

PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE TEORIA DO CURRÍCULO

Elisandra Henn Diel
Unidade Central FAEM Faculdades (UCEFF)
hennelisandra@hotmail.com

Fábio José Diel
Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ
f_diel@unochapeco.edu.br

Vânia Tanira Biavatti
Universidade Regional de Blumenau - FURB
vania@furb.br

RESUMO

Num contexto de grandes mudanças globais, onde se impõem novos padrões em todas as áreas, o currículo também ganha outras dimensões principalmente se considerado nas perspectivas das novas noções sobre o conhecimento (PACHECO, 2009). Nesse sentido, este estudo teve por objetivo geral verificar a percepção dos coordenadores de Curso de Ciências Contábeis sobre a teoria de currículo. A fim de atingir o objetivo, realizou-se uma pesquisa de cunho descritivo, com procedimento de pesquisa levantamento, numa abordagem qualitativa. A população da pesquisa consiste em 28 coordenadores de cursos de Ciências Contábeis da Rede ACADE do primeiro semestre de 2014, sendo a amostra composta de 12 coordenadores. Conclui-se dessa forma que dentre as variáveis pesquisadas obteve-se diferentes percepções entre os coordenadores em relação a cada variável, assim como verificou diferentes percepções dos coordenadores em relação às variáveis analisadas em relação às teorias de currículo. Dessa forma, não podemos afirmar que alguma das teorias prevaleceu em relação às demais. Essa situação pode ser justificada devido a falta de conhecimento dos coordenadores em relação às teorias de currículo e também devido a visão ancorada nos documentos orientativos, dando menor importância às situações mais amplas relacionadas ao mundo real, sociedade e à reflexão das ações do cotidiano e sim buscando atender as exigências do MEC.

Palavras-chave: Teoria Tradicional, Teoria Crítica, Teoria Pós-Crítica, Percepção dos Coordenadores.

1 INTRODUÇÃO

Num contexto de grandes mudanças globais, onde se impõem novos padrões e conceitos, o currículo também ganha outras dimensões principalmente se considerado nas perspectivas das novas noções sobre o conhecimento (PACHECO, 2009). Nesse sentido, Cavalcante et al. (2011) contribuem demonstrando que diante da globalização têm-se estimulado o setor contábil a preparar os seus agentes para esse novo cenário. Assim, interessa saber como as instituições de ensino superior (IES) estão reagindo a essas necessidades e como organizam a formação dos profissionais.

As instituições de ensino superior (IES) exercem um papel fundamental na sociedade ao contribuírem não só para a formação de profissionais competentes em suas áreas de atuação, mas principalmente sensíveis aos aspectos sociais que estas impactam. Mas para cumprir esse papel, as mesmas precisam conhecer não só o perfil exigido pelo mercado, mas projetar exigências profissionais a partir das configurações do mundo do trabalho afim de melhor responder aos desafios que se impõe neste contexto. Para isso é necessário ajustar as grades curriculares e os conteúdos dos cursos para alcançar os objetivos tanto de conhecimento, desenvolvimento de habilidades e competências requeridas, quanto de compreensão e capacidade da contribuição social que se tem a desempenhar (PELEIAS et al. 2008).

As IES no Brasil possuem autonomia para a definição e elaboração dos currículos, porém devem obedecer às legislações do Ministério da Educação (MEC) que, em relação ao currículo, estabeleceu uma base comum nacional. Neste sentido, institui-se pela Resolução nº 10/2004 do Conselho Nacional da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para o curso de graduação de Ciências Contábeis. Para Frezatti e Leite Filho (2003) esta liberdade na definição e elaboração dos currículos juntamente com o desejo em ofertar um curso adequado, gera dúvidas e indagações principalmente em relação à maneira coordenada, lógica e consistente de organização dos componentes curriculares de modo a que o aluno desenvolva as competências e conhecimentos necessários ao bom desenvolvimento futuro de sua profissão.

Diante do contextualizado levantou-se o seguinte problema: Qual a orientação curricular teórica de coordenadores de curso de Ciências Contábeis? Dessa forma apresenta-se o objetivo da pesquisa que é verificar a orientação curricular teórica de coordenadores de curso de Ciências Contábeis.

De acordo com Grunow et al. (2006) o coordenador tem a função de planejar com os demais docentes, todas as atividades do curso, dentre estas está a organização plena do currículo. Deste modo, a partir dos resultados da presente pesquisa, contribuir-se-á para uma visão mais ampla da formação dos profissionais de contabilidade especificamente no que tange ao currículo e à teoria de currículo.

2 REVISÃO DA LITERATURA

2.1 TEORIAS CURRICULARES

Relacionar a educação como a difusão do saber é algo clássico, não somente na linguagem pedagógico-didática, mas nas mais diversas esferas da sociedade, desde as colocações mais simples do senso comum até as mais elaboradas formulações, sejam elas teóricas, filosóficas ou políticas. Neste sentido, sempre se concebe a escola como o lugar onde se aprende e ensina algum tipo de saber e conhecimento (SAVIANI, 1994).

Ainda extrai-se de Saviani (1994, p.13)

Quando se trata de definir **qual saber** deve a escola difundir, **como** e **a quem**, as ideias são as mais variadas, se cruzam, se aproximam, se opõem, avançam, recuam, saem de cena, reaparecem, ostentam-se, dissimulam-se... a depender da correlação de forças, conforme as necessidades e exigências impostas pelas circunstâncias e pelos atores em movimento, em conflito.

Neste sentido, para Silva (1999, p. 15) “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo”.

Conforme Silva (1999, p. 12) Bobbitt em seu histórico livro *The Curriculum* afirma que “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos”. Ainda segundo o autor, no currículo ocorre a especificação dos objetivos, procedimentos e métodos para alcançar os resultados precisamente mensurados.

No entanto, para Moreira e Silva (1995) o currículo há muito tempo deixou de ser algo meramente técnico, voltado para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos, apresentando uma visão crítica guiada de questões sociológicas, políticas e epistemológicas, de modo que, na organização do conhecimento, as questões relativas ao “como” só fazem sentido se aliadas às questões de “por quê”.

Corazza (2001, p.10) descreve “[...] Que um currículo, como linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

Neste sentido Moreira (2011) afirma que os dois termos que melhor dão sentido a palavra currículo são conhecimento escolar e experiência de aprendizagem, justificando que o conhecimento que deve ser aplicado e aprendido pelo aluno é tratado pedagógica e didaticamente. Outra visão sobre currículo abordada pelo autor, que começou a ser delineada a partir do século XVIII, relaciona-se às mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, que concentram as atenções da educação para as diferenças individuais, dando mais ênfase à forma de apresentação dos conteúdos do que ao conteúdo em si.

Assim diferentes perspectivas de currículo evoluíram ao longo dos anos, de modo que sob as distintas teorias, diferentes são as definições de currículo, qual seja, tem-se uma abordagem teórica tradicional, crítica e pós-crítica.

A teoria tradicional do currículo é a primeira teoria do currículo. As teorias tradicionais concentraram-se mais em questões técnicas dos conhecimentos e saberes dominantes e em geral buscam a resposta a questão “o quê”, mas também buscam responder a questão “como”. Já as teorias críticas e pós-críticas, não buscam responder “o quê?”, mas verificar o “por quê?”, sendo que nessas teorias há uma preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 1999).

As teorias tradicionais pretendiam ser neutras, científicas e desinteressadas, uma vez que não demonstram preocupação com qualquer tipo de questionamento mais radical referente aos arranjos educacionais existentes, formas dominantes de poder implicadas no conhecimento ou a forma social dominante, adotando o *status quo* (estado atual das coisas) como referência, pois se concentram nas formas de organização e elaboração do currículo. Portanto, são teorias de aceitação, ajuste a adaptação (SILVA, 1999).

As teorias críticas sobre o currículo colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, sendo teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical

e surgem por volta dos anos 1960. Para as teorias críticas importa menos as técnicas de como fazer o currículo e mais o desenvolvimento de conceitos que permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 1999).

Nesse sentido Moreira e Silva (1995) destacam que há muito tempo o currículo era meramente técnico com questões de procedimentos, técnicas e métodos, sendo diante da tradição crítica guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

No entanto, a crítica em relação à educação capitalista não se restringe a análise marxista. Os sociólogos Bourdieu e Passeron desenvolveram a crítica da educação centrada no conceito de “reprodução” com vários aspectos diferentes da análise marxista. Bourdieu e Passeron, contrariamente aos demais autores da análise crítica, defendem que a escola marxista não atua pela inclusão ao repassar a cultura e linguagem dominante às crianças, e sim que a mesma funciona de modo a excluir, pois as crianças das classes dominantes terão facilidade em entender os códigos dominantes se tornando bem-sucedidos e permitindo-lhes acesso aos graus superiores da educação. Já as crianças das classes dominadas não terão a mesma facilidade na compreensão dos códigos dominantes, encarando assim o fracasso escolar, sendo que sua cultura nativa é desvalorizada e o seu capital intelectual que era baixo ou nulo, não sofre aumento ou valorização. Na proposta curricular de Bourdieu e Passeron as crianças dominadas deveriam ter as mesmas condições das crianças das classes dominantes (SILVA, 1999).

Silva (1999) ainda destaca que enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar atitudes supostamente científicas nas disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico são encorajados a aplicar a própria experiência.

A teoria pós-crítica surge com a necessidade de se adequar a nova sociedade. O multiculturalismo tem sido trazido à tona com intensidade nos debates atuais, ressaltando a necessidade de compreender a sociedade em suas identidades plurais, baseado na diversidade de raças, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores de identidade (CANEN, OLIVEIRA, 2002). Conforme Canen e Oliveira (2002) o multiculturalismo se insere numa visão pós-moderna, em que as características de diversidade, descontinuidade e a diferença são percebidas como categorias centrais.

As perspectivas críticas do currículo cada vez mais questionaram as questões de distinção apresentadas no processo de produção e reprodução das desigualdades não apenas de classe social, mas as esquecidas como gênero e raça. (SILVA, 1999). Assim como ocorreu com as questões de classes e gênero, as teorias críticas também focalizaram as características de raça e etnia ao constatar desigualdade no acesso à educação e no currículo destinado a esses grupos (SILVA, 1999).

Outro grupo a se destacar no multiculturalismo foi o da teoria *queer*, que assim como o feminismo busca minimizar as desigualdades existentes entre os diferentes grupos sociais.

Nesse sentido conforme Silva (1999) “Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e identidade”, ou seja, a pedagogia *queer* busca estender a sua compreensão sobre conhecimento da sexualidade e identidade sexual de forma mais ampla. Ainda um currículo inspirado na teoria *queer* se aventura e explora aquilo que não foi construído.

Silva (1999) destaca que o currículo cultural atua sobre pontos importantes sem definição prévia do que vai ensinar e para quem vai ensinar. O autor ainda chama a atenção em relação às diferenças entre o currículo escolar e a pedagogia cultural.

Destacando os imensos recursos econômicos e tecnológicos investidos na cultura para alcançar os seus objetivos, aparecendo de forma contrária ao currículo escolar, ou seja, o

currículo da pedagogia cultural apresenta-se de forma sedutora e irresistível, apelado para a emoção, fantasia, sonho e a imaginação, mobilizando uma economia afetiva que é muito mais eficaz e mais inconsciente.

2.2 ESTUDOS RELACIONADOS

No estudo de Riccio e Sakata (2004) averiguou-se qual a proximidade dos currículos de formação contábil praticados em Portugal e no Brasil em relação ao CM definido pelo ISAR/UNCTAD/ONU. O estudo demonstrou que o Bloco de Conhecimentos Administrativos e Organizacionais - tanto do Brasil como de Portugal - foi o que apresentou maior aproximação. O que mais se distanciou foi o bloco de conhecimentos gerais. Nesse estudo, além de elencar a disciplinas, os autores analisaram os objetivos dos cursos.

Rech, Santos e Vieira (2007) verificaram a presença de características interdisciplinares a partir da análise do grau de relacionamento entre as disciplinas das grades curriculares dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES). A análise revela que as grades das IES apresentam baixo nível de relacionamento não podendo ser classificadas como interdisciplinares, mas como multidisciplinares, pluridisciplinares e de disciplinaridade cruzada. Verifica-se nesta pesquisa, que a mesma permaneceu presa na verificação das disciplinas pela sua nomenclatura, não realizando um aprofundamento dos conteúdos abordados.

Oliveira et al. (2011) realizaram uma comparação entre a matriz curricular oferecida aos alunos de Ciências Contábeis e o perfil do profissional que o mercado está exigindo, identificando se os cursos de graduação preparam o bacharel em congruência à demanda do mercado e para as novas condições exigidas à profissão. A análise das matrizes curriculares indicou que as IES apresentaram preocupações similares em relação aos conhecimentos oferecidos aos seus egressos e enfatizam a formação de um Contador Gerencial. Também se verificou que a graduação em contabilidade respalda-se 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. Verifica-se nessa pesquisa uma perspectiva voltada à preocupação de desenvolvimento de habilidades, ao constatar a formação do contador frente à necessidade de mercado, destacando a necessidade de um profissional diferenciado e inovador, situação essa também percebida nas grades curriculares das IES estudadas.

Percebe-se que o enfoque de ambos os estudos estão voltados às grades curriculares, denotando uma perspectiva tradicional do currículo, porém em alguns aspectos, voltam-se à uma perspectiva crítica, ao verificarem o que se aborda em cada uma das disciplinas, os objetivos das mesmas. Pode-se ainda apontar aspectos de uma perspectiva pós-crítica ao ser destacado à necessidade de um profissional diversificado.

3 METODOLOGIA

A pesquisa apresentada caracterizou-se, quanto aos objetivos, como um estudo de caráter descritivo. A pesquisa descritiva, segundo Gil (2002, p.42), “tem como objetivo primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre as variáveis”.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa pode ser caracterizada como de levantamento. Para responder a questão problema da pesquisa, o procedimento de levantamento foi utilizado com a aplicação de um questionário aos coordenadores como técnica de coleta de dados.

As pesquisas de levantamento são caracterizadas pela interrogação do sujeito de pesquisa sobre o qual se busca investigar e conhecer. Conforme Hair et al. (2005) o levantamento é um procedimento para a coleta de dados primários e a partir de indivíduos.

Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é considerada qualitativa. Conforme Strauss e Corbin (2008, p. 17) a “análise qualitativa oferece um conjunto de procedimentos muito úteis - essencialmente diretrizes, técnicas sugeridas, *mas* não preceitos. Também oferece uma *metodologia*, uma maneira de pensar sobre a realidade social e estudá-la”.

A população da pesquisa é constituída pelos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Ensino da Rede ACADE. Neste sentido, justificando a opção da população, Grunow et al. (2005) definem como atribuição básica dos gestores do curso de Ciências Contábeis a função de coordenar, planejar, juntamente com os demais docentes, todas as atividades do curso que visam a organização curricular do curso.

Quadro 1 - Instituições de Ensino da Rede ACADE e numero de coordenadores

Sigla	Nome Completo	Nº coordenadores
CATOLICA	Centro Universitário Católica de Santa Catarina	1
FURB	Universidade Regional de Blumenau	1
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina	1
UNC	Universidade do Contestado	3
UNESC	Universidade Comunitária	1
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe	2
UNIBAVE	Centro Universitário Barriga Verde	1
UNIDAVI	Centro Universitário para o desenvolvimento do alto vale do Itajaí	1
UNIFEBE	Centro Universitário de Brusque	1
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense	1
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina	3
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí	2
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville	2
UNOCHAPECO	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	1
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina	6
USJ	Centro Universitário Municipal de São José	1
TOTAL		28

Fonte: ACADE (2013).

A população da pesquisa consiste em 28 coordenadores de cursos de Ciências Contábeis da Rede ACADE do primeiro semestre de 2014, sendo a amostra composta de 12 coordenadores.

A Coleta de dados do presente estudo foi realizada por meio de um questionário, elaborado de perguntas abertas e semiabertas. Collis e Hussey (2005) definem questionário como uma lista de perguntas estruturadas a partir da realização de vários testes, com o objetivo de coletar respostas confiáveis de uma amostra escolhida. O questionário foi elaborado com base na teoria, sendo as questões abertas voltadas ao questionamento sobre a orientação de currículo dos respondentes, se os mesmos utilizam alguma base legal e/ou teórica para organizar o projeto político pedagógico. Em relação as questões fechadas foram elaboradas alternativas para cada uma das teorias, sendo a Tradicional, Crítica e Pós-Crítica.

Quadro 2 - Formulações das questões fechadas

Teoria	Perspectiva	Alternativas das Pergunta	Base Teórica
Tradicional	Aprendizagem,	Dar maior ênfase no desenvolvimento de habilidades para formar um profissional preparado para o dia-a-dia do mercado.	Bobbitt (1918) Tyler (1949) Silva (1999)
	Função do professor	Desenvolver habilidades, tais como elaborar pareceres e relatórios, aplicar adequadamente a legislação entre outros.	
	Ensino (metodologia)	Transmitam da melhor forma o conhecimento	
	Conteúdos	Conhecimento acumulado universal.	
	Planejamento	Haver uma definição geral do currículo, alinhando a formação em todos os cursos.	
	Avaliação	Instrumentos que possam medir com precisão a aprendizagem do aluno.	
Crítica	Aprendizagem	Dar maior ênfase no ensino do conhecimento teórico e prático	Althusser (1970) Freire (1970) Bourdieu e Passeron (1970) Bernstein (1971), Young (1971), Bowles e Gintis, Apple, Giroux
	Função do professor	Ser um facilitador do processo de aprendizagem	
	Ensino (metodologia)	Utilizem exemplos práticos e experiências pessoais, possibilitando a relação ativa de comunicação com os alunos.	
	Conteúdos	Desenvolvimento regional, o cenário econômico nacional e fatores globais.	
	Planejamento	Possibilitar a adaptação frente as necessidades de contexto e dos indivíduos.	
	Avaliação	Instrumentos flexíveis adequados à realidade da turma.	
Pós-crítica	Aprendizagem	Dar maior ênfase às características econômicas, sociais e culturais.	Silva (1999), Santos e Lopes (2011), Louro (2001), Gilbert (2001)
	Função do professor	Ser um mediador entre os alunos para minimizar as diferenças culturais e as diferentes necessidades.	
	Ensino (metodologia)	Utilizem metodologias múltiplas, diversificas atentas as diferenças individuais.	
	Conteúdos	Aspectos multiculturais, de gênero e de sustentabilidade.	
	Planejamento	Ser aberto e orientado para o atendimento das múltiplas e diversas demandas.	
	Avaliação	Instrumentos como provas, trabalhos, seminários que atendam as diversidades, como gênero, cultura entre outras.	

Fonte: Adaptado das pesquisas de Silva (1999), Louro (2001), Gilbert (2001), Santos e Lopes (2011).

No Quadro 2, verifica-se as perspectivas que foram utilizadas nas questões fechadas, juntamente com os autores que foram utilizados como base teórica. O questionário foi elaborado com base na fundamentação teórica de currículo, no qual cada questão procurou levantar aspectos das perspectivas tradicionais, crítica e pós-crítica de currículo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS COORDENADORES INVESTIGADOS

Nesta seção serão caracterizados os dados dos coordenadores respondentes, sendo apresentados os dados sobre gênero, idade, tempo de docência, atuação profissional – além da docência. Em relação à atuação profissional buscou-se informações a respeito do tempo de atuação na docência, na coordenação de curso, horas destinadas à coordenação e a titulação.

Na Tabela 1, são apresentados os dados de identificação dos respondentes.

Tabela 1 – Gênero, Idade, Tempo de Docência e Coordenação dos respondentes

Gênero dos resp.		Idade dos resp.		Tempo de Docência		Tempo Coordenação	
Feminino	7	20 e 30 anos	1	1 e 5 anos	1	1 ano	4
Masculino	5	31 e 40 anos	4	6 e 10 anos	5	2 anos	1
		41 e 50 anos	4	11 e 15 anos	4	3 anos	1
		+ 50 anos	3	+ de 15 anos	2	4 anos	2
						5 anos	2
						+ de 5 anos	2
Total	12	Total	12	Total	12	Total	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 1 observa-se os dados referente ao gênero, idade, tempo de docência e tempo de coordenação dos respondentes. Dentre os 12 (doze) coordenadores de contabilidade pesquisados, 7 (sete) são do gênero feminino e 5 (cinco) do gênero masculino. A idade predominante entre os respondente é de 31 a 50 anos, possuem experiência na docência de 6 a 15 anos e a maioria encontra-se o primeiro ano de atuação na coordenação da Instituição de ensino.

Na Tabela 2 estão apresentados os dados referente as horas de dedicação a instituição de ensino, se atua em atividade que não seja de ensino e o nível de formação do respondente.

Tabela 2 - Área distinta, Horas de Dedicação e Titulação dos respondentes

Área distinta		Horas de dedicação		Titulação	
Possui área distinta	7	Dedicação exclusiva	5	Mestrado	8
Não Possui área distinta	5	Dedicação não exclusiva	7	Especialização	4
Total	12	Total	12	Total	12

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 2, pode-se verificar os dados referente a dedicação dos coordenadores, atuação em outra atividade e a titulação do respondente, 7 (sete) dos respondentes atuam em outra área que não seja a de educação, em contrapartida 5 (cinco) dos respondentes atuam com dedicação exclusiva na área da educação, sendo que dos mesmo 8 (oito) possuem a titulação de mestrado e 4 (quatro) a titulação de especialista.

4.2 ORIENTAÇÃO DOS COORDENADORES SOBRE CURRÍCULO

As análises realizadas nesta seção consistem, primeiramente em verificar à similaridades existentes entre as respostas dos coordenadores pesquisados, para posteriormente

analisar as percepções teóricas dos coordenadores sobre currículo. Para tanto foi aplicada a técnica de análise descritiva. O questionário aplicado compõe-se de questões abertas e semiabertas, que buscam investigar a orientação dos coordenadores sobre currículo na perspectiva da aprendizagem, função do professor, metodologia, componentes curriculares, planejamento e avaliação.

Conforme já destacado anteriormente, Silva (1999) contribui que as teorias de currículo não buscam capturar o verdadeiro significado de currículo nas noções de discurso, e que as definições não são utilizadas para determinar o significado de currículo ou para dizer qual delas mais se aproxima do que o currículo é, mas para mostrar que o currículo é, essencialmente e precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

No Quadro 3, são observadas as respostas dos coordenadores sobre a melhor definição para currículo.

Quadro 3 - Definição de currículo

Qual a melhor definição para currículo?	
1	Não existe liberdade na definição de currículos. Os currículos são elaborados conforme diretrizes determinadas pelo MEC, sugestões do conselho federal de contabilidade e a constante observação da evolução da economia, do mercado que é extremamente competitivo e a mudança da legislação tributária.
2	Não chamamos mais de currículo e sim de Itinerário.
3	O Currículo é o que norteia as ações pedagógicas. Neste sentido, cito Sacristán (1998), quando registra que é necessário que se observe o currículo a partir da reflexão sobre que objetivo se pretende atingir, o que e por que ensinar, para quem são os objetivos, como os conteúdos podem ser inter-relacionados e com quais recursos, o tempo e o espaço, e de que maneira é possível modificar a prática escolar relacionada aos temas.
4	conhecimentos práticos
5	O currículo é responsável pelo alinhamento dos objetivos do curso e o perfil esperado do acadêmico.
6	Estrutura básica para um curso.
7	É a diretriz que organiza e ordena os conteúdos para o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias à formação profissional dos estudantes.
8	Currículo é um instrumento que deve levar em consideração as possibilidades de aprendizagem, metas, objetivos, conteúdos, planejamento.
9	Acadêmico ou escolar? Uma boa formação é extremamente importante, porém, são poucos os casos que um cargo é posicionado por méritos e sim por indicação ou grau de parentesco. Reforçando, é extremamente importante a qualidade da formação.
10	Currículo é compreendido como a porção de cultura em termos de conteúdo, prática do ensino e avaliação. Deve ser flexível, com possibilidades de reavaliação permanentes. O currículo é composto por ações que aprimoram e ou geram novos conhecimentos, é um caminho pelo qual o estudante deverá percorrer, ou seja, os conteúdos, as avaliações, participações, vivências científicas e socioculturais em um contexto de historicidade apresentando um horizonte de possibilidades.
11	Lista de habilidades e competências.
12	Conjunto de elementos individuais que quando em consonância dão conta na formação de um perfil profissional na área de formação.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao currículo, pode-se observar conforme o Quadro 3, que os coordenadores demonstram uma visão de que é algo imposto por órgãos regulamentadores ou avaliadores, que conforme o respondente número 1 (um) que destaca não haver liberdade na definição de

currículos, sendo que os mesmos são elaborados conforme diretrizes determinadas pelo MEC, e outros órgãos avaliadores, também devendo observar as necessidades do mercado e mudanças legislativas, ainda a maioria dos coordenadores afirmam que o currículo é o alinhamento do curso, é o que ordena os conteúdos no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências.

Assim, percebe-se entre os coordenadores uma visão curricular induzida pelos documentos orientativos, deixando a desejar em situações mais amplas relacionadas ao mundo real, a sociedade e a reflexão das ações do cotidiano. Tal definição de currículo dos coordenadores está voltada às teorias tradicionais, que conforme Silva (1999) pretende serem neutras, uma vez que não demonstram preocupação com qualquer tipo de questionamento mais radical referente aos arranjos educacionais existentes, formas dominantes de poder implicadas no conhecimento ou a forma social dominante, adotando o *status quo* (estado atual das coisas) como referência, pois se concentram nas formas de organização e elaboração do currículo. Portanto, são teorias de aceitação, ajuste à adaptação.

Outra questão abordada foi a utilização da base legal, apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Base Legal na formulação do Projeto Político Pedagógico

Há uma base legal para a formulação do projeto político pedagógico? Se sim, Qual?	
1	Diretrizes curriculares do MEC e sugestões do CFC - Conselho Federal de Contabilidade.
2	Sim. Base federal, estadual e orientações do próprio conselho.
3	No caso do curso de Ciências Contábeis a Resolução CNE/CES 10/2004, além do Parecer CNE/CES n. 67, de 11 de março de 2003, da lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61, Parecer CNE/CES n. 269/2004. Além dos instrumentos de avaliação dos órgãos avaliadores (MEC e CEE) e o Currículo Mundial (CM), proposto pelo ISAR/UNCTAD/ONU.
4	sim, diretrizes do MEC.
5	Sim, a formulação do PPC está alinhada com o SINAES e também com os Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do INEP.
6	Sim, Resolução do CONSEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
7	Sim. A Resolução CNE/CES Nº 10, de 16/12/2004.
8	Sim, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o Curso de Ciências Contábeis e os documentos internos da instituição de ensino.
9	Sim, temos como base a as diretrizes curriculares nacionais.
10	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDBE CFC - Conselho Federal de Contabilidade MEC - Currículo Nacional
11	Diretrizes nacionais MEC
12	Sim. é observado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), no instrumento de avaliação dos cursos de graduação (MEC-CONAES-INEP/2006) (Portaria n.º 563/2006), bem como a articulação entre esse documento e os documentos institucionais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à base legal utilizada para a formulação do projeto político pedagógico, pode-se verificar que dentre os 12 (doze) coordenadores respondentes, 10 (dez) afirmaram utilizar como base as Diretrizes Curriculares do MEC, 2 (dois) coordenadores afirmaram utilizar as sugestões do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), além dos respondentes que afirmaram utilizar o Currículo Mundial, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e os documentos internos da instituição de ensino.

Ao serem questionados sobre a utilização de bases teóricas para a elaboração dos projetos políticos pedagógicos, apenas um coordenador indicou a utilização de base bibliografia, alguns citaram novamente a utilização Diretrizes Curriculares do MEC e alguns documentos da própria instituição.

As próximas questões foram levantadas três alternativas, sendo uma para cada um dos aspectos, ou seja, uma alternativa para a teoria do currículo Tradicional (T), Crítico (C) e Pós-Crítico (P). No Quadro 5 são apresentados os dados em relação a classificação da ordem de preferencia dos aspectos de aprendizagem curricular.

Quadro 5 - Ordem de preferências dos aspectos de aprendizagem curricular

Teoria/Aspectos/ preferência		1º	2º	3º
C	Dar maior ênfase no ensino do conhecimento teórico e prático.	9	1	2
T	Dar maior ênfase no desenvolvimento de habilidades para formar um profissional preparado para o dia-a-dia do mercado.	2	10	0
P	Dar maior ênfase às características econômicas, sociais e culturais.	1	1	10
Total		12	12	12

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 5, pode ser observada a ordem de preferência dos aspectos de aprendizagem curricular, sendo que para 9 (oito) todos coordenadores, o aspecto mais importante é dar maior ênfase no ensino do conhecimento teórico e prático. A ênfase ao ensino teórico e prático está voltada para uma visão crítica, pois conforme Moreira e Silva (1995) o currículo meramente técnico, com questões de procedimentos, técnicas e métodos, diante da tradição crítica passou a ser guiado por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Em segundo lugar pode-se observar que esta o desenvolvimento de habilidades para formar um profissional preparado para o dia-a-dia do mercado, devendo preparar o contador voltado para as práticas da região e que esteja preparado para exercer a sua profissão, discurso esse atrelado a teoria tradicional, ou seja, conforme Silva (1999), ao desenvolvimento de habilidades e preparação do indivíduo para o mercado.

Apenas 1 (um) respondente julgou mais importante a ênfase nas características econômicas, sociais e culturais. Já quanto à indicação dos aspectos menos importantes do currículo, tem-se a ênfase nas características econômicas, sociais e culturais com indicação de 10 (dez) dos respondentes, apontando uma orientação voltada à teoria pós-crítica que segundo Canen e Oliveira (2002) ressalta a necessidade de compreender a pluralidade da sociedade. Conforme Silva (1999) o que a teoria de Esland, pesquisador referência na teoria pós-crítica de currículo, buscava compreender relaciona-se às “visões de mundo” que os professores trazem para a sala de aula, e que são desenvolvidas em sala de aula. No Quadro 6 são apresentados os dados relativos à orientação dos coordenadores quanto ao papel dos professores frente ao currículo.

Quadro 6 - Orientação quanto ao papel dos professores em relação ao currículo

Teorias/Aspectos		Resp.
P	Ser um mediador entre os alunos para minimizar as diferenças culturais e as diferentes necessidades.	0

T	Desenvolver habilidades, tais como elaborar pareceres e relatórios, aplicar adequadamente a legislação entre outros.	5
C	Ser um facilitador do processo de aprendizagem.	7
Total		12

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto ao entendimento dos coordenadores em relação ao principal papel a ser desempenhado pelos professores, pode-se verificar que 7 (sete) dos respondentes compreendem que o professor deve ser um facilitador do processo de aprendizagem. Tais respostas remontam à teoria crítica, em que Giroux localiza os professores como intelectuais transformadores, o que conforme Silva e Moreira (2001, p. 12) leva o professor à “[...] necessidade de assumir mais vigorosamente suas responsabilidades pedagógicas e políticas”. Dar ouvidos à voz dos alunos volta-se para a necessidade de construção de um espaço no qual os anseios, desejos e os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e considerados (SILVA, 1999). Ainda conforme Silva (1999, p. 55) “O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de ‘fatos’ e conhecimentos ‘objetivos’. O currículo é o local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais”.

Já 5 (cinco) dos respondentes, acreditam que o professor deva desenvolver habilidades, tais como pareceres e relatórios, aplicar adequadamente a legislação entre outros. Para Silva (1999) concentrar-se em questões técnicas dos conhecimentos e saberes dominantes, ou seja, no desenvolvimento de habilidades remonta uma perspectiva tradicional de currículo. Nesse sentido, sobre o papel do professor, Azevedo e Cornacchione Junior (2012, p. 20) destacam as “[...] críticas de que o ensino na área de Contabilidade está ainda presa demais à memorização de conhecimentos e no domínio de conteúdos em detrimento do desenvolvimento de habilidades e atitudes dos estudantes”.

Assim verifica-se que o ensino está preso à duas perspectivas, a primeira que o professor deva ser uma facilitador no processo de aprendizagem, situação essa voltada a perspectiva crítica, e a do desenvolvimento de habilidades voltada a perspectiva tradicional.

No Quadro 7, são apresentados os dados quanto ao entendimento em relação às metodologias que devam ser adotadas pelos professores.

Quadro 7 - Entendimento em relação às metodologias que devam ser adotadas pelos professores

Teoria/Aspectos		Resp.
T	Transmitam da melhor forma o conhecimento.	3
C	Utilizem exemplos práticos e experiências pessoais, possibilitando a relação ativa de comunicação com os alunos.	3
P	Utilizem metodologias múltiplas, diversificadas atentas as diferenças individuais.	6
Total		12

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 7, o entendimento dos coordenadores em relação às metodologias que os professores precisam utilizar. Do total de respondentes, 6 (seis) percebem que os professores devam utilizar metodologias múltiplas, diversificadas atentas às diferenças individuais.

Nessa perspectiva Medeiros, Miranda e Miranda (2010) afirmam que assim como nas demais áreas do conhecimento, a metodologia ou didática do professor vem sofrendo alterações ao longo dos anos, sendo um fator necessário para adaptarem-se as novas necessidades da

sociedade e aos novos sujeitos que frequentam a escola, a fim de prepará-los para o mundo que está cada vez mais dinâmico, complexo e desenvolvido tecnologicamente. Os demais respondentes posicionaram-se entre as alternativas de transmitir da melhor forma o conhecimento e a utilização de exemplos práticos e experiências em sala de aula. Em relação a alternativa transmitir da melhor forma o conhecimento Medeiros, Miranda e Miranda (2010) chamam a atenção para o fato de que cada vez mais teóricos observam que as aulas tradicionais em que o aluno desempenha um papel passivo, não interessam mais aos estudantes.

No Quadro 8, a orientação dos coordenadores quanto à autonomia curricular.

Quadro 8 - Orientação dos coordenadores quanto à autonomia curricular

Teoria/Aspectos		Resp.
T	Conhecimento acumulado universal	4
C	Desenvolvimento regional, o cenário econômico nacional e fatores globais	8
P	Aspectos multiculturais, de gênero e de sustentabilidade.	0
Total		12

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação aos componentes curriculares, verifica-se que 8 (oito) respondentes afirmam que a escolha dos componentes curriculares é baseada no desenvolvimento regional, o cenário econômico nacional e fatores globais. Tal perspectiva se volta à teoria crítica, pois conforme Apple, o currículo relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas, não é um campo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos, pois o conhecimento corporificado no currículo é sempre um conhecimento particular de classes e grupos dominantes (SILVA, 1999).

Outra alternativa que predominou entre os respondentes foi o conhecimento universal acumulado, situação essa voltada a teoria tradicional.

No Quadro 9 encontra-se o resultado referente ao planejamento do currículo.

Quadro 9 - Resultados referente o planejamento do currículo

Teoria/ Aspectos		Resp.
T	Haver uma definição geral do currículo, alinhando a formação em todos os cursos.	5
C	Possibilitar a adaptação frente as necessidades de contexto e dos indivíduos.	3
P	Ser aberto e orientado para o atendimento das múltiplas e diversas demandas	4
Total		12

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar o Quadro 9 visualizam-se duas orientações muito distintas, sendo que 5 (cinco) dos coordenadores destacam que deveria haver uma definição geral do currículo, alinhando para todos os cursos. Analisando essas respostas percebe-se que ainda se tem enraizado a percepção de currículo mínimo, que tinha por finalidade nortear os estudos, conteúdos e até mesmo a duração do curso, além de assegurar uniformidade mínima profissionalizante, facilitar as transferências entre as instituições, questão essa voltada para a teoria tradicional do currículo.

Porém, por outro lado, 4 (quatro) dos respondentes visualizam que o currículo deveria ser aberto e orientado para o atendimento das múltiplas e diversas demandas, justificando que o mesmo deva atender as pluralidades do país continental. A orientação do currículo aberto está

voltada à teoria pós-crítica, voltada às diferentes necessidades. Nesse sentido, Santos e Lopes (2011) afirmam que a adequação às múltiplas e diversas necessidades delineou para a educação diversos desafios, pois a complexidade nessa área quando forem concretizadas na posição e prática escolar em relação aos valores universais ou de defesa do direito à diferença nem sempre atinge as resultados esperados ou até mesmo são opostos aos esperados.

Para 3 (três) respondentes, o currículo deverá possibilitar a adaptação frente às necessidades de contexto e dos indivíduos.

No Quadro 10 podem ser observadas as respostas quanto à avaliação que é entendida como um dos componentes curriculares.

Quadro 10 - Respostas quanto à avaliação

Teoria/ Aspectos		Resp.
T	Instrumentos que possam medir com precisão a aprendizagem do aluno.	3
C	Instrumentos flexíveis adequados à realidade da turma.	3
P	Instrumentos como provas, trabalhos, seminários que atendam as diversidades, como gênero, cultura entre outras.	6
Total		12

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 10, 6 (seis) dos respondentes compreendem que a avaliação como componente curricular deve ser composta por instrumentos como provas, seminários que atendam as diversidades, como gênero, cultura, entre outros. Essa compreensão, voltada para teoria pós-crítica, aponta para uma sociedade que conforme Santos e Lopes (2011) deve ser plural e diferenciada, atuando de forma respeitosa para que tal pluralidade não gere conflitos, conservando assim diferentes culturas.

Ainda, conforme 3 (três) dos respondentes o componente curricular deve ser composto por instrumentos flexíveis adequados à realidade da turma. Assim, verifica-se que os respondentes percebem a necessidade de se adequar ao novo, às diferentes necessidades presentes em sala de aula. Porém também pode ser observar também uma visão tradicional do ponto de vista de 3 (três) respondentes, que destacam a necessidade de medir com precisão a aprendizagem do aluno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa é verificar a orientação curricular teórica de coordenadores de curso de Ciências Contábeis. Para atingir o objetivo traçado, realizou-se uma pesquisa de cunho descritivo, com procedimento de pesquisa levantamento, numa abordagem qualitativa.

A caracterização do perfil dos coordenadores dos cursos de Ciências Contábeis, quanto ao gênero prevaleceu o gênero feminino, quanto à idade, possuem menos de 50 anos. Possuem entre 6 e 10 anos de atuação na docência, a maioria encontra-se no primeiro ano de atuação na coordenação com dedicação exclusiva a IES em que coordena o curso de Ciências Contábeis e têm titulação de mestrado.

Quanto à teoria curricular, percebe-se que os coordenadores estão amarrados a uma visão ancorada nos documentos orientativos, dando menor importância às situações mais amplas relacionadas ao mundo real, sociedade e à reflexão das ações do cotidiano. Em relação

às bases legal e teórica, verifica-se que são a única fonte utilizada, levando assim a não procura pelas bases teóricas, ocasionando dessa forma a falta de conhecimento dos coordenadores em relação às teorias de currículo.

Quanto às perspectivas da aprendizagem, função do professor, metodologia, componente curricular, planejamento e avaliação, conclui-se que a aprendizagem está voltada ao desenvolvimento de habilidades, a ênfase ao ensino teórico e prático, para formar um profissional preparado para o dia-a-dia do mercado. O desenvolvimento de habilidades, conforme Silva (1999) está atrelado à teoria tradicional, voltado à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho. Conforme Moreira e Silva (1995), o currículo tradicional é meramente técnico, com questões de procedimentos, técnicas e métodos. No entanto, para os mesmos autores, foi diante da tradição crítica que os currículos tradicionais passaram a guiar-se por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Desta forma a ênfase ao ensino teórico e prático está voltada para uma visão crítica do currículo.

Para os coordenadores, o professor possui o papel de ser um facilitador no processo de aprendizagem, perspectiva essa voltada à teoria Crítica, em que vale destacar a defesa de Giroux aos professores como intelectuais transformadores (SILVA, 1999). Quanto à metodologia, destaca-se a utilização de metodologias múltiplas, diversificadas, atentas às diferenças individuais, já em relação à escolha dos componentes curriculares, está baseada no desenvolvimento regional, cenário econômico nacional e fatores globais, perspectivas essas voltadas à teoria crítica, pois conforme Apple, o currículo está relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas (SILVA, 1999).

Em relação à autonomia curricular, visualizam-se duas percepções muito distintas, por parte dos coordenadores, em termos de atendimentos às necessidades do tempo atual, necessita-se de uma definição geral do currículo aberto e orientado para o atendimento das múltiplas e diversas demandas voltadas à teoria pós-crítica. Segundo Santos e Lopes (2011), a adequação às múltiplas e diversas necessidades delineou para a educação diversos desafios, pois a concretização da prática escolar em relação aos valores universais ou de defesa do direito à diferença, nem sempre atinge os resultados esperados.

Para os coordenadores pesquisados, a avaliação como componente curricular está voltada a teoria Pós-Crítica de currículo, podendo ser composta de instrumentos como provas, seminários que atendam as diversidades, como gênero, cultura entre outros.

Conclui-se dessa forma que dentre as variáveis pesquisadas obteve-se diferentes percepções entre os coordenadores em relação a cada variável, assim como verificou diferentes percepções dos coordenadores em relação às variáveis analisadas em relação às teorias de currículo. Dessa forma, não podemos afirmar que alguma das teorias prevaleceu em relação às demais. Essa situação pode ser justificada devido a falta de conhecimento dos coordenadores em relação as teorias de currículo e também devido a visão ancorada nos documentos orientativos, dando menor importância às situações mais amplas relacionadas ao mundo real, sociedade e à reflexão das ações do cotidiano e sim buscando atender as exigências do MEC.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Renato Ferreira Leitão; CORNACCHIONE JUNIOR, Edgard Bruno. Ética Profissional Contábil: uma Análise Visual da Percepção Pública. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade - REPeC**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 19-37, ISSN 1981 8610, jan./mar. 2012.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 10 de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf>. Acesso em: 11 de dezembro de 2013.

CANEN, Ana; DE OLIVEIRA, Angela M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, pp. 61-74, ISSN 1413-2478, set/dez 2002.

CAVALCANTE, Danival Sousa.; AQUINO, Luiz Damázio Pereira de; LUCA, Márcia Martins Mendes de; BUGARIM, Maria Clara Cavalcante; PONTE, Vera Maria Rodrigues. Adequação dos Currículos dos Cursos de Contabilidade das universidades federais brasileiras ao Currículo Mundial de Contabilidade e o desempenho no Enade. **Pensar Contábil**, v. 13, n. 50, art. 5, p. 42-52, 2011.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração: Um Guia Prático para Alunos de Graduação e Pós-Graduação**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **Planejamento de ensino como estratégia de política cultural**. In: MORREIRA, Antonio Flavio B. Currículo: Questões atuais. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011, cap. 5, p. 103-141.

FREZATTI, Fábio; LEITE FILHO, Geraldo Alemandro. Análise do relacionamento entre o perfil de alunos do curso de contabilidade e o desempenho satisfatório em uma disciplina. In.: Encontro Nacional de Pós-graduação em Administração, XXVIII, 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRUNOW, Aloisio, SABADIN, Anderson Léo, FASSINA, Paulo Henrique, DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. Análise do perfil dos gestores do curso de Ciências Contábeis das IES-Instituições de Ensino Superior do estado de Santa Catarina. In Congresso USP de Controladoria e Contabilidade, **Anais...** v. 5, pp. 1-16, 2005.

HAIR Jr., Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MEDEIROS, Cintia Rodrigues de Oliveira; MIRANDA, Gilberto José; MIRANDA, Aline Barbosa de. A arte no processo de ensino-aprendizagem e sua contribuição para a formação do contador: dramas e descobertas do estudante-artista. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 16, n. 2, p. 209-232, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORREIRA, Antonio Flavio B. *Currículo: Questões atuais*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

OLIVEIRA, Cosmo Rogério; GOMES, Giancarlo; RAUSCH, Rita Buzzi; CUNHA, Paulo Roberto. Aproximação entre o perfil do contador desejado pelo mercado e as diretrizes

curriculares de cursos de graduação em Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 10, n. 1, jul. de 2011.

PACHECO, José Augusto. Currículo: Entre Teorias e Métodos. **Cadernos de pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

PELEIAS, Ivam Ricardo; GUIMARÃES, Paulo César; SILVA, Dirceu; ORNELAS, Martinho Maurício Gomes de. Identificação do perfil profissiográfico do profissional de contabilidade requerido pelas empresas, em anúncios de emprego na região metropolitana de São Paulo. **BASE - Revista de Administração e Contabilidade da UNISINOS**, v. 5, n. 2, art. 5, p. 131-141, 2008.

RECH, Ilírio José; SANTOS, Leidimar Cândida dos; VIEIRA, Ivone Pereira. Interdisciplinaridade: Um Estudo das Grades Curriculares dos Cursos de Graduação das Instituições de Ensino Superior que Oferecem Cursos de Graduação e Mestrado em Contabilidade. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, v. 2, n. 2, 2010.

RICCIO, Edson Luiz; SAKATA, Marici Cristine Gramacho. Evidências da globalização na educação contábil: estudo das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 15, n. 35, p. 35-44, 2004.

SANTOS, Lucíola de C. P; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e currículo. In: MORREIRA, Antonio Flavio B. **Currículo: Questões atuais**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011, cap. 2, p. 29-38.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas São Paulo: Autores associados, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos culturais**/ Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (orgs). 5 ed. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2001.

STRAUSS, Anselm.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamental**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.