



Currículo do Curso de Ciências Contábeis: Um Olhar para a Natureza e Estrutura do Conhecimento

MARCELO MARCHINE FERREIRA

Universidade Estadual do Paraná

ELISABETH DE OLIVEIRA VENDRAMIN

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

JOÃO PAULO RESENDE DE LIMA

Universidade de São Paulo

CRISTINA HILLEN

Universidade Estadual do Paraná

Resumo

Esta pesquisa situa-se no campo dos estudos curriculares no ensino superior e teve por objeto de estudo o currículo de cursos de Ciências Contábeis. O objetivo foi compreender a natureza e a estrutura do conhecimento presente nos cursos de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior públicas estaduais do Paraná. O estudo foi de natureza qualitativa e documental. Foram investigados os 13 cursos ofertados pelas 7 universidades estaduais paranaenses. As análises tomaram como referência as categorias de conteúdos descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Contábeis (Formação Básica, Formação Profissional, e Formação Teórico-Prática). Os dados revelaram que os currículos apresentam, em média, 50% de sua carga horária estruturada em disciplinas voltadas para conteúdos de Formação Profissional (conhecimentos específicos da contabilidade); 30% de conteúdos relativos a disciplinas de Formação Básica; e 20% da carga horária está direcionada para elementos de formação Teórico-Prática. De maneira geral, os objetivos dos cursos declaram intenção de formar profissionais com ênfase direcionada para prática contábil, com habilidades de resolução de problemas e trabalho com pessoas. Entretanto, o objetivo prescrito pelos currículos não se mostra coerente e compatível com a carga horária efetivamente dedicada às atividades de fundo teórico-prático, que ocupam a menor parcela entre as categorias de conhecimentos analisados. O presente estudo contribui para reflexão sobre o papel social e formativo dos currículos, à medida que contrapõe o discurso entre vários itens de um mesmo currículo, e proporciona a possibilidade de um olhar crítico sobre o *status quo*, tendo em vista que, segundo Sacristán (2017), o currículo contextualiza e é contextualizado pela prática de ensino, o que sugere necessidade de revisão permanente de suas bases e de sua operacionalização.

Palavras-chave: Currículo, Ciências Contábeis, Objetivo do Curso, Projeto Pedagógico, Eixos de Formação.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

1. INTRODUÇÃO

Ensino e aprendizagem são processos imbricados e complexos. Aprender requer objetivo, isto é, “[...] significa sempre alcançar algum padrão: por exemplo, saber o que não se sabia antes, ou ter dominado determinada habilidade” (Hirst & Peters, 1972, p. 100). Ensinar, por sua vez, requer planejamento e intencionalidade. Em todas as atividades de ensino existe a intenção deliberada de proporcionar o aprendizado, ou seja, “no ensino, o que é característico é a intenção, (...), de que os alunos alcancem alguma forma de domínio que antes não possuíam” (Hirst & Peters, 1972, p. 106). Quer seja o domínio que reproduza a cultura dominante, quer seja o que promova vivência e experiência formativa direcionadoras de novos modos de fazer e de pensar, provocando reconstrução crítica de pensamentos e ações nos estudantes (Sacristán & Gómez, 1998).

Esta pesquisa situa-se no campo dos estudos curriculares no ensino superior. O objeto de estudo é o currículo de cursos de Ciências Contábeis. A compreensão que se assume quanto ao conceito de currículo é a de Young (2014, p. 201) que o concebe como (i) “um sistema de relações sociais e de poder com uma história específica; isso está relacionado com a ideia de que o currículo pode ser entendido como ‘conhecimento dos poderosos’; e (ii) “(...) um corpo complexo de conhecimento especializado (...) relacionado a saber se e em que medida um currículo representa “conhecimento poderoso” – em outras palavras, é capaz de prover os alunos de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização”.

O currículo tem um papel normativo e prescritivo, isto é, diz respeito às regras e normas que dão direção para o planejamento e prática educativa (Young, 2014). Do ponto de vista formal, constitui-se em instrumento de referência para a formação e para a prática educativa que a produz – o processo de ensino e a aprendizagem, fundamentalmente. Ele reflete respostas específicas às questões ‘o que ensinar?/o que deve ser aprendido?’, ‘por que ensinar?/para que se deve aprender?’, ‘para quem ensinar?/quem deve aprender?’, ‘como ensinar?/sob quais formas se deve aprender?’. Expressa, assim, as concepções e objetivos educacionais, o conteúdo a ser ensinado, os procedimentos metodológicos e as formas de avaliação. Todo currículo assume, assim, certo direcionamento, certa perspectiva para a formação pretendida. Com isso induz formas de ser, de pensar e de agir na medida em que busca reproduzir no ambiente escolar e em aula determinadas relações sociais do mundo do trabalho e da vida pública (Sacristán & Gómez, 1998). Para Bernstein (1986, p. 149) “A maneira como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera público reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social”.

Nesse sentido, as decisões curriculares revelam relações de distribuição de poder e controle social que nem sempre se apresentam visíveis (Cunha & Leite, 1996). Sacristán (2017, p.13) afirma que há por detrás da prática explicitada no currículo “(...) uma realidade prévia muito bem estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc.(...)”. De tal modo, o currículo, mais do que um conceito, é uma construção cultural que revela um determinado modo de organizar práticas educativas (Sacristán, 2017).

Assim, compreender a organização curricular de um determinado contexto – aqui, o dos cursos de Ciências Contábeis – torna-se essencial para compreender a prática educativa institucionalizada (como e por que formar) e as funções sociais (para que e a serviço de quem está a formação) de cursos de contabilidade. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi compreender a natureza e a estrutura do conhecimento presente nos cursos de Ciências



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Contábeis das instituições de ensino superior públicas estaduais do Paraná. Este estudo faz parte de um projeto investigativo mais amplo, crítico, que busca compreender o currículo dos cursos superiores de contabilidade a partir de seus processos reguladores e institucionais.

Para Sacristán (2017, p. 20) “o grau e o tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares (...) tem consequências (...) em suas relações sociais e, mais concretamente, no status que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional de seu contexto”. Investigar os currículos de cursos de contabilidade nos contextos em que se configuram e através dos quais se expressam em práticas educativas é, portanto, uma condição para conhecer e analisar o que são os cursos e como ocorrem a formação e a socialização profissional em termos reais e concretos.

Como contribuição do presente estudo, destaca-se que, ao analisar criticamente o conhecimento e o modo de organização dos cursos de contabilidade a partir de suas estruturas curriculares, é possível compreender que tipo de formação profissional está se realizando nas universidades. E partindo desse conhecimento, abre-se possibilidade de pensar em outros direcionamentos possíveis ou mesmo correções de rumos que se mostrem viáveis para a formação em contabilidade e que se mostrem emancipatórias. Afinal, estudos críticos não são auto justificáveis. Ao contrário, precisam produzir alternativas com implicações concretas (Young, 2014).

2. APORTE TEÓRICO

2.1. Currículo e prática pedagógica

Tratar sobre currículo é tratar, ao mesmo tempo, de um campo prático e teórico complexo (Sacristán, 2017; Goodson, 2018). Toda prática pedagógica orbita em torno do currículo. Ele não é um elemento estático. Antes de qualquer coisa, é uma práxis construída culturalmente, dentro da experiência humana (Sacristán, 2017). Por isso é complexo. Suas funções e formas estão estreitamente relacionadas com as tradições de cada sistema educativo, de cada nível ou modalidade escolar que envolve os anseios e objetivos da escolarização (Goodson, 2018). Representa o modo de organizar as práticas educativas realizadas dentro de contextos e com significados culturais (Sacristán, 2017).

Por outro lado, a qualidade do ensino que se concretiza a partir do currículo está em estreita relação com os conteúdos e as formas que o configuram. Ele é o elo que liga a formação pretendida com as práticas e ações educativas diárias necessárias para alcançá-la, promovendo a conexão necessária entre os diversos elementos que agem em seu processo educativo – agentes sociais, alunos, professores, coordenadores, gestores escolares, elementos técnicos, dentre outros. De tal modo, o currículo se apresenta, segundo Sacristán (2017) como “(...) o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela” (p. 16).

Analisar currículos sob a perspectiva de seus conteúdos e formas práticas estabelecidas é tarefa primordial, portanto, para compreender o que uma escola, uma universidade ou um curso específico, por exemplo, pretende realizar em termos de cultura e socialização. Isso porque nele se expressam tipos diferentes de conteúdo (culturais, intelectuais e formativos), códigos pedagógicos, ações, práticas de ensino e resultados pretendidos (Sacristán, 2017). Em relação ao conteúdo do conhecimento, sua seleção para compor um currículo revela, dentre outras coisas, a forma pela qual o saber será distribuído socialmente. Afinal, o currículo promove a reprodução cultural e econômica, incorporada a ele pelo corpus formal do conjunto de conhecimentos e práticas escolares (Apple, 2006). No currículo é que está expresso o conhecimento considerado válido para a formação pretendida. E nele estão, também, as formas



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

pedagógicas de sua transmissão (Bernstein, 1996). Para Apple (2006) o currículo carrega sempre em si uma base de pressuposições ideológicas hegemônicas e, portanto, não pode ser tomado como neutro.

Para Young (2014) foi Basil Bernstein quem estabeleceu não ser possível uma teoria do currículo desvinculada de uma teoria do conhecimento. Bernstein (1996) analisa o currículo em relação a classificação do conhecimento no interior da escola, focalizando dois tipos. O primeiro é aquele em que existe forte classificação, onde as fronteiras entre as disciplinas são bem claras e delineadas. Esse primeiro tipo é denominado de “coleção”. O segundo tipo é aquele em que há fraca classificação, onde há pouca nitidez entre as fronteiras das disciplinas. Esse segundo tipo é denominado de “integrado” (SANTOS, 2003, p. 28).

A indagação que Bernstein (1996) traça em relação aos tipos de currículos caminha no sentido crítico de compreender por que razões e interesses ocorre a estruturação dos conhecimentos de forma isolada, com forte classificação; por outro lado, quais interesses levam à produção de conhecimentos integrados e relacionados de tal modo entre si que as fronteiras entre eles se apresentem pouco delineadas. Assim, Bernstein (1996) analisa o currículo com foco no que denomina de Discurso Pedagógico, isto é, não somente sobre seu “conteúdo” e sim sobre as relações estruturais entre os tipos de conhecimento que o formam (SILVA, 2000).

Nessa perspectiva, no interior do processo de elaboração dos currículos ocorre o que Bernstein (1996) denomina de recontextualização, processo pelo qual os elementos do conhecimento disciplinar são incorporados ao currículo para os diferentes grupos de aprendizes. É na recontextualização que ocorrem três processos que permitem compreender aspectos pouco visíveis na elaboração curricular: como o conhecimento é selecionado, como é sequenciado e como progride (YOUNG, 2014).

Dentro dessa perspectiva, o discurso pedagógico pode se configurar como regulador ou instrucional, e representa “[...] um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Quando regulador implica no processo de transmissão das regras sociais e de identidade especializada. Quando instrucional, tem relação com a transmissão/aquisição e competências específicas e, conforme Bernstein (1996, p. 266) “[...] é um discurso recontextualizador crucial, na medida em que regula os ordenamentos da prática pedagógica, constrói o modelo do sujeito pedagógico (o adquirente), o modelo do transmissor, o modelo do contexto pedagógico e o modelo da competência pedagógica comunicativa”.

De tal modo, toda prática pedagógica na escola gira em torno do currículo. Enquanto práxis, ele expressa como se equilibram as forças que envolvem os sistemas educativos em um determinado momento. É através dele que as finalidades da educação escolar se realizam. Para Sacristán (2017, p. 17) “de alguma forma, o currículo reflete o conflito de interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos”.

2.2 Currículo e mudança

A educação contábil possui como uma de suas características marcantes o enfoque técnico. Os currículos dos cursos expressam de forma clara esse enfoque (Dellaportas, 2015; Boyce, Narayanan, Greer & Blair, 2019). Ainda que reformas na educação contábil sejam defendidas já a muito tempo, principalmente quanto a currículos com mais relevância e com o ensino de contabilidade promovendo maior conexão com contexto social no qual opera, ainda não se verificam mudanças substanciais e significativas nessa direção (Dellaportas, 2015; Boyce, Narayanan, Greer & Blair, 2019). Dellaportas (2015) argumenta que uma das explicações dessa situação é o fato de a academia ter sido colonizada pela ciência positiva e ser fortemente



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

influenciada pela perspectiva profissional (marcadamente positivista e com visão utilitarista). Aspectos que parecem ter sido assumidos praticamente sem críticas como única perspectiva educacional concebível por professores e pesquisadores.

Como principal implicação de tal perspectiva, Dallaportas (2015) aponta que tem emergido e se sedimentado uma concepção de ensino contábil neutro e acrítico em relação a seu contexto, limitando a educação contábil a focos restritos tanto na aquisição de conhecimento quanto na abordagem para a compreensão da contabilidade (racionalista). O que, por sua vez, promove estudantes – futuros profissionais – desprovidos de conhecimentos sobre as bases sociais e filosóficas subjacentes à contabilidade e relegando ao futuro da profissão contadores com treinamento limitado, inadequado e incapazes de se adaptar a situações complexas (Dellaportas, 2015). Afinal, a contabilidade evolui – e continua evoluindo – enquanto campo acadêmico e profissional atrelada a seu tempo e, conforme Boyce, Narayanan, Greer & Blair (2019), “A educação baseada em humanidades e ciências sociais é essencial (...) para enfrentar o desafio de conectar a educação contábil ao mundo mais amplo em que os alunos vivem” (p. 24).

Nesse sentido, Boyce, Narayanan, Greer & Blair (2019) discutem sobre a exigência que se impõe de que sejam promovidas mudanças substantivas no ensino de contabilidade, fundamentalmente no currículo dos cursos. Isso para que a formação possa contemplar as “(...) necessidades contemporâneas dos negócios e da profissão contábil (...) para aprimorar a compreensão dos graduados em contabilidade sobre a natureza e a crescente complexidade da responsabilidade profissional” (p. 26).

Dentre as mudanças que se impõem, conforme apontadas por Boyce, Narayanan, Greer & Blair (2019), está o ensino de conhecimentos sobre as bases sociais da contabilidade. Isso de modo a promover formação que contemple o desenvolvimento de reflexividade, da capacidade de criticar o papel e a operação da própria contabilidade enquanto processo social e da capacidade de criticar o status quo, por exemplo. Pelo entendimento arraigado de que a educação contábil assumiu amplamente o enfoque técnico, os conteúdos do conhecimento que predominam nos currículos são aqueles próprios e específicos do campo contábil.

2.3 O que dizem estudos sobre o currículo de cursos de Ciências Contábeis

Esta subseção buscou proporcionar um panorama sobre as investigações relacionadas ao tema currículo a partir de levantamento bibliográfico que pode ser caracterizado entre o narrativo e o sistemático. O levantamento foi delimitado em buscar estudos publicados em língua portuguesa e foi realizado na plataforma Google Acadêmico, Spell, Scielo.org e Scielo.br. Para a busca foram utilizados os termos combinados “currículo” e “contabilidade”.

Apostolou et. al. (2017, 2018, 2019, 2020) têm apresentado regularmente revisões sistemáticas da literatura sobre temas da educação contábil publicada em cinco revistas americanas específicas sobre o assunto. Um dos temas levantados envolve a categoria Currículo e Instrução. E dentro dela, a subcategoria específica Currículo (Tabela 1). Importa perceber que investigações relacionadas a currículo têm apresentado tendência de crescimento em relação às publicações sobre educação contábil nas revistas objeto de investigação dos autores.

Tabela 1

Levantamento das publicações relativas ao tema currículo

	2016	2017	2018	2019
Total de Artigos Levantados	76	61	68	55
Currículo e Instrução	20	20	23	23
Currículo	2	7	8	5



% em relação ao total de artigos	~3	~11	~12	~9
---	----	-----	-----	----

Fonte: elaborado a partir de Apostolou et. al. (2017, 2018, 2019, 2020)

Nos limites fixados pelo levantamento realizado, não foi identificado estudo revisional sobre educação contábil ou sobre currículo de cursos de Ciências Contábeis. Em relação a literatura nacional foram identificados 27 artigos publicados ao longo de 28 anos. As publicações mais antigas são do início da década de 1990. A maior parte, entretanto, está concentrada na década compreendida entre os anos de 2011 e 2020 – 18 delas. Os periódicos que concentram a maioria das publicações foram aqueles específicos do campo contábil. Poucas são as publicações em periódicos que não estão no escopo contábil.

Tabela 2

Categorização temática dos artigos nacionais sobre currículo.

CATEGORIAS	Qde	%
Estudo comparativo	14	50
Currículo e profissão	4	14
Princípios e bases curriculares	3	11
Avaliação de conformidade	2	7
Estudo expositivo	2	7
Estudo Epistemológico	1	4
Estudo histórico	1	4
Gestão do currículo	1	4
Total	28	100

Fonte: dados da pesquisa

Os estudos levantados foram categorizados tematicamente (Tabela 2). Metade deles concentra-se em uma categoria: a dos “Estudos comparativos”. Em linhas gerais, a maioria dos estudos comparativos buscou verificar semelhanças e diferenças entre o currículo de cursos de Ciências Contábeis brasileiros com o denominado currículo-modelo de contabilidade proposto pela UNCTAD/ISAR (United Nations Conference on Trade and Development/ International Standards of Accounting and Reporting). Com exceção de um deles, que se propôs em analisar a relações de semelhança entre currículos de uma instituição de ensino superior brasileira com o de uma instituição portuguesa (Silva & Quillici Neto, 2018) sem considerar o currículo-modelo. Os demais se apresentam, praticamente em sua totalidade, desprovidos de crítica em relação às análises que realizam. Assumem como modelo-padrão a ser seguido o currículo proposto pelo UNCTAD/ISAR, órgão pertencente a estrutura da ONU. Limitam-se a comparar as similaridades e diferenças dos currículos dos cursos brasileiros em relação a ele (Riccio & Sakata, 2004, Czesnat, Cunha & Domingues, 2009, Ott & Pires, 2010, Cavalcante, Aquino, Luca, Ponte & Bugarin, 2011, Campos & Lemes, 2012, Santos, Domingues & Ribeiro, 2013, Erfurth & Domingues, 2013, Segantini, Melo, Lucena & Silva, 2013, Araújo, Medeiros & Vasconcelos, 2014, Kouloukoui, Silva, Gabriel & Andrade, 2015, Lay, Bambino, Silva & Klann, 2016, Rezende, Carvalho & Bufoni, 2017, Zonatto, Dani & Gomes, 2017).

Nesse sentido, o estudo de Cavalcante, Aquino, Luca, Ponte & Bugarin (2011), por exemplo, indica em suas conclusões que os cursos de contabilidade das universidades federais brasileiras ofertavam disciplinas em consonância com o currículo-modelo. Todavia, afirmam “(...) que esse número ainda não é suficiente, visto que os currículos dos cursos de Ciências Contábeis das IES pesquisadas possuem menos de 50% de adequação às disciplinas do



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

currículo mundial” (p. 51, grifo nosso). Outro exemplo nesse mesmo sentido é o estudo de Rezende, Carvalho & Bufoni (2017), que comparou o currículo mundial com os de universidade públicas federais do Estado do Rio de Janeiro. Os autores afirmam, em suas conclusões, que “(...) nenhum curso de Ciências Contábeis das Universidades testadas está perto de alcançar o conteúdo mínimo recomendado pelo Currículo Mundial do ISAR, currículo esse baseado e aplicado por entidades de classe internacionais de países desenvolvidos” (p. 102, grifo nosso).

A UNCTAD/ISAR, propôs a primeira versão do currículo-modelo de contabilidade em 1999. Em 2011 o modelo foi atualizado. Participaram da elaboração e discussões para sua atualização associações profissionais de contadores do oriente médio, América do Norte e Europa. O objetivo do modelo proposto, de acordo com a UNCTAD/ISAR, é:

(...) descrever para a comunidade internacional as áreas técnicas que um indivíduo deve dominar para se tornar um contador profissional. O currículo detalhado é apenas uma parte de um exercício mais amplo para criar uma referência para as qualificações dos contadores profissionais que, se seguida, permitiria que funcionassem melhor e atendessem melhor à economia global. (em tradução livre, grifo nosso)

Dois pontos de reflexão se destacam entre os estudos comparativos brasileiros e o objetivo intencionado com a proposição do currículo-modelo. O primeiro diz respeito ao caráter eminentemente técnico que a proposta encaminha em termos de formação profissional. Que guarda relação com o domínio sobre o ensino de contabilidade. A intenção da proposta, que vinha sendo elaborada nos anos anteriores à sua primeira versão, aparenta ter menos preocupações com a formação integral de profissional apto ao enfrentamento competente dos desafios globais dos negócios e das finanças, e mais para o treinamento eficiente de profissionais com habilidades para lidar com as normas internacionais no âmbito da globalização financeira. A UNCTAD (1998) expõe isso claramente ao afirmar que “O uso de normas internacionais de contabilidade depende criticamente da existência de contadores e auditores qualificados (...)” (p. 4, em tradução livre). E ainda que “O fato de que a compreensão dos contadores é muitas vezes limitada aos seus próprios padrões nacionais (...) constitui um impedimento importante para levantar capital globalmente e para a estabilidade financeira” (p. 5, em tradução livre, grifo nosso).

Em nenhum dos estudos há, portanto, discussão ou encaminhamento de discussão crítica em termos de questionamentos ao que, dadas as declarações cristalinas nos documentos do UNCTAD/ISAR, foi a intenção da proposta do currículo-modelo. Considerando o conjunto da literatura investigado, a compreensão externalizada nos artigos, de modo geral, foi a de assumir e considerar o modelo como expressão do devir em termos da educação contábil brasileira necessária. Ou seja, assumem a necessidade de “adequação” do ensino contábil brasileiro ao modelo como um certo padrão a ser alcançado. Representa o predomínio de interferência externa ao processo educativo em própria sua configuração, nesse caso, em termos de conteúdos de conhecimentos. Isso implica compreender que o pensamento dominante nas pesquisas comparativas (as que foram objeto deste estudo) considera como importantes valores que buscam recontextualizar o processo educacional contábil a partir de um discurso pedagógico instrucional e heterônomo. Heterônomo, inclusive, em relação ao próprio contexto brasileiro em termos de educação contábil.

Outra categoria que se destacou foi a que aglutinou os estudos sobre “Currículo e profissão” (14%). De forma geral, todos buscam estabelecer análise em que tentam traçar paralelos entre a formação que o currículo dos cursos de contabilidade expressa (conteúdos, fundamentalmente) e aspectos sobre o mercado de trabalho e o exercício profissional (Ferreira, 1992, Oliveira, Gomes, Rausch & Cunha, 2011, Soares, Borgert, Pfitscher & Will, 2012,



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

Antunes (2018). O estudo de Ferreira (1998), por exemplo, discute aspectos do papel e imagem do contador, da preparação dos cursos para formar profissionais consoante ao papel/imagem e, prospectivamente, dos desafios da preparação teórico-prática nos cursos (considerando o contexto de então – 1998). Não caminha muito além da prospecção de ideias sobre o assunto.

O estudo de Oliveira, Gomes, Rausch & Cunha (2011), por outro lado, além de discutir a relação formação e perfil profissional esperado pelo mercado, avança um pouco na problematização de tal relação, discutindo, a partir dos resultados apresentados, como a formação está respaldada “(...) ainda numa vertente tecnicista de ensino, mais voltada a técnica de “como fazer”, ao invés de desenvolver o espírito crítico dos alunos, inerentes principalmente às disciplinas como filosofia, psicologia e ética” (p. 47).

Os estudos categorizados como “Princípios e bases curriculares” representaram 11%. A discussão que permeia dois dentre os três estudos da categoria (Assis, 1993, Madeira, 2009) discutiram o conteúdo dos currículos e sua adequação às exigências de normatização do Conselho Federal de Educação – Resolução nº 03/92. Limitam-se a análise de ajustamento dos currículos ao que especifica a resolução. O estudo de Guimarães, Gomes, Slomski, Silva & Oliveira (2009), entretanto, analisou os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de Ciências Contábeis das IES públicas da Bahia, discutindo aspectos dos princípios que os subsidiam. Concluiu haver dicotomia entre o prescrito e o praticado em termos de ensino nos cursos apresentam fragilidades “(...) no que se concerne à contemplação plena das disciplinas na matriz curricular, porquanto deveriam estar alinhadas à principal ênfase do curso, possuindo em seu elenco disciplinas voltadas para realidade das IES” (p. 141).

Em linhas gerais, o panorama apresentado pelas investigações brasileiras sobre currículo de cursos de Ciências Contábeis (delimitado à literatura selecionada) evidencia discussões que caminham na linha da racionalidade técnica. O currículo parece ser tomado apenas como instrumento de sequenciação dos conteúdos eminentemente técnicos a serem conduzidos no interior dos cursos para a formação profissional de viés também técnico. A categoria mais representativa foi a dos estudos comparativos, cujos estudos se concentraram sobre análises desprovidas de criticidade em que há comparação entre o currículo-modelo de contabilidade proposto pela UNCTAD/ISAL e o currículo de cursos de contabilidade brasileiros.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo é de natureza qualitativa e de característica documental. O objeto de pesquisa foi o currículo. Foram investigados os currículos dos 13 cursos de graduação em Ciências Contábeis ofertados pelas 7 universidades estaduais do Paraná (Tabela 3).

Tabela 3

Cursos de Ciências Contábeis das universidades estaduais paranaenses

Universidade	Qde de Cursos	Localização dos Curso
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1	Maringá
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	1	Londrina
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	1	Ponta Grossa
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	1	Cornélio Procópio
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	4	Apucarana; Campo Mourão;



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

		Paranaguá; e Paranavaí
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	2	Guarapuava; e Irati
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	3	Cascavel; Foz do Iguaçu; e Marechal Cândido Rondon

Fonte: dados da pesquisa

O corpus foi composto pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis obtidos de duas formas: acesso online ao documento (download) nas páginas institucionais dos cursos/universidades na web ou solicitação direta de cópia eletrônica aos coordenadores de cursos (no caso dos projetos indisponíveis online). Os dados foram coletados diretamente do conteúdo dos PPCs, organizados e registrados em planilha eletrônica. Para cada curso foi organizada uma pasta de trabalho dentro da planilha eletrônica. Nas pastas, as matrizes curriculares foram registradas (disciplinas por série, componentes não disciplinares e carga horária). As disciplinas e os componentes não disciplinares com as respectivas cargas-horárias foram classificados em três categorias organizativas (para fins de organização dos dados): conteúdos de formação básica, de formação profissional e de formação teórico-prática. As categorias organizativas utilizadas são as que estão especificadas na resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências Contábeis. A Tabela 4 apresenta a definição de cada categoria organizativa e sintetiza o que compõe cada uma.

Tabela 4

Categorias organizativas dos conteúdos curriculares dos cursos investigados.

Categorias	Delineamento
Formação básica	Conteúdos que tratam de <u>conhecimentos não específicos</u> e/ou não técnicos do campo contábil e <u>relevantes</u> para a formação humana e profissional. Constituem-se fundamentalmente em conhecimentos sociais, sobre humanidades e sobre áreas profissionais correlatas à contabilidade como, por exemplo: filosofia, sociologia, psicologia, língua portuguesa, matemática, administração, economia, direito, dentre outras.
Formação profissional	Conteúdos que tratam de <u>conhecimentos específicos</u> e/ou técnicos do campo contábil e <u>fundamentais</u> para a formação profissional. Constituem-se em conhecimentos sobre fundamentos de contabilidade e áreas profissionais específicas tais como: contabilidade básica, intermediária e avançada, análise das demonstrações contábeis, contabilidade pública, de custos e gerencial, controladoria, auditoria, perícia contábil, dentre outras.
Formação teórico-prática	Conteúdos que fornecem bases para a prática profissional, construídos por experiências e vivências em situações educativas relacionadas com o exercício profissional, simuladas e/ou em ambientes reais da profissão. Constituem-se de estágios – curriculares ou não, atividades complementares, práticas simuladas em laboratórios (laboratórios de práticas contábeis), projetos extensionistas, dentre outras.

Fonte: elaboração própria (2021) baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Ciências Contábeis.

Após o registro, organização e categorização dos dados, foram extraídas informações relativas ao conjunto dos dados agrupados dos cursos investigados. As informações foram



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

sintetizadas e apresentadas na forma de tabelas. A partir da imersão nos dados e nas informações elaboradas emergiram e foram estabelecidas categorias analíticas, elementos necessários para interpretar e dar sentido ao fenômeno investigado. As categorias analíticas do estudo foram:

- Conteúdos formativos: os cursos estão dando ênfase a quais conteúdos de formação? Em que medida? Quais implicações decorrem?
- Concepção formativa: qual a formação pretendida com os currículos (objetivos dos cursos)? O que os currículos revelam/indicam?

As análises empreendidas tiveram como referencial a perspectiva crítico-interpretativa. Em um primeiro momento, buscou-se lançar luz sobre o que os currículos dos cursos de Ciências Contábeis investigados simbolizam e significam no tocante à formação profissional pretendida. Adicionalmente, buscaram possibilitar compreender e refletir (criticamente) sobre o status quo e as premissas que fundamentam os conteúdos dos currículos dos cursos de nível universitário em contabilidade. Isso tendo em vista que uma determinada realidade social “(...) é historicamente construída e suas estruturas de interação e dominação são produzidas e reproduzidas pelas pessoas” (Pozzebon & Petrini, 2013, p. 52).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Dado que o objetivo do estudo é compreender a natureza e a estrutura do conhecimento presente nos cursos de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior públicas estaduais do Paraná inicialmente serão discutidas as estruturas curriculares das instituições analisadas. A carga horária média das instituições analisadas é de 3.132 horas, variando entre 3.000 e 3.502. A divisão dessa carga horária entre a formação básica, profissional e prática é apresentada na Tabela 5.

Tabela 5

Distribuição das CHs por enfoque formativo do conteúdo curricular - em horas e percentual

IES/Campus		CH formação básica		CH formação profissional		CH formação teórico-prática		Total
UEM		935	31,14%	1445	48,12%	623	20,75%	3003
UEL		630	21,00%	1680	56,00%	690	23,00%	3000
UEPG		782	25,06%	1666	53,40%	672	21,54%	3120
UENP		900	30,00%	1380	46,00%	720	24,00%	3000
UNESPAR	C. Mourão	840	28,00%	1320	44,00%	840	28,00%	3000
	Apucarana	840	28,00%	1200	40,00%	960	32,00%	3000
	Paranavaí	840	28,00%	1320	44,00%	840	28,00%	3000
	Paranaguá	960	32,00%	1320	44,00%	720	24,00%	3000
UNICENTRO	Guarapuava	850	27,87%	1700	55,74%	500	16,39%	3050
	Irati	935	30,83%	1501	49,49%	597	19,68%	3033



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

UNIOESTE	Cascavel	1224	34,95%	1700	48,54%	578	16,50%	3502
	F.do Iguaçu	1360	38,83%	1632	46,60%	510	14,56%	3502
	M.C. Rondon	952	27,18%	1836	52,43%	714	20,39%	3502
MÉDIA		927	29,60%	1515	48,37%	690	22,03%	3.132

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se na Tabela 5 o predomínio da formação profissional nos cursos de Ciências Contábeis nas instituições de ensino superior públicas estaduais do Paraná, sendo que na média a carga horária dessa formação corresponde a 50% do curso. Tal carga horária é formada pelas disciplinas teóricas específicas da Contabilidade visando dessa maneira fornecer ao estudante o aparato técnico e teórico contábil.

Em seguida, observa-se a carga horária de formação básica com média de 900 horas, ou seja, cerca de 30% da carga horária total do curso. Essa carga horária é dividida entre disciplinas tal como Métodos de Pesquisa/Iniciação à Pesquisa em Contabilidade, Produção de Textos, Economia, Sociologia, Ética, Direito e Estatística. Tais disciplinas possibilitam ao profissional contábil analisar os problemas da profissão de maneira interdisciplinar, buscando aportes teóricos e técnicos em áreas correlatas, como por exemplo entender o funcionamento de uma organização a partir das teorias sociológicas e psicológicas, analisar custos e receitas de maneira sistematizada a partir da aplicação de métodos quantitativos, etc.

Por fim, a formação teórico-prática ocupa apenas cerca de 20% da carga horária total dos cursos analisados. Ao analisarmos de maneira isolada o que compõe essa carga horária observa-se a predominância das Atividades Complementares, do Trabalho de Conclusão de Curso e do Estágio Curricular Supervisionado, e, apenas em seis das instituições analisadas, existem disciplinas voltadas para essa formação específica. De maneira geral, a média da carga horária observada é superior às 420 horas indicadas na Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis, emitida pelo Conselho Federal de Contabilidade em 2008. Um maior detalhamento das atividades que compõem a carga teórico-prática é apresentado no Tabela 6.

Tabela 6

Composição da CH de Formação Teórico-Prática

IES Campus	Atividades Complementares		Estágio Curricular Supervisionado		Trabalho de Conclusão de Curso		Disciplinas e Componentes Específicos		Total
UEM	150	24,08%	360	57,78%	113	18,14%	-	623	
UEL	150	21,74%	240	34,78%	210	30,43%	90	13,04%	690
UEPG	400	59,52%	204	30,36%	68	10,12%	-	672	
UENP	200	27,78%	240	33,33%	280	38,89%	-	720	

UNESPAR	Campo Mourão	180	21,43%	360	42,86%	180	21,43%	120	14,29%	840
	Apucarana	180	18,75%	480	50,00%	180	18,75%	120	12,50%	960
	Paranavaí	180	21,43%	360	42,86%	180	21,43%	120	14,29%	840
	Paranaguá	180	25,00%	360	50,00%	180	25,00%	-		720
UNICENTRO	Guarapuava	120	24,00%	160	32,00%	135	27,00%	85	17,00%	500
	Irati	200	33,56%	396	66,44%	0	0,00%	-		596
	Cascavel	170	29,41%	136	23,53%	136	23,53%	136	23,53%	578
UNIOESTE	Foz do Iguaçu	170	33,33%	136	26,67%	204	40,00%	-		510
	M. C. Rondon	170	29,41%	136	23,53%	272	47,06%	-		578
MÉDIA		180	25%	240	33,33%	180	25%	120	16,67%	720

Fonte: dados da pesquisa

Observa-se na Tabela 6 que a maior parte da formação teórico-prática oferecida pelos cursos reside no Estágio Curricular Supervisionado. Sousa e Miranda (2020) ao analisarem as diretrizes norteadoras do Estágio Curricular Supervisionado em 210 instituições, destacam a ausência de habilidades destacadas pelas normas internacionais de contabilidade nesses documentos e que, em alguns casos, nenhuma das habilidades é destacada no documento. Acerca da aprendizagem no estágio os autores afirmam:

Traçando um perfil das habilidades encontradas nos documentos pertinentes à prática do estágio, pode-se dizer que há orientações aos acadêmicos para manter contato com o seu professor orientador, a fim de informá-lo da evolução de suas tarefas (HI3); possibilitá-lo a oportunidade de testar seus conhecimentos e a desenvolver habilidades aprimorando a sua formação (HI4); e incentivá-lo a intervir de forma controlada em situações no sentido de propor modificações no que foi observado (HI5). Da mesma forma, os resultados de aprendizagem contemplados pela habilidade interpessoal e de comunicação contribuem para que o estagiário possa cooperar com as pessoas da organização cedente ao estágio (HIC1). A habilidade pessoal possibilita o acadêmico a refletir sobre sua prática e aprendizagem (HP2); gerenciar o seu tempo, recursos e compromissos no plano de trabalho (HP4) e a potencialização de profissionais inovadores e empreendedores (HP6). Por fim, as habilidades organizacionais buscam contribuir para o desenvolvimento dos resultados de aprendizagem de liderança por meio de iniciativas do próprio estagiário sendo proativo (HO5) e o manuseio e utilização de tecnologias da informação e comunicação para otimizar tempo e resultados (HO6). (Sousa & Miranda, 2020, p. 457).

Sousa e Miranda (2019) ainda destacam que a análise desses documentos demonstra heterogeneidade na carga horária e o fato de os documentos apresentarem exclusivamente as responsabilidades do estudante envolvido no estágio, mas não dos demais atores envolvidos (IES, empresa, docente). Os autores ainda destacam a importância do estágio à luz da aprendizagem experiencial – principalmente por meio da Experiência Concreta e Experimentação Ativa.

Considerando que a organização do currículo induz formas de ser, de pensar e de agir (Sacristán & Gómez, 1998) observa-se que os currículos analisados formam profissionais contábeis baseado nos conhecimentos técnicos e teóricos específicos da área. Tal resultado corrobora as críticas tecidas por Dellaportas (2015), visto que as disciplinas que compõem os currículos analisados se mostram marcadamente positivista e com visão utilitarista. Além disso observa-se a influência do modelo proposto pela UNCTAD/ISAR, trazendo indícios de um currículo colonizado influenciado pelos padrões do “norte Global” e ignorando o conhecimento local e “subalterno” (Sauerbronn, Ayres, Silva & Lourenço, 2021), sendo indícios dessa colonização encontrados nos livros textos utilizados nas disciplinas de Contabilidade Introdutória (Mendes, Fonseca & Sauerbronn, 2020).

Diante do cenário apresentado acima, das distribuições de carga horária entre os eixos de formação, nos cursos estudados, questiona-se o perfil do egresso que tem sido moldado por tal organização curricular. No cenário pós-adoção das *International Financial Reporting Standards* (IFRS), discute-se a necessidade em formar um profissional crítico e que saiba aprender a aprender (Vendramin & Araujo, 2020), mas, será que os dados acima não mostraram que está se formando um profissional tecnicista e conteudista?

Visando analisar tal indagação, concentrou-se o olhar na Concepção formativa e nos Conteúdos formativos. O intuito é verificar qual é a formação pretendida com os currículos analisados, para levantar o que tais currículos revelam ou indicam. Para isso, foi utilizado o item “Objetivos do Curso”. Essa informação, vai ser contraposta com o que consideramos os “Conteúdos formativos”, ou seja, dado a grade curricular, quais conteúdos de formação, os cursos analisados têm enfatizado? O objetivo de cada curso, levantado no momento da coleta de dados da presente pesquisa, pode ser visualizado na Tabela 7.

Tabela 7

Objetivos dos cursos analisados

IES Campus	Objetivo do Curso de Ciências Contábeis
UEM	[...] Preparar os alunos para o exercício profissional, prioritariamente nas seguintes áreas: geral ou financeira; gerencial, pública, auditoria e perícia.
UEL	Oferecer ao acadêmico formação básica e profissional sólidas, permitindo-lhe o desenvolvimento de sua capacidade de pensar, de criar e de analisar de forma crítica, bem como compreender os mecanismos de produção e disseminação do conhecimento, preparando-o para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício da profissão contábil, pautado pelas dimensões éticas e humanísticas, de forma a permitir o aprimoramento de atitudes e valores orientados para a cidadania e plena consciência da responsabilidade social.



<p>UEPG</p>	<p>[...] tem por finalidade a formação de cidadãos voltados ao campo da pesquisa e do mercado de trabalho da profissão na área contábil. Pessoas capazes de desenvolver as suas prerrogativas profissionais em qualquer tipo de entidade, bem como compreender questões técnicas, econômicas, financeiras e sociais para acompanhar o processo dinâmico das organizações auxiliando a gestão empresarial e o desenvolvimento das ciências contábeis.</p>
<p>UENP</p>	<p>[...] formar profissionais dotados de competências e habilidades voltadas para o mercado de trabalho na área contábil e o de atender as demandas do perfil de profissionais em sua região econômica de influência. Proporcionar ao acadêmico, formação que revele utilização adequada da terminologia e da linguagem das ciências Contábeis, possibilitando a inserção deste profissional no mercado de trabalho; Capacitar o futuro profissional para o desempenho eficiente e eficaz na aplicação da legislação e das práticas, inerente as suas funções, sendo capaz de gerenciar as situações resultantes das transformações sociais e organizacionais com ética e cidadania, buscando constantemente a competência profissional por meio de capacitação contínua do aprender a aprender. Formar profissionais na área da Ciência Contábil, capazes de acompanhar as grandes transformações mundiais a partir de uma formação generalista e humanística para exercer suas atribuições com habilidade e competência, com consciência de responsabilidade, ética e profissional, perante a sociedade e as organizações, para contribuir com desenvolvimento e crescimento do País.</p>
<p>UNESPAR</p> <p>Campo Mourão/ Apucarana/ Paranavaí/ Paranaguá</p>	<p>Graduar bacharéis em Ciências Contábeis com consistentes atributos técnico-profissionais, humanos, éticos, democráticos, científicos, crítico-reflexivos e criativos de modo que se integrem no mundo do trabalho, se tornem atores transformadores da realidade e contribuam para a promoção do desenvolvimento sustentável e redução das desigualdades ao exercerem suas atividades profissionais.</p>
<p>Guarapuava</p>	<p>[...] é a formação, em nível de graduação, de Bacharéis em Ciências Contábeis, que em consonância com a legislação profissional, sejam capazes de desempenhar as atribuições relacionadas à geração de informações econômico-financeiras e qualitativas, para o planejamento e a tomada de decisões, baseadas em controles que permitam verificações permanentes, de maneira que as organizações sociais, com ou sem fins lucrativos, possam atingir seus objetivos estratégicos, respeitando as leis da sociedade brasileira.</p>
<p>UNICENTRO</p> <p>Irati</p>	<p>I – formar profissionais com sólidos conhecimentos teóricos, inclusive da legislação inerente à prática contábil e domínio de métodos quantitativos; II – incentivar a pesquisa e a extensão como indissociáveis e interdependentes do ensino e como instrumentos para a iniciação científica; III – propiciar visão sistêmica, estratégica e interdisciplinar da ciência contábil; IV – formar profissionais empreendedores e intraempreendedores, capazes de atender os anseios da sociedade em que está inserido de forma ética e sustentável econômica, social e ambientalmente; V – desenvolver profissionais com capacidade crítico analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.</p>



UNIOESTE

Cascavel/ Foz do
Iguaçu/ M. C.
Rondon

Possibilitar uma sólida fundamentação teórico-prática, que permita uma atuação profissional competente e em sintonia com o contexto socioeconômico e cultural em que o indivíduo estiver inserido; Apresentar conceitos e práticas que permitam o domínio da contabilidade financeira e das obrigações fiscais, tributárias e societárias pertinentes às entidades; Construir conhecimento a partir de uma metodologia que permita a reflexão sobre o "porquê fazer" em contabilidade, ao invés de simplesmente executar rotinas pré-estabelecidas. Fomentar o estudo dos aspectos gerenciais que envolvem as entidades, buscando, sob a ótica da contabilidade, formar um profissional capaz de prover os gestores destas entidades de informações úteis no processo de tomada de decisão; Propiciar o estudo dos segmentos econômicos regionais, especialmente aqueles relacionados à economia da microrregião onde está estabelecido o campus da UNIOESTE que oferta o curso; Promover a pesquisa e o desenvolvimento da ciência contábil.

Fonte: dados da pesquisa

Os cursos da UNESPAR apresentam aproximação dos currículos, decorrente de um processo institucional realizado para alinhar os cursos similares existentes nos diversos campus - caso dos cursos de Ciências Contábeis, mas com diferenças vinculadas às trajetórias, experiências e focos de cada curso. No curso da UNICENTRO/Irati, não há apresentação do objetivo do curso, apenas dos objetivos específicos do curso, assim como nos cursos da UNIOESTE. Ainda nos cursos da UNIOESTE, como se observa nos cursos da UNESPAR, o texto referente ao objetivo é bastante similar entre os campi.

Nessa etapa de análise, concentrou-se em olhar criticamente o objetivo declarado no currículo e os percentuais apresentados nas Tabelas 5 e 6. Ao olhar para as estruturas curriculares que apresentam maiores cargas horárias no eixo da formação teórico-prática, a UNESPAR figura com os percentuais mais elevados, em todos os campi, variando entre 24% e 32%, ficando acima da média dos cursos pesquisados, que foi de 22%. De fato, conforme a Tabela 7, o objetivo declarado pelos cursos da UNESPAR apresenta vários indícios de valorização da relação teoria-prática e do pensamento crítico, entre eles: atributos humanos, éticos, democráticos, crítico-reflexivo, criativo, integração ao trabalho e atores.

Na sequência aparece o curso da UENP, com 24% de carga horária ligada a formação teórico-prática, e que apresenta em seu objetivo forte conexão com o mercado de trabalho, ao detalhar que pretende formar bacharéis com competências e habilidades voltadas para o mercado. Ao se falar de habilidades, as atividades práticas – como o estágio – são fundamentais para seu desenvolvimento principalmente pela oportunidade da experimentação prática como aponta o estudo de Sousa e Miranda (2019). Além disso, cita inserção no mercado de trabalho, aplicação de legislação, gerenciamento de situações e capacitação continuada.

O curso da UEL, figura com 23% de carga horária voltada aos aspectos teórico-prática, porém, seu objetivo é um pouco mais tímido, mas apresenta alguns elementos desse esforço em unir aspectos práticos, entre eles, cita o desenvolvimento da capacidade de pensar, criar e analisar de forma crítica.

Os três cursos da UNIOESTE, embora apresentem o mesmo texto para o objetivo declarado, mostraram variações no percentual de carga horária dedicada à formação teórico-prática, 14,56%, 16,5% e 20,39%. Sendo o índice mais baixo apresentado entre as IES estudadas. O curioso é que, justamente o objetivo declarado pelos cursos da UNIOESTE, começa declarando que a intenção é possibilitar uma sólida fundamentação teórico-prática, que



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

estrutura curricular ainda é pautada pelo conhecimento técnico, mantendo a formação de um profissional com a ênfase no “saber fazer”. É preciso que os órgãos profissionais, assim como as instituições de ensino, reflitam sobre os profissionais que estão sendo formados e transcendam as promessas de revisão dos currículos e implementem uma reforma de fato que possibilite o entendimento da contabilidade como prática social contextualizada como destaca Sikka, Haslam, Kyriacou e Agrizzi (2007).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os currículos possuem papel normativo e prescritivo e dessa maneira assumem o direcionamento para a formação pretendida, ou seja, direcionam a maneira de ser, pensar e agir do estudante (Bernstein, 1986, 2015; Boyce, Narayanan, Greer & Blair, 2019; Dellaportas; Young, 2014); No campo das Ciências Contábeis brasileira a análise da literatura acerca dos estudos de currículo indica a ausência de estudos mais críticos e reflexivos que vão além da simples comparação entre os currículos brasileiros e o proposto por órgãos normatizadores. A partir desse contexto, o presente artigo se propôs a compreender a natureza e a estrutura do conhecimento presente nos cursos de Ciências Contábeis das instituições de ensino superior públicas estaduais do Paraná.

Os dados analisados indicam a predominância de uma formação pautada no ensino técnico e específico da área de Contabilidade – que abrange cerca de 50% da carga horária total dos cursos analisados. Observou-se ainda baixa carga horária de formação teórico-prática e que tal carga horária era formada majoritariamente pelo Estágio Curricular Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. Acerca dos objetivos apresentados pelas IES analisadas observou-se a intenção da formação de um profissional crítico e reflexivo. Dessa maneira conclui-se que existe um possível descasamento entre os objetivos propostos pelas IES e a organização curricular apresentada, levantando a necessidade de revisão das estruturas curriculares para que essa possibilite a formação de um profissional que tenha uma prática reflexiva, crítica e compreenda as necessidades do contexto social e profissional que se insere.

Como limitações, este estudo analisa apenas as instituições estaduais do Paraná, dessa maneira, outras realidades não são refletidas pelas análises. Além disso, o currículo apesar de ser um componente importante dos processos de ensino e aprendizagem, ele pode ser ignorado pelo corpo docente e tornar-se apenas uma carta de intenções realizada na hora de estruturar o curso.

Dessa forma, sugere-se para pesquisas futuras entrevistas com coordenadores e docentes acerca da sua percepção acerca da construção dos currículos dos cursos, além de sua efetiva contribuição para a prática docente. Além disso, sugere-se a análise de currículos de outras regiões do país para compreender melhor como se forma o profissional contábil brasileiro. Por fim, sugere-se a análise crítica do processo de construção do currículo visando identificar os interesses por trás de sua constituição e as ideologias que o permeia.

REFERÊNCIAS

- Antunes, M. D. L. D. S. (2018). Reflexões sobre o currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis. (2018). Tese de Doutorado. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2017). Accounting education literature review (2016). *Journal of Accounting Education*, 39, 1-31. doi: 10.1016/j.jaccedu.2017.03.001

São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2018). Accounting education literature review (2017). *Journal of Accounting Education*, 43, 1-23. doi: 10.1016/j.jaccedu.2018.02.001
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Hickey, A. (2019). Accounting education literature review (2018). *Journal of Accounting Education*, 47, 1-27. doi: 10.1016/j.jaccedu.2019.02.001
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., & Hassell, J. M. (2020). Accounting education literature review (2019). *Journal of Accounting Education*, 100670.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed
- Araújo, J. G. N. de, Medeiros, P. M. de, & de Souza Vasconcelos, A. L. F. (2017). Um Estudo Comparativo da Estrutura Curricular do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Estrutura Curricular Proposta pelo ISAR/UNCTAD/ONU. *Revista de Administração e Contabilidade da FAT*, 6(2), 05-18.
- Assis, J. L. F. de (1993). A Adaptação do Currículo do Curso de Ciências Contábeis da FACE/UFMG às Diretrizes da Resolução do CFE Nº 03/92. *Contabilidade Vista & Revista*, 5(1), 03-04.
- Baracaldo-Lozano & Daza-Giraldo, 2016 Baracaldo-Lozano, N. A. & Daza-Giraldo, L. E. (2015). Panorama de los currículos de programas de contaduría pública en Colombia frente a contenidos de auditoría forense y prevención de delitos financieros. *Cuadernos de Contabilidad*, 16(42), 733-759. doi: 10.11144/Javeriana.cc16-42.pcp
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- Bonzanini, O. A., da Silva, A. C. F., & Leite, T. G. M. (2017). Reflexos na matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis a partir da exigência do Exame de Suficiência em 2010: um estudo no âmbito do CRCRS. *Revista Eletrônica do Curso de Ciências Contábeis*, 6(1), 15-32.
- Boyce, G., Narayanan, V., Greer, S., & Blair, B. (2019). Taking the pulse of accounting education reform: Liberal education, sociological perspectives, and exploring ways forward. *Accounting Education*, 28(3), 274-303. doi: 10.1080/09639284.2019.1586552
- Campos, L. C., & Lemes, S. (2012). Análise comparativa entre o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as universidades federais do estado de Minas Gerais. *Administração: ensino e pesquisa*, 13(1), 145-182.
- Cavalcante, D. S., Aquino, L. D. P. D., Luca, M. M. M. de, Ponte, V. M. R., & Bugarim, M. C. C. (2011). Adequação dos currículos dos cursos de Contabilidade das universidades federais brasileiras ao currículo mundial de contabilidade e o desempenho no Enade. *Pensar Contábil*, 13(50).
- Cunha, M. I. da & Leite, D. B. C. (1996). *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade*. Campinas: Papirus



- Czesnat, A. O., da Cunha, J. V. A., & de Souza Domingues, M. J. C. (2009). Análise comparativa entre os currículos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades do estado de Santa Catarina listadas pelo MEC e o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. *Gestão & Regionalidade*, 25(75), 22-30.
- Dellaportas, S. (2015). Reclaiming ‘Sense’ from ‘Cents’ in Accounting Education. *Accounting Education*, v. 24, n. 6, 445-460. doi: 10.1080/09639284.2015.1114456.
- Dias Filho, J. M. (2017). Reflexões Sobre o Ciclo de Vida do Conhecimento Contábil: Uma Contribuição à Formatação do Currículo do Curso de Ciências Contábeis no Brasil. *Revista de Administração e Contabilidade da FAT*, 3(2), 84-99.
- Erfurth, A. E., & de Souza Domingues, M. J. C. (2013). Currículo Mundial e o ensino de contabilidade: estudo dos cursos de graduação em ciências contábeis em instituições de ensino superior brasileiras e argentinas. *Contexto*, 13(23), 47-60.
- Ferreira, A. C. de S. (1992). O Ensino da Contabilidade mudanças nos cursos de Ciências Contábeis-Questão de currículo ou mentalidade? *Contabilidade Vista & Revista*, 4(1), 03-08.
- Goodson, I. F. 2018. *Currículo: teoria e história*. Petropolis, RJ: Vozes
- Guimarães, I. P., Gomes, S. M. D. S., Slomski, V. G., Silva, A. C. R. D., & Oliveira, M. R. (2009). Uma análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos de Ciências Contábeis das universidades públicas do estado da Bahia. *Revista Brasileira de Contabilidade*, (178, 179,180).
- Guimarães, I. P., Slomski, V. G., & da Silva Gomes, S. M. (2010). Gestão do projeto político-pedagógico do curso de ciências contábeis e o currículo como instrumento de sua concretização. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 4(1), 36-55.
- Hirst, P.H.; Peters, R.S. (1972). *A lógica da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Kouloukoui, D., Silva, A. C. R. D., Gabriel, J. R. B., & Andrade, J. O. G. (2017). Currículo mundial e ensino de contabilidade: estudo comparativo da matriz curricular de ciências contábeis em instituições de ensino superior brasileiras e francesas. *CONTEXTUS Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 15(1), 62-83.
- Lay, L. A., Bambino, A. C., de Jesus Silva, T. B., & Klann, R. C. (2016). Nível de similaridade dos currículos dos cursos de ciências contábeis de instituições catarinenses em relação ao currículo mundial proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 4(2), 68-81. doi:10.18405/recfin20160205
- Madeira, G. J. (1996). O currículo Pleno do Curso de Ciências Contábeis a partir da Resolução 03/92. *Contabilidade Vista & Revista*, 7(2), 40-48.
- Mendes, D., Fonseca, A. C. P. D., & Sauerbronn, F. F. (2020). Modes of ideology and coloniality in the accounting textbook. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 99. doi: 10.14507/epaa.28.5061
- Oliveira, C. R., Gomes, G., Rausch, R. B., & Cunha, P. R. (2011). Aproximações entre o perfil do contador desejado pelo mercado e as matrizes curriculares de cursos de graduação em Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 10(1).



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

- Ott, E., & Pires, C. B. (2010). Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus Estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: uma análise comparativa. *Revista Universo Contábil*, 6(1), 28-45. doi: dx.doi.org/10.4270/ruc.20106
- Pozzebon, M., & Petrini, M. (2013). Critérios para condução e avaliação de pesquisas qualitativas de natureza crítico-interpretativa. *Pesquisa Qualitativa em Administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil*, 51-72.
- Rezende, T. G. D., Carvalho, M. D. S., & Bufoni, A. L. (2017). Estudo comparativo entre o Currículo Mundial e os currículos dos cursos de ciências contábeis em IES federais do estado do Rio de Janeiro. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 12(3). doi: 10.21446/scg_ufrj.v12i3.14167
- Riccio, E. L., & Sakata, M. C. G. (2004). Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. *Revista Contabilidade & Finanças*, 15(35), 35-44. doi: 10.1590/S1519-70772004000200003
- Rojas-Rojas & Giraldo-Garcés, 2015 Rojas-Rojas, William & Giraldo-Garcés, Gregorio A. (2015). Humanidades & formación contable: una relación necesaria para otear una reorientación de la profesión contable. *Cuadernas de Contabilidad*, 16 (40), 263-278. doi: 10.11144/Javeriana.cc16-40.hfcr
- Sacristán, J. G. Pérez Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2017). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3 ed. Porto Alegre: Penso.
- Santos, L. L. D. C. (2003). Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, (120), 15-49.
- Santos, A. C. dos, de Souza Domingues, M. J. C., & Ribeiro, M. J. (2013). Nível de similaridade das matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis das instituições paranaenses listadas no MEC, ao currículo mundial. *Registro Contábil*, 4(3), 105-127.
- Sauerbronn, F. F., Ayres, R. M., da Silva, C. M., & Lourenço, R. L. (2021). Decolonial studies in accounting? Emerging contributions from Latin America. *Critical Perspectives on Accounting*. doi: 10.1016/j.cpa.2020.102281
- Segantini, G. T., de Melo, C. L. L., da Cunha Vieira, E. R. F., & da Silva, J. D. G. (2013). Uma análise crítica entre os currículos dos Cursos de Ciências Contábeis nos Países do Mercosul e o Proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 1(1), 85-98.
- Silva, M. A. D., & Quillici Neto, A. (2018). O currículo do curso de Ciências Contábeis no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18. doi: 10.4025/rbhe.v18.2018.e005
- Silva, T. T. da. (2000). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.



São Paulo 28 a 30 de julho 2021.

- Silva, V. R. da., Miranda, G. J., & Pereira, J. M. (2017). Enade e proposta curricular do CFC: um estudo em cursos brasileiros de ciências contábeis. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, 11(3), 261-275. doi: 10.17524/repec.v11i3.1479
- Sikka, P., Haslam, C., Kyriacou, O., & Agrizzi, D. (2007). Professionalizing claims and the state of UK professional accounting education: some evidence. *Accounting Education: An International Journal*, 16(1), 3-21. doi: 10.1080/09639280601150921
- Soares, S. V., Borgert, A., Pfitscher, E. D., & Will, A. R. (2012). O Currículo dos cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais da Região Sul do Brasil: formação especialista ou generalista? *Enfoque: Reflexão Contábil*, 31(2), 7-21.
- Sousa, M. A. B & Miranda, G. J. (2020). Habilidades do contador: um estudo da disciplina estágio curricular supervisionado dos cursos de ciências contábeis à luz da International Education Standards - IES 3. *Custos e Agronegócio Online*, 16, 440-461.
- Sousa, M. A. B. de, & Miranda, G. J. (2019). Um estudo a respeito do estágio curricular supervisionado nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil com foco na teoria experiencial de aprendizagem. *Revista Contemporânea De Contabilidade*, 16(39), 66-88. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2019v16n39p66>
- UNCTAD/ISAR. TD/B/COM.2/ISAR/5 – Guideline for a global accounting curriculum and other qualification requirements. Genebra, 1998. Disponível em: <<https://digitallibrary.un.org/record/267010>>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- Young, M. (2014). Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*, 44(151), 190-202.
- Zonatto, V. C. da S., Dani, A. C., & de Souza, M. M. J. C. (2017). Relação entre isomorfismo coercitivo e desempenho discente no ENADE em IES gaúchas: a não influência do currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. *SINERGIA- Revista do Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis*, 21(2), 47-70. doi: 10.17648/sinergia-2236-7608-v21n2-7345