoscível, o que implica produzi-lo como construção discursiva, cujas arbitrariedades e inadequações se disfarçam tanto quanto possível. A segunda, é fazer com que essa realidade construída discursivamente (e, portanto, sociopoliticamente) seja aceita como verdade por aqueles cujos interesses podem não ser necessariamente atendidos por ela. O poder discursivo envolve esforço tanto para construir (senso de) realidade como para fazer circular essa realidade tão ampla e suavemente quanto possível por toda a sociedade⁵⁰ (FISKE, 1997, p. 150). [tradução nossa].

Essas dimensões se atualizam na construção dos textos/documentos curriculares, do campo das ciências contábeis, sustentada por uma visão economicista dos conhecimentos e da educação, nos moldes exigidos pela cultura capitalista vigente (SILVA, M. 2015), dessa maneira influenciados por metas educacionais advindas de um modo de avaliação que apenas se atualiza. Modo este explícito no PPP da FECAP “[...] os Exames Oficiais dos órgãos reguladores e dos Conselhos Profissionais são sempre levados em consideração na concepção do curso e em sua matriz curricular” (FECAP, 2018, p. 20).

Assim, foram atingidos os objetivos desta pesquisa de traçar um panorama dos documentos curriculares da graduação em ciências contábeis para apreender a influência das reformas na composição curricular quanto à seleção e a organização dos conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias à formação do contador e, na sequência, descrever os documentos curriculares dos cursos de ciências contábeis da UnB e da FECAP, em virtude do

⁵⁰ [...] *The first is to control the "real" to reduce reality to the knowable, which entails producing it as a discursive construct whose arbitrariness and inadequacy are disguised as far as possible. The second struggle is to have this discursively (and therefore sociopolitically) constructed reality accepted as truth by those whose interests may not necessarily be served by accepted it. Discursive power involves a struggle both to construct a (sense of) reality and to circulate that reality as widely and smoothly as possible throughout society.*

alcance dos resultados nos dois principais exames externos aos quais estão submetidos os cursos brasileiros – Enade e Exame de Suficiência.

Ambos documentos curriculares levam-nos a inferir que a questão central dos projetos dos cursos é a definição do perfil do egresso a partir do conhecimento das competências e habilidades exigidas do profissional contábil na elaboração do projeto pedagógico, alinhando à estrutura curricular e às exigências do mercado de trabalho. Em suma, a FECAP busca formar um profissional que atenda às demandas da região metropolitana de São Paulo por mão de obra qualificada na área de gestão de negócios. Ainda, o perfil desejado pela UNB está intimamente ligado à integração da teoria com a prática na busca pela formação de contador com visão global e humanística, que o habilite a compreender e interagir com o meio no qual está inserido e participar ativamente das decisões empresariais e/ou das gestões governamentais.

A UnB destaca-se pelo pioneirismo em diversas áreas, pela preocupação da integração da teoria com a prática, pela diversidade de disciplinas optativas; e, pelo sistema de integralização curricular – 30% do conteúdo do curso sendo de livre escolha do aluno, o que dá a opção ao estudante de se especializar em diversas áreas de atuação, características de uma instituição que já nasceu para ser grandiosa e que tem a marca de universidade democrática, inclusiva e comprometida com uma formação humanista, crítica e reflexiva.

Em semelhança, a FECAP destaca-se por prezar a comunicação entre os discentes, professores e dirigentes, por um sistema integrado de autoavaliação que envolve todas as dimensões institucionais e permite um diagnóstico da gestão pedagógica e administrativa, disciplinas que respondem às demandas dos principais setores de atividade econômico-tecnológica da região metropolitana de São Paulo e por “ uma Organização Didático-Pedagógica moderna, eficaz e de referência na Educação Superior” (FECAP, 2018, p. 38).

Desse quadro, apreendemos que a partir da promulgação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que veio reforçar a importância dos processos de avaliação do ensino superior como forma de promover a regulação do setor e realizar a acreditação de instituições e cursos (DIAS; Horiguela; Marchelli, 2006, p. 447), consolidam-se as propostas de revisão de toda a tradição tecnicista construída em torno de um tipo de formação profissional. Contudo, observamos, entre outros aspectos, que a perspectiva de superação dessa tradição encontra-se alimentada pelos processos avaliativos externos, que se constituem como forte instrumento para burocratização e hierarquização do sistema universitário voltado à formação dos profissionais contábeis.

Parte das origens dessa revisão pode ser encontrada nos indicativos do IFAC, AICPA, ISAR/UNCTAD/ONU e FBC/CFC, cujas reflexões e críticas ganham destaque também na configuração de um contador global, caracterizado como indivíduo capaz de atuar de forma resiliente nas diversas realidades em que ele possa estar inserido.

No terreno das crenças estruturantes-estruturadas, alguns apontamentos são importantes, pois não basta a *illusio*⁵¹ do valor da formação, mas, e sobretudo, a *illusio* da possibilidade de alcançá-la, isso porque a crença de possibilidade faz com que os indivíduos, e particularmente as instituições, disputem ou joguem o jogo.

É importante frisar que a força ideológica do papel social das instituições “melhor posicionadas” na formação do profissional contábil responde ao necessário desenvolvimento de competências, como o produto do esforço dos sujeitos produtivos ao combinar conhecimentos, habilidades e atitudes. Por meio desta, mobilizam capacidades e agregam valores, apresentando *inputs* e produzindo *outputs* no processo produtivo, supondo uma nova sociedade baseada em novas relações entre capital e trabalho.

Ao concluir este trabalho, minha intenção é acenar para os caminhos de possibilidades em que o curso de ciências contábeis está imerso, frente ao mercado econômico em constante movimento, o que concede/propicia ao contador muitas oportunidades de atuações, além das tradicionais funções. Para tanto, as questões defendidas nesta tese, principalmente quanto à inserção nos currículos de disciplinas voltadas à formação de cidadãos cômicos de suas responsabilidades políticas e sociais, precisam ser discutidas nas formulações dos documentos curriculares e implementadas nas ações tanto do poder público como nas IES (a). Questões estas relacionadas à contribuição para uma sociedade mais justa, igualitária e com menos diferenças sociais.

Nesse contexto, corroboramos com os estudos de Iudícibus, Martins, Franco, que desde o início da década de 80 (mas que continuam atual, mesmo com o enorme avanço da informática, da tecnologia e das comunicações), defendem para os currículos do curso de graduação em ciências contábeis uma distribuição mais “equilibrada entre disciplinas humanísticas, disciplinas técnico-contábeis, disciplinas de áreas afins e disciplinas quantitativas (de instrumentação)” (1984, p. 13).

Ainda, assumem uma posição defensável de maior ênfase no ensino da Teoria da Contabilidade e de Filosofia “somos enfáticos no caso de Filosofia, pois achamos que se trata

⁵¹ Para Bourdieu (2008), o termo *illusio* nos remete ao sentido de interesse, de crença, de envolvimento, de empenho em jogar o jogo “A *illusio* é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...] dar importância a um jogo social, perceber que o que se passa aí é importante para os envolvidos, para os que estão nele” (BOURDIEU, 2008, p. 139).

de uma disciplina básica, nos primeiros semestres de estudos” (IUDÍCIBUS; MARTINS; FRANCO, 1984, p. 20).

Cabe sublinhar que no percurso da construção desta pesquisa, os projetos pedagógicos dos dois cursos avaliados pelos exames de larga escala como cursos de excelência se mostram compatíveis com o preconizado nos documentos curriculares voltados para a educação contábil nacional e internacional, bem como com a formação humana dos futuros contadores.

Em síntese, mesmo que os cursos analisados estejam com seus currículos alinhados ao sistema avaliativo (Enade e Exame de Suficiência), na pretensão de responder às exigências do mercado, em nome do fortalecimento da formação científica e tecnológica, ancorados basicamente no conhecimento utilitário, na inovação e no empreendedorismo, em seus documentos curriculares sobre a educação contábil de modo geral permanece a necessidade de maior compreensão do que seja currículo. Ou seja, distante da racionalidade técnica identificada nos sentidos de conhecimento (e verdade) com sentidos construídos por grupos que advogam demandas reformistas, inovadoras, mas, quase sempre, conservadoras e liberais, para que, desse modo, o conhecimento crítico, vigoroso e político faça parte da formação contábil, contribuindo para uma sociedade com valores éticos, morais e democráticos.

Esses sentidos mereceriam outra pesquisa, mais próxima do estudo dos processos de hegemonização curricular, na perspectiva da desconstrução, aqui iniciada com o debate em torno da avaliação como indicador de qualidade curricular e da formação, pois percebemos, a partir das discussões apresentadas neste texto, que o fechamento de um trabalho é sempre provisório.

Dito isso, na condição da objetivação do investigador, registro posicionamento híbrido, isto é, não totalmente contrário aos modelos de currículos apresentados no primeiro capítulo, tampouco às recomendações das entidades que militam sobre a educação contábil apresentadas no segundo capítulo, mas problematizadora dos exames externos de larga escala.

Isto porque, face aos aspectos complexos e divergentes que permeiam e modulam a temática da avaliação, descartá-la nos impediria de ter acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais e que podem, inclusive, favorecer o seu equacionamento. Mas, fazer delas o único procedimento para indicar a qualidade dos cursos resulta na elitização e competitividade da educação superior, que se consolida na denominada *accountability*, prevalecendo a responsabilização dos professores e gestores pelos resultados nas avaliações.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

AICPA. *American Institute of Certified Public Accountants. CGMA Competency Framework 2019 Update*. Durham, Carolina do Norte, EUA: 2019. Disponível em: <https://www.cgma.org/content/dam/cgma/resources/tools/downloadabledocuments/cgma-competency-framework-2019-edition.pdf>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, F. A.; TADEU, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASONITOU, Sofia. The Evolution of Accounting Education And the Development of Skills. **11th Interdisciplinary Workshop On Intangibles, Intellectual Capital And Extra-Financial Information**, Athina, Grecia: Athens University of Economics & Business, September 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319464485>. Acesso em: 31 de ago. 2019.

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 127-144.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, PT: Editora Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. E-MEC. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília: Site do e-MEC, 2021. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **CNE – Atos Normativos**. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes>. Acesso em: 02 de jul. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 518**, de 31 de maio de 2019. Dispõe sobre o componente de Formação Geral do Enade 2019. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-518-de-31-de-maio-de-2019-149882547>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 439**, de 30 de maio de 2018. Dispõe sobre o componente específico da área de Ciências Contábeis do Enade 2018. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2018/portaria_n439_30052018_ciencias_contabeis_enade2018.pdf. Acesso em: 07 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 10**, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 67/2003 de 11 de março de 2003. **Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação**. Brasília: MEC, 2003a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces067_03.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 136/2003**, de 04 de junho de 2003. Solicita esclarecimentos sobre o Parecer CNE/CES 776/97, que trata da orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC, 2003b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces136_03.pdf. Acesso em: 02 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>. Acesso em: 02 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 776**, de 03 de dezembro de 1997. Estabelece a Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf>. Acesso em: 02 de jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE no. 3**, de 3.10.1992. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Ciências Contábeis. Brasília: MEC, 1992.

BUGARIM, Maria Clara Cavalcante *et al.* Exame de suficiência: um requisito para a qualificação profissional. Brasília: **Conselho Federal de Contabilidade**, 2018. 96 p. ISBN 978-85-85874-20-29.

- BUGARIM, Maria Clara Cavalcante *et al.* Análise histórica dos resultados do exame de suficiência do Conselho Federal de Contabilidade. **Revista Contabilidade e Controladoria**. Curitiba, v. 6, n. 1, p. 121-136, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/33455>. Acesso em: 15 de mar. 2021.
- CABELLO, Otávio Gomes *et al.* Contador: formação e atuação profissional. *In*: Congresso USP Controladoria e Contabilidade, 2. 2002, São Paulo. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos22002/default.asp?con=1>. Acesso em: 20 de nov. 2019.
- CAMPOS, Larissa Couto; LEMES, Sirlei. Análise comparativa entre o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as Universidades Federais da Região Sudeste. *In*: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade, 3., **Anais [...]**. João Pessoa/PB, 2011. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnEPQ419.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2019.
- CARDOSO, Ricardo Lopes; RICCIO, Edson Luiz. Existem competências a serem priorizadas no desenvolvimento do contador? Um estudo sobre os contadores brasileiros. **Revista de Gestão**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 353-367, 2010.
- CARDOSO, Ricardo Lopes; RICCIO, Edson Luiz; ALBUQUERQUE, Lindolfo Galvão de. Competências do contador: um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. **Revista de Administração**, USP, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 365-379, 2009.
- CARNEIRO, Juarez Domingues (Coordenador) *et al.* **Matriz curricular para Cursos de Ciências Contábeis**. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2017. 208 p.
- CARNEIRO, Juarez Domingues (Coordenador) *et al.* **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2009.
- CARNEIRO, Juarez Domingues (Coordenador) *et al.* **Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em ciências contábeis**. Brasília: Fundação Brasileira de Contabilidade, 2008.
- CASTRO Ramon Peña. Trabalho abstrato e trabalho concreto. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA Júlio César França. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: www.sites.epsjv.fiocruz.br. Acesso em: 16 de set. 2020.
- CAVALCANTE, Danival Sousa *et al.* Adequação dos currículos dos cursos de contabilidade das universidades federais brasileiras ao Currículo Mundial de contabilidade e o desempenho no Enade. **Pensar Contábil – CRCRJ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 50, p. 42-52, 2011.
- CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especialidades e desafios de uma área de saber. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31. P. 7-18, 2006.

CFC. **Quantos somos**. Dados estatísticos: profissionais da contabilidade e organizações contábeis. Brasília: CFC, 2021a. Disponível em: <https://www3.cfc.org.br/spw/crcs/ConselhoRegionalAtivo.aspx>. Acesso: em 12 de maio 2021.

CFC. **Edital do Exame de Suficiência Edição n.º 01/2021**. Brasília: CFC, 2021b. Disponível em: https://d3du0p87blxrg0.cloudfront.net/concursos/1513/1_1112277.pdf. Acesso em: 12 de maio 2021.

CFC. **Relatórios estatísticos do Exame de Suficiência**. Brasília: CFC, 2020. Disponível em: <https://cfc.org.br/registro/exame-de-suficiencia/relatorios-estatisticos-do-exame-de-suficiencia/>. Acesso em: 08 de mar. 2020.

CFC. **Relatórios estatísticos do Exame de Suficiência**. Brasília: CFC, 2019. Disponível em: <https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Resultadofinalporexame.pdf>. Acesso em: 28 de mar. 2019.

CFC. **Portaria nº 224/2018**. Brasília: CFC, 2018. Disponível em: <http://www3.cfc.org.br/spw/PortalTransparencia/Consulta.aspx>. Acesso em: 31 de maio 2019.

CFC. **70 anos de contabilidade**. Brasília: CFC, 2016. Disponível em: <https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2016/08/70anos-cfc.pdf>. Acesso em: 19 de set. 2019.

CFC. Resultado da primeira edição do Exame de Suficiência. **Jornal do CFC**, Ano 14, n. 108, Brasília, abril/maio/junho 2011. Disponível em: https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2016/02/jornal_108.pdf. Acesso em: 22 de maio 2016.

CORSATTO, Cassia Aparecida; HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. Gestão do conhecimento e inteligência competitiva: delineamento de estratégias de competitividade e inovação para pequenas empresas. Encontros Bibli: **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [on line], v. 18, n. 38, p. 19-36, 2013. DOI: 10.5007/1518-2924.2013v18n38p19. Acesso em: 10 de abr. 2018.

COSENZA, José Paulo. Perspectivas para a profissão contábil num mundo globalizado – um estudo a partir da experiência brasileira. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Brasília, n. 130, p. 43-63, jul./ago. 2001.

CRAWFORD, Louise *et al.* International Accounting Education Standards Board: Organisational legitimacy within the field of professional accountancy education. 2014. **Accounting Forum**, [on line], v. 38, p. 67-89. DOI: 10.1016/j.accfor.2013.09.001. Acesso em: 07 de jan. 2020.

DIAS, Carmen Lúcia; HORIZUELA, Maria de Lourdes Morales; MARCHELLI, Paulo Sergio. Políticas para avaliação da qualidade do Ensino Superior no Brasil: um balanço crítico. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a02v32n3.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**,

Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Acesso em: 27 de fev. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, vol. 10, n. especial, p. 67-93, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1353>. Acesso em: 27 de fev. 2021.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302004000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 de mar. 2021.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Sociedade Pós-Capitalista**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.

DURHAM, Eunice R. O ensino superior no Brasil: público e privado. **Núcleo de Pesquisas Sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>. Acesso em: 09 de jul de 2021.

ERFURTH, Alfredo Ernesto; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Currículo mundial e o ensino de contabilidade: estudo dos cursos de graduação em ciências contábeis em instituições de ensino superior brasileiras e argentinas. **ConTexto**, Porto Alegre, v. 13, n. 23, p. 47-60, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/ConTexto/article/view/30444/pdf>. Acesso em: 31 de maio 2019.

FECAP. **Pioneirismo e excelência na educação**. São Paulo: FECAP, 2021. Disponível em: <https://www.fecap.br/a-fecap/>. Acesso em :12 de maio 2021.

FECAP. **Bacharelado em Ciências Contábeis – Matriz Curricular – 2020/1**. São Paulo: FECAP, 2020. Disponível em: https://www.fecap.br/old/graduacao/matriz-curricular/CC_-_Matriz_Curricular_-_2020-1_Formatada.pdf. Acesso em: 18 de set. 2020.

FECAP. **Projeto Político Pedagógico Curso de Ciências Contábeis**. São Paulo: FECAP, 2018.

FERNANDES, Domingos. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 11-34, 2013. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/8998>. Acesso em: 26 de mar. 2021.

FERNANDES, Waldir Aparecido; ANTUNES, Maria Auxiliadora. O Profissional da contabilidade: um perfil da atualidade. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 14., 2010, São José dos Campos. **Anais [...]** São Paulo: INIC, 2010. Disponível em http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0368_0721_01.pdf. Acesso em: 25 de jul. 2019.

FERREIRA, Manuel Portugal. **Pesquisa em administração e ciências sociais aplicadas: um guia para publicação de artigos acadêmicos**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

FISKE, John. **Reading the Popular**. London, GB: Routledge, 1997.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 72, pág. 197-230, agosto de 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 de set. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96 p. 127-139, maio/ago. 2016 Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156>. Acesso em: 15 de abr. 2021.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Série Educação a Distância. 120 p. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Educação, trabalho e lutas sociais. *In*: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **La Ciudadania Negada**. Políticas de Exclución en la Educación y el Trabajo. Buenos Aires, Arg.: CLACSO, 2000. ISBN: 950-9231-53-3. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010022427/6gohn.pdf>. Acesso em :15 de abr. 2021.

GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento: vida e trabalho docente entre saberes e instituições**. (Org.). Raimundo Martins e Irene Tourinho. (Trad.). Goiânia: Cegraf, 2007. 149 p. (Coleção Desenredos).

GUIMARÃES, Isac Pimentel; SLOMSKI, Vilma Geni; GOMES, Sônia Maria da Silva. Gestão do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis e o Currículo como Instrumento de sua Concretização. **Revista de Contabilidade da UFBA**, Salvador, v. 4, n. 1. p. 36-55. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/1627>. 2010. Acesso em: 30 de jan. 2020.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 6 ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

HELLIAR, Christine. *The Global Challenge for Accounting Education*. **Accounting Education: an international journal**, Scotland, UK, v. 22, nº 6, p. 510-521, 2013. DOI: 10.1080/09639284.2013.847319. Acesso em: 07 de jan. 2020.

HOFFMANN, Wanda Aparecida Machado. **Gestão do conhecimento: aprender e compartilhar**. São Carlos: EdUFSCar, 2012. 159 p. (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: http://audiovisual.uab.ufscar.br/impresso/2016/SI/SI_Wanda_GestaoConhecimento.pdf. Acesso em: 15 de set. 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 02, p. 376-392, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/download/16613/12464>. Acesso em: 27 fev. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

IBRACON. **Convergência Contábil**. São Paulo: IBRACON, 2017. Disponível em: <http://www.ibracon.com.br/ibracon/Portugues/detNoticia.php?cod=5029>. Acesso em: 15 de jan. 2018

IFAC. **Handbook of International Education Pronouncements**. 2019a. Disponível em: <https://www.ifac.org/system/files/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf>. Acesso em: 07 de jan. 2020.

IFAC. **Action Plan Developed by Conselho Federal de Contabilidade (CFC) & Instituto dos Auditores Independentes do Brasil (IBRACON)**. 2019b. Disponível em: https://www.ifac.org/system/files/compliance-assessment/part_3/201903_Brazil-CFC-IBRACON_SMO-AP.pdf. Acesso em: 28 de jan. 2020.

IFRS. **Who uses IFRS Standards?** London, GB: IFRS, 2020. Disponível em: <https://www.ifrs.org/use-around-the-world/use-of-ifrs-standards-by-jurisdiction/>. Acesso em: 26 de mar. 2020.

INEP. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)**. Apresentação. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 06 de out. 2020.

INEP. **Relatório Síntese de Área Ciências Contábeis**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Ciencias_Contabeis.pdf. Acesso em: 21 de set. 2020.

INEP. **Relatório Síntese de Área Ciências Contábeis**. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/ciencias_contabeis.pdf. Acesso em: 21 de set. 2020.

INEP. **Relatório Síntese de Área Ciências Contábeis**. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_rel_ciencias_contabeis.pdf. Acesso em: 21 de set. 2020.

IUDÍCIBUS, Sérgio de. Entidades regulatórias: uma pausa para reflexão. **Gen. Negócios & Gestão**, São Paulo, 10.05.2017. Disponível em: <https://gennegociosegestao.com.br/entidades-regulatorias-reflexao/>. Acesso em: 31 de maio 2019.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARTINS, Eric Aversari. Estudando e pesquisando teoria: o futuro chegou? **Revista Universo Contábil**, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Blumenau – SC, v. 11, n. 1, p. 06-24, mar. 2015. Disponível em:

<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/universocontabil/article/view/4772/2951>. Acesso em: 31 de maio 2019.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; MARTINS, Eliseu; FRANCO, Hilário. Currículo básico do contador: orientação técnica versus orientação humanística. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 12-22, abr./jun. 1984.

JACOMOSSI Fellipe André; BIAVATTI Vania Tanira. Normas internacionais de educação contábil propostas pelo *International Accounting Education Standards Board*. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, João Pessoa, PB, v. 5, n. 3, p. 57-78, set./dez. 2017. DOI:10.18405/recfin20170304. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/recfin>. Acesso em: 19 de dez. 2019.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Reflexões sobre o ensino da Contabilidade. **Revista Brasileira de Contabilidade**, Rio de Janeiro, n. 153, p. 64-79, out. 2011. ISSN 2526-8414. Disponível em: <http://rbc.cfc.org.br/index.php/rbc/article/view/543>. Acesso em: 09 abr. 2019.

KROETZ, César Eduardo Stevens. **Balço Social: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

KUNZ, Sidelmar Alves da Silva; CASTIONI, Remi; ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de. Programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília: lições para a avaliação do ensino médio. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 9, n. 2, p. 420-436, mai./ago. 2020. ISSN 2238-8346. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/55134/29376>. Acesso em: 08 de nov. 2020.

LAFFIN, Marcos. Graduação em Ciências Contábeis - a ênfase nas competências: contribuições ao debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s/l] n. 23, v. 78. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1844>. Acesso em: 12 de fev. 2020.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor: a trajetória da docência no ensino superior de contabilidade**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, agosto de 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem - Cipriano Luckesi**. 2013. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>. Acesso em: 03 de abr. 2021

MARION, José Carlos. **O Ensino da contabilidade**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAUÉS, O. C. O papel da escola na construção dos saberes e os limites da noção de competências. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas alternativas**. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

MAUÉS, O. C. As políticas de formação e a pedagogia das competências. In: 27a. Reunião da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade? **Anais [...]**, Caxambu,

2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0516.pdf>. Acesso em: 04 de maio 2019.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, Sep. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1037-1057, outubro de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300019&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 de nov. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA NETO, José Dutra de; KUROTORI, Ilda Keiko. O retorno do exame de suficiência do CFC. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ (online)**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rmccuerj/article/view/5535/4022>. Acesso em: 15 mar. 2021.

OTT, Ernani *et al.* Relevância dos conhecimentos, habilidades e métodos instrucionais na perspectiva de estudantes e profissionais da área contábil: estudo comparativo internacional. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 22, n. 57, p. 338-356, dez., 2011. DOI: 10.1590/S1519-70772011000300007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rcf/article/view/34343>. Acesso em: 07 de jan. 2018.

OTT, Ernani; PIRES, Charline Barbosa. Estrutura curricular do curso de ciências contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. **Revista Universo Contábil, FURB**, Blumenau - SC, v. 6, n.1, p. 28-45, jan./mar., 2010. Disponível em: www.furb.br/universocontabil. Acesso em: 07 de jan. 2018.

PACHECO, José Augusto. **Educação, formação e conhecimento**. Porto, PT: Porto, 2014.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa – PT, v. 17, n. 17, p. 75-90, ago. 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2366>. Acesso em: 26 de fev. 2021.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>. Acesso em: 26 de fev. 2021.

PACHECO, José Augusto. **Estudos curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto, PT: Porto Editora, 2005.

PEREIRA, R. S. Avaliação de sistemas e política de competências e habilidades da OCDE. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 107-127, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 04 de maio 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed., São Paulo; Cortez, 2006.

RAMIREZ, Paulo. **Uma estratégia para melhoria da formação de competências para o profissional de nível técnico na área de gestão**. 144 f. Dissertação (Mestrado em Administração), Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2003.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

RUSSELL, Keith; SIEGEL, Gary; KULESZA, Bud. **Counting more, counting less: transformations in the management accounting profession**. Montvale, New Jersey, USA: Institute of Management Accountants, 1999. Disponível em: <https://www.imanet.org/-/media/7702f965dc6146db88d9ff0fa9234304.ashx>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

SÁ, Antônio Lopes de. **Introdução à ciência da contabilidade**. Belo Horizonte: Tecnoprint, 1987.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. As duas faces da avaliação. *In*: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação**. Divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 291-306. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 de jan. 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. p. 346-367. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12936.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2018.

SEIFFERT, Otília Maria Lucia Barbosa. Avaliação da qualidade da educação superior: entrelaçando evidências. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 24, n. 47, p. 99-121, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5906/4363>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo, Editora Best Seller, 1998. 443 p.

SILVA, Amilton Paulino. **A percepção dos profissionais de auditoria quanto ao ensino de auditoria contábil nos cursos de graduação em ciências contábeis do Brasil**. 102 f. Dissertação (Programa Multiinstitucional e Inter-Regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis UnB/UFPB/UFRN). Brasília: 2008.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 209-224, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0209.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Programa de pesquisas em currículo: seleção e distribuição de conhecimentos em diferentes contextos. *In*: MORGADO, José Carlos *et al.* (Orgs.). **Currículo, Internacionalização e Cosmopolitismo: Desafios Contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros**. 1. ed. Santo Tirso, PT: De Facto Editores, 2015, v. 1, p. 223-232.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e193081.pdf>. Acesso em: 16 de nov. 2019.

SILVA, Marli Auxiliadora da. **De Portugal ao Brasil - a trajetória histórica do ensino superior de contabilidade (1940-1985): concepções e tendências relativas aos aspectos de formação dos profissionais em contabilidade**. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2015.

SILVA, Flávia Viviane Gomes da; SILVA, Maria Daniella de Oliveira Pereira da; VASCONCELOS, Adriana Fernandes de. Uma Avaliação da estrutura curricular dos cursos de ciências contábeis nas IES da cidade de Caruaru/PE diante da proposta da ONU/UNCTAD/ISAR. **Site da Associação Educacional Dom Bosco**, 2011. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/39014544.pdf>. Acesso em: 21 de maio 2016.

SOARES, José Guilherme *et al.* Características das certificações profissionais (obrigatórias e voluntárias) das áreas contábil e de finanças. **Revista Brasileira de Contabilidade**, [s/l.], n. 236, p. 48-61, jul. 2020. ISSN 2526-8414. Disponível em: <http://rbc.cfc.org.br/index.php/rbc/article/view/1797>. Acesso em: 18 de out. 2020.

TAVARES, Márcia Ferreira Neves da *et al.* Importância do teorema fundamental do cálculo na contabilidade. *In*: **Congresso USP Iniciação Científica em Contabilidade**, 2004, São Paulo.

UNB. **Invasões históricas**. Brasília: UnB, 2021a. Disponível em: <https://unb.br/a-unb/historia/633-invasoes-historicas?menu=423>. Acesso em: 03 de jan. 2021.

UNB. **Curso de Graduação em Ciências Contábeis**. Informações Gerais sobre o Curso. Brasília: UnB, 2021b. Disponível em: http://cca.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8&catid=175&Itemid=668. Acesso em: 03 de jan. 2021.

UNB. **Assistência Estudantil como direito de cidadania**. Brasília: UnB, 2021c. Disponível em: <http://dds.dac.unb.br/index.php/pro>. Acesso em: 03 de jan. 2021.

UNB. **História**. Brasília: UnB, 2020a. Disponível em: <https://unb.br/a-unb/historia>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

UNB. **Detalhes da Estrutura Curricular**. Brasília: UnB, 2020b. Disponível em: <https://sig.unb.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>. Acesso em: 14 de nov. 2020.

UNB. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Contábeis**. Brasília, 2019a.

UNB. **Anuário Estatístico 2019**. Brasília: UnB, 2019b. Disponível em: <http://dpo.unb.br/images/phocadownload/unbemnumeros/anuarioestatistico/AnuarioEstatistico2019.pdf>. Acesso em: 01 de nov. 2020.

UNB. **Projeto Político-Pedagógico Institucional da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2018. Disponível em: <http://www.dpo.unb.br/images/PPPIVersaoAprovadaConsuni.pdf>. Acesso em: 08 de nov. 2020.

UNB. **Carta de Serviços da UNB ao Cidadão**. Brasília: UnB, 2017. Disponível em: https://www.unb.br/images/Noticias/2016/Documentos/Carta_Cidadao.pdf. Acesso em: 08 de nov. 2020.

UNB. **Comissão Anísio Teixeira de Memória e Verdade: Relatório I**. Brasília: UnB, 2015. Disponível em: http://www.comissaoverdade.unb.br/images/docs/Relatorio_Comissao_da_Verdade.pdf. Acesso em: 08 de nov. 2020

UNCTAD. **Model Accounting Curriculum (Revised)**. Geneva, SW: 2011. Disponível em: https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/diaemisc2011d1_en.pdf. Acesso em: 21 de jun. 2019.

UNCTAD. **Guideline for a global accounting curriculum and other qualification requirements**. TD/B/COM.2/ISAR/5. Geneva, SW: 1999a. Disponível em: <https://unctad.org/en/Docs/c2isard5.en.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2019.

UNCTAD. **Global curriculum for the professional education of professional accountants**. TD/B/COM.2/ISAR/6. Geneva, SW: 1999b. Disponível em: <https://unctad.org/en/Docs/c2isard6.en.pdf>. Acesso em: 21 de jun. 2019.

UNCTAD. **Intergovernmental working group of experts on international standards of accounting and reporting, twentieth session**. Geneva, SW: 2003. Disponível em: <https://unctad.org/en/pages/MeetingsArchive.aspx?meetingid=5992>. Acesso em: 10 de set. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação**. Divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. *In*: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). **Currículo: conhecimento e avaliação**. Divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.