



Enfoque: Reflexão Contábil

ISSN: 1517-9087

eduem@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

da Silva, Sidnei Celerino  
Currículos dos cursos de Contabilidade: discussão em uma perspectiva educacional  
moderna e pós-moderna  
Enfoque: Reflexão Contábil, vol. 34, núm. 2, mayo-agosto, 2015, pp. 15-36  
Universidade Estadual de Maringá  
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307141014002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Curriculos dos cursos de Contabilidade: discussão em uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna

DOI: 10.4025/enfoque.v34i2.26976

**Sidnei Celerino da Silva**

Doutor em Controladoria e Contabilidade pela FEA/USP

Professor do Colegiado de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

email: sidneicelerino@yahoo.com.br

Recebido em: 10.03.2015

Aceito em: 15.05.2015

2<sup>a</sup> versão aceita em: 21.05.2015

## RESUMO

O objetivo do estudo foi discutir o currículo da área contábil em uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna. Foram selecionados para estudo os cursos de graduação em Contabilidade de duas instituições, por apresentarem características distintas de formação, conforme análise preliminar. O curso de graduação vinculado à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), que apresenta ênfase na formação para o mercado, denominada *business school*. O outro, vinculado à Universidade Alfa, objetiva formar profissionais capazes de suprir os modelos decisórios das diversas entidades e prepará-los para o constante desafio de aprender a aprender. O estudo foi delineado seguindo as diretrizes da estratégia de estudo de caso e protocolo sugerido por Yin (2005). O estudo reuniu informações de fontes documentais e da percepção de professores e estudantes por meio de questionários, entrevistas e grupo focal. O estudo concluiu que os elementos que estruturam e orientam os cursos apresentavam direção e ênfase para o modelo educacional moderno na percepção de professores e estudantes em ambos os programas. Contudo, na Universidade Alfa apresenta menor ênfase e diferença na percepção de professores e estudantes. Em síntese, perpetua-se a linearidade e hierarquia do conhecimento, o fazer na área contábil e a direção do curso pelas demandas do mercado. Além disso, ficou evidente que as mudanças do currículo reproduzem, quase que estritamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, logo, não ocorrem mudanças significativas na estrutura e orientações dos programas ao longo do tempo.

Palavras-chave: Contabilidade; Ensino Superior; Pós-modernidade; Modernidade; Currículo.

## *Curriculum of Accounting Courses: Discussion in an Educational Perspective Modern and Post-Modern*

## ABSTRACT

The aim of this study was to discuss the curriculum in accounting in a modern educational perspective and postmodern. Were selected to study undergraduate courses in Accounting, two institutions, which present different characteristics, according to a preliminary analysis pursued. The undergraduate course linked to the College of Economics, Business and Accounting (FEA) of the University of São Paulo (USP), which has an emphasis on training for the market called business school. The other, linked to the University Alfa, aims to train professionals capable of supplying the decision models of the various entities and prepare them for the constant challenge of learning to learn. The study was designed following the guidelines of the case study strategy and protocol suggested by Yin (2005). The study gathered information from documentary sources and the perception of teachers and students through questionnaires, interviews and focus group. The study concluded that the elements that structure and guide the courses had direction and emphasis on modern educational model in the perception of teachers and students in both programs.

However, at the University Alfa has less emphasis and differences in the perception of teachers and students. In summary, perpetuated the linearity and hierarchy of knowledge, do in accounting and the direction of course by the demands of the market. In addition, it became clear that curriculum changes reproduce almost strictly the National Curriculum Guidelines, therefore do not occurs significant changes in the structure and guidelines of the programs over time.

**Keywords:** Accounting; Higher Education; Postmodernity; Program; Modernity; Curriculum.

## 1 INTRODUÇÃO

Cresce no cenário da educação superior o debate sobre a formação no novo milênio. Pereira (2000) sublinha que, diante dos desafios explicitados pelo debate da pós-modernidade, a discussão dos modelos de formação que têm espaço na universidade se intensifica. Ademais, extrapola a preocupação estreita de preparar jovens para o mercado de trabalho ao invés de para uma formação comprometida com conteúdo intelectual, cultivo de capacidades mentais, de julgamento e de condições de mapear informações para viver em um mundo em constante transformação. Adicionalmente, Goergen (2005) informa que não só conteúdo e métodos são temas da agenda de mudança, mas nova relevância é atribuída ao papel formativo da educação.

Pensar a formação de jovens, logo de um currículo para o ensino superior, em um contexto de mudanças tão dinâmicas, de revoluções tecnológicas, mudanças de valores e globalização é uma atividade complexa. Em geral, muitos dilemas surgem nesta esfera.

Ao observar os cursos da área de Ciências Sociais Aplicadas, particularmente Ciências Contábeis, constata-se que sofrem pressão direta do mercado e mesmo dos discentes, preocupados com sua inserção profissional. O mercado e os órgãos reguladores e profissionais, por meio de novas práticas gerenciais, globalização econômica, edição contínua de normas fiscais e legais, criam necessidades que afetam diretamente a estrutura dos cursos. Ainda, os alunos anseiam que o curso lhes ofereça visão pragmática e preparação para a atuação no mercado.

Como exemplo, a Resolução nº 10/2004 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior (CNE/CES), no Brasil, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis e orienta, no artigo 5º, que os cursos em todo o país

tenham como disciplinas obrigatórias Contabilidade Internacional, Estágio Supervisionado, Laboratório de Práticas em Contabilidade, Noções de Atuária, Mediação e Arbitragem e Introdução à Controladoria. As disciplinas atendem exigências da Organização Mundial do Comércio (OMC). Em síntese, normas aprovadas apontam para um curso com a finalidade de formar profissionais adequados ao mercado.

Ademais, nos cursos de Ciências Contábeis predomina o ensino do fazer na área contábil (LAFFIN, 2005), segregado em inúmeras especializações, em detrimento de conceitos contábeis e conhecimentos do mundo globalizado dos negócios (ALBRECHT; SACK, 2000). Por outro lado, cresce a necessidade de novas pautas educativas na sociedade pós-moderna.

Neste sentido, Goergen (2005) sublinha que “é efetivamente palpável o debilitamento da validade dos supostos modernos, dos objetivos mais amplos de regeneração individual e coletiva pelo uso da razão” (p. 64). Acrescenta que, se as teses defendidas pelos pós-modernos estiverem corretas, deverá ocorrer uma ruptura com a tradição educacional, na mesma medida do rompimento dos princípios da modernidade nos demais campos da atividade humana. Adicionalmente, Pereira (2000) destaca que a questão é entender o pós-modernismo como um componente da história e investigar suas manifestações para as questões culturais, principalmente para a educação e a universidade. Portanto, compete aos educadores refletirem sobre a formação de indivíduos para um mundo em mudanças.

De fato, despontam cenários de vertiginosas mudanças no campo tecnológico, científico, no mundo do trabalho e de inúmeras áreas da vida. Paradoxalmente, nos cursos de Ciências Contábeis, constata-se que a maioria dos docentes, pela ausência de formação pedagógica, perfil quase que estritamente profissional, ampla jornada de trabalho, visão fragmentada da especialidade em

que atua e pouca concepção epistemológica dos elementos pertinentes à educação, é direcionada pelas demandas do mercado e das normas emitidas pelos órgãos reguladores, ou seja, poucos, fazem uma reflexão crítica da formação discente no contexto atual e futuro, do papel do currículo e de sua prática pedagógica nesse processo.

Neste âmbito, para Miranda, Leal e Medeiros (2010) predomina nos cursos de Ciências Contábeis o ensino disciplinar e a ênfase na racionalidade técnica. Acrescenta Laffin (2012), que nos curso de Ciências Contábeis é privilegiado o conhecimento das Ciências Sócio-econômicas e a discussão de problemas imediatos no âmbito das organizações, desvinculados da complexidade do mundo. Além disso, as questões didático-pedagógicas que possibilitam a reflexão do cotidiano no processo de ensino e aprendizagem não são consideradas fundamentais e a percepção de mundo, de sujeito e do processo educativo fica restrita aos limites da formação técnica.

Inserido neste contexto, o estudo apresenta como objetivo geral discutir o currículo da área contábil em uma perspectiva educacional moderna e pós-moderna. Para seleção dos cursos de Ciências Contábeis, objeto de estudo, foi observado, primeiramente, o projeto político pedagógico (PPP), normas que orientavam os cursos da instituição e as informações apresentadas no *site* do curso ou instituições, buscando-se a identificação de cursos que apresentavam propostas distintas de formação, seja com ênfase mais direcionada para o mercado ou com ênfase mais direcionada para uma formação interprofissional, multidisciplinar, generalista e de cultura geral e humanística, pois contextos e percepções distintas podem enriquecer o estudo. Assim, foram selecionados os seguintes cursos:

- a) curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da Universidade de São Paulo (USP), instituição estadual com sede em São Paulo;
- b) curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, nome fictício, uma universidade pública federal localizada na região Nordeste do Brasil.

O curso de Ciências Contábeis da FEA/USP apresenta evidências de ênfase na formação para o mercado ou como é denominada: *business school*. O curso expressa como objetivo geral no

PPP, vigente para turmas ingressantes em 2009 e com término previsto para 2013, **assegurar um ensino que leve a uma aprendizagem adequada ao exercício da profissão**. Alinhado às DCN, os conteúdos curriculares do curso contemplam conhecimentos estatísticos, de economia, de direito e, principalmente, das especializações da área contábil, de maneira que proporcione uma formação alinhada com os padrões internacionais, em conformidade com as exigências da OMC (FEA, 2011).

O curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa demonstra evidências mais amplas de formação, extraídas inicialmente do PPP e da proposta pedagógica. O curso expressa como objetivo geral no PPP **formar um profissional capaz de suprir os modelos decisórios das diversas entidades com informações econômico-financeiras e preparar estudantes para o constante desafio de aprender a aprender**. Além disso, a orientação pedagógica, explicitada no *site* do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa, destaca que o currículo do curso está sujeito a reforma orientada para atendimento das necessidades de um mercado em contínuo processo de mudança e para formação de um profissional portador de cultura geral e humanística elevada, ao lado de conhecimentos técnicos específicos.

O estudo justifica-se, pois o momento é oportuno para reflexão do papel da universidade na contemporaneidade. Em um período em que as atenções para as demandas do mercado são tão acentuadas, especificamente nos cursos da área contábil, que sofrem influências de diretrizes da OMC e tendências do capitalismo global diretamente em sua estrutura curricular, e a maioria das investigações é orientada para conservação do *status quo*. O estudo abre lacunas para reflexão sobre uma nova vertente no ensino superior, particularmente, na estruturação dos currículos dos cursos.

Neste sentido, Guimarães, Slomski e Gomes (2010) salientam que a Ciência Contábil precisa superar os limites impostos pelo paradigma dominante e por modelos epistemológicos que não contemplam a complexidade existente e que reproduzem uma visão simplista da essência da Contabilidade, não atendendo às reais necessidades da área, que clama por sistemas abertos e complexos e em interação com o período contemporâneo.

No estudo não se pretende ignorar a importância do mercado, mas repensar se o modelo atual não seria um caminho impróprio para a sociedade, como demonstram muitas das práticas capitalistas atuais. Por exemplo, Bauman (2001) relata que, por pelo menos 200 anos, foram os donos das empresas capitalistas que dominaram o mundo e circunscreveram a gama de alternativas que confinam a trajetória da humanidade. Entre as irracionaisidades dessa ordem, destaca a exclusão dos valores ético e estético do mundo do capitalismo moderno, a compulsão ao consumo e a exaltação do prazer individual, mais que o direito ou o dever.

Neste sentido, o estudo discute as características e concepções educacionais da modernidade e propostas educacionais para a pós-modernidade. Além disso, discute as DCN para o curso de Ciências Contábeis no Brasil e propostas de formação do contador e apresenta um contraponto quanto à formação para atender ao mercado. Descreve a trajetória de construção da pesquisa e a reflexão sobre os principais resultados obtidos nos cursos pesquisados.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS DA MODERNIDADE

O período moderno tem seu início marcado por visões do pensamento iluminista e pelas revoluções científica e industrial do século XVII e XVIII. A partir desse período, principalmente nas primeiras décadas do século XX, ocorre uma ampla expansão da produção científica, tecnológica e intelectual. Isso contribuiu significativamente para os avanços de muitas ciências, crescimento da produção agrícola e industrial e desenvolvimento das nações. Todavia, esse período não é marcado apenas por avanços. A forma de pensamento adotada, baseada na razão e método científico, a concepção utilitarista do conhecimento e educação e a ânsia pelo progresso contínuo dos países, sem muita reflexão sobre as consequências, conduziram a crescentes e emergentes problemas sociais, culturais e ambientais no final do século XX.

Para Doll Jr. (1997), os fundamentos do pensamento iluminista, baseado na certeza cartesiana e na estabilidade newtoniana e, especificamente, a união desse pensamento com a industrialização

constituíram as ideias do modernismo em relação ao potencial humano e a melhor forma de desenvolver esse potencial.

Nesta direção, Pourtois e Desmet (1999) salientam que a modernidade é caracterizada profundamente pela racionalização e multiplicidade e fragmentação dos conhecimentos. Na modernidade ocorre o triunfo da razão em todos os campos; na ciência e sua aplicação, na educação, na justiça e na economia. Portanto, esse período define-se por uma separação entre o mundo objetivo, criado pela razão, do mundo subjetivo, centrado na pessoa. Essa Era também é marcada pela proliferação de teorias universais, descobertas científicas, poderosas correntes de pensamento, surgimento de novas técnicas, mundialização e banalização da cultura e fragmentação do saber em múltiplas disciplinas. Assim, também a sociedade foi fragmentada, pois a personalidade, a economia, a política e a cultura parecem movimentar-se em direções distintas.

Santos Filho (2000) salienta três concepções que fundamentaram a percepção e compreensão moderna do mundo. A primeira é a crença no progresso da sociedade e do indivíduo, na capacidade de melhorar a sociedade e progredir pessoalmente. A segunda verdade fundamental da modernidade foi a crença em teorias universais. O valor universal da religião na Idade Média foi transferido para a ciência e passa a ser o fundamento para explicar os fenômenos naturais e sociais. Por exemplo, no mundo físico, as leis universais vão ser buscadas por Newton e Einstein; na biologia, por Darwin; no mundo da psique humana, por Freud e por Marx, no mundo da sociedade e história humana. A terceira crença fundamental foi a da regularidade dos fenômenos. A ciência moderna foi estruturada na convicção de que existe uniformidade no mundo físico, biológico, social e, na visão dos psicólogos behavioristas, até na psique humana. Logo, descoberta esta regularidade é possível a predição, o controle e a gestão dos fenômenos naturais e humanos.

Goergen (2005) sintetiza que as principais características do projeto moderno são a ilimitada confiança na razão, capaz de dominar os princípios naturais em favor do homem e a crença na trajetória humana rumo a uma sociedade melhor, pelo mesmo uso da razão.

Constata-se que o período moderno é caracterizado por metanarrativas, concepções integradoras que formam a identidade cultural das nações. Como exemplos podemos citar o emprego da razão como elemento de progresso contínuo e emancipação humana; o predomínio da crença numa ciência positivista, alicerçada em teorias e hipóteses que direcionam toda a pesquisa sem a interferência subjetiva e ideologias do pesquisador; o afastamento de dogmas e mitos religiosos e a hegemonia do conhecimento intelectualizado, científico e utilitário, convertido em tecnologias que seriam úteis de imediato ao homem.

Essas concepções de ciência e utilidade do conhecimento também foram incorporadas pelas escolas e universidades e consolidaram o padrão educacional atual que essas instituições contribuem amplamente para perpetuar.

Santos Filho (2000) relata que o desenvolvimento do paradigma moderno ocorreu, inicialmente, fora das universidades e sem a sua contribuição. Entretanto, a partir do início do século XIX, quase três centenas de anos mais tarde, os valores da ciência moderna foram incorporados de forma incisiva por essas instituições, principiando pela Universidade de Berlim, na primeira década do século XIX.

Para Pourtois e Desmet (1999), na concepção de educação moderna o sujeito deve ser disciplinado por meio do estímulo e recompensa, deve dominar-se e aprender as regras da vida em sociedade e o pensamento racional. A personalidade do indivíduo deve ocultar-se na moral do dever e o saber é fragmentado em inúmeras disciplinas. Assim, a escola continua a ser um lugar de proliferação da racionalidade instrumental e um espaço no qual raramente o sujeito encontra seu lugar.

Em síntese, o método científico e o pensamento racional e mecanicista foram aplicados primeiramente na produção industrial como forma de aprimorar a eficiência do trabalho e o aumento da produção e, mais tarde, foram incorporados pelas escolas e universidades, as quais contribuíram e perpetuaram de modo intenso a cosmovisão científica, racional e instrumental, como maneira de produção e difusão do conhecimento.

Macedo (2011) relata que a versão moderna de currículo consolidou-se na virada do século XIX para o século XX nos Estados Unidos da América (EUA). Baseado na obra de Bobbit, *The curriculum*, publicada em 1918, o currículo foi concebido e praticado tal qual se organiza uma fábrica, ou seja, orientado pelas ideias da administração científica de *Frederick Taylor*. Portanto, a definição de objetivos precisos, obtidos por ações minuciosas e fragmentadas, orientadas pelo conceito de eficiência e eficácia tornou-se o caminho aceito científico e academicamente para se obter a formação relevante para o contexto americano emergente.

Doll Jr. (1997), ao analisar as ideias que conduziram à concepção de currículo norte-americana, denomina-o como mecanicista e científico, pois foram amplamente influenciadas pelas regras metodológicas propostas por Descartes para conduzir à razão na busca da verdade, pela visão metafísica de Newton, pelos princípios lógicos de Tyler e pela fidelidade das normas ao pensamento matemático. Assim, norteado pela ênfase no controle, por meio da padronização e do progresso, caracterizado pela eficiência, esses métodos ganharam admiração e forneceram os fundamentos para estruturação dos currículos na modernidade.

Entretanto, esses métodos e concepções chegaram ao final do século XX sendo questionados, pois, no geral, contribuíram na formação de sujeitos individualistas, fragmentados, competitivos, alienados às ondas do mercado e com pouca possibilidade de reflexão e criação de conhecimentos úteis à sociedade.

Nesta direção, Doll Jr. (1997) ressalta que o pensamento moderno descartou horizontes inacessíveis para o pensamento pré-moderno. Contudo, a operação daquele pensamento adotou uma estrutura fechada, não transformacional; assim, embora tenha apresentado avanços surpreendentes no campo da medicina e da microbiologia, foi ineficiente ao lidar com o crescimento, desenvolvimento e interações pessoais consideradas de um ponto de vista sistêmico ou de rede. Em síntese, o método cartesiano pretendeu atingir a obtenção da certeza e a concepção newtoniana supôs um universo estável, simétrico e simples em sua organização.

Logo, não proporcionou um bom modelo para educação dos seres humanos.

Na prática, há evidências de que o modelo de currículo moderno, com características linear, sequencial e binária, pautado prioritariamente na transmissão de conhecimentos disciplinares, não atende à formação necessária ao ser humano, diante do contexto de mudanças e de complexidade crescente. Logo, é um modelo que apresenta pontos positivos, mas também, inúmeros aspectos questionáveis em face às concepções que emergem na pós-modernidade.

## 2.2 CONCEPÇÕES E PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO PARA O PERÍODO PÓS-MODERNO

Para Doll Jr. (1997), o pensamento pós-moderno representa uma reavaliação crítica das formas de pensamento moderno, pois questiona as rígidas dicotomias entre a realidade objetiva e a experiência subjetiva, o fato e a imaginação, o sagrado e o secular, o público e o privado. Ainda, o pensamento pós-moderno é uma reação intelectual e moral contra a camisa de força cartesiana que impusemos a nós mesmos.

Santos Filho (2000) salienta as principais concepções que emergem na pós-modernidade são: a descrença nas metanarrativas ou teorias abrangentes, com xeque na posição de prestígio da ciência e perda da racionalidade global integradora e explicadora dos fenômenos; a substituição do princípio do determinismo pela imprevisibilidade, do mecanicismo pela interpenetração, da ordem pelo caos *etc.*; o indivíduo humano entendido como irônico, cínico, fragmentado e esquizofrênico; a desvalorização dos produtos e resultados e foco no caráter dinâmico do processo; a integração entre Estado e mercado e tendência à hegemonia do mercado e o domínio do capitalismo global.

Em síntese, a modernidade chega ao final do século XX permeada por crises e contradições. Por outro lado, a pós-modernidade é complexa e exige investigação das implicações das concepções emergentes no cenário educacional, político, social e econômico. Contudo, tais reflexões requerem prudência e ausência de radicalidades, pois se trata de terreno de muitas incertezas.

As propostas educacionais para a pós-modernidade têm sua gênese nas reflexões e dúvidas explicitadas pelo debate de educadores sobre as teses no campo político, econômico, estético, social e científico que emergem na pós-modernidade, entre eles Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999), Pereira (2000), Santos Filho (2000), Morin (2005) e Goergen (2005).

Goergen (2005, p. 91) afirma que: “amplia-se novamente o espaço educativo numa perspectiva de envolver o homem como um todo, ou seja, no seu aspecto racional, ético e estético”. Acrescenta que compete à educação conduzir as gerações jovens de forma a sensibilizá-las para o problema da ética como fundamento da vida humana na sua relação com os outros, com a natureza e consigo mesmo. Contudo, isso não ocorrerá pela criação de disciplinas específicas ou discussão transversal de conteúdos, mas pela construção de um ambiente ético.

A orientação do autor é pertinente, pois é a discussão, incorporação e explicitação de novas pautas educativas no currículo, a prática docente coerente e comprometida e a riqueza e densidade do ambiente escolar que possibilitarão a formação de sujeitos capazes de atuar em uma profissão em constante mutação, bem como de compreender as lógicas do sistema e o seu papel na sociedade.

Para Pereira (2000, p. 178), “os desafios educacionais da pós-modernidade estão em preparar indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, trazendo a necessidade da atualização constante e da emancipação como sujeitos históricos”. Assim, o desafio é compreender uma sociedade cada vez mais informacional e globalizada e investigar rigorosamente as direções futuras, dialogando com uma realidade carregada de simbolismo. Logo, a nova realidade é cada vez mais sensível a atributos educativos como visão de conjunto, autonomia, iniciativa, flexibilidade, raciocínio analítico, habilidade para interpretar situações, habilidade para atividades políticas e para aprender sobre culturas, novas tecnologias, mudanças sociais e mudanças nas carreiras profissionais.

Neste sentido, a concepção pedagógica pós-moderna deverá, conforme Pourtois e Desmet

(1999), ser um sistema complexo, que considere as dimensões afetiva, cognitiva, social e ética do sujeito, bem como as problemáticas culturais contemporâneas e suas negociações. Portanto, centrará na difusão e articulação dos conhecimentos; trabalhará sobre as opiniões, atitudes e personalidades; adentrará no mundo dos valores, em vez de se restringir às áreas da utilidade, ou seja, insistirá na defesa do sujeito, deixando de ser uma instituição regida apenas pela lógica financeira, de maneira que o resultado não seja somente um indivíduo instruído, mas um sujeito participativo e responsável, capaz de realizar projetos e escolhas.

Para Doll Jr. (1997, p. 32), “o currículo é verdadeiramente um esforço colaborativo e um processo transformativo, ‘criador’ e ‘desenvolvedor’”. Os seguintes conceitos e elementos norteiam sua visão de currículo:

- a) a conversação aberta, interativa, comunal é essencial para estruturação do currículo;
- b) os conceitos de auto-organização, estruturas dissipativas, equilíbrio ecológico, evolução pontuada e teoria da complexidade são heurísticos no planejamento do currículo;
- c) o currículo precisará ser definido em termos de processo, como um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação;
- d) ao definir o currículo em termos de processo, pensa-se mais na conversação; na integração fins-meios; no *self* definido em termo do outro; no papel do conteúdo no processo, que vá além da epistemologia do espectador, além de uma cisão processo-produto, subjetivo-objetivo;
- e) os objetivos do currículo não serão exatos, nem preestabelecidos, mas gerais e generativos, permitindo e encorajando as transformações criadoras e interativas;
- f) o currículo é apresentado em termos de visão, não de um modelo para uso de um implementador, mas para que cada praticante seja um desenvolvedor de currículo;
- g) a avaliação enfatizará as competências do estudante e não o *déficit* em relação ao conteúdo;

- h) a aprendizagem e o entendimento são criados, não transmitidos, conforme o diálogo em sala com os alunos e reflexão sobre aquilo que os docentes e estudantes discutem;
- i) o desafio e as perturbações são as forças propulsoras do processo de ensino e aprendizagem;
- j) a estrutura curricular, semelhante a uma matriz, apresenta pontos de intersecção, assim, é não linear e não sequencial, mas limitado e cheio de focos de intersecção e uma rede relacionada de significados.

Em síntese, o momento é oportuno para debate das implicações dos pressupostos da pós-modernidade no campo de atuação das ciências e da formação educacional. Contudo, sem a visão radical de que todas as teorias e concepções da modernidade foram reduzidas ao pó, mas sim que há inúmeras inadequações na forma de pensar e no modelo educacional atual.

Para Morin (2005), existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes fragmentados e as realidades ou problemas, cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais e globais. Logo, para que o conhecimento seja pertinente no novo milênio, a educação do futuro deverá vinculá-lo ao contexto, ao global, ao multidimensional (histórico, econômico, ético *etc.*) e ao complexo. Portanto, é necessária uma reforma paradigmática e não programática na forma de organizar o conhecimento.

Todo esse contexto apresentado nos remete a muitas reflexões no que tange ao direcionamento dos currículos, prática docente e formação do estudante, particularmente na área contábil, pois esta sofre intensa influência das práticas do mercado e dos órgãos normativos da profissão. Além disso, o ensino contábil dá ênfase à formação técnica e à capacitação do profissional para o mercado. Em relação à formação na área contábil algumas questões são fundamentais, entre as quais: Qual a concepção curricular, abrangência de conteúdo e processos trariam maiores contribuições para formação das futuras gerações de contadores? O enfoque curricular técnico e pragmático, fortemente direcionado pelas mudanças das normas contábeis internacionais, é sustentável no longo prazo?

Nesta vertente, a seção 2.3 apresenta as orientações expressas nas DCN para o curso de graduação em Ciências Contábeis no Brasil e propostas de formação do contador.

### 2.3 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DO CONTADOR NO BRASIL E PROPOSTAS DE FORMAÇÃO

No Brasil, de forma geral, a formação do bacharel em Ciências Contábeis é orientada pelas DCN. Essas diretrizes estão expressas principalmente na Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Baseadas nessa e em outras orientações, as comunidades acadêmicas de cada curso são direcionadas a organizarem seus PPP expressando a concepção de curso, objetivos, grade de disciplinas e conteúdos, conforme contexto e peculiaridades econômicas e sociais da instituição.

Adicionalmente, os membros devem delinear as competências e habilidades que comporão o perfil profissional dos egressos, o sistema de avaliação, formas de realização da interdisciplinaridade e atividades curriculares que orientarão a formação, tais como estágio supervisionado, atividades complementares e outras.

No artigo 4º, a Resolução CNE/CES nº 10/2004 apresenta o perfil profissional esperado do formando, em termos de competências e habilidades. O artigo 5º expressa a lista de conteúdos, sobretudo de natureza econômica e financeira, que proporcionará que a formação do contador esteja em conformidade com os padrões da OMC e especificidades das organizações governamentais. O Quadro 1 lista as competências, habilidades e conteúdos expressos na Resolução CNE/CES nº 10/2004.

**Quadro 1- Competências, habilidades e conteúdos expressos nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Ciências Contábeis**

ITEM	ORIENTAÇÕES DAS DCN
Competências e habilidades	<p>Competências e habilidades apresentadas nas DCN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;</li> <li>b) demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;</li> <li>c) elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;</li> <li>d) aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;</li> <li>e) 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;</li> <li>f) 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 a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;</li> <li>g) desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;</li> <li>h) exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.</li> </ul>
Conteúdos	<p>Conteúdos descritos nas DCN:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) conteúdos de formação básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;</li> <li>b) 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;</li> <li>c) conteúdos de formação teórico-prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando softwares atualizados para Contabilidade.</li> </ul>

Fonte: Resolução CNE/CES nº 10/2004.

O perfil do egresso, expresso nas DCN pelas competências e habilidades, evidencia que a norma prioriza a formação do profissional, com conhecimento contábil, principalmente financeiro e gerencial, para o contexto econômico globalizado e impactado pelas tecnologias de informação e comunicação.

Nesta direção, Laffin (2005), ao observar o conteúdo das normas que serviram de referência para as diretrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis, desde a década de 40, com a emissão do Decreto-Lei nº 7.988/45 (que criou o curso e instituiu o currículo), passando pela Resolução nº 3/92 (que definiu a duração do curso e os conteúdos mínimos) até o Edital nº 04/97, elaborado pela comissão de especialistas em Ciências Contábeis nomeada pelo Ministério de Educação e do Desporto (MEC), conclui que a formação em Ciências Contábeis sempre acompanhou o cortejo do corpo legislativo, ancorado na concepção de sociedade que tem o mercado como eixo e totalidade da vida humana e se manteve ao longo dos anos restrito ao fazer na área contábil. Destaca que essas orientações aliam-se, na sociedade centrada no mercado, à mercantilização do ensino superior, reduzindo ainda mais a possibilidade de uma formação plena do contador.

A relação de conteúdos de formação básica, profissional e teórico-prática, citada no quadro, enfatiza a formação técnica, noções das especialidades da área contábil e o fazer contábil, com o emprego das tecnologias da informação. Logo, amplia-se o desafio da comunidade acadêmica ao planejar, executar e avaliar o PPP, de forma que possibilite também a formação ética, humanista e transdisciplinar do contador, para a era emergente, denominada especialização flexível ou pós-fordismo.

Nesta direção, Young (2000), ao pensar o conceito de currículo para o futuro, baseado na mudança econômica que vem ocorrendo nas sociedades capitalistas ocidentais, denominada pós-fordismo, caracterizada pelo declínio da produção de massa, crescimento da produção especializada flexível, novos usos da tecnologia, estruturas gerenciais mais planas, maior ênfase ao trabalho em equipe e pela gestão de riscos, salienta que deverá implicar o conceito de sociedade futura, os tipos de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários

para criá-la e sustentá-la, as relações adequadas entre conhecimentos, entre aprendizado acadêmico e profissionalizante e entre teoria e prática. Propõe que isso seja articulado pelo princípio da conectividade, destacando o propósito educacional ao definir cada relação.

Diante do cenário de mudanças contínuas no mundo do trabalho, impactado principalmente pela globalização, este estudo discute, sumariamente, as Normas Internacionais de Educação em Contabilidade, elaboradas pela *International Accounting Education Standards Board* (IAESB), órgão vinculado à *International Federation of Accountants* (IFAC).

O IAESB, cujo papel é desenvolver, publicar e promover o uso das Normas Internacionais de Educação em Contabilidade, considerando que o contador trabalha em um ambiente de mudanças e crescente complexidade, defende que “para atuação competente o profissional deve possuir necessariamente: (a) conhecimento profissional, (b) habilidades profissionais, e (c) valores profissionais, ética e atitudes.” (IFAC, 2010, p. 13, tradução do autor) Os conhecimentos e competências apresentados nas Normas foram sumariados abaixo:

a) IES 2: considerando a constante mudança e expansão dos conhecimentos, a norma destaca a importância da aprendizagem continuada e o desenvolvimento de habilidades para identificar e solucionar problemas. Salienta a irrelevância de abordagens amplas e superficiais de assuntos e destaca como necessário para atuação do contador, conhecimentos de finanças, Contabilidade e áreas correlacionadas, bem como conhecimento de negócios, organizacional e competências em tecnologia da informação;

b) IES 3: a norma enfatiza que uma ampla base de educação geral estimula a educação continuada, a construção de conhecimentos contábeis e o desenvolvimento de habilidades necessárias ao contador, entre elas as habilidades intelectuais, técnicas e funcionais, interpessoais, de comunicação e organizacionais e gestão de negócios;

c) IES 4: a norma orienta que a boa governança pública e privada depende significativamente da

adesão do contador aos valores, princípios éticos e atitudes profissionais. Assim, tais elementos devem ocupar posição-chave na formação do contador e conduzir a um compromisso de interesse público, sensibilidade para as responsabilidades sociais, compromisso de melhoria contínua ao longo da vida profissional, confiabilidade, responsabilidade, pontualidade, cortesia, respeito e obediência às leis e regulamentos.

Fica evidente que as mudanças no ambiente de negócios, influenciadas principalmente pela globalização econômica, requerem, para uma atuação competente, a ampliação de conhecimentos, habilidades e valores dos contadores. Prova disso, os órgãos internacionais, preocupados com a convergência das normas contábeis e com o papel da contabilidade nos diversos setores da sociedade, propuseram padrões internacionais que servem de referência para formação inicial e desenvolvimento dos contadores. Ganham destaque na formação dos contadores, além de conhecimentos gerais, Contabilidade e de áreas correlatas, conhecimentos de negócios e de tecnologias da informação. Ainda, também são importantes habilidades para desenvolvimento de trabalhos em equipe, de comunicação e aptidão para identificar e solucionar problemas. Todavia, devido à constante mudança e expansão dos conteúdos obtidos na formação inicial cresce a importância da aprendizagem continuada e a reflexão da ênfase da formação, pois o mercado aponta para demandas imediatas e o mundo do trabalho passa por transformações significativas. Neste sentido, o estudo apresenta o contraponto sobre o tema.

## 2.4 FORMAÇÃO PARA ATENDER AS DEMANDAS DO MERCADO?

A formação para atender as exigências do mercado ganhou evidência, principalmente, a partir da última década do século XX. Nesta direção, duas forças orientaram as políticas educacionais para o mercado: a Teoria do Capital Humano e a difusão mundial de políticas neoliberais, estimuladas pelos países capitalistas. Todavia, essa questão é permeada por oposições e contradições.

Para Gentili (2005), a Teoria do Capital Humano, surgida nas décadas de 50 e 60, teve sua base

em uma conjuntura de desenvolvimento capitalista, marcada pelo crescimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de bem-estar e pela confiança, teórica, no pleno emprego. Todavia, a partir da década de 80, a Teoria do Capital Humano promoveu o deslocamento da ênfase da escola de formação para o emprego. Assim, o Estado passa a desempenhar papel central no planejamento, captação de recursos e atribuição e distribuição de verbas ao sistema educacional. Sistema educacional encarregado da formação do capital humano, necessário para manter a competitividade das economias e, consequentemente, o aumento da riqueza social e da renda individual.

Peres (2008) acrescenta que a partir da década de 70, o mundo passou por fortes influências de políticas neoliberais, com ênfase na desregulação dos mercados, globalização financeira e comercial, investimento direto estrangeiro, privatização e priorização de gastos públicos. Essas ideias foram difundidas mundialmente a partir de 1979 com a eleição de Margaret Thatcher na Inglaterra; por Ronald Reagan nos Estados Unidos, em 1980; por Helmut Kohl na Alemanha, em 1982; na América Latina a partir do Consenso de Washington e no Brasil após a eleição de Fernando Henrique Cardoso em 1994.

A difusão e adesão dos governos às políticas neoliberais, à intervenção de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), por meio da distribuição de recursos financeiros e atribuição de exigências sociais e econômicas, benéficas aos países capitalistas, aos devedores e a adoção de políticas educacionais voltadas para atender as demandas das economias capitalistas perpetuaram a ênfase de formação para o mercado (PERES, 2008). Contudo, segundo Silva (2011), a educação formal não atendeu a promessa integradora de caráter coletivo idealizada na Teoria do Capital Humano, o pleno emprego, mas reforça uma posição competitiva entre os indivíduos, dando ênfase cada vez maior às necessidades e flutuações do mercado e a algo privado, de responsabilidade do trabalhador: a empregabilidade.

Nesta direção, para Blondel (2005), Bertrand (2005) e Pair (2005) é preciso pensar a formação e o mundo trabalho como um futuro incerto. Os

autores ainda salientam as contradições em orientar a formação pelas expectativas do mercado.

Blondel (2005), ao discutir as missões atribuídas atualmente ao ensino superior, destaca as contradições entre os objetivos. Para a autora, três missões são atribuídas ao ensino superior atualmente: duas são tradicionais, a difusão da pesquisa e cultura e a formação de professores; a terceira é mais recente e tende a se tornar cada vez mais importante, consiste em responder às necessidades de qualificação criadas pela economia, mediante a formação profissional de quadros científicos, técnicos, administrativos e de dirigentes. A longo prazo, as três missões concorrem para o desenvolvimento sustentável. Contudo, na dinâmica dos sistemas universitários elas podem parecer difíceis de conciliar e até mesmo contraditórias. Por exemplo, no andamento do curso poderá surgir uma rivalidade entre o desenvolvimento da pesquisa e a qualificação profissional. Na prática, os estudantes direcionarão seus esforços para aquilo que lhes pareça mais seguro, algumas vezes a pesquisa, mas, na maioria dos casos, será optando pela formação profissional. Outro dilema surge quando as universidades, objetivando especializar-se, focalizam a qualificação profissional sem a estrutura de pesquisa, perdendo com isso a sinergia entre ensino e pesquisa e a essência da universidade.

Bertrand (2005) entende que há inúmeras posições contraditórias do ponto de vista das relações entre educação, emprego e economia. De um lado, a maioria dos sistemas educacionais é lenta e demora a adaptar-se ao ambiente econômico, requerendo aumento da capacidade de resposta e mais flexibilidade, como pensam até mesmos alguns atores educacionais. Por outro lado, a avaliação das necessidades econômicas é aleatória e aproximativa, tendendo mais ao ensino básico que a uma formação específica. Também, como os empregos clássicos são cada vez mais questionáveis, é menos desejável do que nunca orientar os sistemas educacionais essencialmente por eles.

Nessa perspectiva, Bertrand (2005) considera a adaptabilidade o melhor caminho para preparar os jovens para o mundo do emprego, não uma

adaptação ao mercado, tão difundida há 30 anos, pois, “o mercado conhece mal suas próprias necessidades, em geral tem-se uma visão estreita dele, de curto prazo e puramente local” (p. 138). Talvez formas de parceria entre os estabelecimentos de formação e de produção, a busca de equilíbrio entre desenvolvimento educacional, economia e emprego e uma regulação nacional dos sistemas educacionais para que atenda, de maneira global, um conjunto de necessidades demográficas, econômicas e sociais sejam caminhos mais promissores.

Para Pair (2005), a evolução do mundo do trabalho passou de um mundo estável, que exigia pouca formação, ao crescimento e à complexidade dos sistemas e depois para um universo onde predomina a incerteza. Entende que pensar a formação profissional em um contexto incerto é um aspecto delicado, afinal, para por em prática a formação em uma área demora-se por até dez anos. Além disso, a formação deve equilibrar dois objetivos a priori contraditórios, o de adaptação aos empregos atuais e o de adaptabilidade futura em uma situação em que as empresas e empregos estão sempre mudando. A complexidade do quadro é acentuada pela impossibilidade de previsões de emprego, mesmo no curto prazo, e pelas mudanças bruscas da conjuntura em certos ramos profissionais. Conclui-se que a orientação da formação unicamente pelo mercado é impossível e que a única possibilidade de formação é privilegiar a adaptabilidade da mão-de-obra. Para tanto, sugere uma formação inicial que desenvolva competências transversais e principalmente que ensine o indivíduo a aprender, seguida por uma formação contínua, ao longo de toda a vida.

Neste contexto, marcado por crises, mudanças e incertezas no mundo de trabalho, formar estudantes para uma profissão, por exemplo, em Ciências Contábeis, é uma tarefa desafiante. Não é aconselhável seguir exclusivamente as orientações do mercado, pois este atende interesses de uma elite, que visa o lucro e maximiza objetivos de curto prazo. Todavia, este tem sido o caminho adotado pelas faculdades e universidades na maioria dos países capitalistas. Orientado por essa reflexão o estudo apresenta a trajetória de construção da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa apresenta características de um estudo de caso múltiplo e foi orientada, principalmente, pelo protocolo do estudo de caso (YIN, 2005). O estudo empregou como instrumentos de coleta de dados questionários, entrevistas, *focus group* e a análise documental e reuniu evidências sobre o curso obtidas de professores, estudantes e egressos. Cada instrumento foi empregado seguindo o direcionamento previsto no protocolo. Nos cursos foram selecionados como sujeitos da pesquisa alunos matriculados em turmas diurnas e noturnas que haviam cursado mais de 50% dos créditos, pois estes apresentam compreensão mais apropriada do curso e podem avaliar o currículo com maior propriedade.

Os alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa e da FEA/USP, sujeitos do estudo, participaram por meio de resposta a questionários. Ainda, os professores que ministram disciplinas na área contábil foram convidados a responder o questionário. Além disso, foram observados aspectos adicionais do funcionamento do curso, entre eles o perfil do egresso, sucessos e falhas no funcionamento do curso, adequação da formação ao tempo presente e futuro e contribuição do curso para a formação profissional, pessoal e social dos estudantes. As evidências para a reflexão sobre os aspectos citados do curso foram extraídas de questões abertas descritas nos questionários e roteiro de entrevista e grupo focal. Elas reúnem a percepção de professores e estudantes de graduação que concluíram mais de 50% dos créditos e egressos, vinculados ao mestrado ou doutorado, nas instituições selecionadas.

As evidências sobre o perfil do egresso do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP foram reunidas por meio de entrevistas com docentes e grupo focal com cinco estudantes da pós-graduação, egressos do curso. Participaram da entrevista quatro docentes que atuaram mais efetivamente na estruturação do último PPP e dois docentes vinculados à comissão de internacionalização do programa.

Na Universidade Alfa foram obtidas evidências sobre os aspectos adicionais de funcionamento do curso, por meio de entrevistas com seis professores.

Além disso, foram realizadas duas sessões de grupo focal com alunos da graduação e egressos do curso vinculados ao mestrado. Participaram das sessões seis egressos e nove alunos de graduação.

Os instrumentos foram adaptados da base teórica, principalmente das orientações de Doll Jr. (1997), Pourtois e Desmet (1999) e Morin (2003, 2005). O questionário, versão para os discentes, passou por dois pré-testes.

No estudo foram obtidos 244 questionários respondidos por estudantes que haviam concluído mais de 50% dos créditos do curso. Destes, 102 estavam vinculados ao curso de Ciências Contábeis da FEA/USP e 142 à Universidade Alfa. No curso oferecido pela FEA/USP, dos 42 professores que estavam vinculados ao programa, 21 responderam ao questionário. Enquanto, na Universidade Alfa, de 29 docentes da área contábil, 16 responderam ao questionário. Totalizando, portanto, a percepção de aproximadamente 52% dos docentes da área contábil vinculados aos cursos. Além disso, foram observados o PPP em vigor e anterior e orientações pedagógicas publicadas no *site* de ambos os cursos e diretrizes da instituição.

No estudo foram trianguladas as evidências em relação ao currículo na percepção de estudantes e docentes e entre os cursos. Além disso, foram cruzadas evidências de fontes documentais, particularmente do PPP dos cursos, e obtidas nas entrevistas e *focus group*, entretanto, os aspectos adicionais de funcionamento do curso relatados no estudo referem apenas ao tema delimitado, currículo.

### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No curso de Ciências Contábeis da FEA/USP, a Tabela 1 reúne a visão de 102 estudantes e de 21 professores. Para avaliação da direção e ênfase dos cursos foi utilizada uma escala de diferencial semântico com cinco pontos. Ao selecionar os números um ou dois, o respondente indica a direção e ênfase do curso para a concepção educacional moderna. Em síntese, em decorrência dessa concepção, o currículo considera o universo simples, fechado e estável e a realidade é objetiva, quantificável e dicotômica (certo x errado, sujeito x

objeto), apresentada em uma perspectiva externa ao sujeito, privilegia o desenvolvimento racional-instrumental deste, por meio da aprendizagem de unidades lineares, disciplinares, acumulativas e dirigidas pelo professor e tem a ciência como objetiva, sem valores e propósitos (MORAES, 2000).

Onúmero três indica posição neutra do respondente, fato que pode ocorrer quando o respondente não consegue avaliar determinada afirmação ou entende que no curso o ponto avaliado não é claro ou apresenta orientação distinta das afirmações.

Os números quatro e cinco salientam elementos que apresentam direção e ênfase para perspectivas educacionais pós-modernas. Entre as características do currículo pós-moderno, Moraes (2000) observa a visão de realidade complexa, imprevisível, interacionista e holística, característica de sistemas abertos. A autora considera que não há ciência sem valores e a aprendizagem é errática e não linear. Neste processo são valorizados projetos interdisciplinares, o professor atua como facilitador e o aluno interage na sua aprendizagem.

**Tabela 1 – Avaliação dos elementos que estruturam o curso de Ciências Contábeis da FEA/USP na visão de professores e estudantes**

Concepções educacionais da modernidade	Part.	Direção e ênfase dos julgamentos					Propostas educacionais da pós-modernidade
		1	2	3	4	5	
		%	%	%	%	%	
a) Um grupo selecionado de professores planeja e estrutura o projeto pedagógico do curso, especificando os objetivos, atividades, grade disciplinar e formas de avaliação;	Prof.	28,6	14,3	9,5	28,6	19,0	Na reestruturação do projeto político pedagógico do curso são formados grupos com a participação de docentes e estudantes, para reflexão sobre as práticas presentes e perspectivas para a formação da nova geração de contadores;
	Estud.	59,8	19,6	6,9	9,8	3,9	
b) O curso é estruturado por disciplinas com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação;	Prof.	38,1	23,8	4,8	23,8	9,5	A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área;
	Estud	54,9	28,4	8,8	4,9	2,9	
c) Predomina no currículo e em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados;	Prof.	9,5	33,3	14,3	33,3	9,5	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzam à descoberta e busca do significado do conhecimento;
	Estud.	20,6	39,2	26,5	9,8	3,9	
d) A estrutura do curso privilegia atividades em sala de aula, dando ênfase ao ensino do fazer na área contábil;	Prof.	14,3	42,9	19,0	23,8	-	São previstas no currículo do curso práticas de intervenção social, com o objetivo de aprimorar o ensino e a pesquisa;
	Estud.	27,5	41,2	18,6	8,8	3,9	
e) Do mercado emana o ideal de formação, concretizado nos conhecimentos e competências profissionais perseguidos pelo currículo do curso;	Prof.	-	33,3	23,8	38,1	4,8	A grade curricular do curso vincula o conhecimento da área contábil ao das áreas humanas, naturais e sociais, com o intuito de enriquecer a formação do estudante;
	Estud.	19,6	34,3	23,5	14,7	7,8	
f) Na grade curricular disciplinas da área contábil, Matemática, Economia e Direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso;	Prof.	-	38,1	33,3	19,0	9,5	As fontes orientadoras do curso proporcionam a articulação entre os conhecimentos da profissão contábil e as mudanças e problemáticas locais e globais;
	Estud.	5,9	19,6	22,5	41,2	10,8	
g) O conhecimento da área contábil e suas especializações são privilegiados na estrutura curricular;	Prof.	19,0	33,3	9,5	28,6	9,5	A proposta pedagógica do curso abre espaço para vincular o conhecimento técnico da profissão aos aspectos econômico, social, ético e político;
	Estud.	18,6	33,3	24,5	14,7	8,8	
Média	Prof.	15,6	31,3	16,3	27,9	8,8	
	Estud	29,6	30,8	18,8	14,8	6,0	

Fonte: O autor (2014).

Com base nos dados da Tabela 1 é possível observar o predomínio da concepção educacional moderna na percepção de professores e estudantes em relação aos elementos que estruturam e orientam o curso. Todavia, os professores, em alguns quesitos, entendem que a concepção adotada tende mais para a perspectiva curricular pós-moderna, fato não respaldado na visão dos estudantes. A contradição é percebida na frequência dos apontamentos nos quesitos “a” e “e”, ao observar a soma dos percentuais nos pontos quatro e cinco da escala.

Para 47,6% dos docentes, os alunos participam no processo de estruturação do PPP e outras diretrizes do curso (quesito a), portanto, eles consideram que os instrumentos orientadores do curso são elaborados em um processo dialógico construído pela comunidade acadêmica, fato percebido por apenas 13,7% dos estudantes. Caso ocorra a participação de estudantes na discussão do PPP, isso não é percebido ou disseminado entre o grupo. Ao observar os grupos de trabalho envolvidos na reestruturação do último PPP não foi identificado o nome dos alunos envolvidos no processo, mais um elemento que ratifica a percepção dos estudantes. Além disso, as alterações são, em geral, de aspectos formais e adequação as DCN, tais como alteração de carga horária ou inclusão/exclusão de disciplinas, portanto, pouco significativas ao longo do tempo. Foi confirmado nas entrevistas com docentes que o currículo passou por alterações recentes em sua estrutura e privilegiou aspectos formais do curso e, nos próximos anos, serão adotadas medidas, alinhadas às orientações do Project Discovery (PD) do *College of Business* da Universidade de Illinois, que poderão impactar no processo educacional e na mentalidade do corpo docente e discente.

Outra contradição foi salientada no quesito “e”. O quesito oscila entre a orientação do curso pelas demandas do mercado, seja perseguinto o perfil de profissional sugerido ou pela ênfase no desenvolvimento de conhecimentos técnicos e habilidades valorizadas por este mercado e a formação que equilibra conhecimento profissional e desenvolvimento pessoal e social do estudante. Neste quesito, 42,9% dos professores entendem

que a orientação do curso tende a formação de sujeitos que possam atuar com autonomia no mundo do trabalho e na sociedade em que estarão inseridos, aspecto percebido por 22,5% dos estudantes.

Ao comparar o perfil do egresso salientado no PPP, com as observações dos estudantes e professores, fica salientada a ênfase descritiva do currículo. Existe um documento com orientações para o curso, mas que fica oculto e não influencia e orienta a ação e reflexão no percurso de formação. A visão dos professores, de que o curso proporciona a formação sólida de conhecimentos técnicos e o desenvolvimento de algumas habilidades do aluno ingressante, não encontra respaldo na percepção da maioria dos alunos que participaram do grupo focal. Em síntese, os estudantes ingressam no curso com alguns atributos, tais como autodidatismo, postura introspectiva, competitiva e individualista e as exigências para formação reforçam alguns destes atributos e, por fim, dão ênfase na formação para a gestão e conhecimento técnicos necessários para aprovação no Exame de Suficiência, mas que estão em descompasso com as práticas do mercado. Parece que fica apenas no discurso, expresso no PPP, a compreensão de questões científicas, metodológicas, econômicas e, principalmente, sociais vinculadas à área contábil em nível nacional e internacional.

Percepção distinta das citadas foi observada na avaliação do quesito “f”. Na visão de 52% dos alunos a estrutura do curso tem possibilitado a articulação entre os conhecimentos da profissão e as mudanças e problemáticas locais e globais, aspecto percebido por 28,5% dos professores que participaram da pesquisa. Além disso, as respostas salientam que 38,1% dos docentes consideram que há pouca interdisciplinaridade no curso e 33,3% apresentaram posição neutra, ponto três da escala, em relação às afirmações.

Em relação à tendência do curso para concepção educacional moderna, o estudo salienta a elevada frequência de apontamentos nos quesitos “a”, “b” e “d”, ao observar a soma dos pontos um e dois da escala de diferencial semântico.

Para 79,4% dos estudantes, a reestruturação de elementos que orientam o curso é centralizada no corpo docente, inexistindo a participação dos estudantes na discussão dos direcionamentos a serem dados ao curso (quesito a). Esse fato não é partilhado pela maioria dos docentes, conforme citado acima, mas é percebido por 42,9% dos professores pesquisados.

No quesito “b”, as afirmações versam entre a ênfase na linearidade e especialização do conhecimento e a amplitude e caminhos alternativos para formação do estudante. Para 83,3% dos estudantes o curso privilegia a hierarquia das disciplinas, com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias para a conclusão da formação. Neste sentido, 61,9% dos professores corroboram com a visão dos estudantes. Este aspecto é claramente evidenciado no PPP do curso, pois da carga horária de 3.000 horas/aulas 1.950 horas/aulas (65%) são cumpridas com créditos obrigatórios e apenas 450 horas/aulas, ou seja, 15% de créditos optativos. Portanto, a organização curricular pelo sistema de crédito, com matrícula por disciplina, não existe na essência do curso, pois os pré-requisitos e carga acentuada de disciplinas obrigatórias tornam o programa com características linear e hierárquica.

O quesito “d” alterna entre a ênfase de atividade em sala de aula e do ensino do fazer na área contábil e a prática de intervenção social, equilibrando ensino, pesquisa e extensão. Na percepção de 68,7% dos estudantes e de 57,2% dos professores consultados na pesquisa, o curso é estruturado de forma que atividades em sala de aula direcionadas para o tecnicismo são privilegiadas durante a formação do estudante.

Ao observar a média dos apontamentos em cada ponto da escala de diferencial semântico, constatou-se que na percepção de professores e estudantes predomina a concepção moderna de educação nos elementos que estruturam e orientam o curso. Para 46,9% dos professores predomina a direção e ênfase para a concepção moderna, na estruturação do curso. Já, para 60,4% dos estudantes, o curso é orientado pelas concepções do modelo moderno de educação, fortemente influenciada

pelas visões de pensadores do século XVIII e modelo de desenvolvimento industrial do século XX. Em síntese, uma cosmovisão matemática, científica e mecanicista. Esse fato é evidenciado na centralidade do processo no professor, linearidade e hierarquia das disciplinas, bem como por uma visão externa do conhecimento, predomínio de atividades em sala de aula, ensino da razão instrumental e forte orientação por disciplinas técnicas da profissão e pelas demandas do mercado. Todavia, conforme salientado acima, na visão dos estudantes a tendência para concepção moderna é mais acentuada.

Fato ratificado nas entrevistas com docentes do curso. Alguns docentes consideram que o curso apresenta ênfase tecnicista, estática, linear, disciplinar e que privilegia a certeza do conhecimento, visões questionáveis, na percepção de um docente, em um período marcado pela mudança.

Outro quadro sobre a direção e ênfase dos elementos que estruturam e orientam o curso foi obtido no curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa. A Tabela 2 sintetizou a percepção de 16 professores e 142 estudantes que participaram da pesquisa.

**Tabela 2 – Avaliação dos elementos que estruturam o curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa na visão de professores e estudantes**

Concepções educacionais da modernidade	Part.	Direção e ênfase dos julgamentos					Propostas educacionais da pós-modernidade
		1	2	3	4	5	
		%	%	%	%	%	
a) Um grupo selecionado de professores planeja e estrutura o projeto pedagógico do curso, especificando os objetivos, atividades, grade disciplinar e formas de avaliação do curso;	Prof.	6,3	37,5	25,0	12,5	18,8	Na reestruturação do projeto político pedagógico do curso são formados grupos com a participação de docentes e estudantes, para reflexão sobre as práticas presentes e perspectivas para a formação da nova geração de contadores;
	Estud.	28,9	21,8	16,2	26,1	7,0	
b) O curso é estruturado por disciplinas com vários pré-requisitos e disciplinas obrigatórias na área contábil para a conclusão da formação;	Prof.	50,0	18,8	-	25,0	6,3	A grade curricular não se prende à hierarquia de disciplinas, mas dá oportunidade para o estudante escolher, entre vários caminhos, a sua opção de formação dentro da área;
	Estud.	51,4	19,7	7,0	13,4	8,5	
c) Predomina no currículo e em sala uma visão externa do conhecimento, ou seja, é requerido do estudante principalmente a descrição dos conteúdos apresentados;	Prof.	18,8	18,8	37,5	18,8	6,3	O programa das disciplinas e outras fontes orientadoras do curso privilegiam estratégias de ensino que conduzam à descoberta e busca do significado do conhecimento;
	Estud.	15,5	28,2	23,9	23,9	8,5	
d) A estrutura do curso privilegia atividades em sala de aula, dando ênfase ao ensino do fazer na área contábil;	Prof.	18,8	18,8	25,0	31,3	6,3	São previstas no currículo do curso práticas de intervenção social, com o objetivo de aprimorar o ensino e a pesquisa;
	Estud.	22,5	27,5	20,4	23,9	5,6	
e) Do mercado emana o ideal de formação, concretizado nos conhecimentos e competências profissionais perseguidos pelo currículo do curso;	Prof.	6,3	18,8	62,5	12,5	-	A grade curricular do curso vincula o conhecimento da área contábil ao das áreas humanas, naturais e sociais, com o intuito de enriquecer a formação do estudante;
	Estud.	16,9	21,8	19,7	24,6	16,9	
f) Na grade curricular disciplinas da área contábil, matemática, economia e direito são oferecidas de forma independente, inexistindo interdisciplinaridade no curso;	Prof.	18,8	43,8	18,8	6,3	12,5	As fontes orientadoras do curso proporcionam a articulação entre os conhecimentos da profissão contábil e as mudanças e problemáticas locais e globais;
	Estud.	17,6	21,1	14,8	29,6	16,9	
g) O conhecimento da área contábil e suas especializações são privilegiados na estrutura curricular;	Prof.	12,5	25,0	31,3	25,0	6,3	A proposta pedagógica do curso abre espaço para vincular o conhecimento técnico da profissão aos aspectos econômico, social, ético e político;
	Estud.	18,3	22,5	17,6	26,1	15,5	
<b>Média</b>	<b>Prof.</b>	<b>18,8</b>	<b>25,9</b>	<b>28,6</b>	<b>18,8</b>	<b>8,0</b>	
	<b>Estud.</b>	<b>24,4</b>	<b>23,2</b>	<b>17,1</b>	<b>23,9</b>	<b>11,3</b>	

Fonte: O autor (2014).

O estudo identificou que, de forma geral, o currículo do curso tende à perspectiva educacional moderna. Na visão dos professores em nenhum quesito o curso tende para a perspectiva pós-moderna e o julgamento dos alunos tende para esta perspectiva nas afirmações “e”, “f” e “g”, ao observar a soma das frequências nos pontos quatro e cinco da escala.

O item “e” oscila entre a ênfase do currículo na formação de conhecimentos profissionais e a formação que vincula o conhecimento da profissão aos saberes das áreas humanas com a finalidade de enriquecer a formação do estudante. Na percepção de 41,5% dos estudantes o currículo tem proporcionado uma formação que equilibra

conhecimentos profissionais e da área humana, visão partilhada por apenas 12,5% dos professores.

O item “f” questiona se os elementos que estruturam o curso privilegiam a disciplinaridade ou a interdisciplinaridade e a articulação do conhecimento com as mudanças e problemáticas locais e globais. Na percepção de 46,5% dos estudantes o curso está estruturado de forma que privilegia a interdisciplinaridade e o vínculo com as mudanças locais e globais. Contudo, apenas 18,8% dos professores ratificaram a visão dos estudantes.

No item “g”, 41,6% dos estudantes salientaram que o curso enfatiza o vínculo entre conhecimentos técnicos da profissão e saberes da economia, ética, social e política. Todavia, apenas 31,3% dos docentes concordam com a percepção dos estudantes. Para 37,5% dos professores o currículo do curso privilegia conhecimentos contábeis e de suas especializações. Quadro confirmado nas entrevistas com os docentes. Os entrevistados salientaram que componentes curriculares insulares não proporcionam o desenvolvimento de habilidades necessárias para atuação profissional. O conhecimento é teorizado em excesso e as atitudes e habilidades dos estudantes não são trabalhadas em sala de aula.

Conforme citado, os elementos que estruturam e orientam o curso de maneira geral tendem para a concepção educacional moderna. Além disso, identificou-se elevada quantidade de apontamentos nos quesitos “b”, na percepção de professores e estudantes e “f” no julgamento dos professores, ao considerar a soma dos pontos um e dois da escala.

O quesito “b” alterna entre a estrutura linear e hierárquica do curso, orientado por disciplinas obrigatórias e pré-requisitos para conclusão da formação e a conjugação de vertentes para formação do estudante dentro da área. No julgamento de 68,8% dos professores pesquisados, o curso apresenta estrutura e orientação linear e hierárquica de formação. Nesta direção, 71,1% dos estudantes salientam essa direção e ênfase no curso. Fato evidenciado no PPP do curso que das 3.026 horas/aulas oferece apenas 272 horas/aulas, aproximadamente 9%, de conteúdos optativos. Além disso, os pré-requisitos engessam a grade do programa, restringindo a formação ao

conhecimento de conteúdos da área contábil, das Ciências Exatas (Matemática, Estatística e Métodos Quantitativos) e das Ciências Sociais Aplicadas, particularmente Administração, Economia e Direito.

O item “f” oscila entre a formação disciplinar que privilegia disciplinas da área contábil, das Ciências Exatas e sócio-econômicas (Direito, Economia e Administração) e a interdisciplinaridade e articulação do conhecimento contábil com as mudanças e problemáticas locais e globais. Na percepção de 62,6% dos docentes o curso é orientado pela disciplinaridade e enfatiza visões específicas e imediatas do conhecimento, ocorrendo, por conta destes fatores, pouca articulação do saber com a realidade local e global. Por outro lado, apenas 38,7% dos estudantes apresentam compreensão correspondente. A contradição na visão do grupo é oriunda da estrutura atual do curso, pois os estudantes cursam disciplinas vinculadas a outros departamentos em turmas mistas. Por um lado, há o desgaste do deslocamento entre as três unidades da instituição, por outro lado, há um ganho na formação, devido ao contato com estudantes e docentes com visões e interesses distintos.

Ao observar a média das frequências dos apontamentos de professores e estudantes, foi identificado que 44,7% dos professores pesquisados compreendem que o curso é estruturado e orientado por concepções educacionais da modernidade. Essa percepção é ratificada por 47,6% dos estudantes. Ao observar a média dos pontos quatro e cinco da escala, direção e ênfase do currículo para perspectivas educacionais pós-moderna, a percepção dos estudantes é mais acentuada. Para 35,2% do grupo, o curso apresenta características desta concepção, quadro que é partilhado por apenas 26,8% dos professores.

Por fim, o estudo triangulou as evidências obtidas em cada curso. A direção e ênfase para concepção educacional moderna considera a soma dos percentuais obtidos nos pontos um e dois da escala de diferencial semântico, enquanto a direção e ênfase para propostas educacionais pós-modernas foi obtida pela soma dos percentuais nos pontos quatro e cinco da escala. A Tabela 3 apresenta a síntese das percepções dos professores e estudantes obtidas nos cursos de Ciências Contábeis da FEA/USP e Universidade Alfa.

**Tabela 3 – Comparação da direção e ênfase dos elementos que estruturam e orientam os cursos selecionados**

Síntese dos Quesitos	Partic.	FEA/USP		UNIVERSIDADE ALFA	
		Direção e ênfase		Direção e ênfase	
		Moderna (%)	Pós-moderna (%)	Moderna (%)	Pós-moderna (%)
a) centralização no professor X participação dos estudantes	Prof.	42,9	47,6	43,8	31,3
	Estud.	79,4	13,7	50,7	33,1
b) linearidade e hierarquia do conhecimento X vertentes de formação	Prof.	61,9	33,3	68,8	31,3
	Estud.	83,3	7,8	71,1	21,8
c) visão externa do conhecimento X busca de significado do conhecimento	Prof.	42,9	42,9	37,5	25,0
	Estud.	59,8	13,7	43,7	32,4
d) fazer na área contábil X atividades extraclasse, pesquisa e extensão	Prof.	57,1	23,8	37,5	37,5
	Estud.	68,6	12,7	50,0	29,6
e) demandas do mercado X formação profissional e desenvolvimento pessoal	Prof.	33,3	42,9	25,0	12,5
	Estud.	53,9	22,5	38,7	41,5
f) disciplinariedade X articulação com as mudanças e problemáticas locais e globais	Prof.	38,1	28,6	62,5	18,8
	Estud.	25,5	52,0	38,7	46,5
g) unidimensionalidade (área contábil) X multidimensionalidade do conhecimento	Prof.	52,4	38,1	37,5	31,3
	Estud.	52,0	23,5	40,8	41,5
Média	Prof.	46,9	36,7	44,6	26,8
	Estud.	60,4	20,9	47,7	35,2

Fonte: O autor (2014).

Ao comparar os cursos é possível observar que no programa de graduação oferecido pela USP a percepção dos estudantes é sempre mais acentuada para a concepção educacional moderna, com exceção do quesito “f”. Na média, 46,9% dos professores entendem que os elementos orientadores do curso apresentam direção e ênfase para a concepção moderna, fato percebido por 60,4% dos estudantes, ou seja, diferença de 13,5 pontos percentuais. Os quesitos “a”, “b” e “d” foram julgados os mais inclinados para a concepção educacional moderna na percepção dos estudantes, com 79,4%, 83,3% e 68,6% das indicações, respectivamente. Na percepção dos

professores aparecem os quesitos “b”, “d” e “g”, com 61,9%, 57,1% e 52,4%.

Para a perspectiva educacional pós-moderna, ganharam destaque os quesitos “f”, com 52% das indicações dos estudantes e os quesitos “a” e “e”, com 47,6% e 42,9% dos apontamentos dos professores, respectivamente.

Semelhante ao quadro constatado na FEA/USP, o curso de Ciências Contábeis oferecido na Universidade Alfa, em média, apresenta ênfase para a concepção educacional moderna. Contudo, apresenta menor ênfase e diferença

na percepção de professores e estudantes. Para 44,6% dos professores e 47,7% dos estudantes no curso são privilegiadas orientações educacionais da modernidade, tais como, disciplinaridade, linearidade, orientação pelas demandas do mercado e visão externa de conhecimentos técnicos. Semelhante à percepção dos estudantes da USP, os quesitos “a”, “b” e “d” apresentam maior ênfase para a concepção moderna, com 50,7%, 71,1% e 50% dos apontamentos. Todavia, o percentual é menor. Para os professores aparecem os quesitos “b” e “f”, com 68,8% e 62,5% das indicações.

Ao observar a tendência para a perspectiva educacional pós-moderna, os estudantes julgam que os quesitos “e”, “f” e “g” apresentam essa tendência, com 41,5%, 46,5% e 41,5% dos apontamentos. Por outro lado, na percepção dos professores pesquisados, nenhum quesito apresenta direção e ênfase para as propostas educacionais da pós-modernidade.

Quadro um pouco distinto daquele identificado pelos estudantes na FEA/USP, em que apenas o quesito “f”, articulação do conhecimento com as mudanças e problemáticas locais e globais, ganhou maior destaque. Além disso, na percepção dos professores da FEA/USP os quesitos “a”, participação dos estudantes no processo de discussão das diretrizes do curso, e “e”, formação que equilibra desenvolvimento profissional e pessoal, foram ressaltados. Quadro distinto ratificado pelos egressos na sessão de *focus group*. Na percepção do grupo, os objetivos e perfil do egresso do curso não são claramente explicitados. Sem um norte, o curso falha na formação de um perfil específico. Consideram que o curso não possibilita o desenvolvimento de uma boa base técnica, mas que dá ênfase à gestão e deixa a desejar quanto à formação do cidadão.

## 5 CONCLUSÕES

A análise do currículo (elemento que orienta e estrutura os cursos) enfatizou a reflexão sobre direção e ênfase dos programas delimitados em um quadro que oscila entre a concepção educacional moderna e propostas educacionais da pós-modernidade e possibilita algumas reflexões.

Na visão dos estudantes e professores do curso de Ciências Contábeis da FEA/USP os elementos que estruturam e orientam o curso tendem para a concepção educacional moderna. Todavia, os professores, nos quesitos “a” (centralização do processo no professor X diálogo com a participação dos estudantes) e “e” (foco nas demandas do mercado x formação profissional e desenvolvimento pessoal), entendem que a concepção adotada tende mais para as propostas educacionais da pós-modernidade. Esse fato não é respaldado pelos estudantes.

Na média geral dos apontamentos nos quesitos, para 46,9% dos professores predomina a direção e ênfase para a concepção moderna na estruturação do curso, enquanto para 60,4% dos estudantes, o processo é orientado pelas concepções do modelo moderno de educação. Há diferença de 13,5 pontos percentuais entre os grupos.

Esse fato é evidenciado na centralidade da reestruturação do currículo no professor, linearidade e hierarquia das disciplinas, visão externa do conhecimento, direcionamento para atividades em sala de aula, ensino da razão instrumental e forte orientação por disciplinas técnicas da profissão e pelas demandas do mercado.

Por outro lado, na média dos quesitos, 36,7% dos docentes entendem que as diretrizes do curso apresentam características das propostas educacionais pós-modernas, visão partilhada por apenas 20,9% dos estudantes.

Outro quadro sobre a direção e ênfase dos elementos que estruturam o curso foi obtido a partir da percepção de professores e alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Alfa.

De forma geral, o currículo e outros elementos que orientam o curso tendem, na visão de ambos os grupos, para a concepção educacional moderna. Ao considerar a média dos apontamentos nos quesitos, 44,7% dos professores comprehende que o curso é estruturado e orientado por concepções educacionais da modernidade. O mesmo quadro é validado por 47,6% dos estudantes. Todavia, 35,2% dos estudantes percebem a presença de características das perspectivas educacionais pós-modernas e isso é partilhado por 26,8% dos professores.

Fato curioso percebido em ambos os cursos foi à interdisciplinaridade. Os estudantes de ambos os cursos, ao frequentarem disciplinas optativas em outros programas, percebem com maior ênfase a ocorrência da articulação dos saberes com as problemáticas locais e globais, aspecto pouco percebido pelos professores, em geral, especialistas nas áreas que atuam.

Em síntese, os elementos que estruturam e orientam os cursos apresentam direção e ênfase para o modelo educacional moderno na percepção de professores e estudantes em ambos os cursos. Contudo, na Universidade Alfa apresenta menor ênfase e diferença na percepção de professores e estudantes.

Fica evidente a lacuna na percepção de estudantes e professores no curso de Ciências Contábeis da FEA/USP. Conforme salientaram 79,4% dos estudantes, os docentes centralizam o processo de discussão e mudanças do currículo e orientados por uma concepção reproduutivista seguem quase que estritamente as DCN para o curso, logo, não ocorrem mudanças significativas na estrutura e orientações para o curso ao longo do tempo. Fato perceptível ao observar o PPP e alterações ocorridas nas diretrizes dos cursos nos últimos anos. Em síntese, perpetua-se a linearidade e hierarquia do conhecimento, o fazer na área contábil e a direção do curso pelas demandas do mercado.

A concepção reproduutivista fortemente orientada pelas DCN é criticada por Laffin (2005). Para o autor, essa concepção permeia o currículo e, por conseguinte, o processo educacional. Com essa ênfase o currículo perde o seu papel orientador e se torna um instrumento prescritivo e burocrático, com pouca importância na orientação dos cursos.

As DCN são elementos orientadores importantes para os cursos, contudo, não podem ser reproduzidos integralmente como vem ocorrendo atualmente. Devido à ênfase tecnicista excessiva e ideologia do mercado presentes nas DCN observá-la, quase que cegamente, conduz a excessiva linearidade e hierarquia do conhecimento especializado e a ênfase no fazer na área contábil, aspectos enfatizados por estudantes e professores em ambos os programas.

Por outro lado, Young (2000) sugere a orientação dos currículos pelos contextos locais e mudanças do mundo do trabalho, marcado pela inovação, flexibilidade, uso de tecnologia da informação, trabalho em equipe e gestão de risco, o que é denominado pós-fordismo.

Para o curso de Ciências Contábeis, diante da expectativa dos ingressantes (empregabilidade) e mudanças acentuadas no ambiente organizacional e das normas e práticas contábeis, a observação das demandas do mundo do trabalho, percebida pela maioria dos estudantes da FEA/USP, é uma meta fundamental, além de pensar processos para articular os saberes disciplinares e com as demais Ciências. Todavia, a ênfase curricular não poderá restringir-se a aspectos técnicos, como ocorre atualmente, mas poderá abranger conhecimentos (gerais, negócios, tecnologia e profissionais), habilidades, valores e, principalmente, atitudes dos estudantes, conforme orientam as Normas Internacionais de Educação em Contabilidade.

Quadro corroborado por docentes e estudantes em ambos os cursos. Os grupos salientaram como ponto forte dos cursos a facilidade de inserção dos estudantes no mercado de trabalho, proporcionada pelo nome da instituição e perfil dos acadêmicos/egressos, quando comparados com aqueles de outras instituições. Neste sentido, alguns docentes consideraram importante o equilíbrio entre formação universal e demandas do mercado nas diretrizes do curso, em função do perfil dos alunos que ingressam no curso, estudantes da classe C e D e que são atraídos pela empregabilidade da profissão contábil.

Em relação à articulação dos saberes, Pereira (2000) salienta, para que o homem não seja apenas um encarte do sistema e mercado, a educação deve comportar a aprendizagem de procedimentos capazes de melhorar a capacidade de conectar campos do saber, que a organização do conhecimento na modernidade isolou ao crer que as disciplinas especializadas fornecessem a base para o progresso do conhecimento.

Pereira (2000) sublinha que a evolução tecnológica e industrial, as mudanças sociais e as novas formas de gestão do trabalho têm mostrado a inadequação da formação universitária orientada pela educação

técnica, utilitarista e pragmática. A educação para a sociedade moderna requeria especialista. A educação para época atual e futura requer sujeitos capazes de entrosamento, compreensão das relações mútuas em suas áreas, da mudança cultural e da globalização das atividades políticas e econômicas com seus desdobramentos para as nações.

Certamente o diálogo com a participação de toda a comunidade acadêmica e a problematização das DCN, das mudanças do mundo do trabalho, das orientações apresentadas nas Normas Internacionais de Educação em Contabilidade e, principalmente, das mudanças emergentes na pós-modernidade são desafios pertinentes para os envolvidos em ambos os cursos.

## REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, W. S.; SACK, R. J. **Accounting education**: charting the course through a perilous future. American Accounting Association. 2000. Disponível em: <<http://aaahq.org/pubs/AESv16/toc.htm>>. Acesso em: 11/09/2012.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. (P. Dentzien, trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BERTRAND, O. Educação e trabalho. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 120-143.
- BLONDEL, D. O ensino superior: missão, organização e financiamento. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 187-191.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR (CNE/CES). **Resolução CNE/CES n. 10 de 16 de dezembro de 2004 - Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces010\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces010_04.pdf)>. Acesso em: 06/04/2012.
- DOLL Jr., W. E. **Curriculum**: uma perspectiva pós-moderna. M. A. V. Veronese, trad. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE (FEA). **Projeto político-pedagógico do curso de Ciências Contábeis**. 2011. Autor. Disponível em: <[http://wwwfea.usp.br/media/PPP\\_CC\\_2011.pdf](http://wwwfea.usp.br/media/PPP_CC_2011.pdf)>. Acesso em: 28/06/2012.
- GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 45-59.
- GUIMARÃES, I. P.; SLOMSKI, V. G.; GOMES, S. M. Gestão do projeto político-pedagógico do curso de Ciências Contábeis e o currículo como instrumento de sua concretização. **Revista de Contabilidade da UFBA**. Salvador-Ba, v.4(1), p. 36-55, jan./abr. 2010.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (IFAC). **Handbook of international education pronouncements**. 2010. Disponível em: <<http://www.ifac.org/publications-resources/handbook-international-education-pronouncements-2010-edition>>. Acesso em: 15/10/2012.
- LAFFIN, M. (2005). **De contador a professor**: a trajetória da docência no ensino superior em contabilidade. Florianópolis: Editora UFSC, 2005.
- \_\_\_\_\_. Currículo e trabalho docente no curso de Ciências Contábeis. **Revista de Contabilidade da UFBA**, v.6(3), p. 66-77, Set./Dez. 2012.
- MACEDO, R. S. **Curriculum**: campo, conceito e pesquisa. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; MEDEIROS, C. R. O. Interdisciplinaridade no curso de Ciências Contábeis: os desafios e as possibilidades de aprender e ensinar a partir de uma experiência. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, v.4(3), p. 1-22, Set./Dez., 2010.

MORAES, S. E. Currículo, transversalidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras, 2000, p. 201-247.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. C. E. F. Silva; J. Sawaya, trads. 10. ed., São Paulo: Cortez; Brasília, Unesco, 2005.

PAIR, C. (2005). A formação profissional, ontem, hoje e amanhã. In: DELORS, J. (Org.). **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 172-186.

PEREIRA, E. M. A. Pós-modernidade: desafios à universidade. In: SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras, 2000, p. 163-200.

PERES, C. A. Educação superior e sociedade: a mediação do Estado a serviço do mercado. In: ZANARDINI, I. M. S.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Estado, educação e sociedade capitalista**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2008, p. 113-134.

POURTOIS, J. P.; DESMET, H. **A educação pós-moderna**. Y. M. C. T. Silva, trad. São Paulo, Brasil: Edições Loyola, 1999.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo, Brasil: Cortez, 2003.

SANTOS FILHO, J. C. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: SANTOS FILHO, J. C.; MORAES, S. E. (Orgs.). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP, Brasil: Mercado de Letras, 2000, p. 15-60.

SILVA, D. F. F. Reflexões sobre educação, escola e mudanças no mundo do trabalho a partir de uma perspectiva crítica. In: LIMA FILHO, D. L. (Org.). **Trabalho e formação humana**: o papel dos intelectuais e da educação. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 85-103.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre, Brasil: Bookman, 2005.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP, Brasil: Papirus, 2000.

#### Endereço do Autor:

Rua Universitária, 2069 – Jardim Universitário  
Cascavel –Paraná - Brasil  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA)  
Fone: (44) 99837613  
CEP 85819-110