

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO

FECAP

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

MESTRADO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

NELSON FELIPE TAVARES SALES CARROZZO

REFLEXIVIDADE DO EXAME DE SUFICIÊNCIA/CFC

FRENTE AO ESTABELECIDO PELA ESTRUTURA

CURRICULAR MUNDIAL E A EIXOS DE COMPETÊNCIAS

REQUERIDAS DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA CONTÁBIL

São Paulo

2019

NELSON FELIPE TAVARES SALES CARROZZO

**REFLEXIVIDADE DO EXAME DE SUFICIÊNCIA/CFC FRENTE AO
ESTABELECIDO PELA ESTRUTURA CURRICULAR MUNDIAL E A
EIXOS DE COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DOS PROFISSIONAIS DA
ÁREA CONTÁBIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Álvares Penteado, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski
Coorientador: Prof. Dr. Valmor Slomski

São Paulo

2019

FUNDAÇÃO ESCOLA DE COMÉRCIO ÁLVARES PENTEADO - FECAP

CENTRO UNIVERSITÁRIO ÁLVARES PENTEADO

Prof. Dr. Edison Simoni da Silva
Reitor

Prof. Dr. Ronaldo Frois de Carvalho
Pró-reitor de Graduação

Prof. Dr. Alexandre Garcia
Pró-reitor de Pós-Graduação
Coordenador de Mestrado em Ciências Contábeis
Coordenador de Mestrado Profissional em Administração

FICHA CATALOGRÁFICA

C319r

Carrozzo, Nelson Felipe Tavares Sales

Reflexividade do Exame de Suficiência/CFC frente ao estabelecido pela estrutura curricular mundial e a eixos de competências requeridos dos profissionais da área Contábil / Nelson Felipe Tavares Sales Carrozzo. - - São Paulo, 2019.

105 f.

Orientadora: Profa. Dra. Vilma Geni Slomski

Coorientador: Prof. Dr. Valmor Slomski

Dissertação (mestrado) – Fundação de Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP – Centro Universitário Álvares Penteado – Programa de Mestrado em Ciências Contábeis.

1. Contabilidade - Estudo e Ensino. 2. Exame de suficiência para bacharel em Ciências Contábeis. 3. Contabilidade – Currículos. 4. Competências – Contabilidade.

CDD: 657.07

Bibliotecário responsável: Elba Lopes, CRB- 8/9622

NELSON FELIPE TAVARES SALES CARROZZO

**REFLEXIVIDADE DO EXAME DE SUFICIÊNCIA/CFC FRENTE AO
ESTABELECIDO PELA ESTRUTURA CURRICULAR MUNDIAL E A EIXOS DE
COMPETÊNCIAS REQUERIDAS DOS PROFISSIONAIS DA ÁREA CONTÁBIL**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Álvares Penteado, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Valmor Slomski
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
(FEAUSP)

Prof. Dr. Ivam Ricardo Peleias
Centro Universitário Álvares Penteado

Profa. Dra. Vilma Geni Slomski
Centro Universitário Álvares Penteado
Professora-Orientadora – Presidente da Banca Examinadora

São Paulo, 30 de agosto de 2019.

Dedico este trabalho a meus pais e familiares, por acreditarem em mim e pelo incentivo.

Quem sabe não teremos um mundo científico mais completo nas próximas décadas: criar,
testar, criticar, modificar; inovar...
Martins e Iudicibus (201 p. 304).

Agradecimentos

No transcorrer desta etapa, muitas pessoas contribuíram direta e indiretamente para que eu a concluísse com êxito. E a todas essas dirijo o meu sincero agradecimento. Em especial...

À professora Dra. Vilma Geni Slomski, por uma orientação extremamente humana, perseverante e dedicada. Obrigado por possibilitar que eu entrasse de cabeça no mestrado e desfrutasse dos seus ensinamentos!

Ao professor Dr. Valmor Slomski, meu coorientador, pelos conhecimentos transmitidos e pelas sugestões recebidas para a pesquisa.

Agradeço, também, ao ilustre professor Dr. Ivam Ricardo Peleias, por todas as contribuições e sugestões dadas desde o exame de pré-qualificação.

À professora Dra. Edvalda Araujo Leal, pelas contribuições e sugestões dadas no consórcio mestral do XII Congresso Anpcont.

Ao professor Dr. Vinicius Augusto Brunassi Silva, pelas contribuições e sugestões para a organização e análise dos dados da pesquisa.

Aos professores do programa de Mestrado da FECAP, pela dedicação e pelos ensinamentos.

Às bibliotecárias da FECAP, pela colaboração em diversos momentos do curso.

À Natalia Gamboa Virgüez, da QSR Nvivo Brasil, pela prestativa atenção e ajuda com o manuseio do *software* Nvivo.

Aos colegas de mestrado, pelas experiências compartilhadas e pelos momentos inesquecíveis: Allan, Giovana, Davi, Catarina, Mauricio, Renato, João, Lucineide e Ivan.

Aos amigos, parentes e familiares que me apoiaram e contribuíram para que este sonho fosse realizado: Tio Marcos, Tio Roberto, Adriana Domingues, Tia Ivete, Dora, Gabriel Costa, Jaqueline Assunção, Ana Clara, Felipe Vedovato, Silvestre e Ana Paula.

Por fim, agradeço a meus pais, Sandra e Luis, e a meu irmão, Victor, por tudo que construímos, aprendemos e enfrentamos durante esta jornada. Amo vocês!

Resumo

Carrozzo, N. F. T. S. (2019). *Reflexividade do Exame de Suficiência/CFC frente ao estabelecido pela estrutura curricular mundial e a eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil* (Dissertação de Mestrado). Centro Universitário Álvares Penteado, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar o grau de reflexividade do Exame de Suficiência/CFC, no período de 2013 a 2017, frente ao estabelecido pela estrutura curricular mundial e a eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio da análise documental e verificados mediante análise de conteúdo. Constatou-se que o Exame de Suficiência/CFC, no período de 2013 a 2017, teve um grau de reflexividade de 95,2% na estrutura do Currículo Mundial, deste modo, podendo-se inferir que o exame exige a maioria dos conhecimentos contemplados na formação do Contador mundial/global. O Exame de Suficiência frente aos blocos de conhecimento do Currículo Mundial possui maior grau de reflexividade dos conteúdos básicos em Contabilidade e afins (85,7%) em detrimento do bloco de conhecimentos organizacionais e da atividade comercial (6,0%), Conhecimentos Avançados em Contabilidade, Finanças e assuntos afins (3,5%) e com nenhum grau de reflexividade destaca-se o bloco de Conhecimentos em Tecnologia da Informação. Esse perfil técnico-científico valorizado pelo Exame de Suficiência frente aos eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil fica evidenciado pela predominância do grau de reflexividade do eixo de competências técnico-profissionais com 94,8%, em oposição à baixa reflexividade dos eixos organizacional com 2,4% e relacional/social com 2,8%. Conclui-se que o Exame de Suficiência, no período de 2013 a 2017, valorizou mais as competências técnicas (saber-fazer) do que o saber (conhecimentos) e o saber – *ser* (atitudes), divergindo, assim, no tocante ao que está proposto para a formação e atuação do profissional Contábil na contemporaneidade.

Palavras-chave: Competências profissionais. Exame de Suficiência. Profissão Contábil. Currículo Mundial ONU/UNCTAD/ ISAR.

Abstract

Carrozzo, N. F. T. S. (2019). *Reflexivity of the Sufficiency Examination / CFC compared to the established by the Global Curriculum structure and axes of competences required of Accounting professionals* (Masters dissertation). Centro Universitário Álvares Penteadó, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteadó – FECAP, São Paulo, SP, Brasil.

This research intent to show degree of reflexivity of the Sufficiency Examination / CFC, from 2013 to 2017, compared to world's curricular structure and axes of competences required of accounting professionals. In order to show the results a descriptive research was conducted with a qualitative approach. Data were collected through documentary technique and analyzed through content analysis. It was found that the Sufficiency / CFC Exam, from 2013 to 2017, had a degree of reflexivity of 95.2% in the structure of the Global Curriculum, so it can be said that the exam requires most of the knowledge covered in the formation of the global accountant. The Examination of Sufficiency against the blocks of knowledge of the World Curriculum, has a higher degree of reflexivity of the basic contents in Accounting and related (85.7%), to the detriment of the block of organizational knowledge and commercial activity (6.0%), Advanced Knowledge in Accounting, Finance and related subjects (3.5%) and with no degree of reflexivity, we highlight the Knowledge Technology block. This technical-scientific profile valued by the Sufficiency Examination against the required competency axes of Accounting professionals corroborates the predominance of the reflexivity degree of the technical-professional competences axis (94.8%) as opposed to the low reflexivity of the axes. organizational (2.4%) and relational / social (2.8%). It can be concluded that the Sufficiency Exams, in the period from 2013 to 2017, valued the technical competences (know-how) more than the knowledge (knowledge) and the know-how (attitudes), thus diverging to what is proposed for the formation and performance of the accounting professional in contemporary times.

Keywords: Professional competences. Sufficiency Exam. Accounting Profession. Global Curriculum ONU/UNCTAD/ ISAR.

Lista de Figuras

Figura 1. Exemplo de dados das provas do exame de suficiência do CFC transferidos na planilha de Excel Office.	62
Figura 2. Mapa de nós da questão 02 da prova 2017-2 construído no NVIVO 12	64
Figura 3. Instrumento de extração de Conteúdos Emergentes	65
Figura 4. Resumo metodológico da pesquisa.	68
Figura 5. Evolução dos resultados do Exame para bacharel em Ciências Contábeis – Brasil	69
Figura 6. Desempenho dos candidatos no Exame de Suficiência	71
Figura 7. Reflexividade do Exame de Suficiência frente ao Currículo Mundial.....	72
Figura 8. Comparativo entre os blocos de conhecimento do CM.	74
Figura 9. Evolução do grau de reflexividade do Exame frente à estrutura do currículo mundial no período de 2013 a 2017.....	75
Figura 10. Reflexividade do Exame de Suficiência frente aos componentes do currículo mundial.....	76
Figura 11. Evolução do grau de reflexividade do Exame frente aos componentes do currículo mundial	78
Figura 12. Comparativo entre graus de reflexividade do Exame de Suficiência nos eixos de competências profissionais.....	80
Figura 13. Evolução do grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente a eixos de competências profissionais, ao longo do período de 2013 a 2017.....	81
Figura 14. Grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente às competências profissionais.....	81
Figura 15. Evolução do grau de reflexividade das competências profissionais refletidas no Exame de Suficiência ao longo do período de 2013 a 2017.	84

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Dimensões da competência organizacional	27
Tabela 2 - Eixos de competências gerenciais.....	28
Tabela 3 - Competências profissionais	29
Tabela 4 - Eixos de Formação Currículo Nacional	35
Tabela 5 - Comparativo entre Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais	38
Tabela 6 - Blocos de conhecimentos do Currículo Mundial	43

Tabela 7 - Pesquisas sobre similaridade entre matrizes curriculares nacionais e o currículo mundial	45
Tabela 8 - Áreas do conhecimento exigidas no Exame de Suficiência.....	49
Tabela 9 - Principais funcionalidades do NVivo 12.....	63
Tabela 10 - Comparativo entre os conceitos de Análise de Conteúdo e termos do NVivo	64
Tabela 11 - Quantidade de Conteúdos por edição do Exame de Suficiência do CFC.....	65
Tabela 12 - Relação entre temáticas, objetivos e referencial teórico	66
Tabela 13 - Quantidade de ausentes e aprovados por Exame - 2011 a 2018.....	70
Tabela 14 - Conteúdos do Exame de Suficiência não contemplados no Currículo Mundial	72
Tabela 15 - Reflexividade do Exame de Suficiência CFC frente aos Blocos de conhecimento do Currículo Mundial.....	73
Tabela 16 - Classificação dos componentes por grau de reflexividade.....	77
Tabela 17 - Reflexividade do Exame de Suficiência frente a eixos de competências	79
Tabela 18 - Grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente as 19 competências profissionais requeridas do Contador	82
Tabela 19 - Reflexões e recomendações com base no estudo	87

Lista de Abreviaturas e Siglas

AAA	<i>American Accounting Association</i>
AECC	<i>Accounting Education Change Commission</i>
AICPA	<i>American Institute of Certified Public Accountants</i>
CES	Câmara de Educação Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CM	Currículo Mundial
CNE	Comissão Nacional de Educação
CPA	<i>Certified Public Accountant</i>
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EUA	Estados Unidos da América
FBC	Fundação Brasileira de Contabilidade
FEA/USP	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
IAESB	<i>International Accounting Education Standards Board</i>
IASB	<i>International Accounting Standards Board</i>
IES	Instituição de Ensino Superior
IFAC	<i>International Federation of Accountants</i>
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i>
IMA	<i>Institute of Management Accountants</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAR	<i>International Standards of Accounting and Reporting</i>
LDBN	Lei de Diretrizes Básicas Nacionais
MAS	<i>Management Accounting System</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-pedagógico
ONU	Organização das Nações Unidas
RH	Recursos Humanos
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior de São Paulo
SESU	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TI	Tecnologia da Informação
UNCTAD	<i>United Nations Conference on Trade and Development</i>

Sumário

1	Introdução	11
1.1	Justificativa	12
1.2	Situação problema e questão de pesquisa	14
1.3	Objetivos	15
2	Fundamentação Teórica	17
2.1	Mundo do trabalho: da qualificação ao modelo de competências profissionais	17
2.1.1	<i>Da noção de qualificação profissional</i>	18
2.1.2	<i>Ressignificação do conceito de competências profissionais</i>	21
2.1.2.1	<i>Competências gerenciais</i>	25
2.2	As diretrizes curriculares e as reformas do curso de Ciências Contábeis	30
2.2.1	<i>O Projeto Político-Pedagógico e o currículo por competências</i>	32
2.2.1.1	<i>O currículo por competências</i>	34
2.2.1.2	<i>Perfil de competências do profissional Contábil</i>	40
2.3	O exame de suficiência da profissão Contábil	47
2.4	Estudos realizados sobre a formação por competências profissionais	50
3	Metodologia	59
3.1	Campo de pesquisa	60
3.2	Métodos, técnicas e procedimentos de coleta dos dados	60
3.2.1	<i>Elaboração do instrumento de coleta de dados</i>	65
3.3	Métodos, técnicas e procedimentos de análise de dados	66
4	Resultados	69
4.1	Dados sobre o Exame de Suficiência do CFC	69
4.2	Reflexividade do Exame de Suficiência frente ao Currículo Mundial	71
4.2.1	<i>Grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente aos Blocos de conhecimento do Currículo Mundial</i>	73
4.2.2	<i>Reflexividade do exame de suficiência frente a estrutura do Currículo Mundial</i>	75
4.3	Reflexividade do Exame de Suficiência frente a eixos de competências requeridas do profissional Contábil	79
5	Conclusão	85
	Referências	88
	Apêndice A - Instrumento de coleta de dados	98
	Apêndice B – Conteúdo das questões na planilha do Excel	99
	Apêndice C – Extração de conteúdos emergentes dos mapas de nós	100
	Apêndice D – Conteúdos das questões filtrados dos conteúdos emergentes	101

1 Introdução

O avanço do conhecimento técnico-científico, que tem por base a inovação tecnológica e sua difusão nos setores produtivos de bens e serviços, altera o modo de trabalho e impacta significativamente o modo de vida das pessoas e das profissões (Felizardo, 2010). Tais mudanças provocam o repensar da educação, o reordenamento social das profissões e as novas qualificações da força de trabalho (Paiva, 1996).

Ainda, tais mudanças permitem “formas mais participativas, integradas, grupais, descentralizadas, autônomas, envolventes e flexíveis” que demandam novo perfil de competências profissionais (Cabral, 2004). Este perfil deve ir além das habilidades, possuindo, também, valores e conhecimentos, como a flexibilidade, o trabalho em equipe, o comprometimento, a liderança, a resolução de problemas, a orientação por resultados e outros quesitos que atendam às necessidades do mundo do trabalho (Fleury & Fleury, 2001).

Nesse novo contexto, a força de trabalho e as novas tecnologias, como computadores, *softwares* e outros instrumentos, facilitam e agregam valor às organizações. O novo cenário produtivo demonstra a necessária sintonia que deve haver entre o atual processo de reestruturação produtiva, a globalização da economia e os novos requisitos e demandas da formação profissional (Orletti, 2007, p. 02).

De acordo com Deluiz (2001), o processo de transformação no mundo do trabalho vem substituindo o trabalho não qualificado, fragmentado, repetitivo, rotineiro e prescrito por novas formas de organização caracterizadas como trabalho polivalente, integrado, em equipe, com mais flexibilidade e autonomia, em que o profissional se torna um agente transformador dentro da organização. Pode-se inferir que o profissional não é apenas um indivíduo que exerce uma função, mas agrega valor à organização na qual está inserido (Cardoso, Mendonça, & Oyadomari, 2010).

Esse cenário indica que a profissionalização deve ir além da capacidade de usar as informações, mas também saber onde encontrá-las, filtrá-las, recriá-las e com elas aprender e desenvolver-se. A reestruturação do processo produtivo com base na microeletrônica requer que se compreenda a categoria competência na dimensão da práxis, isto é, “necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais, reafirmando-se a compreensão de que o simples domínio do conhecimento por parte do operador, seja tácito, seja científico, não é suficiente para que se estabeleça a competência” (Kuenzer, 2003, p. 08).

Para Deluiz (2001), a universidade é um dos locais de formação e, nesse sentido, de exercício da práxis, desse modo, ganhando força a formação por competências cujo propósito

é alinhar a academia com o mundo de trabalho. Fleury e Fleury (2001) entendem o conceito de competências profissionais como conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e valores (saber *ser*), sendo “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

A profissão Contábil, coerente com este perfil, em especial, com a globalização das práticas Contábeis, precisa ir além de uma visão da Contabilidade como apenas um instrumento de controle patrimonial para um instrumento capaz de mitigar a assimetria informacional, auxiliar na transparência das informações Contábil-financeiras e servir como suporte na tomada de decisões de diferentes usuários (Cheetham & Chivers, 2005; Iudícibus, 2015; Marion, 1998; Mintzberg & Quinn, 2001).

Esse contexto de mudanças interfere diretamente nas políticas educacionais e na institucionalização de mudanças curriculares. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representa um instrumento de apoio às políticas educacionais, em que os currículos dos cursos são colocados em xeque e a busca por mudanças tem sido o “carro-chefe” dessa legislação. A base para as discussões tem sido o repensar do papel da universidade, e este não se reduz a um espaço que se identifique apenas com o ensino e com a formação de profissionais para o “mercado de trabalho”, mas sim com a formação de profissionais – cidadãos, o que permite a inserção no “mundo do trabalho”.

Este estudo utiliza o termo “mundo do trabalho”, tendo em vista o fato de ser mais abrangente e complexo, englobando diferentes contextos de caráter social, econômico, educacional e cultural (Figaro, 2008). O mundo do trabalho concilia os constructos que abarcam não apenas a formação técnica (*saber-fazer*), mas também as dimensões cognitivas (*saber*) atitudinais e éticas (*saber-ser*) (Deffune & Depresbiteris, 2002; Mazetto, 2003).

Essas ideias vão ao encontro do que estabelece a LDBN (1996) em seu capítulo IV, Art. 43, quando afirma que a finalidade da educação é “estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No Título I - Da Educação, no segundo parágrafo, consta que “a educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”.

1.1 Justificativa

As mudanças organizações e a necessidade de adaptação em busca da sustentabilidade e continuidade impulsionam a procura por profissionais Contábeis que dominem um conjunto de competências que vai além dos saberes técnicos, tendo a capacidade flexível, crítica e

analítica para solucionar os problemas e contribuir para o melhor desempenho das organizações e dos usuários da informação Contábil (Koyama, Silva, & Oliveira, 2010; Oro, Beuren, & Carpes, 2014). Tais perspectivas remetem às transformações da natureza do trabalho, que primam por novas exigências para a formação do trabalhador, o que implica a reconceituação da própria aprendizagem profissional, que deixa de ser um "estoque de saberes" para se transformar em "capacidade de ação diante de acontecimentos" (Zarifian, 2003).

Deste ponto de vista, as reformas educacionais ocorridas a partir da LDBN (1996) evidenciam a busca da formalização e implementação de currículos por competências a fim de preparar e desenvolver os futuros profissionais para as transformações no mundo do trabalho. E isso significa que, com a flexibilização e a integração dos processos produtivos, passou-se a valorizar a subjetividade e o saber tácito do trabalhador, destacando-se sua intelectualização em contraposição à qualificação formal e aos conhecimentos apenas técnicos.

As discussões sobre o alinhamento entre a formação dos profissionais Contábeis com os novos desafios da profissão motivaram a escolha do tema desta pesquisa. Da mesma forma, instigaram as reflexões por parte do pesquisador sobre a adequação do Exame de Suficiência do Conselho de Federal de Contabilidade (CFC) ao contexto contemporâneo, em que se evidencia a ampliação das competências apenas técnicas (*hard skills*) e a adoção de competências em conhecimentos, valores e comportamentos (*Soft Skills*).

O exame de suficiência constitui condição obrigatória para o registro do profissional Contábil e tem como objetivo comprovar a posse de conhecimentos médios, constantes nos conteúdos programáticos desenvolvidos no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis (Kounrouzan, Miloca, Ferraz, & Ponciano, 2010). Isso significa que o formato do exame deve estar alinhado à formação e à atuação profissional em virtude de ser um instrumento importante para estimular a modernização das instituições de ensino e dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis, além de garantir conhecimentos em nível suficiente para o início do exercício profissional (Mulatinho, 2007).

Todavia um ponto que chama atenção é o destacado pelo CFC (2019) sobre o índice de aprovação no exame de Suficiência no período de 2011 a 2017, em que apenas 35,87% dos candidatos que prestaram o referido exame foram aprovados. Essa realidade é ressaltada pela pesquisa de Castilho (2013), Kounrouzan et al. (2010), Madeira, Mendonça e Abreu (2003) e Souza, Cruz, e Lyrio (2017), quando discutem o fato de que os resultados do referido exame devem servir de indicadores de qualidade do curso de Ciências Contábeis oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras.

Em consonância com essas observações, os estudos de Oliveira e Kurotori (2009) e de Pinheiro, Dias, Lopes e Lima (2013) alertam para o fato de que o exame precisa rever seu formato em busca de uma aproximação entre a formação profissional esperada dos egressos do curso de Ciências Contábeis e a requerida para a atuação profissional. Nesse sentido, esta pesquisa buscou discutir o alinhamento necessário entre a formação por competências, as exigências do exame de suficiência e as competências requeridas pelo mundo do trabalho.

Nesse âmbito, é emergencial a adequação entre o que propõem as diretrizes curriculares nacionais/MEC, as mundiais ONU/UNCTAD/ISAR e o perfil de competências requerido para os profissionais da área Contábil. Para Deluiz (2001), a formação por competências vai além das capacidades de saber fazer (prática), nesse sentido, o domínio de competências gerenciais como as que englobam o senso crítico, a criatividade e a autonomia são essenciais ao Contador, que necessita de capacidade para elaborar relatórios que contemplem as informações necessárias para a gestão e a tomada de decisões no âmbito das organizações (Pinheiro et al., 2013).

Posto isso, este estudo intenciona preencher lacunas ainda existentes no que se refere à avaliação para averiguar a adequação da prova ao que é exigido dos profissionais Contábeis em termos de competências gerenciais para que atendam aos objetivos da Contabilidade nas organizações. Segundo Marion e Santos (2001), os objetivos da Contabilidade vão além de acumular cifras, registrar automaticamente uma ou várias operações e preparar um balanço para efeitos impositivos. Os seus objetivos são os de acompanhar o desenvolvimento da organização e gerar informações que propiciem aos seus usuários base segura para decisões, planejamento, criação e compreensão do estado em que se encontra a organização, como seu desempenho, sua evolução, os riscos e as oportunidades que oferece.

1.2 Situação problema e questão de pesquisa

A importância de pesquisar a adequação do exame de suficiência do CFC ao que a academia valoriza é reforçada pelo estudo de Broietti (2014), que, por meio de uma pesquisa bibliométrica, analisou as publicações em periódicos nacionais da área Contábil, no período de 1998 a 2013, e concluiu que o exame de suficiência é ainda pouco estudado e explorado pela pesquisa Contábil.

Nesse contexto, torna-se relevante conhecer e discutir que perfis de competências são exigidos dos profissionais da área Contábil pelo exame de suficiência, pois o exercício da profissão requer tanto o domínio de conhecimentos ligados à dimensão técnica especializada quanto à dimensão ético-política, comunicacional e de inter-relações pessoais, para que eles

possam participar como sujeitos integrais no mundo do trabalho. As exigências do contexto de trabalho instável e flexível ampliam os perfis de qualificação dos trabalhadores com a implantação de modelos de formação e de gestão da força de trabalho baseados em formação por competências (Arruda, 2000; Deluiz, 2001; Felizardo, 2010; Kuenzer, 2003; Manfredi, 1998; Orletti, 2007).

Como o exame de suficiência é obrigatório e único meio de aprovação do egresso em Ciências Contábeis para se tornar um profissional Contábil apto para a atuação no Brasil, é fundamental que se discuta e repense o formato de avaliação, com isso, buscando o entendimento dos conhecimentos que estão sendo exigidos, pois o alinhamento entre formação, exame de suficiência e atuação poderá viabilizar benefícios à profissão. Esta problemática motivou a realização desta pesquisa e a formulação do seguinte questionamento: Qual é o grau de reflexividade do Exame de Suficiência/CFC, no período de 2013 a 2017, frente ao estabelecido pela estrutura curricular mundial ONU/UNCTAD/ISAR e a eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil?

1.3 Objetivos

Diante do problema exposto, elaborou-se como objetivo geral evidenciar o grau de reflexividade do Exame de Suficiência/CFC, no período de 2013 a 2017, frente ao estabelecido pela estrutura curricular mundial ONU/UNCTAD/ISAR e a eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil, procurando identificar pontos de divergências e semelhanças que evidenciam a adequação dos exames ao que está proposto para formação e atuação do Contador contemporâneo. Para atingir esse objetivo foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar os conteúdos presentes nas questões das provas do Exame de Suficiência do CFC no período de 2013 a 2017;
- b) contrastar os conteúdos das questões das provas do Exame de Suficiência do CFC ao que propõe a estrutura do Currículo Mundial para a educação dos profissionais da área Contábil;
- c) contrastar o conteúdo das questões das provas do Exame de Suficiência do CFC com eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil.

Entende-se que a premissa primordial de um exame de suficiência profissional é a de que este se constitua em um instrumento de valorização da profissão, de modo que o profissional da categoria certificada o perceba como uma oportunidade de aperfeiçoamento, e não uma forma de punição ou de ameaça à sua empregabilidade.

Espera-se que este estudo contribua em campos inter-relacionados como a identificação de pontos e inconsistências entre os conteúdos das provas frente aos currículos estabelecidos para a formação do Contador; melhor adequação dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis oferecidos pelas IESs frente às competências requeridas para a atuação na área Contábil.

Espera-se que este estudo contribua, também, com subsídios capazes de apoiar uma política de certificação alinhada com os sistemas de educação e de atuação profissional, de modo que a avaliação tenha uma função mais formativa do que apenas de aferição quantitativa de conhecimentos, de modo que os resultados do Exame de Suficiência se constituam em oportunidade para a melhoria contínua da profissão, sem focalizar apenas a aprovação ou reprovação dos profissionais.

2 Fundamentação Teórica

Nesta seção são discutidos conceitos pertinentes ao mundo do trabalho, à qualificação e às competências profissionais, ao conceito de competências gerenciais, a diretrizes curriculares, a reformas no curso de Ciências Contábeis, ao Projeto Político-Pedagógico, ao currículo por competências, ao perfil de competências do Contador e ao Exame de Suficiência profissional.

2.1 Mundo do trabalho: da qualificação ao modelo de competências profissionais

O conceito de mundo do trabalho engloba outras competências além das necessárias para as funções laborais, a formação de “profissionais-cidadãos” (Mazetto, 2003), portanto, a “formação por competências” em oposição à “qualificação profissional” envolve as dimensões cognitivas (*saber*) atitudinais e ético-política – *saber-ser* (Deffune & Depresbiteris, 2002, pp. 19-75). Sendo assim, o papel da universidade não se reduz a um espaço que se identifique apenas com o ensino e com a formação de profissionais para o “mercado de trabalho”, mas, em igual proporção, deve considerar a pesquisa no ensino para qualificar a formação profissional. Nessa perspectiva, Figaro (2008) expressa mais detalhadamente o conceito de mundo do trabalho como:

O conjunto de fatores que engloba e coloca em relação à atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade (Figaro, 2008, p. 92).

A história do trabalho é intrínseca à da sociedade porque é ele que proporciona as condições de sobrevivência e, mais do que isso, de produtividade criativa que faz bem à autoestima e vivência social (Figaro, 2008).

No final do século XX, o mundo do trabalho tornou-se globalizado seguindo o processo de globalização do capitalismo. Em âmbito mundial, surgiu uma nova divisão internacional do trabalho e da produção que, com a evolução da tecnologia eletrônica, favoreceu a transição do taylorismo-fordismo ao toyotismo e a dinamização do mercado mundial (Ianni, 1994).

Essa reestruturação produtiva no mundo do trabalho fez ressurgir importantes debates sobre temas e problemas que remetem às relações entre “trabalho”; “qualificação”; “competência” e “formação profissional”. O uso desses conceitos polissêmicos, na maioria das vezes, empregados como sinônimos, ocupa lugar de destaque nos discursos de diferentes agentes e instituições sociais. De acordo com Manfredi (1998, p. 02), “tais expressões são

largamente utilizadas em outros momentos históricos, oriundas de visões teóricas com matrizes epistemológicas diversas que por vezes aparecem como sendo unívocas, politicamente neutras e consensuais”.

O mundo do trabalho passa por mudanças quantitativas e qualitativas que afetam não somente as estruturas e dinâmicas das forças de trabalho, mas também a composição e estrutura social em âmbito global (Ianni, 1994). Sob tal ótica, Orletti (2007, p. 30) acrescenta que a mudança não é apenas da “força de trabalho, mas da população em geral, impulsionada pelas demandas da produção, do consumo, de fortes mudanças introduzidas na organização do cotidiano, das conquistas sociais e culturais associadas a uma era tecnológica de natureza planetária”. Essas discussões indicam a forte relação que existe entre o atual processo de reestruturação do capital, a globalização da economia e as novas demandas à formação profissional.

Na presente pesquisa, visou-se desenvolver uma discussão a partir de uma perspectiva crítica, sem a pretensão de esgotar o assunto, visto que tais conceitos expressam sentidos e intenções diferentes. Para Manfredi (1998, p. 02), mesmo que reatualizados, os conceitos respondem a “um conjunto de interesses, desejos e aspirações sociais diferentes, e, deste modo, as diversas formas de apropriação remetem a projetos e estratégias políticas adotadas pelos diferentes sujeitos/protagonistas sociais”.

2.1.1 Da noção de qualificação profissional

A concepção de qualificação surgiu associada àquela concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos de 1950 e 1960, tendo em vista a necessidade de “planejar e racionalizar os investimentos do Estado” no que se refere à educação escolar, o objetivo era “garantir uma maior adequação entre as demandas do trabalho e do sistema educacional” (Manfredi, 1998, p. 3). Tal concepção de formação profissional foi elaborada “a partir dos cânones da Teoria do Capital Humano”, sendo os principais precursores dessa teoria economistas americanos como Harbison (1974) e Schultz (1974), que defendem a importância da “instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação do chamado *capital humano* ou *recursos humanos*”. Esta seria uma possível solução para “a escassez de pessoas habilitadas para atuarem nos setores da economia em processo de modernização” (Manfredi, 1998, p. 3).

Nesse contexto, a expressão "formação de capital humano", significa o "processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país”

(Manfredi, 1998, p. 3). A configuração que o capitalismo assumiu a partir da década de 1970 revela a crise do processo produtivo estruturado sob o binômio taylorismo-fordismo. Mediante a necessidade de reestruturação do modelo de produção adotado, surgiram elementos importantes que regem a competitividade dos países, das organizações e dos indivíduos, denominados, por Frigotto (1996), como uma nova edição da teoria do “capital humano”, explicada, por Harbison (1974, p. 153), como “processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país”.

Segundo Felizardo (2010), os países destinam parcela significativa de seu orçamento para qualificação e reconversão de sua força de trabalho. Entretanto, no taylorismo-fordismo, tal *qualificação* supõe uma intervenção mínima do operário no processo de produção, sendo que a exigência de trabalhadores qualificados “é restringida pela própria característica das atividades na produção, ou seja, a qualificação para realizar tarefas repetitivas onde o conhecimento agregado é mínimo” (Felizardo, 2010, p. 03).

As mudanças no mundo do trabalho, confirmadas pelo contexto histórico supradescrito, requerem mais do que competências apenas técnicas (*hard skills*), em que a titulação, “entendida como a qualificação”, a certificação e o diploma garantiriam a empregabilidade e a inserção profissional (Felizardo, 2010, p. 05). Ao confrontar a noção de qualificação com a de competência, verificam-se abordagens opostas. De um lado, está o ponto de vista da qualificação com uma visão estática do mundo do trabalho, “baseada em saberes teóricos, nos diplomas, em profissões definidas, estáveis e duradouras que validavam a formação profissional” (Kato, 2007, p. 31). Do outro lado, tem-se a visão que relaciona o termo competência aos novos “modelos de produção ligados à visão dinâmica e mutante do mundo do trabalho” (Kato, 2007, p. 31).

Em oposição à teoria do capital humano da formação de profissionais para o mercado, este estudo defende uma formação por competências com base na teoria construtivista, cujo foco centra-se no detalhamento das atividades e tarefas que se convertem em competências, constituindo a base do desempenho satisfatório, ideia defendida por autores franceses como Le Boterf (1994) e Zarifian (2003) e nacionais como Deluiz (2001), Fleury e Fleury (2004), Kato (2007) e Ruas (2001). Já autores como Le Boterf (1994) e Zarifian (2003) defendem a entrega efetiva do trabalho em um sentido construtivista e interpretativista.

Estas colocações indicam que o modelo de produção em série, estruturado como taylorismo-fordismo de organização do trabalho, denominada como “*job/skills*”, tem a

qualificação como matriz definida a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa (Manfredi, 1998).

Para Felizardo (2010), no modelo de qualificação, a decomposição e a especialização de tarefas resultaram na diferenciação entre a força de trabalho especializada e não especializada, uma vez que:

A especialização e a fragmentação laborais foram intensificadas na vigência da organização do trabalho de base fordista-taylorista, predominante ao longo de quase todo o século XX, pois a extração e o fracionamento do saber do trabalhador conheceram a sua forma mais aperfeiçoada com a gerência científica desenvolvida por Taylor (1911), e o fracionamento na execução do trabalho tornou-se rotina com o modelo organizacional adotado por Henry Ford, em suas fábricas automobilísticas. (Felizardo, 2010, p. 02).

Conforme essa assertiva, a noção de qualificação profissional privilegia a especialização em consonância com o modelo comportamental requerido ao trabalhador a partir da fragmentação de tarefas, dessa forma, fracionam-se também os saberes do profissional. Para Manfredi (1998, p. 04), essa concepção de qualificação é concebida como sendo “adstrita” ao posto de trabalho, e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador. Essa concepção de qualificação hegemônica por mais de três décadas, ancorada no taylorismo e no fordismo, “entra em crise com a reorganização do sistema capitalista tendo como base a adoção de sistemas de produção flexíveis e da criação de novas formas de organização do trabalho”.

Na atualidade, a discussão sobre a qualificação do trabalhador vem acompanhada do fim da era fordista e do anúncio de novas formas de organização do mundo trabalho, em que ganha espaço a discussão sobre a combinação do toyotismo e o avanço do conhecimento técnico-científico industrial.

Nesse âmbito, estudos (Arruda, 2000; Deluiz, 2001; Felizardo, 2010; Kuenzer, 2003; Manfredi, 1998; Orletti, 2007) buscam esclarecer os processos de modernização técnica e organizacional em vista do atual processo de globalização da economia e os “impactos destas transformações sobre o mundo do trabalho, a estrutura ocupacional e as qualificações profissionais”. Por conseguinte, “as noções de ‘trabalho’, ‘qualificação’, ‘competência’ e ‘formação profissional’ vêm sendo redefinidas no processo de reorganização da economia mundial e as transformações técnico-organizativas que invadem os processos de trabalho atual” (Orletti, 2007, p. 20).

Nessa linha de pensamento, Piore e Sabel (1984) aduzem que a produção em série e o padrão de acumulação capitalista, chamado de taylorismo-fordismo, são substituídos por formas produtivas flexíveis e desregulamentadas sob a égide da especialização flexível do toyotismo. Essa associação entre o toyotismo, tecnologias industriais e mobilidade do capital

entre países caracteriza a chamada acumulação flexível (Harvey, 1994), na qual apresenta alterações na organização do trabalho produtivo e rearranjos denominados de reestruturação produtiva (Teixeira, 1998).

Nesse sentido, Felizardo (2010) ressalta que a inserção da tecnologia da informação no processo de trabalho altera as formas de trabalho de modo que a organização da produção passa a exigir trabalhadores mais competentes e esclarecidos, tendo em vista a necessidade de atingir maior grau de produtividade, alcançando todo o potencial das novas tecnologias com as quais deve dominar para poder utilizá-las.

Arruda (2000) refere que a exigência do setor produtivo por uma força de trabalho mais qualificada representa um ganho para a sociedade, que pode ser traduzido pelo aumento da escolaridade média dos trabalhadores. Esse aumento, entretanto, pode abrir espaço para uma reflexão crítica sobre o modelo econômico atual e para a articulação de alternativas, pois, conquanto a importância atribuída, pelo setor produtivo, à formação profissional e ao aumento dos níveis de conhecimento, a hierarquização e a verticalização (capitalistas) ainda fazem-se presentes.

Essa comparação entre o modelo da qualificação e da competência profissional é feita por Orletti (2007, p. 20), que equipara a concepção tecnicista de qualificação com o modelo da competência e ressalta que:

Nota-se que ambas definem a qualificação a partir da ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho. Quanto às diferenças, parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita e limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto a segunda coloca a qualificação em patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensionais, incorporando à perspectiva técnico-operacional dimensões de natureza subjetiva de ordem psicossocial e cultural.

Essa comparação evidencia que a mudança foi apenas no conceito, e não no ponto de vista teórico. Sob tal lógica, esta pesquisa procura dispensar um olhar mais social e histórico do indivíduo e de seu processo de aprendizagem profissional, do que apenas laboral.

2.1.2 Resignificação do conceito de competências profissionais

A noção de competências emerge a partir dos anos 1980, com o fim do apogeu do modelo taylorista-fordista, em que a área de recursos humanos utilizava-se da noção de qualificação. Para Silva (2007, p. 94), a temática da qualificação desenvolveu-se em universos sociais com organizações aparentemente estáveis, em que as pessoas adquiriam os conhecimentos/saberes que lhes permitiam assumir postos de trabalho igualmente estáveis. Para esse autor, com as recentes mudanças ocorridas no setor produtivo, essa situação altera-se e

provoca o distanciamento “entre o conjunto de saberes que o trabalhador detém e o conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho”.

Nessa esteira, Deluiz (2001) explica que a emergência da noção de competências pode ser percebida pelas reestruturações empreendidas no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores. A autora coloca que tais mudanças:

Podem ser dimensionadas pelas reestruturações empreendidas no próprio processo produtivo, por meio da constituição das formas de produção flexíveis, da inovação científico-tecnológica aplicada aos processos produtivos e de novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores (Deluiz, 2001, p. 1).

Percebe-se que o modelo econômico em voga tem como objetivo não apenas reorganizar o processo produtivo, mas gerar um projeto de recuperação da hegemonia do capital na esfera da produção e na “acumulação flexível”, o que Deluiz (2001, p. 1) denomina como paradoxal, uma vez que:

O fenômeno de ampliação do trabalho precarizado e informal e da emergência de um trabalho revalorizado, no qual o trabalhador multiquificado, polivalente, deve exercer, na automação, funções muito mais abstratas e intelectuais, implicando cada vez menos trabalho manual e cada vez mais a manipulação simbólica.

Essas ideias indicam o deslocamento da ênfase nas capacidades apenas técnicas, visto que passa a exigir do trabalhador “capacidade de diagnóstico, de solução de problemas, capacidade de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe, auto organizar-se e enfrentar situações em constantes mudanças” (Deluiz, 2001, p. 2).

É nesse contexto que retorna à agenda de discussões o papel da educação e sua adequação para a formação de um trabalhador polivalente muito mais "generalista" do que especialista. Com capacidade para desempenhar as novas funções, há exigências de competências de longo prazo e que podem ser construídas a partir da educação geral. Para Arruda (2000, p. 27):

O novo modelo de qualificação profissional não só rompe com o paradigma da *qualificação* anterior, que privilegiava a especialização, como também com o modelo de comportamento requerido ao trabalhador. O silêncio e a fragmentação de tarefas dão lugar à comunicação e à interatividade. Identifica-se a definição de um novo patamar de qualificação, vinculado ao *savoir-faire* dos trabalhadores e ao ambiente subjetivo do sujeito: abstração, criatividade, dinamismo, comunicação etc.

Essas colocações evidenciam um conceito de competência como um neotecnicismo pelo qual as qualificações são realocadas no interior dos processos de trabalho que passam a enfatizar

e privilegiar as atividades simbólicas e de abstração em detrimento das atividades ditas concretas e passíveis de codificação.

De acordo com Orletti (2007, p. 25), a noção de competência é reduzida “a um rol de aptidões e habilidades genéricas, que mudam de acordo com as demandas do capital” e que continuam a delinear uma visão parcial e neutra do processo de trabalho, meramente dentro da perspectiva técnica de análise, mesmo trazendo algumas inovações.

Nessa lógica, o conceito de competências é um aprimoramento da teoria do capital humano, que, segundo Orletti (2007, p. 22), revela-se “reafirmando através de novas palavras, conotações que visam à reintegração, ou melhor, à subalternidade político-ideológica dos trabalhadores, nos contextos de reestruturação do capital nos locais de trabalho”. Para esse autor, essa visão fica mais clara quando se compara a concepção tecnicista de qualificação com o modelo da competência em voga:

Ambas definem a qualificação a partir da ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho. Quanto às diferenças, parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita e limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto que a segunda coloca a qualificação em patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensionais, incorporando à perspectiva técnica operacional dimensões de natureza subjetiva de ordem psicossocial e cultural. (Orletti, 2007, p. 22).

A formação profissional, por conseguinte, não pode ficar circunscrita à dimensão técnico-científica, em que a noção de *qualificação* é substituída pela noção de *competência*.

Segundo Orletti (2007, p. 25), a nova roupagem é “mais adequada às necessidades do capital, no máximo, reatualizada (...)”. Entretanto “continua uma noção marcada política e ideologicamente pela corrente teórica epistemológica de ordem descritivo-experimental que trata habilidades humanas desvinculadas das dimensões de tempo e espaços socioculturais em que são originadas”.

A perspectiva sociocultural do conceito de competência vem sendo desenvolvida por pesquisas como a de Arruda (2000); Deluiz (2001); Felizardo (2010); Kuenzer, (2001); Manfredi (1998); Meghnagi (1992); Orletti, (2007). Esses autores discutem a noção de competências a partir da teoria sociointeracionista da aprendizagem referendada por parâmetros socioculturais e históricos. Nesse sentido, Meghnagi (1992, p. 65) assevera que o conceito de competência profissional engloba a dimensão individual de caráter cognitivo, relativa ao processo de aquisição e produção de conhecimento, que o define como “um processo de construção ativa”. A noção de competência, tomada em sua acepção geral e/ou particular, tem de ser vista como resultante de uma “elaboração conceitual produzida pelo indivíduo, mediante as demandas das situações concretas de trabalho”. Portanto, a noção de competência engloba a

dimensão coletiva, isto é, a de ser uma “construção balizada por parâmetros socioculturais e históricos” (Meghnagi (1992, p. 65).

Nesta linha de pensamento, Meghnagi (1992, p. 65) define competência profissional como “um processo por meio do qual se efetiva um cruzamento estreito entre a aquisição da experiência adquirida e os conteúdos (saberes) necessários para fazer frente às situações e condições de trabalho, em geral suscetíveis de modificação, ao longo do tempo”. E, sob tal perspectiva, aduz haver um crescimento progressivo do conhecimento que:

Acontece mediante procedimentos, análise, elaboração e transformação dos objetos da experiência; a aquisição de novos conhecimentos se configura como sendo o êxito de uma construção gradual (...), esta construção se dá, por um lado, o crescimento qualitativo e quantitativo das informações adquiridas, o nível e grau de sofisticação de sua elaboração e, por outro, o ganho de consciência daquilo que se sabe, de como é possível desenvolver e transmitir o próprio saber. (Meghnagi, 1992, p. 65).

Essa definição construtivista da noção de competência resulta de uma elaboração conceitual produzida pelo indivíduo, mediante as demandas das situações concretas de trabalho, o que remete a noção de competência aos contextos, espaços e tempos socioculturais, desse modo, não só incorporando outras dimensões de análise, mas também procurando estabelecer relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos (Orletti, 2007).

No âmbito da competência profissional numa perspectiva histórico-cultural, Kuenzer (2003) assevera ser possível compreender a categoria competência como práxis. A autora argumenta ser uma necessidade das novas demandas do mundo do trabalho, que passam a integrar conhecimento científico e conhecimento tácito em vista do avanço do conhecimento técnico-científico de base microeletrônica. Essa autora compreende a categoria competência como sendo:

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida (...). Vinculada à ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. (Kuenzer, 2003, p. 02).

Ao situar e remeter a noção de competência aos contextos, espaços e tempos socioculturais, Manfredi (1998) cita o modelo de Meghnagi (1992), cujas dimensões empíricas a serem consideradas, quando se trata de estudar a competência profissional em contextos organizacionais específicos, ficam expressas, podendo-se identificar, nos textos deste autor, a possibilidade de trabalhar com as seguintes dimensões:

- a) Domínio de conhecimentos e habilidades básicas.
- b) Capacidades básicas para desenvolver qualquer atividade de trabalho (competências de base para o trabalho).

- c) Competências e/ou habilidades e conhecimentos específicos relativos ao campo profissional.
- d) Competências contextuais (aquelas que derivam de um conjunto de habilidades necessárias para vincular cada atividade particular ao conjunto da estrutura organizativa) que podem ser definidas como operacionais (no âmbito da ação) e estratégicas (nos planos decisórios e de intervenção).

Essas competências profissionais são definidas como saberes e habilidades operantes em um contexto social e histórico não se restringindo ao "saber-fazer", em sua conotação operativa imediata. Tomada como uma configuração de algo em permanente construção/reconstrução, “ela se torna mais transparente e mais facilmente perceptível como um campo de embates e, portanto, de negociação por parte dos diferentes atores sociais (trabalhadores, empresários, governantes, educadores)” (Manfredi, 1998, p. 21).

Segundo Deluiz (2017, p. s.p.), competências profissionais são mais difíceis de serem observadas e constituem-se mais no "saber-ser" do que no "saber-fazer". As competências profissionais devem empregar ações concretas de trabalho, em que ocorra uma articulação dos “vários saberes oriundos de várias esferas (formais, informais, teóricos, práticos, tácitos) para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade”.

2.1.2.1 *Competências gerenciais*

Competências gerenciais constituem conceitos em evidência, complexos e multifacetados, com variadas conotações que podem ser interpretadas a partir de diferentes correntes teóricas, além disso, vêm sendo analisadas em diferentes níveis de entendimento e aplicação no contexto organizacional (Dutra, 2004; Fleury & Fleury, 2001). Os debates sobre competências gerenciais na área da psicologia e da administração começaram por meio do artigo *Testing for Competence rather than Intelligence*, de McClelland (1973), que serviu de referência para sucessivos estudos norte-americanos sobre o assunto.

Segundo McClelland (1973), os testes em aptidão e inteligência aplicados na época não eram suficientes para predizerem o desempenho de trabalho, assim, buscou-se a identificação das características mais complexas que constituem a capacitação, tendo em vista o contexto de desempenho competitivo no trabalho. Para o autor, competência é uma característica do indivíduo que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação, que engloba três conjuntos: conhecimentos, habilidades e valores.

O estudo de McClelland (1973) foi o precursor da corrente norte-americana sobre competências gerenciais, que se sucedeu pelos estudos de Boyatzis (1982) e Spencer e Spencer (1993). Estes autores seguiram a perspectiva do indivíduo no âmbito organizacional, em que o conceito de competências gerenciais é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes

que justifica um alto desempenho, que credencia a pessoa a exercer um conjunto de tarefas do cargo ou da posição dentro da organização (Fleury & Fleury, 2001; Fleury & Fleury, 2004; Sant'Anna, 2002).

Seguindo essa linha de pensamento, a gestão por competência ainda está ligada ao conceito de qualificação, esta comumente definida pelos requisitos associados a um cargo ou posição. Conforme Fleury e Fleury (2004, p. 45), essa visão “é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo”, que não atende à demanda de inovação e flexibilidade de uma organização complexa, mutável em um mundo globalizado.

Já o conceito de competências gerenciais – que emergiu com a corrente francesa – compreende além do conceito de qualificação, então, promovendo uma análise crítica com base nos processos de reestruturação produtiva baseada na concepção da alteração da noção de cargo. A competência é entendida a partir dos processos sistemáticos de aprendizagem, enfatiza-se a relação entre trabalho e educação, além da capacidade de realização da pessoa em dado contexto (Fleury & Fleury, 2004; Sant'Anna, 2002).

Dentre os autores dessa corrente francesa, destacam-se Le Boterf (1994), Perrenoud (1999) e Zarifian (1996), que observaram o indivíduo sob uma ótica construtivista, vinculando o trabalho e a educação, pela qual a competência é a ideia de agregar valores à organização, independentemente do cargo ou das posições existentes nesta.

Segundo Le Boterf (1994), competências gerenciais são um “saber agir” que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, os recursos e as habilidades em um determinado contexto profissional. Essas competências são resultantes da combinação de três eixos: a formação do indivíduo (sua bibliografia e socialização), sua formação educacional e sua experiência profissional (conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais). Assim, o “saber fazer” dos profissionais, por mais simples e previsível que seja, exige também o “saber” e o “saber ser” capazes de pensar e atuar com qualidade e produtividade (Bonfim, 2012).

Para Zarifian (2003, pp. 139-141), “competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”.

A competência profissional pode ser definida como um "saber agir" responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (Fleury & Fleury, 2004).

Dessa forma, a gestão por competência propõe gerenciar os *gaps* entre as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa estando alicerçada na competência individual, que é a combinação sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes expressas pelo desempenho profissional que agrega valor ao colaborador e à organização (Almeida, Catto, Rosa, Monteiro, & Hassmann, 2015).

No contexto das competências organizacionais, inserem-se as competências individuais, que, por sua vez, incluem as competências gerenciais, que, segundo Ruas (2001, p. 248), são “aquelas que se pretende que coloquem as propostas e projetos organizacionais e funcionais (áreas) em ação”.

Resende (2000, p. 58) afirma que competências gerenciais são “capacitações mais específicas da competência de gestão, compreendendo habilidades pessoais e conhecimentos de técnicas de administração ou gerenciamento, de aplicação em situações de direção, coordenação ou supervisão”.

As competências no âmbito organizacional, de acordo com Ruas (2001, p. 247), subdivide-se em três grandes blocos: as essenciais, as funcionais e as individuais. Sendo que as competências essenciais são aquelas que diferenciam a organização dos seus concorrentes, conferindo-lhe vantagem competitiva sobre as demais empresas. Enquanto as funcionais, por sua vez, caracterizam-se por serem necessárias às atividades vitais da organização (como competências para desenvolver o produto, vendê-lo, valorizá-lo, etc.).

Quando se trata de competências gerenciais, o subgrupo no qual o indivíduo está inserido corresponde ao subgrupo de competências individuais, pois, para Fleury e Fleury (2004), as competências dos indivíduos podem ser caracterizadas como gerenciais à medida que os conhecimentos, as habilidades e as atitudes são disponibilizados à empresa, de tal forma que seja possível mobilizar e integrar recursos e agregar-lhe valor, conforme elencado na Tabela 1.

Tabela 1

Dimensões da competência organizacional

Dimensões	Descrição	Dimensões
Essenciais	São as competências que diferenciam a empresa perante concorrentes e clientes e constituem a razão de sua sobrevivência.	Devem estar presentes em todas as áreas, grupos e pessoas da organização, embora em níveis diferenciados.
Funcionais	São competências específicas a cada uma das áreas vitais da empresa (vender, produzir, conceber, por exemplo).	Estão presentes em grupos e pessoas de cada área.
Individuais	São as competências individuais e compreendem as competências gerenciais .	Os indivíduos podem influenciar o desenvolvimento das competências dos grupos ou até mesmo da organização.

Nota. Adaptado de “Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional,” Ruas, 2001, p. 248.

A Tabela 1 evidencia que as organizações necessitam não apenas das dimensões técnicas e funcionais do trabalhador, mas, também, daquelas intelectuais e sociais. Em acordo com essa assertiva, Bergamini (2012, p. 30) ensina que “os gerentes provavelmente vão viver e trabalhar em um ambiente novo e competitivo caracterizado pela coexistência da intensa competição global e maiores oportunidades globais”, em um contexto de regras constituídas por “colaboração e competição, mudanças rápidas e volatilidade, pressão e eficiência, demanda por capacidade global e local”.

Ademais, Fleury e Fleury (2001, p. 193) aduzem que a administração organizacional necessita contar com “habilidades não apenas interpessoais, mas também interculturais”. Os autores classificam as competências do indivíduo em três eixos que envolvem a relação do indivíduo com a empresa em uma perspectiva sistêmica. Esses eixos são técnico-profissionais, sociais e organizacional/negócios, na Tabela 2, apresenta-se a descrição de cada eixo.

Tabela 2

Eixos de competências gerenciais

Eixo das competências	Descrição
Técnico-profissionais	São competências específicas para operação, ocupação ou tarefa. Exemplo: conhecimento do produto, gestão de operação, etc.
Sociais	São competências necessárias para interagir com as pessoas. Exemplo: comunicação, negociação, mobilização para a mudança, sensibilidade cultural, etc.
Organizacional /negócios	São as competências relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos no contexto de mercados, clientes e competições, assim como o ambiente político e social. Exemplo: conhecimento do negócio, orientação para o cliente, etc.

Nota. Recuperado de “Construindo o conceito de competência”, M. T. L. Fleury e A. C. C. Fleury, 2001, pp. 192–193.

Pereira (2013) buscou a convergência entre as noções de competências que a literatura aponta como necessárias para a educação profissional e que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) indicam para o curso de Ciências Contábeis. A partir da discussão de conceitos de noções de competências do desenvolvimento profissional, individual e gerencial, a autora construiu um quadro de referencial geral.

Esse quadro referencial foi contemplado por competências gerenciais, conforme apresentadas nos estudos de Braslavsky (1999), Boyatzis (1982), Dutra (2006), Dutra e Carvalho (2006), Fleury e Fleury (2004), Le Boterf (1994; 1999; 2003), McClelland (1973), Prahalad e Hamel (1990), Ruas (2001), Spencer e Spencer (1993) e Zarifian (2003), além dos documentos emitidos pelos órgãos AICPA (1999) e IFAC (2010). Esses estudos e documentos foram alinhados com os itens das CES (2004) para o curso de Ciências Contábeis, dessa forma, determinando um perfil de competências necessárias ao profissional da área Contábil.

Como resultado, Pereira (2013) subdividiu as competências em três eixos compostos por 19 competências profissionais classificadas em eixos Técnico-profissionais, Sociais e Organizacional/Negócios, conforme elenca-se na Tabela 3.

Tabela 3

Competências profissionais

Eixos	Matriz de competências	Descrição
1º Eixo: Competências organizacionais ou de negócios	1. Resolução de Problemas	Capacidade para resolver problemas e imprevistos de forma eficaz, a partir do conhecimento/experiência, para alcançar os objetivos esperados.
	2. Orientação para Resultados	Comprometimento e orientação para dar o máximo do próprio potencial, fortalecendo a equipe e atingindo resultados eficazes. Organização em torno de critérios de sucesso, com dedicação de tempo e energia que agregam valor ao produto ou serviço prestado.
	3. Visão sistêmica	Visão ampla de mundo. A compreensão da rede de relações na qual a atividade está inserida, os elos que a compõem e seus inter-relacionamentos.
	4. Planejamento	Capacidade de visualizar e organizar as sequências de ações necessárias para atingir os objetivos/metasp e estimar prazos e recursos requeridos.
	5. Foco no usuário de sua atividade/serviço	Interesse em atender as necessidades atuais e futuras dos usuários, desenvolvendo estratégias, planos, ações, processos, etc.
	6. Criação e inovação	Capacidade para elaborar projetos, planos, ideias, metodologias, processos e inovar na aplicação ou execução das atividades/serviços, que gerem impacto e otimização nos processos e formas de trabalho.
	7. Capacidade de agregar valor	Contribuir para o desenvolvimento da área no que se refere à otimização de recursos, implantação e disseminação de novas metodologias, procedimentos, protocolos, etc.
	8. Troca de informações	Capacidade de aprender com o outro, trocar experiências e informações.
	9. Trabalho em Equipe	Capacidade para interagir e cooperar no compartilhamento de ideias, objetivos, atividades e soluções para atingir os objetivos institucionais, trabalhando em equipe.
2º Eixo: Competências Relacionais ou Sociais	10. Flexibilidade	Como compreende e responde às novas situações de trabalho, podendo exercer múltiplas atividades/serviços, inerentes à sua área de atuação.
	11. Administração de Conflito	Capacidade para lidar e procurar solucionar conflitos, opiniões divergentes e condições adversas ao ambiente de trabalho.
	12. Ética	Ter atitude pautada pelo respeito ao próximo, integridade, senso de justiça, impessoalidade nas ações, etc.
	13. Relacionamento interpessoal	Capacidade de se relacionar de forma cordial com as pessoas dos diversos níveis hierárquicos e culturais, incluindo os usuários/clientes, de forma a manter o ambiente de trabalho.
3º Eixo: Competências técnico-profissionais	14. Credibilidade e confiança	É o grau de confiabilidade dos serviços prestados sob sua responsabilidade.
	15. Competência Técnica	Capacidade para criar, realizar, planejar, gerir a execução, qualificar, otimizar e acompanhar os processos de trabalho, com os respectivos requisitos institucionais necessários.
	16. Comprometimento	Ter predisposição para a ação e para o esforço em prol da instituição, compartilhamento de valores entre a organização e as pessoas que nela atuam, em prol dos objetivos organizacionais.
	17. Comunicação oral e escrita	Capacidade de se expressar (nas diversas formas) de maneira clara, objetiva, bem como ser capaz de ouvir os outros e dar respostas consistentes e objetivas aos problemas.

18. Aplicação do conhecimento	Ter experiência no uso de ferramentas, conceitos, métodos, procedimentos, <i>software</i> , equipamentos, etc.
19. Capacitação e desenvolvimento profissional	Saber aplicar o conhecimento, com o interesse pela busca ativa de qualificação e aprimoramento pessoal e profissional, na área de atuação, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento das atividades/serviços.

Nota. Adaptado de “Percepções de alunos concluintes sobre competências gerenciais adquiridas no curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo”, M. S. A. Pereira, 2013, pp. 48-49.

Em razão de o presente estudo ter como preocupação desvelar o alinhamento existente entre o que a atuação profissional requer dos profissionais na era da informação e o que o conhecimento e a certificação profissional exigem, buscou-se uma aproximação entre as competências profissionais necessárias diante da atuação profissional e aquelas valorizadas pela certificação da profissão.

A profissão Contábil requer atenção por parte da IES e dos cursos de graduação que devem repensar seus currículos para que se ajustem às novas realidades e oportunidades de trabalho, que exigem outras posturas profissionais (Dutra, 2006; Dutra & Carvalho, 2006; Fleury & Fleury, 2004; Zarifian, 2003).

2.2 As diretrizes curriculares e as reformas do curso de Ciências Contábeis

A profissão Contábil foi regulamentada em 1946 e desdobrou a criação do Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Contabilidade por meio do Decreto-Lei n.º 9.295/46. Esses órgãos foram criados com a responsabilidade de fiscalizar e organizar a classe Contábil (Santos, Sobral, Correa, Antonovz, & Santos, 2011).

Os cursos de graduação em Ciências Contábeis tiveram um elevado crescimento desde a instalação do primeiro curso em 1945. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014), o número de cursos de Ciências Contábeis cresceu de 166 cursos, em 1976, para mais de 1.200 cursos presenciais na década de 2010. Segundo o Censo da Educação Superior, realizado pelo Ministério da Educação, em 2017, o curso é um dos mais populares do Brasil, ocupando o 4º lugar entre os dez maiores cursos de graduação em número de matrículas no país.

Durante os anos de expansão do curso de Ciências Contábeis, a educação superior sofreu diferentes modificações conforme a criação de leis e políticas públicas. Laffin (2015, p. 14) descreve fatos que impactaram na educação Contábil, como “o Decreto Lei n.º 7.988, de 22/09/1945, que criou o curso e instituiu o currículo; a Resolução do CFE de 8/02/1963, que propôs alterações no currículo mínimo do curso de Ciências Contábeis; e a Resolução do CFE n.º 3, de 03/10/1992, que inserida no conjunto de medidas governamentais, acabou por definir a duração e os conteúdos mínimos”.

Atualmente, está em vigor a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), n.º 9.394, de 1996, que revolucionou a educação nacional com propostas de reforma da educação. A LDBN estrutura Diretrizes Curriculares para apontar orientações em formação e avaliação por competências, assim, incorporando na educação nacional noções de competências. Segundo Kato (2007), a implementação da LDBN foi uma resposta às mudanças e demandas que estavam ocorrendo no mundo do trabalho.

Nos incisos do Art. 43 da LDBN (1996), apresentam-se as seguintes finalidades para a educação nacional:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Segundo Cury (1997), a LDBN diferencia-se dos dispositivos legais sobre a educação anteriores porque abre um campo para iniciativas mais flexíveis por parte das instituições e dos sistemas educacionais, preocupando-se com a diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil. De acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2001), a reforma educacional proporcionou maior liberdade para as estruturas dos cursos de graduação e trouxe importância para os currículos.

Os currículos mínimos haviam produzido uma rigidez excessiva e fixação detalhada de mínimos curriculares, como, por exemplo, o excesso de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. O inciso II do Art. 53 da LDBN (1996) cria a necessidade de Diretrizes Curriculares para cada curso de graduação e permite a eliminação dos chamados currículos mínimos, tornando os currículos de graduação mais flexíveis. Essa alteração foi incentivada pela intensificação das discussões internacionais e nacionais sobre

diplomas e perfis profissionais, em face das mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho (Catani et al., 2001).

Além da flexibilização, Nunes (2012) afirma que a LDBN, por meio das Diretrizes Curriculares, incorporou o desenvolvimento de competências profissionais dentro da educação superior. O curso de Ciências Contábeis teve suas Diretrizes Curriculares instituídas no ano de 2004, com a Resolução CES/CNE n.º 10, orientando as IESs que “deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Político-pedagógico (PPP)”, em que deverá descrever os seguintes aspectos:

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

Segundo Laffin (2015, p. 13), a Resolução do CNE/CES n.º 10/2004 “prevê que o profissional da Contabilidade construa processos formativos amplos e específicos de forma a poder atuar em diferentes contextos e organizações”. Ou seja, perfil profissional alinha-se com as exigências do mundo do trabalho, que requer flexibilidade, autonomia, visão sistêmica que agreguem valor para a organização (Ramos, 2006).

Essa evolução da educação superior em Ciências Contábeis demonstra os impactos que as transformações sociais, econômicas e tecnológicas impingiram para o mundo do trabalho e as necessidades de aproximação da formação para com as exigências laborais (Kato, 2007).

2.2.1 O Projeto Político-Pedagógico e o currículo por competências

Antes de iniciar a discussão sobre a legislação vigente e suas diretrizes para a organização dos cursos de graduação, faz-se necessário definir o que se entende por Projeto Político-Pedagógico (PPP). A LDBN (1996), em seu capítulo IV, Art. 43, inciso I, adverte que a educação superior tem como objetivo “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. No Título I - Da Educação, parágrafo segundo, consta que “a educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Isso indica as dimensões da vida ou os contextos valorizados: o trabalho e a cidadania ativa para o exercício consciente dos direitos e deveres, em especial, a educação para construção social.

A lógica da gestão democrática e da educação para a cidadania ativa requer a construção coletiva da proposta pedagógica do curso de graduação, nesses termos, a palavra *projeto* define-se como o ato de lançar, orientar dar direção a uma ideia, enfim, a um processo pedagógico

intencional (Veiga & Fonseca, 2001). É nesses termos que o projeto pedagógico institui a identidade do curso e indica caminhos para "a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa" (Veiga & Fonseca, 2001, p. 187).

O termo PPP contempla reúne projeto por reunir propostas de ações concreta. O político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade. E o pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (Veiga & Fonseca, 2001).

Nesse âmbito, a construção do projeto político-pedagógico, que está alicerçada na LDBN (1996), difere-se dos currículos mínimos instituídos pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, por seu caráter coletivo, flexível e adaptável às necessidades dos currículos nacionais, regionais e locais. O projeto político-pedagógico de uma instituição de educação apresenta-se como importante instrumento para a concretização da gestão democrática, pois sua elaboração coletiva possibilita a aproximação entre a IES e aos envolvidos com esta educação.

Pela gestão integrada, põe-se em prática o processo organizacional para atender ao PPP. Desse modo, o PPP apresenta-se como um instrumento de gestão do curso. Por ser o planejamento educacional e a atuação política, ele aponta para uma direção e estabelece compromissos com o curso, desse modo, buscando alcançar sua identidade. A adoção dessa visão requer um entendimento sobre a finalidade do Ensino Superior no contexto social global no qual se insere e é determinado pela ação dos sujeitos que ali atuam (Pimenta & Anastasiou, 2002).

Deste modo, o PPP de graduação expressa os principais parâmetros para a ação educativa, fundamentando, juntamente com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a gestão acadêmica, pedagógica e administrativa de cada curso. Entretanto sua construção e avaliação devem ser permanentes, pois:

Ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior das instituições, diminuindo os efeitos fragmentários da visão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (Veiga & Fonseca, 2001, p. 13).

Essas ideias indicam que o PPP do curso de graduação deve estar sintonizado com as mudanças do mundo do trabalho e com o novo perfil de competências do trabalhador. Por isso, deve expressar a visão de homem, de educação e de sociedade que se quer alcançar, garantindo, dessa maneira, a formação crítica e reflexiva do aluno.

Pensar a universidade por esse ângulo é entendê-la como uma instituição social, e não como uma empresa. A referida lei, em seu Art. 12, determina que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Fica então reconhecida a função que tem o PPP de organizar política e metodologicamente o ambiente escolar e de constituir-se como um mecanismo de ação participativa no campo da gestão. Sendo assim, a LDBN (1996) busca superar a Lei n.º 4.024/61 (currículos mínimos), que é fundamentada pelo paradigma tradicional de administração acadêmica.

O PPP para o curso de Ciências Contábeis está em acordo com o que propõe a LDBN (1996) e a Resolução CNE n.º 10/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC), que deliberam sobre os conteúdos a ministrar nos cursos de Ciências Contábeis.

A Resolução CNE/CES n.º 10, de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis), influenciou o CFC com o apoio da Fundação Brasileira de Contabilidade (FBC) a criar, por meio da Portaria CFC n.º 10, de 2006, uma comissão para elaboração de uma Proposta Nacional de Conteúdos para o Curso de Ciências Contábeis (Frosi, 2013; Faria & Leal, 2016).

2.2.1.1 O currículo por competências

Em face das mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho, a LDBN (1996) consubstanciou a necessidade de um documento de referência curricular nacional para os cursos de graduação, que, para Silva (2007, p. 317), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação:

Passaram a eliminar os currículos mínimos pelo excesso de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. Em substituição dos currículos mínimos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação tornaram os currículos mais flexíveis, possibilitando inserir o ensino superior nas discussões internacionais e nacionais sobre diplomas e perfis profissionais.

Essa abertura e preocupação com uma formação global do aluno do curso de graduação foram iniciadas com a convocação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela Secretaria de Educação Superior (SESU), com o Edital n.º 4/97, para as IESs apresentarem propostas no que tange à composição das novas DCNs para os cursos de graduação. Para Ramos (2006, p. 126), a ideia principal do MEC foi adaptar os currículos às mudanças dos perfis profissionais. Desse modo, os princípios orientadores adotados para as mudanças curriculares dos cursos de graduação foram:

- a) flexibilidade na organização curricular;
- b) dinamicidade do currículo;
- c) adaptação às demandas do mercado de trabalho;
- d) integração entre graduação e pós-graduação;
- e) ênfase na formação geral;
- f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais.

Tais princípios visam à adequação dos cursos às exigências das reformas curriculares nacionais que buscam deslocar o foco do currículo da transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências (Ramos, 2006). Ainda a LDBN (1996, p. 21), em seu inciso II, do Art. 53, propõe a reforma curricular dos cursos de graduação e, no que se refere à Educação Superior, destaca: “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Em relação à área Contábil (CES/CNE, 2002, p. 14), indica que o curso deverá contemplar um perfil profissional que revele: “a responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares”. Para que isso ocorra, a Resolução CES/CNE (2004, p. 15) propõe que as IESs deverão estabelecer a organização curricular por meio de projeto pedagógico com as descrições dos eixos interligados de formação, conforme Tabela 4.

Tabela 4

Eixos de Formação Currículo Nacional

I – Conteúdos de Formação Básica:	II – Conteúdos de Formação Profissional:	III – Conteúdos de Formação Teórico-Prática:
Estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística.	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.	Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando <i>softwares</i> atualizados para Contabilidade.

Nota. Fonte: Recuperado de “Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004” CES/CNE, 2004.

Em consonância com essa normativa, o MEC promulgou a Resolução n.º 10, CNE/CES, de 16 de dezembro de 2004. O Art. 2º revela a preocupação em atribuir autonomia e flexibilidade ao ensino e apresenta a proposta de alteração dos currículos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. As IESs deverão estabelecer a organização curricular por meio de projeto pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

- a) I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- b) II – componentes curriculares integrados;

- c) III – sistema de avaliação do estudante e do curso;
- d) IV – estágio curricular supervisionado;
- e) V – atividades complementares;
- f) VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- g) VII – regime acadêmico de oferta;
- h) VIII – outros aspectos que tornem consistente o referido projeto.

Esse conjunto de conhecimentos evidencia a relação entre currículo, conhecimentos escolares, sua socialização e contextualização para que, dessa forma, sejam compreendidos, analisados, criticados e reconstruídos pelos alunos. Considerar essa articulação e contextualização dos conteúdos, em que teoria e prática articulam-se em vista da vinculação com os contextos da atuação profissional, é imprescindível para tornar a aprendizagem significativa.

É desse ponto de vista que se pretende tratar da construção do projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis e do currículo por competências. A formação de Contadores globalizados “remete à discussão sobre a construção de uma proposta pedagógica para o curso de Ciências Contábeis e a elaboração de currículos adequados ao atual cenário econômico, em que a formação dos profissionais possa responder aos desafios que o mundo lhes coloca” (Slomski, Gomes, & Guimarães, 2010, p. 47).

O conceito de currículo, de acordo com Moreira e Candau (2007, p. 18), define-se como “o conjunto de experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades dos estudantes”.

A lógica do currículo por competências é implantada pelas reformas educacionais, por meio de políticas decorrentes de uma visão integrada e complexa do conhecimento, que requer uma compreensão igualmente dinâmica e transformadora da educação, que seja capaz de tornar os indivíduos aptos a transformar a realidade e transformarem-se (Slomski et al., 2010).

A implantação de uma reforma curricular, conforme Pacheco (1994), supõe a mudança estratégica de aspectos ligados à construção do currículo, que vão desde a redefinição dos fundamentos e orientações curriculares até a determinação de assuntos que diretamente dizem respeito aos contextos das decisões curriculares, identificados na esfera da administração, da escola, dos professores e dos alunos.

Segundo Sacristán (2013), a utilização do currículo está relacionada à ideia de construir a carreira do estudante. O currículo determina quais conhecimentos serão abordados, estabelece níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando o desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos indivíduos durante a escolaridade. Sob tal perspectiva, Zabalza (1998) acrescenta que currículo é um conjunto dos

pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dá para alcançá-las; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados no contexto educativo ano após ano. Nessa mesma linha de pensamento, Slomski et al. (2010) acrescentam que:

O currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, ele transforma intenções e orientações previstas no projeto, em objetivos, conteúdos etc., ou seja, em plano de ação. O currículo torna-se a orientação prática para a ação, é um nível de planejamento que fica entre o PPP e a ação prática. Enquanto a projeção do PPP, o currículo define: “o que ensinar?”, “para que ensinar?”, “como ensinar?” e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática. (Slomski et al., 2010, p. 168).

A partir dessas discussões, pode-se asseverar que o currículo é a possibilidade de pôr em prática as ideias delineadas no PPP, é por meio dele que se alcançam os resultados desejados em termos de formação do aluno. A formação de indivíduos autônomos, críticos e reflexivos implica o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e convicções, tais como:

De um lado, a qualidade *formal*, que significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento. E do outro, a qualidade *política* quer dizer a competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana. É condição básica da participação. Dirigem-se a fins, valores e conteúdo. A qualidade dos meios está em função da ética dos fins. A qualidade dos fins depende da competência dos meios. (Demo, 1994, pp. 14-15).

Essa assertiva mostra que a qualidade da formação profissional não pode ser vista pela lógica da racionalidade técnica, “mas pela lógica da cidadania ativa, do exercício do direito de participação, da construção da autonomia cognitiva”, fato este que acontece por meio de “metodologias que fomentam conflitos cognitivos como essenciais às atividades de aprendizagem e, assim, à construção do conhecimento no contexto universitário” (Slomski et al., 2010, p. 8).

Discorrer sobre qualidade da educação remete à função da universidade neste milênio, que é a de zelar pela qualidade do trabalho acadêmico que realiza e pela competência dos profissionais que forma. Portanto, “o sentido essencial da responsabilidade social da educação de nível superior consiste em produzir e socializar conhecimentos que tenham não só mérito científico, mas também valor social e formativo”. (Dias, 2005, p. 172).

Esta concepção de educação cidadã vem sendo defendida desde a institucionalização das DCNs dos cursos de graduação a partir da nova LDBN (1996). A Lei n.º 4.024, de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi idealizada com os objetivos de estabelecer normas gerais para todo o país na educação superior, inclusive, assegurando uniformidade mínima profissionalizante. Havia uma suposta identidade entre os profissionais de diferentes

regiões, encerrando a visível diminuição da liberdade de as instituições organizarem seus cursos. Ficou manifesto que a intenção foi afiançar a *flexibilidade*, a *criatividade* e a *responsabilidade* das instituições de ensino ao elaborarem suas propostas curriculares.

Com o objetivo de apontar limitações da Lei n.º 4.024, de 1961, e avanços da LDBN (1996) baseados no Parecer CNE/CES 67/2003, apresenta-se a Tabela 5, elaborada por Scatola (2013, p. 32), com base na referida legislação, que demonstra as principais diferenças entre os Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares nacionais.

Tabela 5

Comparativo entre Currículos Mínimos e as Diretrizes Curriculares Nacionais (1996)

Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei n.º 4.024/61 - Limitações	Focos de atenção	Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei n.º 9.394/96 - Avanços
- Individualizado	Trabalho pedagógico	- Defende o trabalho em equipe, a colaboração. Abertura e flexibilidade na organização curricular.
- “Os Currículos Mínimos inibiam a inovação e a criatividade das instituições, que não detinham liberdade para reformulações naquilo que estava, por Resolução do CFE, estabelecido nacionalmente como componente curricular, até com detalhamento de conteúdos obrigatórios”.	Liberdade e Flexibilidade	“As DCNs ensinam a flexibilização curricular e a liberdade de as instituições elaborarem seus projetos pedagógicos para cada curso segundo uma adequação às demandas sociais e do meio e aos avanços científicos e tecnológicos, conferindo-lhes uma maior autonomia na definição dos currículos plenos dos seus cursos”. - Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino (Regulamento). - Já “As DCNs concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas”.
-Enquanto “Os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfiadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso”.	Mundo do trabalho	- Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 2º. A educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
- “Os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou prorrogação na duração do curso”. - Hiper especialização, rígido e inflexível, cheio de pré-requisitos, fragmentação curricular, descontextualizado, currículo coleção, excesso de disciplinas obrigatórias, obrigação e ampliação desnecessária do tempo de duração dos cursos. - Disciplinas obrigatórias e formações técnicas.	Novo Perfil	“As DCNs orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mundo do trabalho e das condições de exercício profissional”. - As DCNs determinam que, em seu Art. 1º § 2º, a educação acadêmica deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. E no Art.43 propõem estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, flexibilização. - Deverá formar, assim, um profissional capaz de usar as informações, encontrá-las, filtrá-las, recriá-las e inová-las. Desfrutar da consciência e dos valores emancipatórios do ser humano, tais como: autonomia e liberdade. - A educação voltada para o atendimento das necessidades do aluno. Busca abertura, criatividade, iniciativa, tomada de decisão, capacidade para resolução de problemas, flexibilidade, etc.
“Os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições, propuseram-se a mensurar desempenhos profissionais no final do curso”.	Formação por competências	- “As DCNs (Lei nº 9.394, 1996), propõem-se a ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando a uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento e de domínio de tecnologias”. - Art. 43. A educação superior tem por finalidade: II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua.
Advogam um profissional “preparado”, adaptado ao mercado de trabalho.		- Pretendem preparar um profissional que atenda aos desafios emergentes. - Em seu Art. 43, a educação superior tem por finalidade: I. Estimular a criação cultural, o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; III. Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.
“Os Currículos Mínimos eram fixados para uma determinada habilitação profissional, assegurando direitos para o exercício de uma profissão regulamentada”.		“As Diretrizes Curriculares Nacionais devem ensejar variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa”.
- Prioriza a divisão de tarefas, dicotomizando o pensar e o fazer, gerando, dessa forma, a fragmentação do saber e a separação entre o administrativo, o pedagógico e a formação profissional no PPP.	Articulação Teórico-prática	- Formação sintonizada com a realidade social, perspectivas de uma educação continuada ao longo da vida. Articulação entre teoria e a prática, presente na indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; -Flexibiliza eixos articuladores da reconfiguração da educação superior no Brasil.

Nota. Fonte: Recuperado de “Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de Ciências Contábeis diante da gestão do projeto político-pedagógico”, de Scatola, 2013, p. 32.

Uma dimensão importante das DCNs a ser explorada em toda a sua complexidade tem que ver com a estruturação do projeto pedagógico, que deve dar-se a partir da definição de competências a serem desenvolvidas pelos egressos. Isso requer um conjunto de reflexões sobre qual o perfil de Contador se está querendo formar. Trata-se da ruptura com o modelo tradicional e dominante de fazer reformas curriculares que não se restringem ao rearranjo de disciplinas (Bastos & Correia, 2006).

Um currículo baseado em competências exige uma reorganização das instituições de ensino e o compromisso com a formação em serviço de seus educadores, dessa forma, ampliando seu campo de experiências culturais, propiciando tempo e espaços para o planejamento e a avaliação coletiva, para o desenvolvimento de atividades integradas, para o compartilhamento de experiências e para a pesquisa acadêmica e de campo.

Essas ações são partes integrantes da construção dos projetos pedagógicos dos cursos onde o currículo globalizado seja o instrumento de sua concretização. Esta postura por parte da gestão universitária é que possibilita inserir o Ensino Superior nas discussões internacionais e nacionais sobre certificação, diplomas e perfis profissionais, em face das mudanças na sociedade contemporânea e, particularmente, no mundo do trabalho.

2.2.1.2 Perfil de competências do profissional Contábil

A reforma curricular a partir da LDBN (1996) é uma tentativa de estabelecer uma formação por competências, ao propor a autonomia das IESs e instituir diretrizes para o projeto pedagógico, além de busca pela flexibilização curricular. O Parecer n.º CES/CNE 0146 (2002) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação que devem: a) constituir-se em orientações para a elaboração dos currículos; b) ser respeitadas por todas as IESs; c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Em relação à área Contábil, indica que o curso deverá contemplar um perfil profissional que revele: “A responsabilidade social de seus egressos e sua atuação técnica e instrumental, articulada com outros ramos do saber e, portanto, com outros profissionais, evidenciando o domínio de habilidades e competências inter e multidisciplinares” (Parecer CES/CNE 0146, 2002, p. 14). Quanto às competências, os bacharéis em Ciências Contábeis deverão ser capazes de:

- a) Utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem próprias das Ciências Contábeis e Atuariais.
- b) Demonstrar uma visão sistêmica e interdisciplinar da atividade Contábil.
- c) Elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais.
- d) Aplicar adequadamente a legislação inerente às funções Contábeis.

- 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.
- f) Exercer suas funções com expressivo domínio das funções Contábeis e atuariais que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento da sua responsabilidade quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas da sua gestão perante a sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania.
- g) Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação Contábil e de controle gerencial.
- 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.

Estas competências profissionais poderão ser desenvolvidas por meio de um projeto de educação comum que exigirá que os educadores elejam um conjunto de intenções educativas e de diretrizes pedagógicas na orientação, na organização e no desenvolvimento da sua prática educativa. Referenciais mais amplos, “de natureza político-filosófica, epistemológica e didático-pedagógica definidos conjuntamente, oferecerão as bases para a análise da realidade atual da universidade e o planejamento da intervenção sobre ela”, também deverão ser estabelecidos (Slomski, Silva, Gomes, & Guimarães, 2010, p. 8).

Pode-se, então, inferir que a proposta pedagógica (PPP) para o curso de Ciências Contábeis, que seja capaz de atender às necessidades dos alunos e à melhoria da qualidade do ensino, até aqui defendida, será posta em prática por meio de um currículo não mais fragmentado, mas interdisciplinar, posto em prática intimamente articulado com a formação cidadã (Veiga, 2004).

Além das diretrizes educacionais instituídas no Brasil, que apresentam tratativas referentes às competências necessárias ao profissional Contábil, outros documentos e normas relacionados com perfil de competências desse profissional foram desenvolvidos por órgãos ligados à Contabilidade a partir dos anos de 1990.

O processo de globalização do capitalismo e de harmonização da Contabilidade financeira de cada país com as normas internacionais, as *International Financial Reporting Standards* (IFRS), editadas pelas *International Accounting Standards Board* (IASB), foi determinante para que alguns órgãos internacionais emitissem documentos e normas tratando da educação do profissional Contábil perante o novo cenário que a profissão se encontra. Dentre estes órgãos, destaca-se o ISAR.

A importância dada às discussões sobre a educação Contábil e à forte tendência de harmonização das normas internacionais resultou na criação do *International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR), em 1982, órgão ligado ao *United Nations Conference on Trade and Development* (UNCTAD) e que pertence à Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de promover estudos e debates sobre Contabilidade, incluindo a formação profissional e a divulgação e publicação de informações Contábeis. Atualmente, o ISAR é o único grupo intergovernamental destinado às discussões Contábeis em nível corporativo, visando melhorar a comparabilidade global e a confiabilidade dos relatórios Contábeis (United Nations Conference on Trade and Development [UNCTAD], 2011).

Por meio da UNCTAD/ISAR, a ONU estabeleceu um currículo mundial para os cursos de Ciências Contábeis no ano de 1999, sendo utilizado como guia para que as IESs aprimorem suas estruturas curriculares de seu curso de graduação. Esse currículo foi criado devido à preocupação desse órgão com a formação de Contadores em âmbito mundial (Magalhães & Andrade, 2006), porém sua pretensão não é ser utilizado integralmente pelas IESs, e sim como uma base para a formulação de seus próprios currículos, portanto, o currículo mundial começa com uma hipótese, uma proposta, com uma intenção que não chega a ser consolidada, pois sempre estará sujeito a adaptações, entendendo-se que o currículo ideal é ligado a fatores como docentes, alunos, mercado de trabalho, sociedade, recursos financeiros, economia, entre outros (UNCTAD, 2011).

O ISAR promoveu documentos relacionados à construção do currículo mundial, sendo eles: o TD 5 denominado *Guideline on National Requirements for the Qualification of Professional Accountants*, que se trata de um programa mundial de estudos de Contabilidade e normas, e o TD 6 denominado de *Global Curriculum for the Professional Education of Professional Accountants*, que consiste em um programa de estudos detalhado (UNCTAD, 2011).

O TD5 estabelece os principais componentes para a qualificação dos Contadores profissionais, sendo considerados conhecimentos e aptidões gerais, programas de estudos detalhados para a formação profissional (aspectos técnicos), exames profissionais, experiência prática, formação profissional continuada e um sistema de certificação (UNCTAD, 2011).

Já o TD6 é composto por um conjunto de áreas do conhecimento necessárias para a educação profissional de Contadores, propondo um plano de estudos para descrever as esferas das questões técnicas que um profissional de Contabilidade deve dominar, divididas em conhecimento da organização e da atividade comercial; tecnologia da informação; conhecimentos Contábeis e assuntos afins (UNCTAD, 2011).

O programa mundial de estudos sofreu uma revisão em 2003, com a publicação do documento TD21, que introduziu modificações nas diretrizes curriculares propostas pela TD6 e estabeleceu uma descrição das áreas técnicas que o Contador deve dominar, com competência, apresentando, de forma detalhada, os conteúdos de cada um dos blocos de conhecimento (UNCTAD, 2011).

O documento TD6 sugere Blocos de Conhecimentos do Currículo Mundial, divididos em quatro blocos: a) Conhecimentos Organizacionais e da Atividade Comercial; b) Tecnologia da Informação; c) Conhecimentos Básicos de Contabilidade e Áreas Afins e; d) Conhecimento (avançado) em Contabilidade, Finanças e Áreas Afins. A Tabela 6 elenca os módulos de conhecimentos que compõem cada bloco de conhecimento do Currículo Mundial.

Tabela 6

Blocos de conhecimentos do Currículo Mundial

Blocos de Conhecimentos do Currículo Mundial			
1. Conhecimentos Organizacionais e da Atividade Comercial	2. Tecnologia da Informação	3. Conhecimentos Básicos de Contabilidade e Áreas Afins	4. Conhecimentos Avançados em Contabilidade, Finanças e Assuntos Afins
1.1 Economia	2.1 Tecnologia da informação (TI)	3.1. Contabilidade básica	4.1. Demonstrações financeiras avançadas e Contabilidade industrial
1.2 Métodos quantitativos e estatística de atividades comerciais		3.2 Contabilidade financeira	4.2. Contabilidade gerencial avançada
1.3 Políticas gerais administrativas, estruturas básicas e comportamentos organizacionais		3.3 Contabilidade financeira avançada	4.3. Tributação avançada
1.4 Funções e práticas da gestão e administração das atividades		3.4 Contabilidade gerencial	4.4. Direito empresarial avançado
1.5 Comercialização		3.5 Tributação	4.5. Auditoria avançada
1.6 Operações comerciais internacionais		3.6 Sistemas de informação Contábil	4.6. Finanças empresariais avançadas e administração financeira
		3.7 Legislação comercial	4.7. Estágio Contábil
		3.8 Fundamentos de auditoria	
		3.9 Finanças e gestão financeira	
		3.10 Integração dos conhecimentos	

Nota. Recuperado de “TD/B/COM.2/ISAR/21”, de UNCTAD, 2011.

O plano do Currículo Mundial especifica, além dos blocos de conhecimentos e módulos, os objetivos que se esperam de cada módulo e os principais conteúdos que cada módulo deve conter.

Para Mulatinho (2007), o currículo mundial tem importância como um ponto de partida do processo de harmonização do sistema educativo direcionado por requisitos mundiais. Assim como Silva, Silva e Vasconcelos (2011) ressaltam que a ONU/UNCTAD/ISAR promove a relevância de um currículo mundial para o curso de Ciências Contábeis, pois atua como referência no estabelecimento de aproximação de países, redução de custos e tempo, em prol de aproximar os currículos de uma mesma realidade e instituir condições básicas na atuação do Contador no mundo.

Devido ao momento de globalização do capitalismo e da estreita relação econômica entre diferentes países, Ott e Pires (2010) e Cavalcante, Aquino, De Luca, Ponte e Bugarim (2011) descrevem que ONU/UNCTAD/ISAR, por meio do currículo mundial, evidencia os conhecimentos que os profissionais de Ciências Contábeis devem dominar para a atuação como um profissional globalizado, apresentando, desse modo, conhecimentos que precisam ser promovidos durante a formação para que possam estar alinhados com as necessidades do mundo do trabalho.

No Brasil, o Currículo Mundial é objeto de estudos que se propõem a realizar uma análise comparativa entre as propostas do CM e as matrizes curriculares adotadas por diferentes universidades, dessa forma, buscando avaliar a similaridade entre os currículos coletados e a proposta da ONU/UNCTAD/ISAR, conforme a Tabela 7.

Tabela 7

Pesquisas sobre similaridade entre matrizes curriculares nacionais e o Currículo Mundial

Autores	Objetivos	Aspectos Metodológicos	Principais Resultados
Riccio e Sakata (2004)	Comparar as grades curriculares de universidades portuguesas e brasileiras com os blocos de conhecimentos sugeridos pelo CM	-Pesquisa exploratória -Amostra: 25 universidades portuguesas e 25 brasileiras (públicas e privadas) - O estudo categoriza as disciplinas das grades curriculares de cada universidade de acordo com os blocos de conhecimento do CM	-Universidades brasileiras mais próximas do CM em relação às portuguesas -Bloco de conhecimentos administrativos e organizacionais, nos dois países, é o que apresentou maior aproximação. O que mais se distanciou foi o Bloco de Conhecimentos Gerais (adaptado pelos autores) -Baixa quantidade de disciplinas de Tecnologia da Informação (TI)
Magalhães e Andrade (2006)	Diagnosticar, caracterizar e compreender o grau de aderência dos cursos de Ciências Contábeis do Estado do Piauí às diretrizes sugeridas pela ONU/UNCTAD/ISAR por meio do CM	-Pesquisa bibliográfica e exploratória -Amostra: 20 cursos de Ciências Contábeis do Estado do Piauí, aprovados pelo MEC - As disciplinas foram categorizadas conforme os blocos de conhecimentos e comparadas, por meio da nomenclatura, com as disciplinas do CM	- Os currículos aplicados no Piauí não apresentam, entre si, grandes variações em relação à proposta da ONU/UNCTAD/ISAR - Em média, 40% das disciplinas sugeridas pelo CM não encontram correspondentes nos currículos selecionados -Principal diferença entre os currículos: bloco de Contabilidade e assuntos afins - Pouca oferta de disciplina na área de TI - Ausência de disciplinas relacionadas a negócios e temas internacionais
Erfurth e Domingues (2011)	Comparar as estruturas curriculares do curso de Ciências Contábeis da Universidade de Buenos Aires com o CM	-Pesquisa exploratória, com método qualitativo e com abordagem documental em fontes primárias -Amostra: Universidade de Buenos Aires -Disciplinas foram separadas por bloco de conhecimentos sugeridos pelo CM	-Há uma aproximação entre as estruturas curriculares - Falta desenvolver mais disciplinas voltadas à TI, à Contabilidade internacional e à Contabilidade gerencial
Czesnat, Cunha e Domingues (2009)	Avaliar os currículos dos cursos de Ciências Contábeis de Santa Catarina comparando-os com a proposta do CM	-Pesquisa descritiva, documental e bibliográfica -Amostra: 12 universidades de Santa Catarina, listadas pelo MEC - Análise dos dados: critérios de similaridade e proximidade para comparar as disciplinas que compõem os currículos das IESs pesquisadas às disciplinas sugeridas pelo CM	-Os currículos dos cursos pesquisados possuem um alto grau de similaridade com o CM - Maior similaridade com o bloco conhecimentos básicos de Contabilidade -Disciplinas do bloco de TI são as menos contempladas pelos currículos analisados -Referente ao mercado internacional, a similaridade é mínima
Cavalcante, Aquino, De Luca, Ponte e Bugarim (2011)	Investigar a adequação dos currículos adotados pelos cursos de Ciências Contábeis nas universidades federais brasileiras ao CM	-Pesquisa com abordagem hipotético-dedutiva, de cunho quantitativo - Amostra: 27 universidades federais brasileiras que ofertam graduação em Ciências Contábeis -Ferramentas estatísticas: correlação de Spearman	-Não há correlação entre a adequação pelas universidades federais brasileiras ao CM e o conceito Enade de 2006 - Muitas disciplinas ofertadas pelas universidades federais não encontram correspondentes no CM, com destaque para Perícia Contábil

Continua

Autores	Objetivos	Aspectos Metodológicos	Principais Resultados
Zonatto, Dani e Domingues (2011)	Averiguar se os currículos dos Cursos de Graduação presenciais em Ciências Contábeis, das IESs listadas pelo MEC, localizadas no Estado do Rio Grande do Sul (RS), estão alinhados ao currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR	-Pesquisa descritiva com abordagem qualitativa dos dados - Amostra: 51 IESs listadas pelo MEC do Rio Grande do Sul (RS), que oferecem Cursos presenciais em Ciências Contábeis - Foram comparadas as disciplinas das universidades com o CM, por meio de análise por similaridade	-Alta aderência em relação aos currículos analisados ao CM; - Instituições pesquisadas possuem seus currículos alinhados às recomendações propostas pela ONU/UNCTAD/ISAR; -Não há disseminação da disciplina de Contabilidade Internacional nas instituições pesquisadas
Santos, Domingues e Ribeiro (2013)	Verificar o nível de aderência das disciplinas do Curso de Ciências Contábeis das instituições de ensino do Estado do Paraná, listadas MEC, em relação às disciplinas sugeridas pelo CM	-Pesquisa descritiva com abordagem quantitativa; -Amostra: 72 IESs do Paraná (ensino à distância e ensino presencial) sendo 57 privadas e 15 públicas - Foram comparadas as disciplinas das IESs com o CM, por meio de análise por similaridade	- Ao considerar a análise total de Blocos de Conhecimentos do CM: as Matrizes Curriculares paranaenses apresentam resultados simétricos em comparação ao CM - Se a análise ocorrer em blocos individuais: verifica-se um desequilíbrio de aderência entre eles - Menor percentual de similaridade: bloco de TI
Campos, e Lemes (2012)	Realizar um estudo comparativo do Currículo Mundial desenvolvido pela ONU/UNCATD/ISAR com o adotado por universidades mineiras, com o intuito de identificar, quantitativamente, o nível de semelhança entre o CM e os currículos analisados	- Pesquisa descritiva com abordagem quantitativa - Amostra: 6 universidades federais de Minas Gerais com o curso de Ciências Contábeis - Foram comparadas as disciplinas das IESs com o CM, por meio de análise por similaridade	- Os índices de similaridades entre as universidades mineiras e o CM são próximos, com pouca variação, se analisadas apenas as disciplinas obrigatórias - O bloco de conhecimentos avançados de Contabilidade e afins seguido do bloco de TI foram os que exibiram menor índice de similaridade
Segantini, Melo, Lucena e Silva (2013)	Analisar e comparar a adequação dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis do MERCOSUL com o CM proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR	-Pesquisa descritiva documental, bibliográfica e qualitativa -Amostra: quatro universidades do MERCOSUL -Compararam-se as matérias que compõem os currículos selecionados com as matérias sugeridas pelo CM	- Bloco com maior semelhança: conhecimento administrativo e organizacional - Maior distanciamento do CM: disciplinas sobre TI
Kouloukou i, Silva, Gabriel e Andrade (2017)	Investigar na matriz curricular dos cursos de Ciências Contábeis de universidades francesas e brasileiras similaridades com o CM sugerido pelo ISAR da UNCTAD	- Pesquisa descritiva com abordagem quantitativa - Amostra: 20 universidades, sendo 10 brasileiras e 10 francesas - Foram comparadas as disciplinas das IESs com o CM, por meio de análise por similaridade	- As matrizes curriculares das universidades dos dois países estão próximas do CM - As universidades brasileiras têm maior similaridade com o bloco Contabilidade e assuntos afins do que as universidades francesas - As francesas têm maior índice de similaridade com o bloco de conhecimentos administrativos e organizacionais e o bloco de conhecimentos tecnologia de informação do que as brasileiras

2.3 O exame de suficiência da profissão Contábil

No Brasil, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC), criado pelo Decreto-Lei n.º 9.295, de 27 de maio de 1946, é uma Autarquia Especial Cooperativa, dotado de personalidade jurídica de direito público. Ele tem, entre outras finalidades, a função de orientar, normatizar e fiscalizar o exercício da profissão Contábil, por intermédio dos Conselhos Regionais de Contabilidade (CRCs), cada um em sua base jurisdicional, nos Estados e no Distrito Federal.

De acordo com o Art. 6º do Decreto-Lei n.º 9.295/46, alterado pela Lei n.º 12.249/10, são atribuições do CFC:

- a) Organizar o seu Regimento Interno.
- b) Aprovar os Regimentos Internos organizados pelos Conselhos Regionais, modificando o que se tornar necessário, a fim de manter a respectiva unidade de ação.
- c) Tomar conhecimento de quaisquer dúvidas suscitadas nos Conselhos Regionais e dirimi-las.
- d) Decidir, em última instância, os recursos de penalidade imposta pelos Conselhos Regionais.
- e) Publicar o relatório anual de seus trabalhos, em que deverá figurar a Relação de todos os profissionais registrados.
- f) Regular acerca dos princípios Contábeis, do Exame de Suficiência, do cadastro de qualificação técnica e dos programas de educação continuada; e editar Normas Brasileiras de Contabilidade de natureza técnica e profissional.

Já as atribuições dos Conselhos Regionais, segundo o Art. 10º do Decreto-Lei n.º 9.295/46, são:

- a) Expedir e registrar a carteira profissional.
- b) Examinar reclamações e representações escritas acerca dos serviços de registro e das infrações dos dispositivos legais vigentes, relativos ao exercício da profissão de contabilista, decidindo a respeito.
- c) Fiscalizar o exercício das profissões de Contador e guarda-livros, impedindo e punindo as infrações, e, bem assim, enviando às autoridades competentes minuciosos e documentados relatórios sobre fatos que apurarem, e cuja solução ou repressão não seja de sua alçada.
- d) Publicar relatório anual de seus trabalhos e a relação dos profissionais registrados.
- e) Elaborar a proposta de seu regimento interno, submetendo-o à aprovação do Conselho Federal de Contabilidade.
- f) Representar ao Conselho Federal de Contabilidade acerca de novas medidas necessárias, para regularidade do serviço e para fiscalização do exercício das profissões.
- g) Admitir a colaboração das entidades de classe nos casos relativos à matéria das alíneas anteriores.

Conforme apresentado, uma das atribuições do CFC é a regulação do Exame de Suficiência.

A instituição do Exame ocorreu devido a um processo de ações do CFC em busca de resguardar a qualidade dos serviços prestados pela classe Contábil aos seus usuários, assim como de valorização do profissional da Contabilidade (Conselho Federal de Contabilidade, 2007).

Tal aspecto é corroborado por Girotto (2010) ao afirmar que o Exame de Suficiência desperta nos docentes e nos futuros profissionais a necessidade e a responsabilidade de buscar um conhecimento mais aprofundado sobre os conteúdos abordados nas provas.

O exame iniciou por meio da Resolução CFC n.º 853, de 28 de julho de 1999, em que o CFC instituiu o primeiro formato do Exame de Suficiência.

Conforme a CFC (2007), o objetivo do Exame de Suficiência implica no atendimento de um nível mínimo de conhecimento necessário ao desempenho das atribuições deferidas ao profissional da Contabilidade, para fins de obtenção do registro profissional como Contador no CRC – Conselho Regional de Contabilidade, isto é, o Exame cumpre a função de fiscalização do exercício profissional, em caráter preventivo.

De acordo com a Resolução n.º 853/1999, o Exame de Suficiência é uma prova de equalização destinada a comprovar a obtenção de conhecimentos médios, que leva em conta os conteúdos programáticos desenvolvidos no curso de bacharelado em Ciências Contábeis e no curso de Técnico em Contabilidade.

Bugarim, Alencar, Garcia e Caddah (2018, p. 36) frisam que, apesar de o Exame fundamentar-se nos conteúdos programáticos desenvolvidos nos cursos de graduação, “o objetivo do Exame de Suficiência é verificar se o candidato apresenta um nível mínimo de conhecimento necessário ao desempenho das atribuições deferidas ao profissional da Contabilidade”.

O Exame de Suficiência foi suspenso em 2004, após 10 edições realizadas entre 2000 e 2004, e retornou em 2011, por meio da Lei de Regência da Profissão, Lei n.º 12.249/10.

O novo formato do Exame foi instituído pela Resolução do CFC n.º 1.373/2011, que manteve os conceitos já existentes na Resolução CFC n.º 853/1999. São realizadas duas provas por ano, compostas de 50 (cinquenta) questões objetivas, de múltipla escolha, valendo um ponto cada uma. O candidato deve acertar pelo menos 50% para ser aprovado e obter o registro profissional.

A Resolução CFC n.º 1.373/2011 foi revogada pela CFC n.º 1.486, de 15 de maio de 2015, que revogou os parágrafos que tratavam do exame para Técnico em Contabilidade e descreveu os conhecimentos exigidos no Exame de Suficiência, conforme Tabela 8.

Tabela 8

Áreas do conhecimento exigidas no Exame de Suficiência

Áreas do conhecimento	
a) Contabilidade geral	g) Contabilidade aplicada ao setor público
b) Contabilidade de custos	h) Contabilidade gerencial
c) Teoria da Contabilidade	i) Noções de direito e legislação aplicada
d) Princípios de Contabilidade e normas brasileiras de Contabilidade	j) Matemática financeira e estatística
e) Auditoria Contábil	k) Perícia Contábil
f) Legislação e ética profissional	l) Língua portuguesa aplicada
	m) Controladoria

Nota. Recuperado de “Resolução CFC n.º 1.486” do Conselho Federal de Contabilidade, 2015.

Sarsur, Nunes, Fleury e Barbosa (2008, p. 2) destacam a importância do Exame de Suficiência como um instrumento de valorização da capacitação do trabalhador, pois tende “a ampliar as perspectivas de emprego e renda, reduz riscos de acidentes e de práticas deficientes de trabalho, gera melhorias de produtividade e de qualidade e reduz custos de formação profissional para as empresas e para o governo”.

Isso significa que o formato do exame deve estar alinhado à formação e atuação profissional em virtude de ser um instrumento importante para estimular a modernização das instituições de ensino e dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis, além de garantir conhecimentos em nível suficiente para o início do exercício profissional (Mulatinho, 2007).

Kounrouzan et al. (2010) e Oliveira e Kurotori (2009) analisaram os conteúdos do Exame de Suficiência do CFC aplicados no período de 2000 a 2004 em confronto ao Currículo Mundial proposto pelo ISAR e as ofertas de empregos da época. Os autores notaram que o modelo de exame da época possuía divergências com os conhecimentos propostos para a formação dos profissionais Contábeis, pois o foco era em conhecimentos técnico-Contábeis e não englobava conhecimentos gerenciais necessários no exercício da profissão.

Embora sejam apontadas limitações do formato antigo do Exame de Suficiência, Kounrouzan et al. (2010) salientam que o exame contribuiu para a melhoria do ensino da Contabilidade no país, assim como ao aprimoramento dos profissionais atuantes no período em que vigorava.

Com o papel fundamental do Contador no processo de gestão, informação e desenvolvimento das organizações, faz-se necessário que esses profissionais dominem competências que atendam às necessidades do mundo do trabalho.

Essa afirmação justifica a importância do retorno do Exame de Suficiência como ferramenta de incentivo do aprimoramento do ensino em Contabilidade, além de regular e valorizar os conhecimentos dos egressos aptos para atuação profissional (Pinheiro et al., 2013).

Galvão (2016) destaca que a percepção dos Contadores sobre o Exame de Suficiência é positiva frente à valorização profissional, seleção de profissionais capacitados e continuidade da obrigatoriedade do Exame de Suficiência. Entretanto os profissionais apontaram a necessidade de melhorar a adequação da prova para a realidade da atuação profissional.

Outros países, também, aplicam exames para certificar a aptidão dos futuros profissionais da área Contábil, como, por exemplo, o *Certified Public Accountant* (CPA), que é aplicado pela *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA), nos Estados Unidos (EUA). É válido ressaltar que o CPA possui objetivos diferentes do Exame de Suficiência nacional, sendo uma certificação voltada para a aprovação de profissionais para atuarem como Contadores públicos em uma das jurisdições norte-americanas.

Com o crescente uso do conceito de competências gerenciais no ambiente organizacional e o uso da formação por competências no ambiente educacional, a expressão “conhecimentos médios” é algo subjetivo e não explícito de quais seriam esses conhecimentos avaliados no Exame de Suficiência.

O panorama atual envolve diferentes competências necessárias para a atuação profissional, porém surge a preocupação no sentido de se o principal exame da profissão Contábil no Brasil está de fato alinhado com o mundo do trabalho e a formação profissional.

2.4 Estudos realizados sobre a formação por competências profissionais

A formação por competências profissionais tornou-se evidente após os impactos da reestruturação do mundo do trabalho, que promoveu transformações significativas no que tange às forças de trabalho e ao perfil profissional no século XXI, principalmente, pelas mudanças econômico-sociais e evoluções tecnológicas (Kato, 2007).

Em consonância com essa transformação no mundo do trabalho, o Brasil teve mudanças curriculares instituídas pela LDBN (1996), especificamente na área Contábil, tem-se a Resolução CES/CNE n.º 10/2004, que propõe as DCNs para o curso de graduação em Ciências Contábeis, devendo-se preocupar com um perfil profissional formado por competências profissionais, isto é, com conhecimentos, valores e habilidades. (Nunes, Patrus-Pena, & Dantas, 2011). Essas questões relacionam-se à formação por competências profissionais e quanto ao reflexo no mundo do trabalho têm sido investigadas em diversos estudos. No âmbito nacional, destacam-se os trabalhos de Amorim e Silva (2018); Barrese, Bastoni, e Nogueira (2017), Cardoso, Mendonça e Oyamadori (2010), Cardoso e Riccio (2010), Freitas e Odelius (2018), Laffin (2015), Marin, Lima e Nova (2014), Pereira (2013), Oliveira, Gomes, Rausch e Cunha

(2011), Oro, Beuren e Carpes (2014), Slomski, Souza, Pereira e Silva (2016) e Vieira et al. (2016).

Cardoso et al. (2010), com base no estudo de Cardoso, Riccio e Albuquerque (2009), buscaram entender quais são as competências do Contador gerencial, compará-las com os estudos internacionais e avaliar a existência de competências a serem priorizadas. Os resultados indicaram que há 18 competências sobre conhecimentos, habilidades e atitudes do Contador gerencial, segundo a literatura. Entretanto, na perspectiva de alunos de pós-graduação da cidade de São Paulo, apenas 12 dessas competências são prioridades. Em comparação com estudos internacionais, os autores identificaram nove competências em comum e somente uma dessas competências é considerada prioridade. Concluíram, então, que há diferenças entre as competências requeridas dos Contadores gerenciais brasileiros e de outros países.

Cardoso e Riccio (2010) tiveram como objetivo verificar se existem competências a serem priorizadas no desenvolvimento do Contador, bem como analisar se essa prioridade se altera entre homens e mulheres. Elaboraram, para tanto, uma matriz de competências composta por 18 competências e submeteram um questionário a 159 Contadores. Os resultados evidenciaram que as competências profissionais individualmente têm menor importância do que juntas e interligadas.

Oliveira et al. (2011) estabeleceram uma comparação entre a matriz curricular oferecida aos alunos de Ciências Contábeis e o perfil do profissional que o mundo do trabalho exige com o objetivo de verificar se os cursos de graduação preparam o bacharel de acordo com a demanda do mercado e para as novas condições exigidas à profissão. Os autores concluíram que as organizações buscam profissionais com amplos conhecimentos de rotinas trabalhistas, especializados em Contabilidade para empresas no ramo de comércio e de serviço, além de que as análises das matrizes curriculares indicaram que as IESs enfatizam a formação de um Contador gerencial, porém a graduação em Ciências Contábeis ainda se respalda numa vertente tecnicista de ensino, mais voltada à técnica de “como fazer”, ao invés de desenvolver o espírito crítico dos alunos.

O estudo de Pereira (2013) objetivou conhecer e analisar as percepções de alunos concluintes sobre competências gerenciais adquiridas durante o curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo. Para tanto, realizou uma pesquisa exploratória quantitativa e coletou os dados por meio de um questionário com alunos de graduação. Os resultados evidenciam um nível de domínio atribuído pelos alunos às competências gerenciais acima de 70% nos blocos de competências social, técnico-profissional e de negócios. As principais competências percebidas pelos alunos foram “criatividade e inovação” e “agregação

de valor”. Outros resultados assinalam a necessidade de domínio teórico-prático e conteúdos necessários para o desenvolvimento gerencial do Contador em atitudes, bem como o papel fundamental dos docentes de disciplinas ligadas aos aspectos administrativos e gerenciais aplicados à Contabilidade, isso com o intuito de criarem cenários e situações de aprendizagem que propiciem aos alunos experiências que permitam a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências.

Marin et al. (2014) fizeram um estudo com o objetivo de identificar, a partir da opinião de gestores do setor Contábil, as competências em relação ao conhecimento técnico e à postura profissional dos estudantes de graduação em Ciências Contábeis da FEA-USP, e compará-las ao que é esperado por profissionais do alto escalão do setor e por consultores de Recursos Humanos (RH), propiciando refletir sobre melhorias futuras para a formação profissional da área. Para tanto, realizaram uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por *Survey* com estudantes da FEA-USP, entrevistas com cinco representantes de consultorias de RH e três dirigentes financeiros de empresas de grande porte, além de um questionário respondido por 35 gestores com cargos de supervisão e gerência que atuaram como superiores diretos dos estudantes da IES pesquisada. Os resultados apontaram que, em geral, os alunos destacaram-se pelo conhecimento teórico e postura proativa, entretanto apresentaram deficiências em conhecimentos práticos, em liderança e em idiomas estrangeiros, como a língua inglesa. Assim, concluíram que esses pontos de melhoria merecem ser considerados pela FEA-USP e por instituições de ensino que atuem na formação de profissionais na área de Contabilidade.

Oro et al. (2014) objetivaram analisar a aderência entre as competências requeridas pelo mercado nacional na contratação do profissional de controladoria e a proposição para sua formação acadêmica na percepção de docentes da disciplina de controladoria. Por meio de questionários coletaram respostas de 14 docentes da disciplina de controladoria. Os resultados evidenciaram uma relação entre as competências requeridas pelo mercado nacional e proposição para formação acadêmica na percepção de docentes da disciplina de controladoria. Concluíram que as variáveis investigadas na pesquisa são importantes na construção de um projeto político-pedagógico no curso de Ciências Contábeis, visto que nessa disciplina estaria implícita a evolução para o conceito de controladoria. Levando em conta tais inferências na abordagem da disciplina de controladoria, foi possível afirmar que a academia estaria aproximando-se dos atributos requeridos pelo mercado nacional.

Laffin (2015) visou discutir as limitações da pedagogia das competências no que se refere às demandas de um profissional da Contabilidade que deverá articular o conhecimento

Contábil com uma efetiva participação no desenvolvimento social e na realização profissional. De natureza bibliográfica e documental, a partir de estudos anteriores, o autor fez uma análise na Resolução CNE/CES n.º 10/2004, que instituiu as diretrizes da formação em Ciências Contábeis. Concluiu que a retificação do currículo por competências e a submissão ao Exame de Suficiência não contribuem para uma sólida formação em condições de exercer com autonomia a profissão e a cidadania, impondo limites ao desenvolvimento do conhecimento Contábil.

Slomski et al. (2016) tiveram o objetivo de conhecer as ações da coordenação diante do perfil de competências profissionais necessárias aos concluintes de um curso de Ciências Contábeis. Fizeram uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por um roteiro de entrevista na coordenação de um curso de Ciências Contábeis e analisados pela análise de conteúdo. Os resultados constataram que os três eixos de competências profissionais: organizacional, técnico-profissional e social, são de total importância para a atuação profissional do Contador, além de que as ações tomadas para o desenvolvimento e aprimoramento dessas competências, segundo a coordenação, são: a) gestão democrática e construção coletiva do projeto pedagógico-curricular; b) criação de espaços para o diálogo (reuniões e colegiado) e a interação entre as áreas/disciplinas (núcleo docente estruturante); c) uso de estratégias que visem administrar conflitos; d) prática da ética profissional; e) prática da liderança, do comprometimento e da confiança; f) flexibilização curricular; g) planejamento estratégico e avaliação das ações; h) autodesenvolvimento profissional. Os autores concluíram que as ações da coordenação estão alinhadas com o perfil de competências necessárias aos concluintes do curso de Ciências Contábeis e que a gestão democrático-participativa pode favorecer os processos formativos do profissional na contemporaneidade e apresentar-se como um caminho para assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais dos discentes pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar e de criar, na formação da cidadania participativa e na formação ética.

Vieira et al. (2016) buscaram descrever o papel e a importância das competências presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da Enfermagem, na formação do enfermeiro. Para tanto, utilizaram como método a revisão integrativa da literatura, em que pesquisaram publicações entre 2001 e 2014, em duas bases de dados da área da saúde. Foram reunidos 14 artigos e dois documentos legais. Os resultados evidenciam inúmeros conceitos acerca das competências; a presença de diferentes papéis e competências relacionados ao enfermeiro; a responsabilidade da educação pela formação de profissional capaz de agir e

transformar sua prática; bem como o valor dos Projetos Políticos Pedagógicos ao estabelecerem estratégias pedagógicas inovadoras para construir competências necessárias à resolução de problemas.

O estudo de Barrese et al. (2017) teve como objetivo identificar a percepção do egresso do Curso de Ciências Contábeis em relação ao desenvolvimento dos resultados de aprendizagem, durante a graduação, que o IAESB estabelece como relevantes para atingir a competência profissional. Realizou-se, para tanto, uma pesquisa quantitativa com os egressos de 2011 a 2015. A partir dos resultados, evidenciou-se que as competências relacionadas a Valores, Ética e Atitudes Profissionais foram as mais absorvidas pelos alunos da IES. A pesquisa, também, verificou que estudantes graduados em 2011 e 2012 (PPP anterior) concordaram terem recebido mais informações sobre questões tributárias do que os recém-formados, mostrando que houve mudanças no perfil do profissional formado.

Amorim e Silva (2018) intencionaram identificar as principais competências exigidas aos *Controllers* para o exercício de suas atividades em empresas que estão instaladas em Pernambuco, Brasil. Fizeram, com tal objetivo, uma pesquisa descritiva e exploratória. Os dados foram coletados por um questionário desenvolvido com base no levantamento bibliográfico, com foco nas competências individuais e suas categorias: competências de negócios, técnico-profissionais e sociais, aplicado a cem *controllers*, Contador gerencial ou controlador. Os resultados mostraram que, das 20 competências técnicas individuais, a maioria dos *controllers* afirmou que seis eram as mais utilizadas: assessorar a cúpula administrativa, ter conhecimentos na área Contábil, elaborar relatórios gerenciais, fornecer suporte informacional à gestão empresarial, realizar análise de custos e ter conhecimentos na área financeira. Das 18 competências de negócios, quatro foram indicadas como muito utilizadas: pensar e agir estrategicamente, orientação para resultados, buscar melhoria contínua dos processos em que participa e foco na qualidade das decisões tomadas. E, entre as 18 competências sociais, 14 destacaram-se como muito utilizadas, relacionadas ao trabalho íntegro, proativo, flexível e realizador, com ênfase na interação e liderança da equipe, com controle emocional e boa adaptação às mudanças. O estudo apresentou que a maioria das competências utilizadas no ambiente dos *Controllers* consta no grupo de competências sociais.

O trabalho de Freitas e Odélius (2018) fez uma revisão de literatura nacional sobre competências gerenciais com o objetivo de identificar as classificações de competências gerenciais mais citadas em estudos empíricos, entre 2005 e 2015. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo, foram investigados 46 artigos, além de suas referências comuns e seminiais. Os autores concluíram que o Modelo de Quinn (Quinn, 1988) foi o mais

recorrente no período, estando presente em 12 estudos, e que, quanto aos 34 demais artigos, as categorias de competências gerenciais com maior incidência foram: Orientação para resultados (clientes, processos, custos, mercado, produtos, projetos etc.); Habilidade com pessoas e equipes (relacionamento interpessoal, cooperação etc.); Liderança, Coordenação e Motivação; Habilidade com Mudanças (inovações e capacidade de Adaptação situacional); Comunicação; Planejamento; Gestão do Conhecimento; Organização e Controle (alocação e mobilização de recursos e monitoramento); Atitudes e Valores (Ética, iniciativa, comprometimento, etc.); e Conhecimentos e Habilidades Técnicas da área, sendo que para essas duas últimas categorias foram apresentados questionamentos e críticas.

A revisão de estudos nacionais expõe diferentes focos ao analisar a noção de competências na formação e as exigências na atuação profissional. Pode-se inferir com esses estudos nacionais que o mundo do trabalho tem exigido profissionais gerenciais e flexíveis que possam transformar a prática e resolver problemas em benefício da organização, dessa forma, competências profissionais, além da técnica, devem ser destacadas no processo de formação.

No âmbito estrangeiro, há trabalhos que destacam a educação e formação por competências profissionais e procuraram observar as expectativas das organizações quanto às competências desenvolvidas. Os estudos de Albu, Albu, Faff e Hodgson (2011), Bui e Porter (2010), Chen (2014), Jackling e Lange (2009), Jackson e Chapman (2012), Lawson et al. (2014), Lester (2013); Pratama (2015), seguem uma corrente de pesquisas que utilizam competências profissionais como foco.

Jackling e Lange (2009) investigaram a ênfase dada às competências técnicas e gerenciais desenvolvidas durante os cursos de graduação em Ciências Contábeis, tanto na perspectiva dos graduados quanto dos empregadores. Os dados obtidos de graduados de uma universidade australiana foram comparados com as necessidades percebidas por empregadores.

Os resultados sugerem que, conquanto ambos os grupos tenham reconhecido a importância das competências técnicas em Contabilidade, os empregadores exigem uma ampla gama de competências que os graduados indicaram não serem ensinados em seu programa de graduação em Contabilidade. As competências exigidas pelos empregadores foram trabalho em equipe, liderança, comunicação verbal e habilidades interpessoais dos graduados.

Bui e Porter (2010) tiveram o objetivo de examinar as lacunas que existem entre as competências que os empregadores esperam e as que são aprendidas na universidade. O estudo teve como amostra alunos, estagiários e empregadores associados a um curso de Contabilidade de uma Universidade na Nova Zelândia. Como resultado, individuaram-se algumas divergências entre as competências esperadas e desenvolvidas. E os autores propuseram um

quadro conceitual para manter as expectativas, assim servindo de suporte para as mudanças necessárias.

Albu et al. (2011) exploraram as influências da harmonização da Contabilidade na Romênia analisando as ofertas de trabalho com a demanda de competências em Contabilidade necessárias atualmente e no futuro. Primeiro, documentaram as competências atuais esperadas dos Contadores em empresas da Romênia e, depois, avaliaram o impacto nos Contadores financeiros e gerenciais. O estudo evidencia a necessidade do Contador romeno tornar-se polivalente e deixar de ser especializado, assim surgindo questões de harmonização entre a educação Contábil na Romênia e as necessidades das organizações.

Johnson e Halabi (2011) objetivaram verificar as competências desenvolvidas em 24 cursos de graduação em Ciências Contábeis em instituições do meio-oeste dos Estados Unidos (EUA). Os resultados indicaram que os cursos promovem o desenvolvimento de competências pessoais e funcionais em oito áreas: pesquisa, resolução de problemas, pensamento crítico, reflexão, síntese, trabalho em equipe, comunicação e orientação profissional. Essas competências são direcionadas, pois preparam os alunos para entrar na profissão Contábil e estabelecer conexões com o ambiente empresarial. Essas competências reforçam aquelas identificadas no *American Institute of Certified Public Accountants Core Competency Framework*.

Jackson e Chapman (2012) investigaram o perfil das competências profissionais requeridas dos recém-formados na área de negócios, avaliando até que ponto são flexíveis entre as fronteiras internacionais e as áreas disciplinares. Fizeram um *survey* com 291 estudantes australianos e britânicos da área de negócios para examinar a importância de um conjunto de competências do profissional formado. Os resultados indicaram três perfis de competências preferidos para acadêmicos australianos e britânicos: o "Gerente", o "Pessoal" e o "Analista de Negócios". Os resultados também sugerem que as competências não técnicas são competências gerenciais em países culturalmente semelhantes e que a disciplina faz pouca diferença na determinação dos perfis de competência em negócios pelos acadêmicos.

Lester (2013) destaca que perfis de competências profissionais são cada vez mais utilizados pelas profissões no Reino Unido, para isso, realizou uma revisão de 40 estruturas de competências profissionais no país. Os resultados evidenciaram que: i) a maioria das estruturas tem foco na capacidade do profissional de realizar atividades e funções dentro do padrão organizacional; ii) as melhores estruturas reconhecem que os padrões de competência não podem estar restritos à prática, mas sim para que os profissionais possam agir de forma inteligente e ética, fazendo julgamentos em situações complexas e imprevisíveis; iii) as

estruturas são válidas, robustas e consistentes, bem como são capazes de serem adotadas em diferentes contextos. Notou-se, no entanto, que o padrão geral das estruturas de competência é variável, com algumas pertencentes a currículos de cursos adaptados ou de atividades que dependem de um alto nível de acordo tácito sobre o que é necessário na prática.

Chen (2014) fez uma revisão da educação Contábil analisando as mudanças que ocorreram em três países de língua inglesa, com a intenção de individuar se existem pontos comuns nas reformas da educação Contábil nesses países, para tanto, considerando os incentivos da *Accounting Education Change Commission* (AECC) nas mudanças na educação Contábil. Os resultados apontaram que, nos três países, ocorreram promoção de competências gerenciais para a educação Contábil em vez de apenas conhecimento técnico, portanto, esses países implementaram ferramentas baseadas nas filosofias da AECC.

Lawson et al. (2014) desenvolveram um relatório sobre a força-tarefa formada pelos órgãos *Institute of Management Accountants* (IMA) e a *Management Accounting System* (MAS) da *American Accounting Association* (AAA) para abordar questões sobre competências profissionais e fazer recomendações curriculares para todos os cursos de Contabilidade. Os autores revisaram na literatura estudos com foco da educação Contábil, com propostas de como os Contadores, trabalhando em uma variedade de cenários, agregam valor organizacional, destacando a importância da integração de competências. Os resultados evidenciaram quatro recomendações: 1) a educação Contábil deve ser orientada para demandas de carreira de longo prazo; 2) o foco da educação Contábil deve incluir configurações organizacionais além do foco em Contabilidade/auditoria pública; 3) os objetivos educacionais devem refletir como os Contadores agregam valor organizacional; 4) esses objetivos devem ser desenvolvidos como competências integradas. Essas recomendações formam um quadro educacional baseado em competências que pode ser aplicado em uma variedade de planos de carreira.

Pratama (2015) teve como objetivo descrever e comparar as competências do Contador com base nas opiniões dos acadêmicos e praticantes, bem como analisar as lacunas entre as duas partes. Trinta acadêmicos e profissionais de Contabilidade, residentes em Jacarta e na Província de Java Ocidental, foram selecionados como amostra. Os dados foram coletados por *survey* e analisados por estatística descritiva. Os resultados evidenciaram que há lacunas entre acadêmicos e praticantes na concepção do conhecimento, habilidades e atitudes do Contador devido às diferenças na maneira como os acadêmicos e praticantes encaravam as competências. Os acadêmicos observam com base na teoria, enquanto os profissionais enxergam com base na experiência prática e nos requisitos de negócios.

Damasiotis et al. (2015) identificaram as competências exigidas pelos Contadores contemporâneos, com base em uma revisão de literatura, a fim de observar as principais mudanças realizadas durante as últimas décadas e desenvolver uma estrutura de competências profissionais de TI. Os autores destacam que o uso de TI em Contabilidade é amplamente aplicado e transformou-se em uma rotina diária, de modo que não é mais possível executar a maior parte das operações Contábeis e financeiras sem o envolvimento de TI. Isso implica uma transformação significativa nas competências exigidas dos Contadores para desempenhar com êxito as suas tarefas.

As revisões de estudos internacionais evidenciam o processo global de adesão da formação por competências e corroboram os estudos nacionais ao enfatizarem a necessidade de profissionais com competências que vão além da técnica e a busca pelo alinhamento entre a formação e o mundo do trabalho. Estudos também mostram países que necessitam aprimorar a formação do profissional Contábil para alinhá-la com as necessidades das organizações (Albu et al, 2011; Bui & Porter, 2010; Jackling & Lange, 2009).

Pode-se inferir que, em outros países, tendo em vista as exigências do mundo do trabalho, as políticas estão voltadas para a formação por competências, entretanto, ainda, existem lacunas que este estudo buscou preencher ao investigar e procurar relacionar currículos, competências profissionais e certificação da profissão.

3 Metodologia

Este estudo teve o objetivo geral de determinar o grau de reflexividade do Exame de Suficiência/CFC, no período de 2013 a 2017, frente ao estabelecido pela estrutura curricular mundial ONU/UNCTAD/ISAR e eixos de competências requeridos para profissionais da área Contábil. Para alcançar esse objetivo geral, executou-se uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa. Todo processo de pesquisa possui, de forma implícita, uma visão de homem, de mundo e de realidade (concepções de espaço, tempo e movimento) denominada ontologia. Nesta pesquisa, seguiu-se uma visão relativista, em que os pressupostos adotados, segundo Gamboa (2007, p. 72), são as “categorias abrangentes e complexas, concepção de homem, de educação, sociedade”, assim como das Ciências Contábeis.

Estudos que buscam conhecer a realidade, por meio da essência dos fenômenos a partir de uma visão de mundo subjetiva, consideram o contexto social, econômico, cultural e político em que o fenômeno está envolto e adotam uma posição ontológica relativista (Guba & Lincoln, 1994). Assim, a epistemologia (objeto do conhecimento) está intimamente ligada à ontologia (sujeito do conhecimento), isto é, como uma dada realidade pode ser conhecida (Greco, 1999). Para o estudo da reflexividade das provas nos currículos e nas competências requeridas para profissionais da área Contábil, adotou-se uma abordagem subjetivista da ciência e o materialismo dialético como o paradigma capaz de apoiar a recolha, o tratamento e a interpretação dos resultados. Segundo Guba e Lincoln (1994), a posição da epistemologia subjetivista vê como importante o papel do pesquisador enquanto construtor do conhecimento.

O caminho que foi percorrido neste estudo seguiu uma tendência epistemológica materialista dialética, visto que, na tarefa de compreender um fenômeno, diz respeito à necessidade lógica de *descobrir*, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). E isso significa que a análise do fenômeno em estudo pode ser empreendida quando conseguir *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao debruçar sobre ela, elaborando abstrações, possa-se compreender plenamente o fenômeno observado (Guba & Lincoln, 1994).

Para La Torre, Del Rincón Igea e Arnal (1996, p. 39), os paradigmas de investigação não são mais do que esquemas teóricos, de caráter didático, que unem o conjunto de cientistas que utilizam “uma dada metodologia na prática da investigação, constituindo uma comunidade científica cujos membros partilham “linguagem, valores, metas, normas e crenças”. Neste caso, o autor aponta que o subjetivismo apresenta noções de compreensão, significado e ação.

A escolha pela pesquisa qualitativa e do relativismo como visão de homem e mundo é explicada, por Minayo, Deslandes e Gomes (2010), como a necessidade de se aprofundar no mundo dos significados, em busca de um nível de realidade não visível que precisa ser exposto e interpretado pelo pesquisador. Tendo esses conceitos, os autores apresentam que:

A pesquisa qualitativa responde a questões particulares com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos que é entendido como parte da realidade social, pois ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo et al. 2010, p. 21).

A partir desses conceitos, Martins e Theóphilo (2016) explicam que a pesquisa qualitativa tem forte ligação com a pesquisa descritiva e que deve ser utilizada quando dados e evidências não podem ser mensurados, visto que os dados pedem descrições, compreensões, interpretações e análise de informações que não podem ser expressas em números.

Por esse motivo, o estudo aborda uma pesquisa descritiva dos fenômenos, em que descreve as características dos fenômenos e as relações entre o estabelecimento de variáveis. (Gil, 2007). Dessa forma, a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los. Nessa linha de pensamento, Martins e Theóphilo (2016) apontam a importância do processo e não somente o resultado e produto do estudo, nesse sentido, tendo como preocupação central a descrição, compreensão e interpretação dos fatos, assim, descrevendo-os de forma detalhada e observando minuciosamente os significados encontrados.

3.1 Campo de pesquisa

A pesquisa delimitou-se ao Conselho Federal de Contabilidade – CFC, que é uma Autarquia Especial Corporativa, dotada de personalidade jurídica de direito público e que tem, entre outras finalidades, a obrigação de fiscalizar o exercício da profissão Contábil por meio dos Conselhos Regionais de Contabilidade (CRC). Conseqüentemente, o órgão exige o credenciamento do profissional Contábil para sua atuação profissional, que somente será autorizado após a aprovação no Exame de Suficiência.

3.2 Métodos, técnicas e procedimentos de coleta dos dados

Os dados foram coletados por meio da análise de documental. Esse método pode ser definido como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a

sua consulta e referência” (Bardin, 2016, p. 51). Esse tipo de coleta de dados consiste na utilização de documentos como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador (Figueiredo, 2007).

A análise documental é o tratamento das informações contidas em documentos, tendo como objetivo adequar e representar essas informações de outro modo, por intermédio de procedimentos de transformação. Este método “permite passar um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (Bardin, 2016, p. 51).

Os materiais utilizados necessitam de uma análise cuidadosa, pois ainda não passaram por um tratamento analítico ou podem ser reestruturados conforme os objetivos do estudo, com a finalidade de selecionar, tratar e interpretar informações brutas para que se extraia algum sentido e traga algum valor a elas, bem como apresentem contribuições científicas (Gil, 2007; Martins & Theóphilo, 2016; Silva & Grigolo, 2002).

Segundo Cellard (2008), conceituar documento é um desafio. Entre os diferentes conceitos, pode-se considerar que documentos são “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillipis, 1974, p. 187). Segundo Gil (2007, p. 166), “são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”.

Desse modo, este estudo utilizou como documentos as provas do Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que foram aplicadas no período de 2013 a 2017. Durante os anos de 2013 a 2017, ocorreram dez edições do exame, ou seja, uma edição por semestre. O número de provas analisadas foi de 10 (dez), em que cada prova contém 50 (cinquenta) questões objetivas de diferentes áreas ligadas as Ciências Contábeis. No total, foram analisadas 500 (quinhentas) questões do Exame de Suficiência. A escolha deste documento deveu-se ao fato de que o exame é o que certifica e avalia os conhecimentos do bacharel em Ciências Contábeis, portanto, a estrutura de conteúdos valorizados pelo órgão regulador deveria estar em alinhamento com os conhecimentos estabelecidos pelas instituições de educação e órgãos responsáveis pela formação do Contador.

Neste estudo, a análise documental exigiu procedimentos de reestruturação dos documentos tendo em vista o volume de informações presentes nas provas realizadas no período estudado. O processo de organização foi subdividido em quatro etapas:

- i) Compilação do conteúdo de cada questão das provas em planilha de Excel (Figura 1).
- ii) Análise de conteúdo de cada uma das questões para a Codificação e categorização em Mapas de nós no *software* NVIVO (Figura 2; Tabelas 9 e 10).
- iii) Extração dos Conteúdos Emergentes dos Mapas de nós (Figura 3).
- iv) Conteúdo das questões do Exame de Suficiência filtrado dos Conteúdos emergentes (Tabela 11).

A primeira etapa teve como objetivo organizar os dados presentes nas provas do exame de suficiência do período de 2013 a 2017. O corpo textual de todas as questões pertencentes às dez provas coletadas foi transferido para uma planilha do Excel Office.

Nas linhas, consta cada questão e, nas colunas, constam as características de cada questão: ano da prova; edição do exame (1º ou 2º semestre do ano); número da questão na prova; tema da questão segundo os organizadores da prova; texto da pergunta; e texto das alternativas de respostas. A Figura 1 apresenta o exemplo de uma questão transferida na planilha do Excel Office, enquanto o **Apêndice B** apresenta a tabela completa utilizadas neste estudo:

Identidade da questão (ano, edição-número)	Ano e edição (1º semestre ou 2º semestre do ano)	Nº da questão na prova	Tema da questão segundo os organizadores da prova	Pergunta da questão	Opções de respostas para a pergunta da questão
20131-01	2013.1	1	Contabilidade Geral	1. Uma sociedade empresária, composta por dois sócios, iniciou suas atividades em 1º.3.2013, com as seguintes informações: ✓ O contrato social estabelece que cada sócio integralizará R\$50.000,00, até 31.12 do corrente ano. ✓ Em 15.3.2013, ambos os sócios integralizaram R\$30.000,00, cada um. ✓ O sócio A integralizou a sua parcela de capital em dinheiro, por meio de depósito, diretamente na conta bancária da empresa. ✓ O sócio B integralizou com uma sala comercial e mercadorias para revenda, nos valores de R\$25.000,00 e R\$5.000,00, respectivamente. Assinale a opção que apresenta os lançamentos para contabilização destes fatos.	a) DEBITO: Capital Social R\$60.000,00; CRÉDITO: Caixa R\$30.000,00; CRÉDITO: Ativo Imobilizado R\$25.000,00; CRÉDITO: Mercadorias para Revenda R\$5.000,00; b) DEBITO Bancos conta Movimento R\$30.000,00 CRÉDITO Capital a Integralizar R\$30.000,00 DEBITO Ativo Imobilizado R\$25.000,00 DEBITO Mercadorias para Revenda R\$5.000,00 CRÉDITO Capital a Integralizar R\$30.000,00 c) DEBITO Capital Social R\$100.000,00 CRÉDITO Capital a Integralizar R\$40.000,00 CRÉDITO Caixa R\$30.000,00 CRÉDITO Ativo Imobilizado R\$25.000,00 CRÉDITO Mercadorias para Revenda R\$5.000,00 d) DEBITO Capital a Integralizar R\$100.000,00 CRÉDITO Capital Subscrito Sócio A R\$50.000,00 CRÉDITO Capital Subscrito Sócio B R\$50.000,00 DEBITO Bancos conta Movimento R\$30.000,00 CRÉDITO Capital a Integralizar R\$30.000,00 DEBITO Ativo Imobilizado R\$25.000,00 DEBITO Mercadorias para Revenda R\$5.000,00 CRÉDITO Capital a Integralizar R\$30.000,00

Figura 1. Exemplo de dados das provas do exame de suficiência do CFC transferidos na planilha de Excel Office.

Na segunda etapa, utilizou-se o *software* NVIVO 12 com o objetivo de auxiliar na codificação e categorização dos conteúdos exigidos nas provas do Exame de Suficiência.

Segundo Dolan e Ayland (2001), esse tipo de *software* oferece facilidades para o armazenamento, o gerenciamento e a manipulação dos dados, dessa forma, permitindo trabalhar com grandes volumes de dados, que seriam de difícil manipulação no processo manual. A Tabela 9 apresenta as principais funcionalidades do NVivo 12.

Tabela 9

Principais funcionalidades do NVivo 12

Função	Descrição da função
Criar, exportar e editar	Documentos no Microsoft Word, arquivos de áudio, planilhas do Microsoft Excel, tabelas de banco de dados do Access, tabelas de bancos de dados do ODBC, arquivos de vídeo e clipes de mídia, páginas da Web e PDFs <i>on-line</i> , dados de mídia social do Facebook, do LinkedIn e do Twitter, fotos e imagens digitais e criação de documentos dentro do próprio programa.
Organizar e classificar dados	Reunir fontes que possuem as mesmas características no mesmo lugar.
Codificação	Reunir todos os seus materiais sobre um tema, uma ideia ou um tópico por meio da “codificação”.
“Memos” e comentários	Criar anotações sobre um determinado conteúdo. Esses “memos” funcionam como notas que podem ser facilmente alteradas.
Vincular ideias, temas e informações	Usar <i>hyperlinks</i> para vincular referências selecionadas a arquivos fora do seu projeto do NVivo.
Trabalhar com documentos, áudios, imagens e vídeos	Arquivos de mídia mesmo sem transcrição e criar transcrições a partir de áudios ou vídeos.
Trabalhar com planilha e banco de dados	Reunir automaticamente respostas com base em dados demográficos.
Revisões de literaturas e bibliográficas	Importar dados bibliográficos de <i>softwares</i> de gerenciamento de referência.
Visualização de padrões e conexões	Criação de gráficos, nuvens, análise de Cluster e mapas de conexão.
Coleta e análise de dados <i>on-line</i>	Facebook, Twitter, YouTube, PDFs <i>on-line</i> e dados de mídias sociais.

Nota. Fonte: Recuperado de “NVivo 12 PRO for Windows” da QSR international, 2015.

O uso do NVivo 12 favorece uma gestão integrada de inúmeros materiais, fontes e recursos de pesquisa, o processo de codificação e categorização e o uso de recursos variados. Contribui nos processos cognitivos humanos de análise e na redução dos dados (síntese), facilitando a busca, a recuperação e a estratificação necessárias para as diversas etapas do processo de análise qualitativa, com isso, permitindo uma multiplicidade de combinações das informações e rearranjos (Lima & Manini, 2016).

A Tabela 10 apresenta a associação da análise de conteúdo de Bardin (2016) e os termos do *software* NVIVO 12.

Tabela 10

Comparativo entre os conceitos de Análise de Conteúdo e termos do NVivo

Dados da pesquisa	Análise de Conteúdo (Bardin, 2016)	NVivo 12
500 questões do Exame de Suficiência	Indivíduos da pesquisa , objeto de observação.	“Casos” representam as unidades de observações do pesquisador, sendo possível classificá-los e designar atributos.
Temas codificados nas questões do Exame de Suficiência	<p>- Unidade de contexto está relacionada com a unidade de significação, ou seja, a perspectiva (ou as perspectivas) pela(s) qual(is) se analisará a unidade de registro.</p> <p>- Unidade de registro “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento considerado unidade base”. Pode ser a palavra, o tema, a frase, a depender da especificidade do objeto de pesquisa e das necessidades do pesquisador. (Bardin, 2011, p. 134).</p>	“Nós” representam temas, tópicos, conceitos, ideias, opiniões ou experiências. Representam o recipiente em que se armazena os materiais sobre um tópico reunidos a partir da codificação e categorização das fontes.

Nota: Adaptado de *Análise de Conteúdo* de Bardin, 2016.

Durante esta fase, realizou-se a codificação em “nós” de temas extraídos do corpo textual das questões, a categorização dos nós por similaridades e áreas do conhecimento correlacionadas, concluindo com construção de 500 Mapas de nós, um mapa para cada questão do Exame de Suficiência, conforme a Figura 2. Esses temas foram identificados a partir dos conhecimentos desenvolvidos e exigidos nos egressos dos cursos de Ciências Contábeis.



Figura 2. Mapa de nós da questão 02 da prova 2017-2 construído no NVIVO 12

Após a construção do Mapa de Nós, analisou-se cada mapa a fim de filtrar Conteúdos Emergentes contemplados no Exame de Suficiência do CFC, conforme Figura 3.

QUESTÃO	TEXTO DA QUESTÃO	MAPA DE NÓS – NVIVO 12	CONTEÚDO EMERGENTE
20172-02	<p>Uma Sociedade Empresária foi constituída, em 10.12.2016, com a subscrição de 200.000 ações pelo valor nominal de R\$3,50 cada uma. Parte do Capital Subscrito foi integralizado, na mesma data, mediante 20% em dinheiro, 15% em mercadorias para revenda e 35% em veículos.</p> <p>Considerando-se apenas as informações apresentadas é CORRETO afirmar que:</p> <p>a) o Capital Integralizado é de R\$210.000,00. b) o Capital Investido é de R\$210.000,00. c) o Passivo Exigível é de R\$490.000,00. d) o Patrimônio Líquido é de R\$490.000,00.</p>		<p>Contabilidade Introdutória - Abertura de sociedade empresária por ações - Lançamento contábil - Elaboração de Balanço Patrimonial</p>

Figura 3. Instrumento de extração de Conteúdos Emergentes

Por último, realizou-se o filtro dos tópicos emergentes a fim de obter os conteúdos das questões do Exame de Suficiência. Nas 500 questões, que compuseram dez edições do exame de suficiência do CFC, foram identificados 1.166 conteúdos. A Tabela 11 apresenta a quantidade de conteúdos em cada edição do exame de suficiência do CFC, e o **Apêndice C** apresenta detalhadamente todos os conteúdos codificados e a respectiva edição e número da questão.

Tabela 11

Quantidade de Conteúdos por edição do Exame de Suficiência do CFC

Edição do Exame de Suficiência CFC	Quantidade Conteúdos
2013.1	95
2013.2	92
2014.1	99
2014.2	111
2015.1	109
2015.2	114
2016.1	123
2016.2	152
2017.1	129
2017.2	142
Total	1.166

Os dados da Tabela 11 evidenciam, em ordem cronológica, o total de 1.166 tópicos emergentes das questões das provas no período de 2013 a 2017. Destaca-se, com base na Tabela 11, que a edição de 2013.1 apresentou a menor quantidade de temas (95), e a edição de 2016.2, a maior quantidade (152). Ressalta-se também que, no período estudado, o exame foi tendo aumento de conteúdos na prova ao longo das edições.

3.2.1 Elaboração do instrumento de coleta de dados

O formulário de coleta de dados está composto de duas partes principais interligadas (**Apêndice A**).

a) A primeira parte tem como objetivo contrastar as questões das provas do CFC no período de 2013 a 2017 no tocante ao que propõe a estrutura do Currículo Mundial (UNCTAD, 2011) para a educação dos profissionais da área Contábil e está composto pelos seguintes blocos de conteúdos: conhecimentos organizacionais e da atividade comercial; tecnologia da informação; conhecimentos básicos de Contabilidade e áreas afins; e conhecimento (avançado) em Contabilidade, finanças e assuntos afins.

b) A segunda parte tem como base o estudo de Pereira (2013) e visa contratar as questões das provas do CFC no período de 2013 a 2017, ao que propõe os eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil. A matriz conceitual é composta por 19 competências profissionais distribuídas em três eixos: competências organizacionais ou de negócios; competências relacionais ou sociais; e competências técnico-profissionais.

A Tabela 12 tem como objetivo apresentar uma síntese da adequação entre as temáticas do instrumento, os objetivos e o referencial teórico do estudo.

Tabela 12

Relação entre temáticas, objetivos e referencial teórico

Categoria	Objetivo	Referencial teórico
Currículo Mundial (UNCTAD, 2011)	1. Contrastar as questões das provas do CFC, no período de 2013 a 2017, no tocante ao que propõe o Currículo Mundial (UNCTAD, 2011) para a educação dos profissionais da área Contábil.	Cabral (2004), LBDN (1996), Pacheco (1994), Parecer CES (2004), Sacristán (2013), Slomski et al. (2010), Slomski et al. (2016), Veiga e Fonseca (2001), Veiga (2004) e Zabalza (1998)
Eixos de competências requeridos para profissionais da área Contábil	2. Contrastar as questões das provas do CFC, no período de 2013 a 2017, no tocante ao que propõe os eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil, segundo o estudo de Pereira (2013).	Boyatzis (1982), Braslavsky (1999), Deluiz (2001), Dutra (2006), Dutra e Carvalho (2006), Fleury e Fleury (2004), Le Boterf (1994; 1999; 2003), McClelland (1973), Prahalad e Hamel (1990), Ruas (2001), Spencer e Spencer (1993) e Zarifian (2003).

3.3 Métodos, técnicas e procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016, p. 37), “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A autora elucida que não se trata de um instrumento, mas de um método “marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um grupo de aplicação muito mais vasto: as comunicações”. Ou seja, a análise de conteúdo pode ser aplicada em qualquer forma de comunicação, incluindo documentos escritos.

Segundo Bardin (2016, p. 27), na análise de abordagem qualitativa, “é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características, num

determinado fragmento de mensagem, que é tomada em consideração”. Pelo fato de envolver técnicas que necessitem da interpretação por parte do pesquisador, há procedimentos a partir de uma perspectiva qualitativa que devem ser utilizados, conforme Minayo, Deslandes e Gomes (2010), destacam-se: categorização, inferência, descrição e interpretação.

A depender dos materiais, do volume, dos objetivos da pesquisa e dos tipos de análise que serão aplicadas, a análise de conteúdo exige um rigor na organização, no planejamento e na estruturação. Segundo Bardin (2016), a organização da análise é fundamental para realizar qualquer tipo de análise de conteúdo. A autora apresenta três polos cronológicos para a realização da análise de conteúdo: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A trajetória metodológica da pesquisa tratada nesta seção foi compilada e descrita na Figura 4, em forma de mapa mental, como segue.

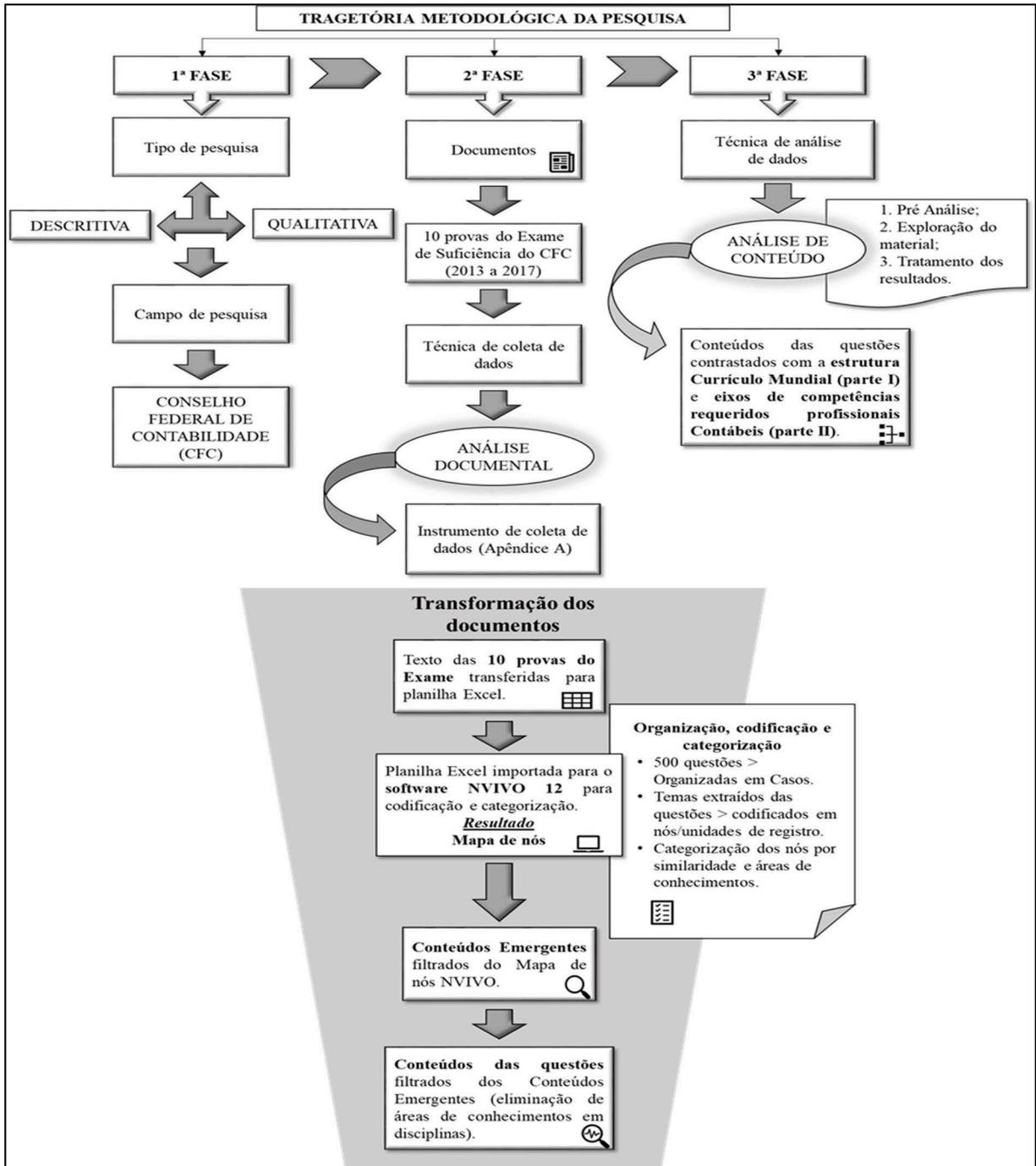


Figura 4. Resumo metodológico da pesquisa.

Essas etapas ilustram o tipo e a abordagem de pesquisa, os documentos utilizados, os métodos, as técnicas e os procedimentos de coleta e de análise dos dados tendo em vista a realização desta pesquisa.

4 Resultados

Em consonância com os instrumentos de coleta e os dados emergentes, chegou-se aos seguintes tópicos ou categorias: o Exame de Suficiência do CFC; reflexividade do Exame de Suficiência frente ao Currículo Mundial; reflexividade do Exame de Suficiência frente a eixos de competências requeridos do profissional Contábil.

4.1 Dados sobre o Exame de Suficiência do CFC

O primeiro formato do Exame de Suficiência foi realizado no primeiro semestre de 2000 e foi aplicado duas vezes por ano, até 2004, totalizando dez edições. Nesse período, inscreveram-se para a realização das provas cerca de 150 mil candidatos, dos quais 55% eram bacharéis e 45% técnicos em Contabilidade.

Ao considerar as dez edições realizadas durante o primeiro formato do exame, a Figura 5 apresenta o percentual de Contadores ausentes na prova, em relação ao total de inscritos, assim como o percentual de candidatos aprovados em relação ao total de presentes.

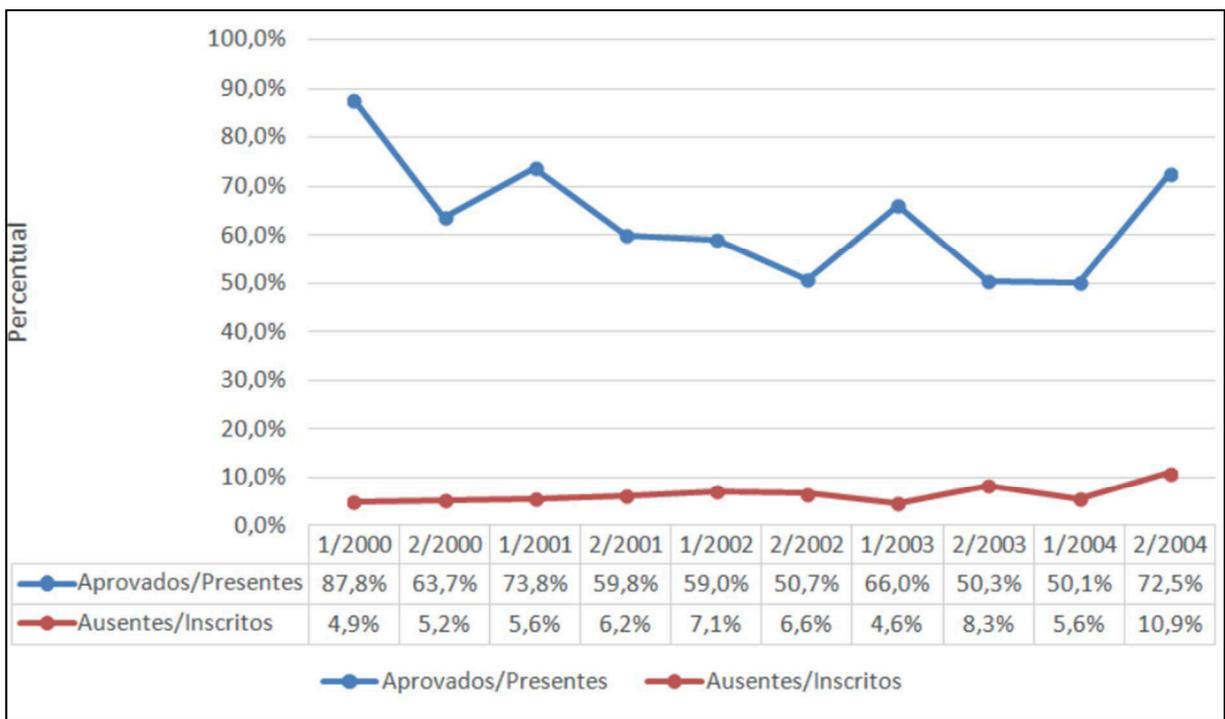


Figura 5. Evolução dos resultados do Exame para bacharel em Ciências Contábeis – Brasil

Fonte: Recuperado de “*Exame de suficiência: um requisito para a qualificação profissional*”, de M. C. C. Bugarim, R. C. de Alencar, E. A. R. Garcia e E. D. Caddah Neto, 2018, Conselho Federal de Contabilidade, p. 39.

O segundo formato do Exame de Suficiência iniciou no ano de 2011, após a alteração da Lei de Regência e regulamentação do exame. Foram realizadas, até o primeiro semestre de 2018, 15 edições do exame e, nesse período, o número total de inscritos foi de 587.881

candidatos. A Tabela 13 detalha a quantidade de inscritos, ausentes, presentes e aprovados em cada edição do segundo formato do exame.

Tabela 13

Quantidade de ausências e aprovações por Exame - 2011 a 2018

Edição	Inscritos	Ausentes	Ausentes/inscritos %	Presentes	Aprovados	Aprovados/presentes %
1/2011	14.255	872	6,1%	13.383	4.130	30,9%
2/2011	19.690	1.015	5,2%	18.675	10.886	58,3%
1/2012	26.316	1.542	5,9%	24.774	11.705	47,2%
2/2012	32.003	2.777	8,7%	29.226	7.613	26,0%
1/2013	37.229	3.521	9,5%	33.708	12.000	35,6%
2/2013	40.477	3.644	9,0%	36.833	15.891	43,1%
1/2014	43.144	5.028	11,7%	38.116	18.824	49,4%
2/2014	37.066	4.498	12,1%	32.568	13.591	41,7%
1/2015	43.616	5.593	12,8%	38.023	20.715	54,5%
2/2015	43.376	5.354	12,3%	38.022	5.580	14,7%
1/2016	48.043	6.056	12,6%	41.987	17.576	41,9%
2/2016	47.273	6.175	13,1%	41.098	8.948	21,8%
1/2017	54.051	7.102	13,1%	46.949	11.860	25,3%
2/2017	52.663	8.106	15,4%	44.557	12.042	27,0%
1/2018	48.679	4.815	9,9%	43.864	13.231	30,2%
Total	587.881	66.098	11,2%	521.783	184.592	35,4%

Nota. Adaptado de “Exame de suficiência: um requisito para a qualificação profissional”, de M. C. C. Bugarim, R. C. de Alencar, E. A. R. Garcia e E. D. Caddah Neto, 2018, Conselho Federal de Contabilidade.

Os dados da Figura 6 evidenciam um número crescente de inscritos no exame ao longo do período de 2011 a 2018. Segundo Bugarim et al. (2018), a crescente procura do exame pode ser explicada pelo aumento de IES que passaram a oferecer o curso de Ciências Contábeis no Brasil e, também, dos candidatos que não passaram no Exame de Suficiência em períodos anteriores e que se submeteram a edições subsequentes.

O desempenho dos candidatos no Exame de Suficiência, ao longo das 15 edições realizadas nos anos de 2011 a 2018, não apresentam um padrão, conforme a Figura 6.

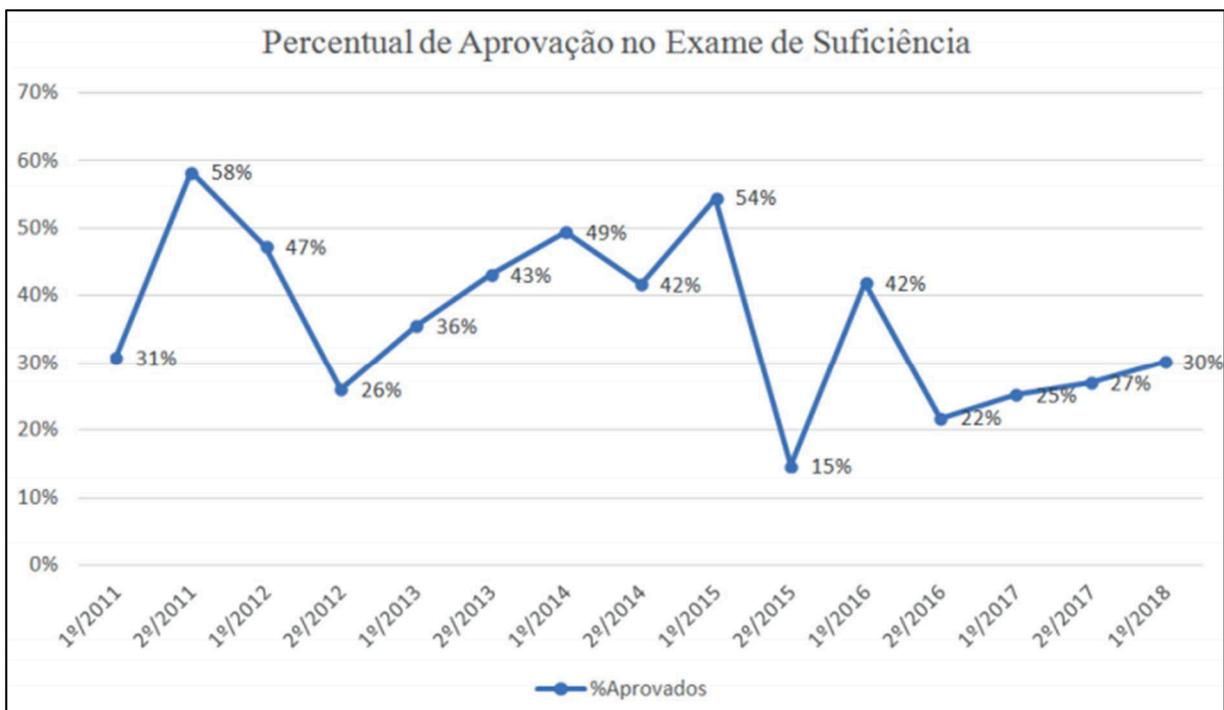


Figura 6. Desempenho dos candidatos no Exame de Suficiência

Fonte: Recuperado de “*Exame de suficiência: um requisito para a qualificação profissional*”, de M. C. C. Bugarim, R. C. de Alencar, E. A. R. Garcia e E. D. Caddah Neto, 2018, Conselho Federal de Contabilidade, p. 47.

Nesta breve apresentação do exame foi possível acompanhar como se comportaram as inscrições, ausências, aprovados, reprovados e como destaque importante cita-se o alto grau de aprovação no primeiro formato como uma média em torno de 63%, já no segundo formato, o índice de aprovação gira em torno de 35%, o que indica que, no primeiro formato, os egressos tendiam para um maior alinhamento entre os conhecimentos adquiridos na formação e os exigidos pelo exame. Já o segundo formato parece divergir mais quanto ao o que a academia valoriza, o mundo do trabalho exige e o exame requer. Essas divergências podem ser explicadas pela necessidade de adequação do exame para com o estabelecido pelos currículos mundial (ONU/UNCTAD/ISAR), nacional (MEC), regional e local (IES).

4.2 Reflexividade do Exame de Suficiência frente ao Currículo Mundial

Esta primeira seção apresenta uma visão geral dos resultados obtidos com o contraste feito entre os conteúdos do Exame de Suficiência do CFC ao que propõe o Currículo Mundial. Os dados da Figura 7 indicam que 95,2% (1.274) dos conteúdos identificados nas questões do Exame de Suficiência, no período de 2013 a 2017, refletiram os conhecimentos propostos pelo Currículo Mundial e, apenas 4,8% (64) dos conteúdos do exame não estão refletidos no Currículo Mundial.

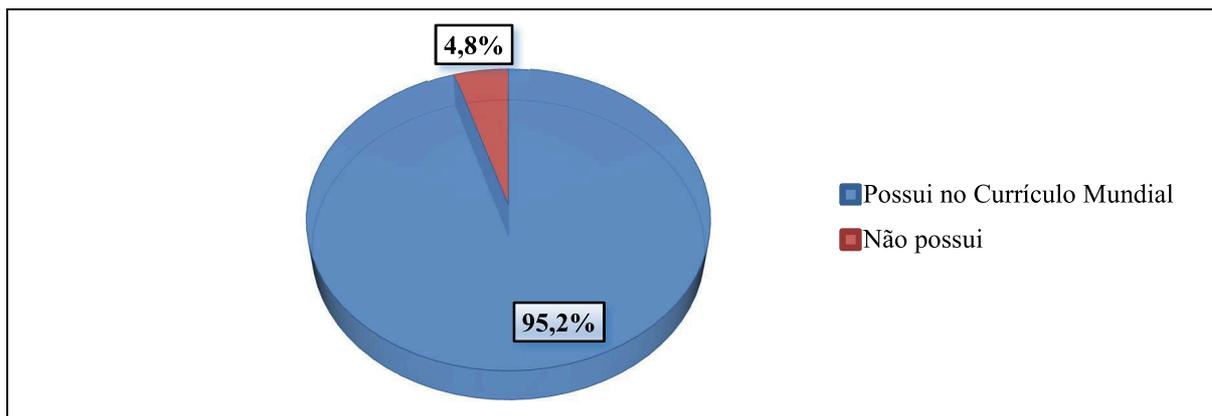


Figura 7. Reflexividade do Exame de Suficiência frente ao Currículo Mundial

Este resultado é corroborado por vários estudos (Campos, & Lemes, 2012; Cavalcante et al., 2011; Czesnat et al., 2009; Kouloukoui et al., 2017; Riccio & Sakata, 2004; Santos et al., 2011; Segantini et al., 2013) que, também, identificaram que as matrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis estão contidas no currículo mundial e, portanto, refletidas no Exame de Suficiência.

Os dados da Tabela 14 mostram que os conteúdos das disciplinas de Perícia Contábil e Língua Portuguesa, representando 4,8% da figura 7, presentes no exame e ausentes no Currículo Mundial, justificam-se pelo fato de que são especificidades da formação básica do Contador no Brasil.

Tabela 14

Conteúdos do Exame de Suficiência não contemplados no Currículo Mundial

Área do conhecimento	Conteúdos	Frequência	%
Língua Portuguesa	Coessão textual	2	0,2%
	Gramática	3	0,2%
	Interpretação de Texto	9	0,7%
	Leitura e alteração de sentido	1	0,1%
	Leitura e interpretação textual	11	0,8%
	Total		26
Perícia Contábil	Conteúdos	Frequência	%
	Aplicação de trabalho Perícia Contábil	6	0,4%
	Atuação do perito-Contábil	2	0,2%
	Laudo Pericial	4	0,3%
	Norma de Perícia Contábil	7	0,5%
	Perícia Contábil	5	0,4%
	Perícia Contábil suspeição e impedimento legal	1	0,1%
	Procedimento de perícia	8	0,6%
	Termo Diligência perícia	1	0,1%
Trabalho de perícia	4	0,3%	
Total		38	2,8%
Total de Conteúdos		64	4,8%

No que se refere aos conteúdos específicos presentes no Exame de Suficiência, os estudos identificados por esta pesquisa foram, também, mencionados no estudo de Cavalcante

et al. (2011) e Riccio e Sakata (2004), quando analisaram a similaridade das matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis com a estrutura do currículo e a estrutura do currículo mundial. Embora estes conhecimentos não sejam citados na estrutura do Currículo Mundial, eles são destacados como importantes no conteúdo exame e são também exigidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Ciências Contábeis, conforme a Resolução CES/CNE (2004, p. 15), Perícia Contábil é um conteúdo necessário na formação do profissional Contábil. Por esse motivo, a disciplina de Perícia Contábil está presente na maioria dos cursos de graduação em Ciências Contábeis brasileiros, resultado este corroborado pelo estudo de Riccio e Sakata (2004).

4.2.1 Grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente aos Blocos de conhecimento do Currículo Mundial

Os dados da Tabela 15 demonstram que, entre os quatro blocos de conhecimentos do currículo mundial, os Conhecimentos Básicos de Contabilidade e áreas afins foi o que teve maior grau de reflexividade no Exame de Suficiência, com 85,7% (1.147). Enquanto, o bloco de Conhecimentos em Tecnologia da Informação (TI) não obteve reflexividade no exame.

Tabela 15

Reflexividade do Exame de Suficiência CFC frente aos blocos de conhecimento do Currículo Mundial

	2013 a 2017	Média %
Blocos CM ISAR	F.A.	(%)
Bloco 1 - Conhecimentos organizacionais e da atividade comercial	80	6,0%
Bloco 2 - Conhecimentos em TI	0	0,0%
Bloco 3 - Conhecimentos Básicos de Contabilidade e áreas afins	1.147	85,7%
Bloco 4 - Conhecimentos Avançados em Contabilidade, Finanças e assuntos afins	47	3,5%
Não possui	64	4,8%
TOTAL	1.338	100,0%

Nota. Não possui = Conhecimentos exigidos no exame não presentes em nenhum bloco de conhecimento do CM (Perícia Contábil; Língua portuguesa). F.A. = Frequência Absoluta. Média % = Grau de reflexividade dos conhecimentos exigidos no Exame de Suficiência.

O fato do Exame de Suficiência, no período analisado, não apresentar nenhum conteúdo voltado para área de Tecnologia de Informação (TI) revela que há desalinhamento entre o que está proposto para a formação e as exigências para a atuação do Contador na contemporaneidade. Esse resultado foi identificado por estudos como os de Campos e Lemes (2012), Cavalcante et al. (2011), Czesnat et al. (2009), Kouloukoui et al. (2017), Riccio e Sakata (2004), Santos et al. (2011), Segantini et al. (2013), que contrastaram a maioria das matrizes curriculares do curso de Ciências Contábeis que não contempla conteúdos de TI. Logo, essa

deficiência de formação é ratificada pelo órgão que deveria cumprir com sua missão de alinhar a formação com o exercício da profissão.

Segundo Girotto (2010), o Exame de Suficiência funciona como uma ferramenta que instiga docentes e discentes ao desenvolvimento de conhecimentos exigidos nas provas. Felizardo (2010) e Orletti (2007) destacam que a força de trabalho está sendo substituída pelas novas tecnologias e há necessidade de adaptação dos profissionais a novas perspectivas do mundo do trabalho. Assim, a era da informação e os avanços tecnológicos exigem do profissional Contábil conhecimentos da área de TI para que ele possa lidar com sistemas de informação e manusear ferramentas que estruturam tomadas de decisão (Kounrouzan et al., 2010). As DCNs também reforçam a necessidade de desenvolver profissionais Contábeis que estejam aptos a “desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação Contábil e de controle gerencial” (Parecer CES, 2004).

Os dados da Figura 8 evidenciam que os conhecimentos organizacionais e da atividade comercial apresentam baixo grau de reflexividade no Exame de Suficiência. Esse resultado indica que o formato do Exame de Suficiência apresenta desalinhamento entre a formação e o que é requerido para atuação do Contador.

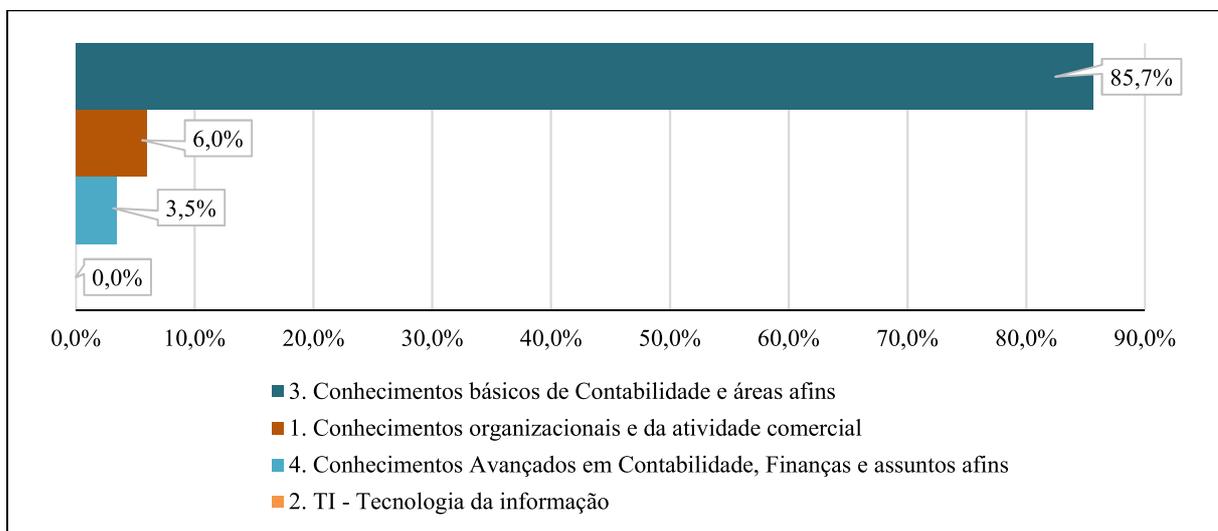


Figura 8. Comparativo entre os blocos de conhecimento do CM.

Os dados convergem com os de Oliveira e Kutori (2009), que, em seu estudo, ressaltam que o Exame de Suficiência precisa rever o seu formato para além dos conhecimentos em Contabilidade. Os estudos de Marin et al. (2014) e Oliveira et al. (2011), também, comprovaram que a necessidade de formação de profissionais com conhecimentos além da técnica Contábil, e que os conhecimentos em gestão são importantes para a atuação do profissional Contador da contemporaneidade.

Os dados da Figura 9 indicam que, no período de 2013 a 2017, o grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente aos blocos de conhecimentos do Currículo Mundial não teve variações significativas.

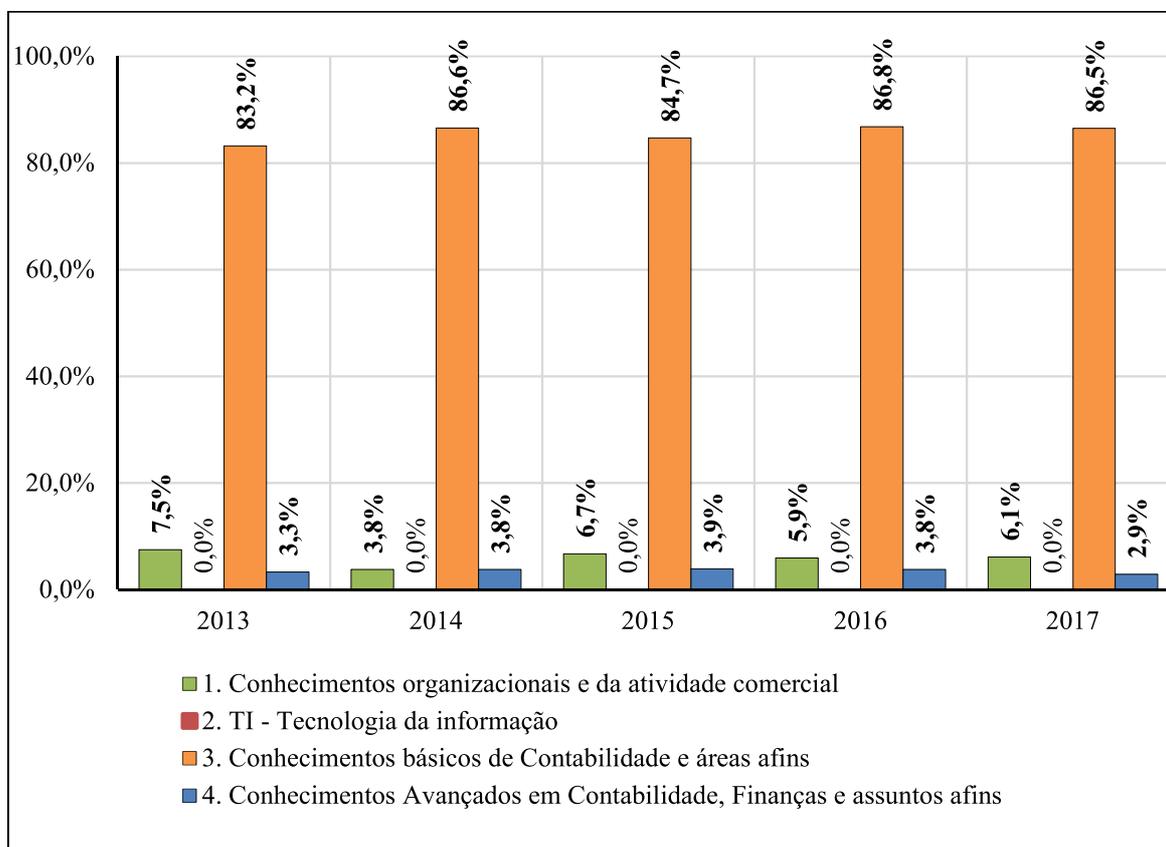


Figura 9. Evolução do grau de reflexividade do Exame frente à estrutura do currículo mundial no período de 2013 a 2017.

O bloco de Conhecimentos Básicos de Contabilidade e áreas afins manteve-se como principal exigência no Exame de Suficiência em todos os anos e as variações entre os anos 2013 (83,2%) e de 2017 (86,5%) foram de apenas 3,3%. Esses dados indicam um perfil de formação técnico-científica do contabilista que se manteve ao longo do período, não havendo perspectivas de mudanças quanto a conteúdos ligados à gestão e à tecnologia de informação.

4.2.2 Reflexividade do exame de suficiência frente à estrutura do Currículo Mundial

Os dados da Figura 10 indicam que o exame de suficiência teve reflexividade em 16 dos 24 componentes da estrutura do Currículo Mundial.

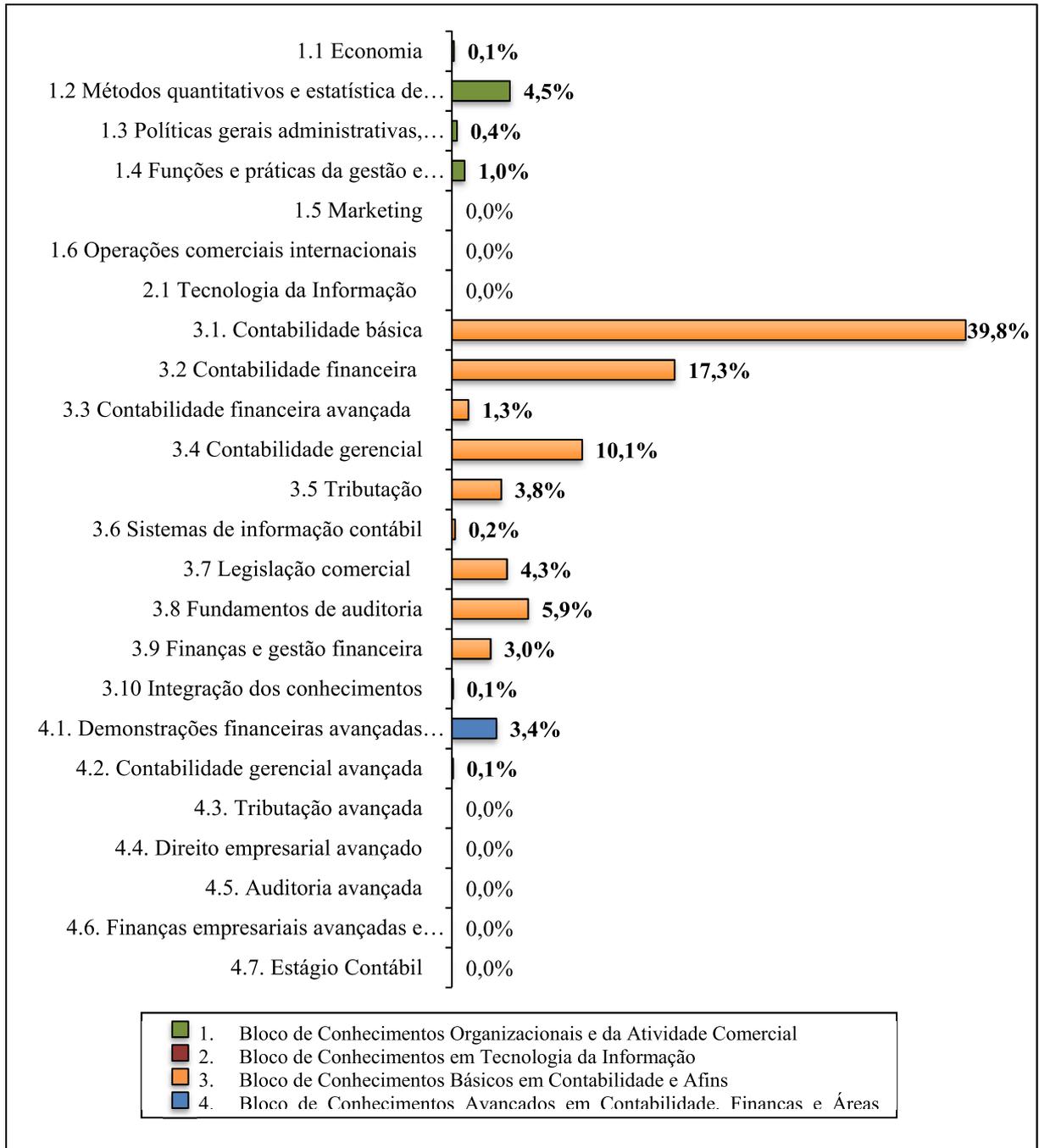


Figura 10. Reflexividade do Exame de Suficiência frente aos componentes do currículo mundial

Esses resultados permitem uma classificação dos componentes pelo grau de reflexividade exercido no Exame de Suficiência em que: a) alto grau de reflexividade (acima de 10%); b) grau intermediário de reflexividade (entre 3% e 10%); c) baixo grau de reflexividade (entre 0,1% e 3%); d) não refletidos. Essa classificação é apresentada de forma mais detalhada na Tabela 16, a seguir.

Tabela 16

Classificação dos componentes por grau de reflexividade

Classificação	Quant. Compon. (GRT)	Ref. CM	Componentes do currículo	GR
Alto grau de reflexividade (Acima de 10%)	3 componentes (67,2%)	3.1	Contabilidade básica	39,8%
		3.2	Contabilidade financeira	17,3%
		3.4	Contabilidade gerencial	10,1%
Grau intermediário de reflexividade (Entre 3% e 10%)	6 componentes (24%)	3.8	Fundamentos de auditoria	5,9%
		1.2	Métodos quantitativos e estatística de atividades comerciais	4,5%
		3.7	Legislação comercial	4,3%
		3.5	Tributação	3,8%
		4.1	Demonstrações financeiras avançadas e Contabilidade industrial	3,4%
		3.9	Finanças e gestão financeira	3,0%
Baixo grau de reflexividade (Entre 0,1% e 3%)	7 componentes (3,3%)	3.3	Contabilidade financeira avançada	1,3%
		1.4	Funções e práticas da gestão e administração das atividades	1,0%
		1.3	Políticas gerais administrativas, estruturas básicas e comportamentos organizacionais	0,4%
		3.6	Sistemas de informação Contábil	0,2%
		1.1	Economia	0,1%
		3.10	Integração dos conhecimentos	0,1%
		4.2	Contabilidade gerencial avançada	0,1%
Não refletidos	8 componentes (0%)	1.5	Marketing	0,0%
		1.6	Operações comerciais internacionais	0,0%
		2.1	Tecnologia da Informação	0,0%
		4.3	Tributação avançada	0,0%
		4.4	Direito empresarial avançado	0,0%
		4.5	Auditoria avançada	0,0%
4.6	Finanças empresariais avançadas e Administração financeira	0,0%		
		4.7	Estágio Contábil	0,0%

Nota. GRT = Grau de representatividade total em percentual (%). Ref. CM = Referência no Currículo Mundial: 1. = Bloco de conhecimentos organizacionais; 2. = Bloco de conhecimentos em TI; 3. = Bloco de conhecimentos básicos Contabilidade e afins; 4. = Bloco de conhecimentos avançados Contabilidade, finanças e afins.

Os dados da Tabela 16 evidenciam que os componentes da estrutura do Currículo Mundial com maior grau de reflexividade no Exame de Suficiência foram: a) Contabilidade básica (39,8%); b) Contabilidade financeira (17,3%); c) Contabilidade gerencial (10,1%). Esses três componentes são do bloco de Conhecimentos Básicos de Contabilidade e representam 67,2% dos conhecimentos refletidos no Exame de Suficiência.

Esses resultados assinalam que o perfil de profissional valorizado pelo Exame é focalizado em Conhecimentos Básicos em Contabilidade, o que revela uma formação técnico-científica, ou seja, com uma formação mais prática (*hard skills*) e menos gerencial (*soft skills*). Entretanto os candidatos parecem não ter domínio suficiente desse componente, visto que os dados do exame apontam que menos de 50% dos candidatos são aprovados.

Por sua vez, os componentes do Currículo Mundial que apresentam baixo grau de reflexividade no Exame de Suficiência são do bloco de conhecimentos organizacionais,

evidenciando a baixa reflexividade desses conhecimentos no exame. Destaca-se que, entre os oito componentes do Currículo Mundial não refletidos no Exame de Suficiência estão os componentes do Bloco de Tecnologia da Informação, dois componentes do Bloco de Conhecimentos Organizacionais e cinco componentes do Bloco de Conhecimentos Avançados de Contabilidade, Finanças e afins.

Os dados da Figura 11 evidenciam que ocorreram oscilações significativas no grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente aos componentes de Contabilidade Básica, Contabilidade Financeira e Contabilidade Gerencial ao longo dos anos. Esses resultados indicam que teve mudança nos conhecimentos priorizados pela prova do Exame de Suficiência, embora o grau de reflexividade dos blocos de conhecimentos não tenha apresentado perspectivas de mudanças no Exame de Suficiência, ao longo do período de 2013 a 2017.

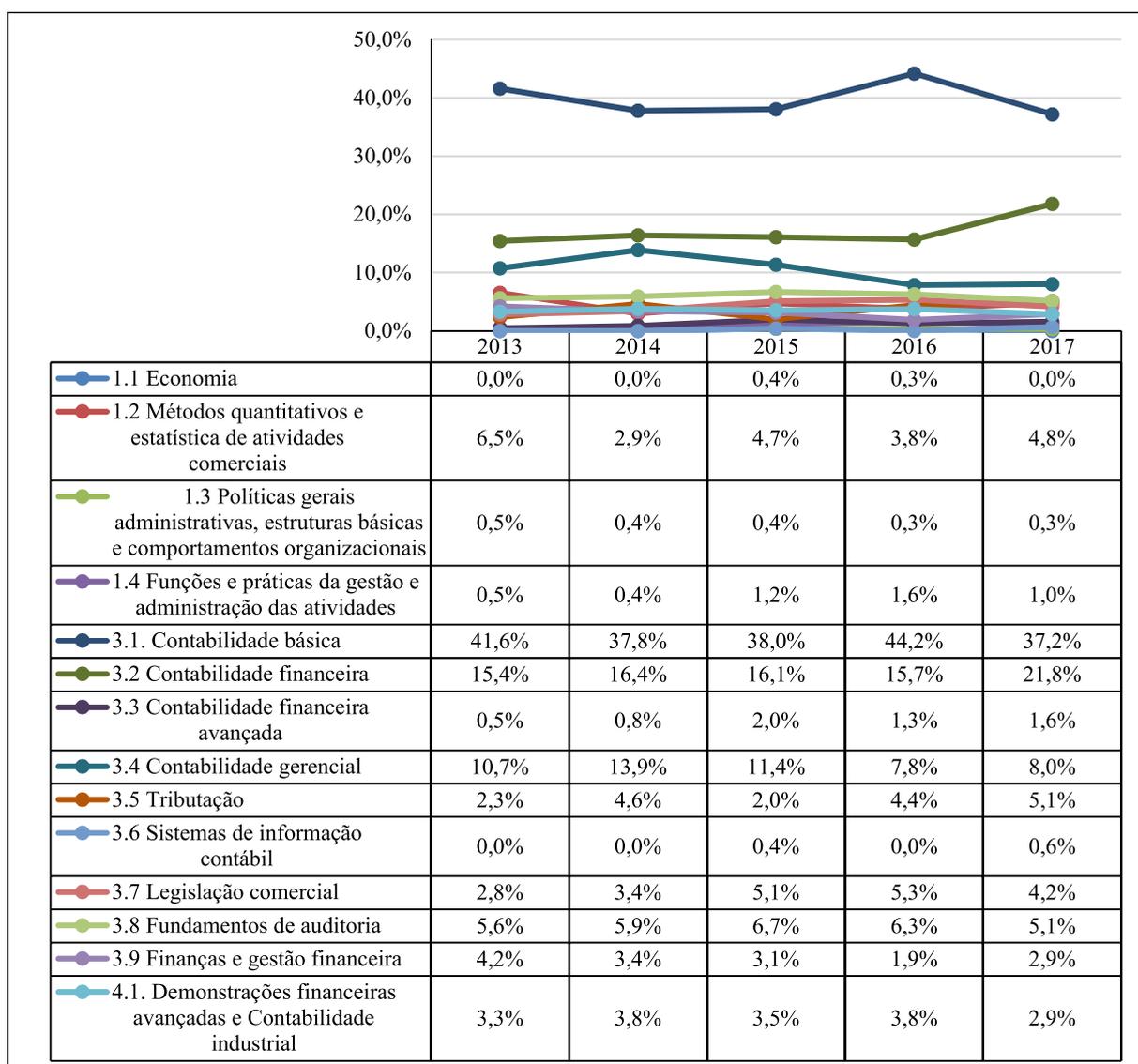


Figura 11. Evolução do grau de reflexividade do Exame frente aos componentes do currículo mundial

Os dados da Figura 11 destacam que o componente Contabilidade Básica teve queda significativa no grau de reflexividade dos exames no ano de 2016 (44,7%) em relação ao ano de 2017, com 37,2%, enquanto que a Contabilidade Financeira aumentou o grau de reflexividade nos exames no mesmo período de 15,7% para 21,8%, indicando tendência de evolução do grau de reflexividade deste componente no exame. Já Contabilidade Gerencial teve queda no grau de reflexividade nos exames ao longo do período de 2014 a 2017, indo de 13,9% para 8%, revelando uma tendência de diminuição do grau de reflexividade deste componente nos exames. Ou seja, as provas do exame apresentaram uma perspectiva de evolução do grau de reflexividade dos conhecimentos em Contabilidade Financeira em detrimento de Contabilidade Básica e Contabilidade Gerencial.

4.3 Reflexividade do Exame de Suficiência frente a eixos de competências requeridas do profissional Contábil

Os dados da Tabela 17 indicam que o Exame de Suficiência está refletido nos eixos de competências profissionais requeridas do Contador, em que o eixo de competências técnico-profissionais obteve maior grau de reflexividade no Exame de Suficiência, com 94,8% (2.253), enquanto o eixo de competências negócios teve o menor grau de reflexividade, com 2,4% (59).

Tabela 17

Reflexividade do Exame de Suficiência frente a eixos de competências

	2013 a 2017	Média %
Eixos de Competências	F.A.	(%)
Eixo 1 - Competências organizacionais ou de negócios	59	2,4%
Eixo 2 - Competências relacionais ou sociais	64	2,8%
Eixo 3 - Competências técnico-profissionais	2.253	94,8%
TOTAL	2.376	100%

Nota. F.A. = Frequência Absoluta; média (%) = Grau de reflexividade do Exame de Suficiência.

Os resultados contidos na Tabela 18 mostram, ainda, que o Exame de Suficiência possui desalinhamento entre os eixos de competências valorizados pela formação e atuação profissional. Segundo Deluiz (2001), as necessidades do mundo do trabalho dão ênfase a profissionais mais generalistas e com competências profissionais que vão além da técnica. Os profissionais precisam mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, recursos e habilidades para que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (Fleury & Fleury, 2004).

A necessidade de uma formação mais ampla, conforme asseveram esses autores, ainda precisa fazer parte da política de certificação da profissão Contábil no Brasil, pois os dados da Figura 12 referendam o baixo grau de reflexividade das competências dos eixos

organizacional/negócios e relacionais/sociais requeridas dos profissionais da área de negócios na contemporaneidade.

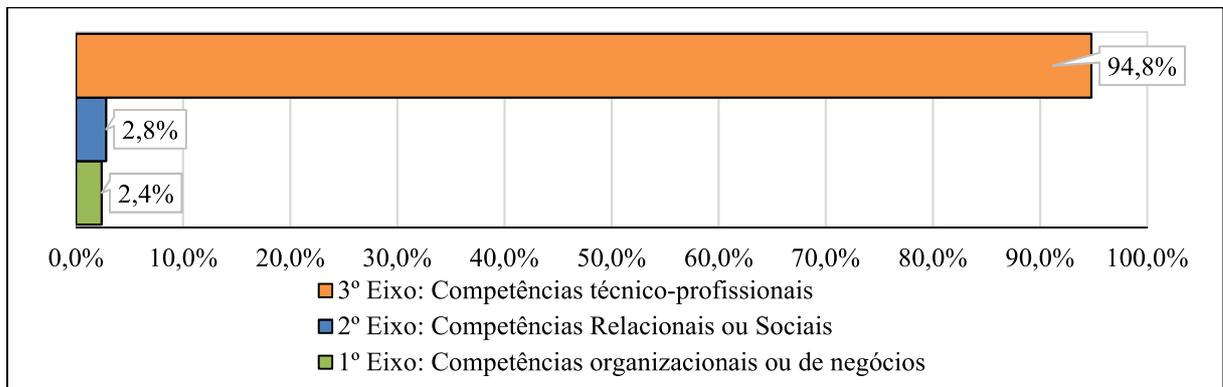


Figura 12. Comparativo entre graus de reflexividade do Exame de Suficiência nos eixos de competências profissionais

Esses resultados convergem com estudos como o de Albu et al (2011), Freitas e Odélius (2018), Jackson e Chapman (2012), Laffin (2015) e Marin, Lima e Nova (2014), apontando para a necessidade de profissionais Contadores com competências gerenciais e sociais para a atuação profissional, e não apenas o domínio do conhecimento prático; bem como os estudos de Amorim e Silva (2018), Barrese et al. (2017) e Pereira (2013), que constataram egressos dos cursos de graduação em Ciências Contábeis desenvolvem competências sociais e gerenciais.

Os achados deste estudo não indicam que o Exame de Suficiência esteja contemplando uma formação mais gerencial do que apenas técnico-científica a fim de alinhar-se com a estrutura do Currículo Mundial e as competências requeridas dos profissionais da área Contábil na contemporaneidade (Freitas & Odélius, 2018; Laffin, 2015; Pereira, 2013).

Já em relação à evolução do grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente a eixos de competências profissionais ao longo do período de 2013 a 2017, segundo os dados da Figura 13, não houve mudanças significativas ao longo desse período.

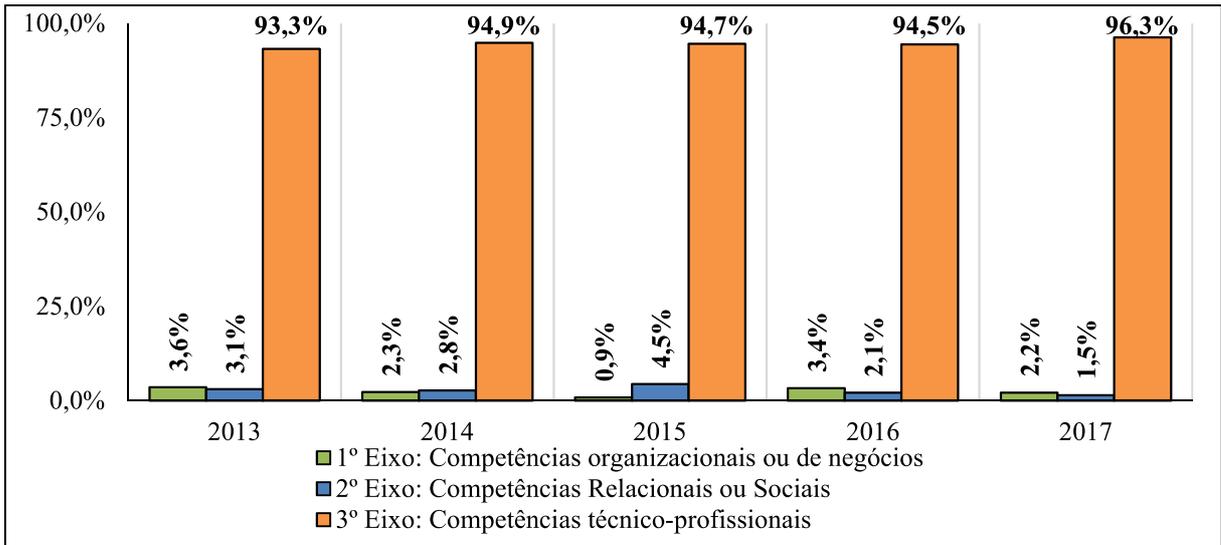


Figura 13. Evolução do grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente a eixos de competências profissionais ao longo do período de 2013 a 2017.

Em síntese, pode-se inferir que o Exame de Suficiência não apresentou perspectivas de abranger uma formação mais ampla priorizando competências dos eixos organizacional/negócios e relacionais/sociais no período estudado.

Os dados da Figura 14 indicam quais foram as competências profissionais contempladas e que receberam maior grau de reflexividade no Exame de Suficiência no período estudado.

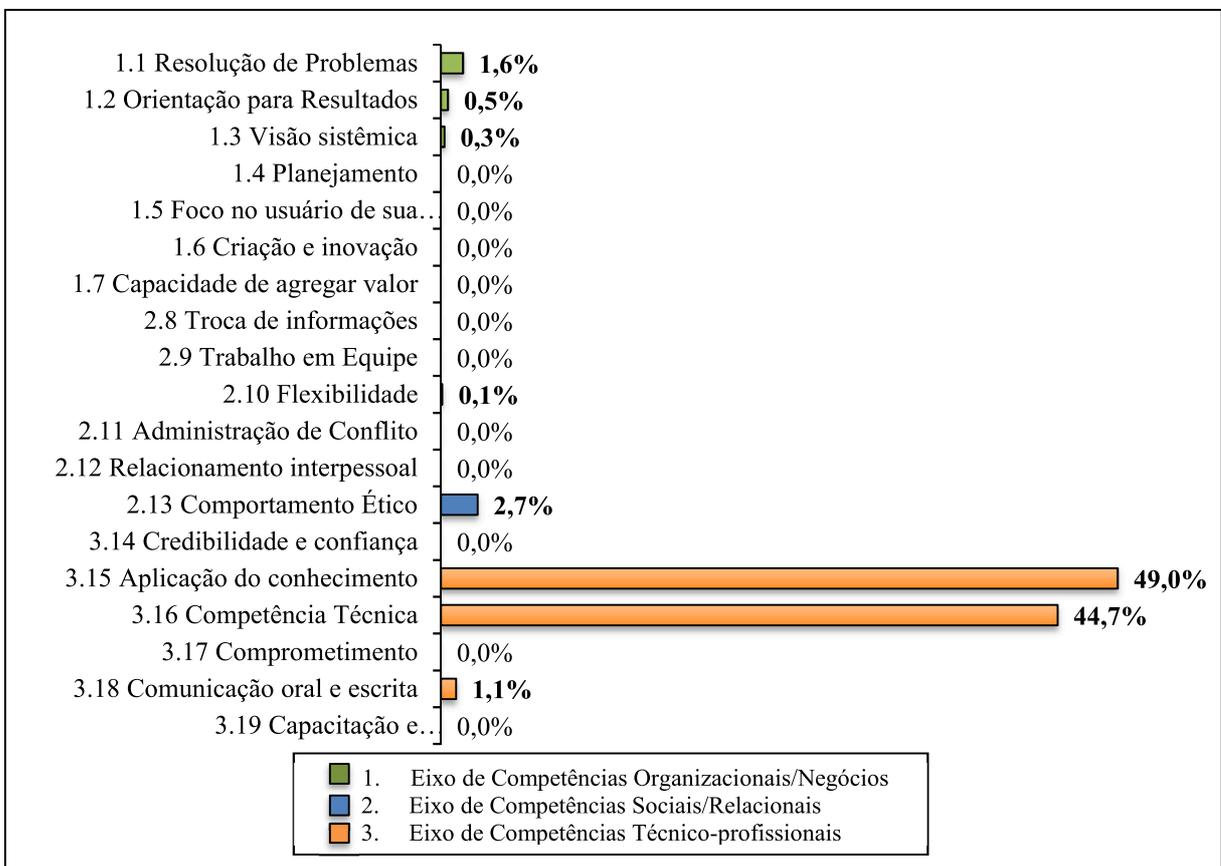


Figura 14. Grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente às competências profissionais

Pode-se perceber, pela Figura 14, que, das 19 competências que compõem os eixos de competências, oito estão refletidas no Exame de Suficiência, que são: Aplicação de Conhecimento (49,0%), Competência Técnica (44,6%), Ética (2,7%), Resolução de Problemas (1,6%), Comunicação Oral e Escrita (1,1%), Orientação para Resultados (0,5%), Visão Sistêmica (0,3%) e Flexibilidade (0,1%).

Esses resultados são melhor descritos na Tabela 18, na qual se classificou as competências profissionais em alto grau e baixo grau de reflexividade, bem como as competências não refletidas no Exame de Suficiência.

Tabela 18

Grau de reflexividade do Exame de Suficiência frente às 19 competências profissionais requeridas do Contador

Classificação	Quant. de competências	Eixo	Competências Profissionais	Média
Alto grau de reflexividade	2 Competências	Eixo 3	Aplicação do conhecimento	49,0%
		Eixo 3	Competência Técnica	44,6%
Baixo grau de reflexividade	6 Competências	Eixo 2	Ética	2,7%
		Eixo 1	Resolução de Problemas	1,6%
		Eixo 3	Comunicação oral e escrita	1,1%
		Eixo 1	Orientação para Resultados	0,5%
		Eixo 1	Visão sistêmica	0,3%
		Eixo 2	Flexibilidade	0,1%
Não refletidos	11 Competências	Eixo 1	Planejamento	0,0%
		Eixo 1	Foco no usuário de sua atividade/serviço	0,0%
		Eixo 1	Criação e inovação	0,0%
		Eixo 2	Troca de informações	0,0%
		Eixo 2	Trabalho em Equipe	0,0%
		Eixo 2	Administração de Conflito	0,0%
		Eixo 2	Relacionamento interpessoal	0,0%
		Eixo 3	Credibilidade e confiança	0,0%
		Eixo 3	Comprometimento	0,0%
		Eixo 3	Capacitação e desenvolvimento profissional	0,0%

Nota. F.A. = Frequência Absoluta; (%) = Percentual. **Eixo 1: Competências organizacionais ou de negócios; Eixo 2: Competências relacionais ou sociais; Eixo 3: Competências técnico-profissionais**

Conforme os dados da Tabela 18, as competências “Aplicação do Conhecimento” (49%) e “Competência Técnica” (44,6%) foram as que obtiveram maior grau de reflexividade no Exame de Suficiência. Essas duas competências, junto com “Comunicação oral e escrita” (1,1%), são do eixo técnico-profissional. Já as competências referentes a atitudes/relacionais, apenas “Ética” – com 2,7% – e “Flexibilidade” – com 0,1% – foram contempladas pelo exame. Outras três competências relacionadas com negócios foram a “Resolução de problemas” – com 1,6% de reflexividade; a “Orientação para resultados” – com 0,5%; e a “Visão sistêmica” – com 0,3%.

Enquanto 11 competências profissionais não se refletem no Exame: “Planejamento”, “Foco no Usuário de sua Atividade/Serviço”, “Criação e Inovação”, “Troca de Informações”,

“Trabalho em Equipe”, “Administração de Conflito” “Relacionamento Interpessoal”, “Credibilidade e Confiança”, “Comprometimento”, “Capacitação e Desenvolvimento Profissional”.

O fato dessas competências ligadas a eixos relacionais e organizacionais não terem sido contempladas pelo exame contrapõe-se ao que estudos, como de Amorim e Silva (2018), Barrese et al. (2017) e Johnson e Halabi (2011), destacam ser de grande relevância e valorização para os empregadores, pois comportamentos de “trabalho em equipe”, “administração de conflitos” e competências de negócios de “criação e inovação” são destacados como primordiais na atuação do profissional da contemporaneidade. Além de que os estudos de Cardoso e Riccio (2010), Damasiotis et al. (2015) e Jackson e Chapman (2012) concluem que as competências gerenciais são mais efetivas quando se tem uma integração de conjuntos de competências por parte do profissional.

O Exame de Suficiência reflete três das seis competências voltadas do eixo organizacional/negócios, elas são: Resolução de Problemas, Orientação para Resultados e Visão Sistêmica. Esses resultados apontam que o Exame de Suficiência deve contemplar competências ligadas aos eixos organizacional/negócios e relacional/social, visto que o profissional Contábil deve ser formado para atender a diferentes situações que ocorrem no mundo do trabalho. Como a preocupação do exame é regularizar profissionais para que prestem serviços com qualidade, faz-se necessário que o exame exija competências além do eixo técnico-profissional.

Já os dados da Figura 15 apontam para a evolução do grau de reflexividade das competências profissionais refletidas no Exame de Suficiência ao longo do período de 2013 a 2017.

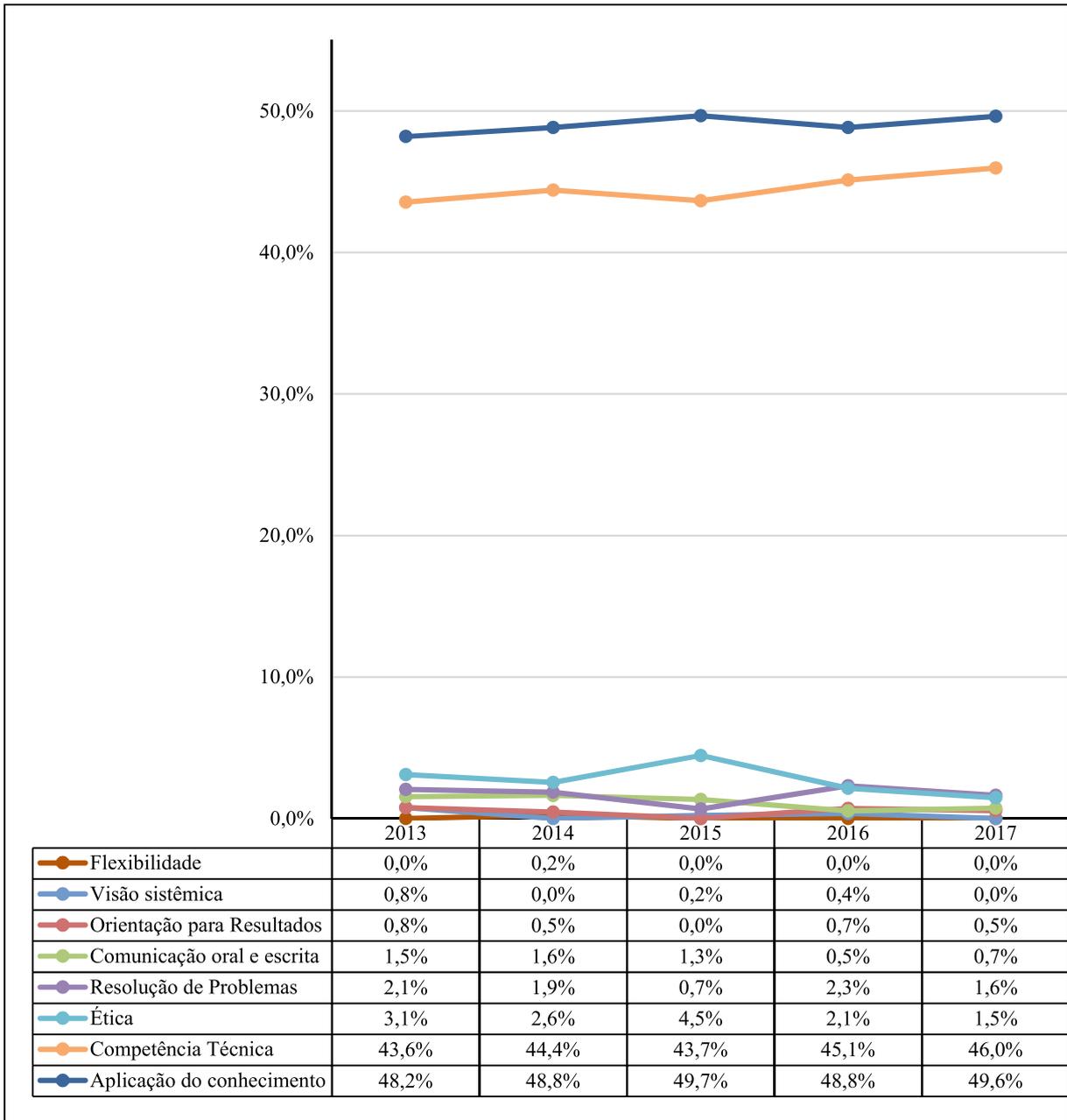


Figura 15. Evolução do grau de reflexividade das competências profissionais refletidas no Exame de Suficiência ao longo do período de 2013 a 2017.

Os dados da Figura 15 evidenciam que as competências “Aplicação do Conhecimento” e “Competência Técnica” mantiveram grau de reflexividade predominante em todos os anos acima de 40%. E a competência que teve mais oscilações no grau de reflexividade, ao longo dos anos, foi “Ética”, com maior grau, de 4,5%, em 2015 e menor grau, de 1,5%, em 2017, ou seja, uma variação de 3%. Esses resultados reforçam a noção de que o Exame de Suficiência não teve grandes mudanças no grau de reflexividade frente às competências profissionais ao longo do período estudado.

5 Conclusão

Esta pesquisa teve como objetivo evidenciar o grau de reflexividade do Exame de Suficiência/CFC, no período de 2013 a 2017, frente ao estabelecido pela estrutura curricular mundial ONU/UNCTAD/ISAR e eixos de competências requeridos para profissionais da área Contábil. Constatou-se que o Exame de Suficiência/CFC, no período de 2013 a 2017, teve grau de reflexividade (95,2%) na estrutura do Currículo Mundial, desse modo, identificou-se que o exame exige a maioria dos conhecimentos contemplados na formação do Contador mundial/global. Todavia identificou-se que o Bloco de Conhecimentos Básicos de Contabilidade e afins foi predominante aos demais blocos com 85,7%, no período de 2013 a 2017. O Bloco de Conhecimentos Organizacionais e da Atividade Comercial ficou com 6,0%, e o Bloco de Conhecimentos Avançados em Contabilidade, Finanças e assuntos afins ficou com 3,5%, enquanto que conteúdos ligados às áreas de Tecnologia da Informação não foram contemplados pelo exame.

Esses dados revelam que o exame valoriza conteúdos ligados à formação básica e a um perfil técnico-científico do profissional Contábil em detrimento de uma formação e atuação mais gerencial. Foi possível identificar que esse perfil se manteve inalterado, sem variações significativas ao longo do período de 2013 a 2017, ou seja, o Exame de Suficiência manteve, em todos os anos, um padrão de conhecimentos exigidos. Esse fato denota uma visão ainda limitada do Exame de Suficiência no que se refere à transformação das condições socioeconômicas cada vez mais perversas e de um mundo pós-moderno em rede que impacta no mundo do trabalho e das profissões. Cada vez mais intelectualizado e globalizado, o trabalhador que pensa de forma interdisciplinar e vale-se da comunicação e da informação possui competências mais abrangentes e atitudes, o que permite entender sua profissão, identificar suas novas problemáticas, seus riscos e a buscar soluções cada vez mais inteligentes e criativas.

Conquanto o Exame de Suficiência tenha refletido em todos os seus conteúdos, competências profissionais requeridas dos profissionais Contábeis, o grau de reflexividade do exame frente aos três eixos de competências foi desequilibrado, pois os resultados evidenciaram que 94,8% das competências profissionais são do eixo técnico-profissional, 2,4% são do eixo organizacional/negócios e 2,8% são do relacional/social. Esse resultado corrobora a perspectiva de que o Exame de Suficiência valoriza um perfil técnico-profissional voltado para conhecimentos específicos.

Ao longo do período de 2013 a 2017, o Exame de Suficiência priorizou competências técnico-profissionais em detrimento dos demais eixos e não ocorreram variações significativas no grau de reflexividade de competências de negócios e relacionais/sociais.

Quanto aos três eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil, compostos por 19 competências gerenciais propostas neste estudo, quando confrontadas com o Exame de Suficiência, obteve-se que, de 2013 a 2017, o maior grau de reflexividade concentrou-se nas competências do eixo técnico-profissional, com 94,8%, enquanto que os eixos de competências relacionais/sociais apontou apenas 2,8% de reflexividade e as competências organizacionais/negócios indicou o menor grau de reflexividade com 2,4%. Ou seja, os resultados evidenciaram que 94,8% das competências confrontadas eram do eixo técnico-profissional; 2,4%, do eixo organizacional/negócios; e 2,8%, relacional/social.

Esses dados reforçam os resultados obtidos no confronto entre os conteúdos do exame e os conteúdos do currículo mundial em que o perfil técnico-científico foi predominante. Quando o exame foi confrontado com um perfil que abrange conhecimentos, habilidades e valores, obteve-se a predominância das competências relacionadas com a prática Contábil e técnico-científicas, em que a “aplicação do conhecimento” obteve o maior grau de reflexividade com 49%; a “competência técnica”, 44,7%; e a “Comunicação oral e escrita”, 1,1%. Já nas competências referentes a atitudes/relacionais verifica-se que apenas “Ética”, com 2,7%, e “Flexibilidade”, com 0,1%, foram contempladas pelo exame. Outras três competências relacionadas com negócios revelaram: “Resolução de problemas”, que obteve 1,6 % de reflexividade; a “Orientação para resultados”, com 0,5 %; e a “Visão sistêmica”, com 0,3%. As demais competências não receberam grau de pontuação significativo no período analisado.

Tais resultados permitem inferir que o Exame de Suficiência refletiu a formação e a atuação profissional focalizadas em conhecimentos específicos de Contabilidade e em competências técnico-profissionais (*hard skills*), desse modo, não estando totalmente alinhado com a formação e com a ênfase do mundo do trabalho, que exige profissionais com competências mais abrangentes (*soft Skills*). Tais achados permitem concluir que o Exame de Suficiência está adequado no que se refere à dimensão técnico-profissional, todavia ainda distante das dimensões relacionais/sociais e organizacionais/gerenciais. Por conseguinte, precisa aprimorar seu formato para englobar, além de Conhecimentos Básicos em Contabilidade, também, conhecimentos organizacionais, tecnológicos e socioafetivos, nesse sentido, além das competências técnicas (saber-fazer), primando por uma formação de “profissionais-cidadãos” que envolva as dimensões cognitivas (saber) atitudinais e éticas (saber-ser).

Sugere-se que pesquisas futuras comparem o Exame de Suficiência no Brasil com os Exames de Suficiência de outros países com o objetivo de identificar semelhanças e divergências que possam conter quanto aos conteúdos exigidos para a formação e atuação do Contador. Por sua vez, a atualização constante deste estudo pode instituir um indicador do grau de reflexividade do Exame de Suficiência do CFC, tanto frente a estruturas curriculares mundiais, bem como Nacional/MEC e a eixos de competências requeridas dos profissionais da área Contábil. Ademais, sugere-se determinar o grau de reflexividade dos Exames de Suficiência frente às matrizes curriculares das IESs brasileiras, verificando se há divergências entre o formato do Exame de Suficiência e o perfil desejado pelo egresso dessas instituições.

Reflexões e recomendações com base no estudo

a) Egressos com baixo domínio em conhecimentos básicos em Contabilidade

O baixo nível de aprovação (35%) no Exame de Suficiência indica que o domínio de conhecimento dos candidatos está aquém do esperado pelo CFC. Isso demonstra um nível baixo no que se refere ao domínio de conhecimentos básicos em Contabilidade requerido pelo exame. Isso remete à necessidade de alinhamento entre o perfil de profissional desejado pela universidade, o esperado pelo CFC e o requerido pelo exercício da profissão Contábil. Os resultados desta pesquisa indicam que o perfil de profissional valorizado pelo exame é focalizado em Conhecimentos Básicos em Contabilidade, o que revela uma formação técnico-científica, ou seja, com uma formação mais prática (*hard skills*) e menos gerencial (*soft skills*). Entretanto os candidatos parecem não ter domínio suficiente desses conhecimentos, pois os dados do exame apontam que menos de 50% dos candidatos são aprovados no exame.

b) Desalinhamento entre formação e exigências do Exame de Suficiência

Considera-se que pode ocorrer uma dissonância entre o que o Exame de Suficiência exige que é uma formação técnica (*hard*), logo os cursos podem estar promovendo uma formação mais generalista e que engloba além da formação técnica, também valores socio-afetivos e competências gerenciais capazes de atender as exigências e desafios da profissão (*soft skills*). Isso indica que o exame precisa alinhar-se com o mundo do trabalho e com a academia, para que os profissionais além de aprovados no exame e de obter o registro profissional, também estejam preparados para a inserção social e profissional, o que vem de encontro com os resultados desta pesquisa que evidenciaram que o formato do exame precisar revisto e adequado aos desafios da atuação profissional.

Referências

- Albu, C., Albu, N., Faff, R., & Hodgson, A. (2011). Accounting competencies and the changing role of accountants in emerging economies: The case of Romania. *Accounting in Europe*, 8(2), 155-184.
- Almeida, L. F., Catto, F., Rosa, E. A., Monteiro, R. D., & Hassmann, S. N. (2015). Certificação de competências organizacionais: Protótipo de modelo de gestão por competências. *Revista brasileira de gestão e desenvolvimento regional*, 11(1).
- Amorim, T., & Silva, L. (2018). Profissionais da controladoria: Competências e demandas organizacionais. *Revista Ambiente Contábil - Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte*, 11(1), 220-236. doi: <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2019v11n1ID14337>
- Arruda, M. C. (2000). Qualificação versus Competência. *Boletim Técnico do SENAC*, 26(2), 18-27.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrese, P. F., Bastoni, T. R., & Nogueira, D. R. (2017). Percepção sobre o desenvolvimento de competências profissionais no curso de Ciências Contábeis de acordo com o IAESB: Uma análise com os egressos de 2011 a 2015. *Revista UNEMAT de Contabilidade*, 6(11), 66-89.
- Bastos, C., & Correia, C. B. (2006). Reconfiguração curricular da educação superior: Um olhar para os projetos pedagógicos. *Revista de Educação Educere et educere*, 1(1).
- Bergamini, C. W. (2012). *Competência: A chave do desempenho*. São Paulo: Atlas.
- Bonfim, R. A. (2012). Competência profissional: Uma revisão bibliográfica. *Revista Organização Sistêmica*, 1(1), 46-63.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent management: A model for effective performance*. Nova York: John Wiley.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Broiatti, C. (2014). Exame de Suficiência do Conselho Federal de Contabilidade: Observação das publicações relacionadas ao tema. *Anais do Congresso UFSC de Controladoria e Finanças & Iniciação Científica em Contabilidade*, Florianópolis, SC, Brasil 5. Recuperado de <http://dvl.ccn.ufsc.br/congresso/anais/5CCF/20140425083139.pdf>
- Bugarim, M. C., Alencar, R. C., Garcia, E. A., & Caddah, E. D., Neto, (2018). *Exame de suficiência: Um requisito para a qualificação profissional*. São Paulo: Conselho Federal de Contabilidade.
- Bui, B., & Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: An exploratory study. *Accounting Education: An International Journal*, 19(1-2), 23-50.
- Cabral, A. Neto (2004). *Flexibilização curricular: Cenários e desafios*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN.

- Campos, L. C., & Lemes, S. (2012). Análise comparativa entre o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e as universidades federais do estado de Minas Gerais. *RAEP administração: Ensino & pesquisa*, 13(1), 145-182.
- Cardoso, R. L., & Riccio, E. L. (2010). Existem competências a serem priorizadas no desenvolvimento do Contador? Um estudo sobre os Contadores brasileiros. *EGE Revista De Gestão*, 17(3), 353-367.
- Cardoso, R. L., Mendonça, O. R., Neto, & Oyadomari, J. C. (2010). Os estudos internacionais de competências e os conhecimentos, habilidades e atitudes do Contador gerencial brasileiro: Análises e reflexões. *Brazilian Business Review*, 7(3), 91-113.
- Cardoso, R. L., Riccio, E. L., & Albuquerque, L. G. (2009). Competências do Contador: Um estudo sobre a existência de uma estrutura de interdependência. *Revista de Administração - RAUSP*, 44(4), 365-379.
- Castilho, E. S. (2013). *Qualidade do ensino de custos na UFG: Uma visão em relação ao Exame de Suficiência* (Monografia de Bacharelado) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.
- Catani, A. M., Oliveira, J. F., & Dourado, L. F. (2001). Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 22(75).
- Cavalcante, D. S., Aquino, L. D., Luca, M. M., Ponte, V. M., & Bugarim, M. C. (2011). Adequação dos currículos dos cursos de Contabilidade das universidades federais brasileiras ao currículo mundial de Contabilidade e o desempenho no Enade. *Pensar Contábil*, 13(50), 42-52.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. Em J. e. Poupart, *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petropolis: Vozes.
- Cheetham, G., & Chivers, G. (2005). *Professions, competence and informal learning*. Edward Elgar: Cheltenham.
- Chen, T. T. (2014). A comparative review of the need for Accounting Education change in selected Countries, in advances. In *Accounting Education: Teaching and curriculum innovations* (15a ed., pp. 103-123). Emerald Group Publishing Limited.
- Conselho Federal de Contabilidade. (2007). *Caderno analítico do exame de suficiência: Histórico dos resultados*. Brasília: CFC.
- Cury, C. R. (1997). Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional? *Cadernos de Pesquisa*, 101, 03-19.
- Czesnat, A. O., Cunha, J., & Domingues, M. J. (2009). Comparative analysis between the curricula of courses in Accounting Sciences from The Universities of the State of Santa Catarina listed in the Ministry of Education and Culture and the World Curriculum Proposed by UNCTAD/ONU/ISAR. *Gestão Reg*, 25, 22-30.

- Damasiotis, V., Trivellas, P., Santouridis, I., Nikolopoulos, S., & Tsifora, E. (2015). IT competences for professional accountants: A review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 175, 537-545.
- Decreto-Lei nº 9.295, de 27 de maio de 1946*. Criação do Conselho Federal de Contabilidade e os Conselhos Regionais de Contabilidade. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/De19295.htm
- Deffune, D., & Depresbiteris, L. (2002). *Competências, habilidades e currículos de educação profissional: Crônicas e reflexões* (2a ed.). São Paulo: SENAC.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC(spe)*.
- Deluiz, N. (2017). A globalização econômica e os desafios à formação profissional. *Boletim técnico do Senac*, 30(3), 73-79.
- Demo, P. (1994). *Pesquisa e construção de conhecimento: Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Dias Sob°, J. (2005). *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Dolan, A., & Ayland, C. (2001). Analysis on trial. *International Journal of Market Research*, 43, 377-389.
- Dutra, J. S. (2004). *Competências: Conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, J. S. (2006). *Gestão de pessoas: Modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas.
- Dutra, T. N., & Carvalho, A. V. (2006). O profissional da informação e as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho emergente. *Revista Eletrônica Biblioteconomia*, 11(22), 178-193.
- Erfurth, A., & Domingues, M. (2011). Currículo Mundial e o Ensino de Contabilidade: Estudo dos cursos de graduação em Ciências Contábeis em instituições de ensino superior brasileiras e argentinas. *Anais do Encontro da ANPAD*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 35.
- Faria, P. M., & Leal, E. A. (2016). Análise da temática Contabilidade Gerencial na formação em Ciências Contábeis de IES mineiras à luz do Currículo Mundial e da Proposta Nacional do CFC/FB. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 10(2), 163-180.
- Felizardo, J. M. (2010). Capitalismo, organização do trabalho e tecnologia da produção e seus impactos na qualificação da força de trabalho. *Revista Labor*, 1(3), 1-27.
- Figaro, R. (2008). O mundo do trabalho e as organizações: Abordagens discursivas de diferentes significados. *Organicom*, 5(9), 90-100.
- Figueiredo, N. M. (2007). *Método e metodologia na pesquisa científica* (2a ed.). São Caetano do Sul: Yendis Editora.

- Fleury, M. T., & Fleury, A. C. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(spe), 183-196.
- Fleury, M. T., & Fleury, A. C. (2004). Alinhando estratégia e competências. *Revista de administração de empresas*, 44(1), 44-57.
- Freitas, P. F., & Odélius, C. C. (2018). Competências gerenciais: Uma análise de classificações em estudos empíricos. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(1), 35-49.
- Frigotto, G. (1996). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Frosi, M. (2013). *Um estudo sobre o alinhamento dos currículos dos cursos de Ciências Contábeis de IES da região sul do Brasil com as propostas de currículo da ONU/UNCTAD/ISAR e do Conselho Federal de Contabilidade* (Dissertação de Mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.
- Galvão, N. (2016). Percepção dos Contadores sobre o exame de suficiência do CFC. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 15(45), 49-62.
- Gamboa, S. S. (2007). *Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Giroto, M. (2010). Exame de Suficiência é instituído por lei. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 184, 1-90.
- Greco, J. (1999). Introduction: What is Epistemology? In J. Greco., & E. Sosa, (Ed.) *The Blackwell guide to epistemology* (pp. 1-32). Oxford: Blackwell Publishers.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin., & Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Califórnia: Sage Publications.
- Harbison, F. H. (1974). Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia. In L. Pereira (org.), *Desenvolvimento, trabalho e educação* (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Harvey, D. A. (1994). *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola.
- Ianni, O. (1994). O mundo do trabalho. *São Paulo em perspectiva*, 8(1), 2-12. Recuperado de http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_01.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2014). *Censo da Educação Superior 2012 - Resumo Técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Iudícibus, S. d. (2015). *Teoria da Contabilidade* (11a ed.). São Paulo: Atlas.
- Jackling, B., & Lange, P. de, (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education*, 18(4-5), 369-385.

- Jackson, D., & Chapman, E. (2012). Non-technical competencies in undergraduate business degree programs: Australian and UK perspectives. *Studies in Higher Education*, 37(5), 541-567.
- Johnson, G. F., & Halabi, A. K. (2011). The Accounting undergraduate capstone: Promoting synthesis, reflection, transition, and competencies. *Journal of Education for Business*, 86(5), 266-273.
- Kato, M. F. (2007). *Avaliação a partir da lógica das competências na educação profissional: Possibilidades* (Dissertação de Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Kouloukoui, D., Silva, A. C., Gabriel, J. R., & Andrade, J. O. (2017). Currículo mundial e ensino de Contabilidade: Estudo comparativo da matriz curricular de ciências Contábeis em instituições de ensino superior brasileiras e francesas. *Contextus: Revista Contemporânea de economia e gestão*, 15(1), 62-83.
- Kounrouzan, M. C., Miloca, L. M., Ferraz, L. M., & Ponciano, S. A. (2010). A importância do retorno do exame de suficiência. *Anais do Encontro de estudantes de Ciências Contábeis, Cascavel, Paraná*, 2.
- Koyama, C. M., Silva, D. C., & Oliveira, C. R. (2010). O perfil do profissional Contábil e as diretrizes de uma nova grade curricular. *Revista de Estudos Contábeis*, 1(1), 57-76.
- Kuenzer, A. Z. (2003). Competência com práxis: Os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, 29(1). Recuperado de: <http://www.senac.br/informativo/BTS/303/boltec303g>.
- La Torre, A., Del Rincón Igea, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Laffin, M. (2015). Graduação em Ciências Contábeis - a ênfase nas competências: Contribuições ao debate. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-27.
- Lawson, R. A., Blocher, E. J., Brewer, P. C., Cokins, G., Sorensen, J. E., Stout, D. E., . . . Wouters, M. J. (2014). Focusing Accounting curricula on students' long-run careers: Recommendations for an integrated competency-based framework for Accounting Education. *Accounting Education*, 29(2), 295-317.
- Le Boterf, G. (1999). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Le Boterf, M. (1994). De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In *Les éditions d'organisations*. Quatrième Tirage.
- Lei de n.º 12.249, de 11 de junho de 2010. Altera os decretos-leis nº 9.295/1946 e nº 1.040/1969. Recuperado de: <http://www1.cfc.org.br/uparq/lei12249.pdf>.
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1.961. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Recuperado de:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBN). Brasília: Congresso Nacional. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- Lester, S. (2013). Professional competence standards and frameworks in the United Kingdom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 38-52.
- Lima, J. L., & Manini, M. P. (2016). Metodologia para análise de conteúdo qualitativa integrada à técnica de mapas mentais com o uso dos softwares Nvivo e Freemind. *Informação & Informação*, 21(3), 63-100.
- Madeira, G. J., Mendonça, K. F., & Abreu, S. M. (2003). A disciplina Teoria da Contabilidade nos Exames de Suficiência e Provão. *Contabilidade Vista & Revista*, 14(spe.), 103-122.
- Magalhães, F. A., & Andrade, J. X. (2006). A educação Contábil no Estado do Piauí diante da proposta de convergência internacional do currículo de Contabilidade concebida pela ONU/UNCTAD/ISAR. *Anais do Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*, São Paulo, Brasil, 6. Recuperado de: https://congressosp.fipecafi.org/anais/artigos62006/an_resumo.asp?cod_trabalho=550
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional: Das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, 19(64), 87-103.
- Marin, T. I., Lima, S. J., & Nova, S. P. (2014). Formação do Contador - o que o mercado quer, é o que ele tem? Um estudo sobre o perfil profissional dos alunos de Ciências Contábeis da FEA-USP. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 25(2), 59-83.
- Marion, J. C. (1998). Preparando-se para a profissão do futuro. *Revista Contabilidade Vista & Revista*, 9(1), 14-21.
- Marion, J. C., & Santos, M. C. D. (2001). Os dois lados de uma profissão. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 6(1), 9-16.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2016). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (3a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mazetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Meghnagi, S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher.
- Minayo, M. C., Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2010). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade* (29a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mintzberg, H., & Quinn, J. B. (2001). *O processo da estratégia* (3a ed.). São Paulo: Bookman.

- Moreira, A. F., & Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Mulatinho, C. E. (2007). *Educação Contábil: Um estudo comparativo das grades curriculares e da percepção dos docentes dos cursos de graduação das universidades federais da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, referentes ao programa mundial de estudos em Contabilidade propôs* (Dissertação de Mestrado) – Programa Multinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. Recife, PE, Brasil.
- Nunes, S. C. (2012). Formar competências: Realidade no ensino em administração? *Gestão & Planejamento-G&P*, 12(2), 152-178.
- Nunes, S. C., Patrus-Pena, R., & Dantas, D. C. (2011). Do projeto pedagógico ao desenvolvimento de competências no curso de administração: O processo de ensino-aprendizagem sob o olhar do aluno. *Anais do Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 35.
- Oliveira Neto, J. D., & Kurotori, I. K. (2009). O Retorno do Exame de Suficiência do CFC. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 14(1), 1-18.
- Oliveira, C. R., Gomes, G., Rausch, R. B., & Cunha, P. R. (2011). Aproximações entre o perfil do Contador desejado pelo mercado e as matrizes curriculares de cursos de graduação em Ciências Contábeis. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, 10(1), 47-68.
- Orletti, E. (2007). Novos desafios para a qualificação profissional. *Trabalho Necessário*, 5(5), 1-30.
- Oro, I. M., Beuren, I. M., & Carpes, A. M. (2014). Competências e habilidades exigidas do controller e a proposição para sua formação acadêmica. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 15-36.
- Ott, E., & Pires, C. B. (2010). Estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis no Brasil versus estruturas curriculares propostas por organismos internacionais: Uma análise comparativa. *Revista Universo Contábil*, 6(1), 28-45.
- Pacheco, J. A. (1994). Área-escola: Projecto educativo, curricular e didáctico. *Revista Portuguesa de Educação*, 7(1-2), 49-80.
- Paiva, V. (1996). Desmistificação das Profissões: Quando as competências reais moldam as formas de inserção no mundo do trabalho. *Revista Contemporaneidade e Educação* 2(1), 117-134.
- Parecer CES/CNE nº 0146, de 3 de abril de 2002*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Recuperado de: <file:///C:/Users/17050062/Downloads/CES0146.pdf>
- Parecer CNE/CES n. 067, de 4 de dezembro de 2002*. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação .
- Pereira, M. S. (2013). *Percepções de alunos concluintes sobre competências gerenciais adquiridas no curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo*.

(Dissertação de Mestrado) - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, Brasil.

- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, 140(3), 123-144.
- Phillipis, B. S. (1974). *Pesquisa social: Estratégias e táticas*. Rio de Janeiro: Livraria Agir.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.
- Pinheiro, F. M., Dias, J. M., Lopes, L. M., & Lima, R. N. F.º (2013). O perfil do Contador e os níveis de habilidades cognitivas nos exames Enade e suficiência do CFC: Uma análise sob a perspectiva da taxonomia de Bloom. *Contextus*, 11(1), 50-65.
- Piore, M., & Sabel, C. (1984). *The second industrial divide: Possibilities for prosperity*. New York: Basic Books.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-93.
- Pratama, A. (2015). Bridging the gap between academicians and practitioners on Accountant competencies: An analysis of International Education Standards (IES) implementation on Indonesia's Accounting Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 211, 19-26.
- Quinn, R. (1988). *Beyond rational management: Mastering the paradoxes and competing demands of high performance*. New Jersey: JosseyBass.
- Ramos, M. (2006). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação?* (3a ed.). São Paulo: Cortez.
- Resende, E. (2000). *O Livro das competências: Desenvolvimento de competências*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- Resolução CFC n.º 1.373 de 2011*. Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Recuperado de: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cfc-1373-2011.htm>
- Resolução CFC n.º 1.486 de 2015*. Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC).
- Resolução CFC n.º 853, de 1999*. Institui o Exame de Suficiência como requisito para obtenção de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade. Recuperado de: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/resolucao-cfc-1486-2015.htm>
- Resolução CNE/CES 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. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces06_04.pdf.
- Riccio, E. L., & Sakata, M. C. (2004). Evidências da globalização na educação Contábil: Estudos das grades curriculares dos cursos de graduação em universidades brasileiras e portuguesas. *Revista Contabilidade & Finanças*, 15(35), 35-44.

- Ruas, R. (2001). Desenvolvimento de competências gerenciais e contribuição da aprendizagem organizacional. In M. T. Fleury, & M. M. Oliveira (org.), *Gestão estratégica do conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências* (pp. 242-267). São Paulo: Atlas.
- Sacristán, J. G. (2013). A função aberta da obra e seu conteúdo. In J. G. Sacristán (org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo* (pp. 9-14). Porto Alegre: Penso.
- Sant'Anna, A. S. (2002). *Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: Uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área da administração* (Tese de Doutorado) - Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Santos, A. C., Domingues, M. J., & Ribeiro, M. J. (2013). Nível de similaridade das matrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis das instituições paranaenses listadas no MEC, ao currículo mundial. *Registro Contábil – RECONT*, 4(3), 105-107.
- Santos, D. F., Sobral, F. S., Correa, M. D., Antonovz, T., & Santos, R. F. (2011). Perfil do profissional Contábil: Estudo comparativo entre as exigências do mercado de trabalho e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior de Curitiba. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 8(16), 137-152.
- Sarsur, A. M., Nunes, S. C., Fleury, M. T., & Barbosa, A. C. (2008). Interfaces entre qualificação, trabalho e certificação de competências: Um debate em aberto a partir da análise das diretrizes curriculares nacionais. *Anais do Encontro ANPAD*, Rio de Janeiro, Brasil, 32. Recuperado de: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A716.pdf>
- Scatola, E. S. (2013). *Reformas curriculares e os desafios da coordenação de um curso de Ciências Contábeis diante da gestão do projeto político pedagógico* (Dissertação de Mestrado) - Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, São Paulo, Brasil.
- Schultz, T. W. (1974). *Educação como investimento*. (2a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Segantini, G. T., Melo, C. L., Lucena, E. R., & Silva, J. D. (2013). Uma análise crítica entre os currículos dos cursos de Ciências Contábeis nos países do Mercosul e o proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR. *Revista Evidenciação Contábil Finanças*, 1, 85-98.
- Silva, F. S. (2007). A noção de competência no ensino superior: O curso de Pedagogia da UFPB. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 2(23), 315-326.
- Silva, F. V., Silva, M. D., & Vasconcelos, A. F. (2011). Uma avaliação da Estrutura curricular dos Cursos de Ciências Contábeis nas IES da cidade de Caruaru/PE diante da proposta da ONU/UNCTAD/ISAR. *Anais do Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, Resende, RJ, 8.
- Silva, M. B., & Grigolo, T. M. (2002). *Metodologia para iniciação científica à prática da pesquisa e da extensão IICaderno Pedagógico*. Florianópolis: Udesc.
- Slomski, V. G., Gomes, S. M., & Guimarães, I. P. (2010). Gestão do projeto político-pedagógico do curso de Ciências Contábeis e o currículo como instrumento de sua concretização. *Revista de Contabilidade UFBA*, 4(1), 36-55.

- Slomski, V. G., Silva, A. C., Gomes, S. M., & Guimarães, I. P. (2010). Mudanças curriculares e qualidade de ensino: Ensino como proposta metodológica para a formação de Contadores globalizados. *RCO – Revista de Contabilidade e Organizações – FEA-RP/USP*, 4(8), 160-188.
- Slomski, V. G., Souza, L. R., Pereira, A. C., & Silva, A. C. (2016). Práticas de gestão da coordenação diante das reformas curriculares e do perfil de competências necessárias aos concluintes do curso de Ciências Contábeis. *Anais do Congresso Anpcont*, Ribeirão Preto, SP, Brasil, 15.
- Souza, P., Cruz, U. L., & Lyrio, E. F. (2017). A relação do exame de suficiência Contábil com o desempenho discente e a qualidade dos cursos superiores em Ciências Contábeis do Brasil. *Revista Ambiente Contábil*, 9(2), 179-199.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. Nova York: John Wiley & Sons.
- Teixeira, F. J. (1998). Modernidade e crise: reestruturação capitalista ou fim do capitalismo? Em F. J. Teixeira, *Neoliberalismo e reestruturação produtiva: As novas determinações do mundo do trabalho* (2a ed.). São Paulo/Fortaleza: Cortez/UECE.
- United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD). (2011). *Model accounting curriculum (Revised)*. Genève: United Nations. Fonte: https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/diaemisc2011d1_en.pdf
- Veiga, I. P. (2004). *Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível* (17a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Veiga, I. P., & Fonseca, M. (2001). *As dimensões do projeto político-pedagógico* (2a ed.). Campinas, SP: Papirus.
- Vieira, M. A., Souto, L. E., Souza, S. M., Lima, C. A., Ohara, C. V., & De Domenico, E. B. (2016). Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da enfermagem: O papel das competências na formação do enfermeiro. *Renome*, 5(1), 105-121.
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Portugal: ASA Editores.
- Zarifian, P. (1996). Travail, événement et rapports sociaux . *Les Cahiers du Genre*, 16(1), 57-75.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. (E. R. Heneault, Trad.) São Paulo: SENAC.
- Zonatto, V. C., Dani, A. C., & Domingues, M. J. (2011). Análise comparativa entre o currículo mundial proposto pela ONU/UNCTAD/ISAR e os currículos dos Cursos de Graduação presenciais em Ciências Contábeis das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio Grande do Sul listadas pelo MEC. *Anais do Congresso Brasileiro de Custos-ABC*. São Paulo, Brasil.

Apêndice A - Instrumento de coleta de dados

Parte I – CURRÍCULO MUNDIAL (ISAR/2003) PARA O CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Esta parte tem como objetivo contrastar as questões das provas do Exame de Suficiência do CFC, no período de 2013 a 2017, no tocante ao que propõe o currículo mundial (ONU/UNCTAD/ISAR/2003) para a educação dos profissionais da área Contábil.

PROVAS DO CFC X CURRÍCULO ONU/UNCTAD/ISAR																													
1. Conhecimentos organizacionais e da atividade comercial																													
2. Tecnologia da informação																													
3. Conhecimentos básicos de Contabilidade e áreas afins																													
4. Conhecimentos avançados em Contabilidade, Finanças e afins																													
Tópicos e subtópicos da formação profissional ISARIFAC																													
PROVA S CFC	Organizacional e Comercial						Tecnologia						Contabilidade básica e áreas afins						avançados em Contabilidade, Finanças e afins										
2013 a 2017	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

PARTE II – COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NA ÁREA CONTÁBIL

Esta parte tem como objetivo contrastar as questões das provas do CFC, no período de 2013 a 2017, ao que propõe eixos de competências requeridas para profissionais da área Contábil, segundo o estudo de Pereira (2013).

PROVAS DO CFC X COMPETÊNCIAS NA ÁREA DE NEGÓCIOS																			
Eixos de competências	Nº	Matriz de competências										Descrição							
Organizacional/negócios	01																		
	02																		
Técnico-Profissional	07																		
Relacional/Social	09																		
	10																		
PROVAS CFC	Matriz de competências																		
	Negócios						Relacionais/sociais						Técnico-profissionais						
	09	02	08	11	13	10	12	03	05	07	15	14	17	01	04	06	16	18	19
2013 a 2017																			

Nota. Fonte: Adaptado de “Percepções de alunos concluintes sobre competências gerenciais adquiridas no curso de Ciências Contábeis oferecido por IES da cidade de São Paulo” de Pereira, M. S. A., 2013, 1-114. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – FECAP.

Apêndice B – Conteúdo das questões na planilha do Excel

ID	Ano/e dição	Nº Quest ão	Tema CFC	Texto da Questão	Opções de respostas assertivas
20172-01	2017.2	1	Teoria da Contabilidade	<p>1. De acordo com a NBC TG ESTRUTURA CONCEITUAL – ESTRUTURA CONCEITUAL PARA ELABORAÇÃO E DIVULGAÇÃO DE RELATÓRIO CONTÁBIL-FINANCEIRO, os elementos diretamente relacionados com a mensuração da posição patrimonial e financeira são os ativos, os passivos e o patrimônio líquido.</p> <p>Considerando-se essa afirmativa, julgue os itens relativos aos ativos, passivos e ao patrimônio líquido como Verdadeiros (V) ou Falsos (F) e, em seguida, assinale a alternativa CORRETA.</p> <p>I. Ativo é um recurso controlado pela entidade como resultado de eventos passados e do qual se espera que fluam futuros benefícios econômicos para a entidade. II. Passivo é uma obrigação presente da entidade, derivada de eventos passados, cuja liquidação se espera que resulte na saída de recursos da entidade capazes de gerar benefícios econômicos. III. Patrimônio Líquido é o interesse residual nos ativos da entidade depois de deduzidos todos os seus passivos.</p> <p>A sequência CORRETA é:</p>	a) F, F, V. b) F, V, F. c) V, V, V. d) V, F, F.
20172-02	2017.2	2	Contabilidade e Geral	<p>2. Uma Sociedade Empresária foi constituída, em 10.12.2016, com a subscrição de 200.000 ações pelo valor nominal de R\$3,50 cada uma.</p> <p>Parte do Capital Subscrito foi integralizado, na mesma data, mediante 20% em dinheiro, 15% em mercadorias para revenda e 35% em veículos.</p> <p>Considerando-se apenas as informações apresentadas é CORRETO afirmar que:</p>	a) o Capital Integralizado é de R\$210.000,00. b) o Capital Investido é de R\$210.000,00. c) o Passivo Exigível é de R\$490.000,00. d) o Patrimônio Líquido é de R\$490.000,00.

Apêndice C – Extração de conteúdos emergentes dos mapas de nós

Questão	Conteúdo emergente	Mapa de nós “NVIVO”
20172-02	<p>Contabilidade Introdutória</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura de sociedade empresária por ações - Lançamento Contábil - Elaboração de Balanço Patrimonial 	
20172-03	<p>Contabilidade Introdutória</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de Demonstração do Resultado <p>Princípios e normas brasileiras de Contabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrutura Conceitual para Elaboração das Demonstrações Financeiras - Regime de Competência 	

Apêndice D – Conteúdos das questões filtrados dos conteúdos emergentes

QUESTÃO	CONTEÚDO EMERGENTE	QUESTÃO	CONTEÚDO QUESTÃO
20172-01	Contabilidade Introdutória	20172-01	
20172-01	- Conceito de ativo;	20172-01	Conceito de ativo
20172-01	- Conceito de Passivo	20172-01	Conceito de Passivo
20172-01	- Conceito de Patrimônio líquido	20172-01	Conceito de Patrimônio líquido
20172-01	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC)	20172-01	
20172-01	- Estrutura Conceitual para Elaboração das Demonstrações Financeiras	20172-01	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Estrutura Conceitual para Elaboração das Demonstrações Financeiras
20172-01	- Reconhecimento mensuração de ativos e passivos	20172-01	
20172-02	Contabilidade Introdutória	20172-02	
20172-02	- Abertura de sociedade empresária por ações	20172-02	Abertura de sociedade empresária por ações
20172-02	- Lançamento Contábil	20172-02	Lançamento Contábil
20172-02	- Elaboração de Balanço Patrimonial	20172-02	Elaboração de Balanço Patrimonial
20172-03	Contabilidade Introdutória	20172-03	
20172-03	- Elaboração de Demonstração do Resultado	20172-03	Elaboração de Demonstração do Resultado
20172-03	Princípios e normas brasileiras de Contabilidade	20172-03	
20172-03	- Estrutura Conceitual para Elaboração das Demonstrações Financeiras	20172-03	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Estrutura Conceitual para Elaboração das Demonstrações Financeiras
20172-03	- Regime de Competência	20172-03	Regime de Competência
20172-04	Contabilidade Introdutória	20172-04	
20172-04	- Elaboração de Balanço Patrimonial	20172-04	Elaboração de Balanço Patrimonial
20172-04	- Grupo de contas patrimoniais (patrimônio líquido)	20172-04	Grupo de contas patrimoniais (patrimônio líquido)
20172-04	Lei 6.404/76 – Sociedades por Ações (Reservas de lucro e capital)	20172-04	Lei 6.404/76 – Sociedades por Ações (Reservas de lucro e capital)
20172-05	Contabilidade Introdutória	20172-05	
20172-05	-Constituição de sociedade empresarial por ações	20172-05	-Constituição de sociedade empresarial por ações
20172-05	- Integralização de capital	20172-05	Integralização de capital
20172-05	- Lançamento Contábil	20172-05	Lançamento Contábil
20172-05	- Elaboração de Balanço Patrimonial	20172-05	Elaboração de Balanço Patrimonial
20172-05	- Grupo de contas patrimoniais (patrimônio líquido)	20172-05	Grupo de contas patrimoniais (patrimônio líquido)
20172-05	Lei 6.404/76 – Sociedade por Ações	20172-05	Lei 6.404/76 – Sociedade por Ações
20172-06	Contabilidade introdutória	20172-06	
20172-06	- Operações de venda/compra de mercadorias	20172-06	Operações de venda/compra de mercadorias
20172-06	- Lançamento Contábil	20172-06	Lançamento Contábil
20172-06	- Tributos recuperáveis (ICMS)	20172-06	Tributos recuperáveis (ICMS)
20172-06	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-06	
20172-06	- Estoques (Valores que compõe estoques)	20172-06	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Estoques (Valores que compõe estoques)
20172-07	Contabilidade introdutória	20172-07	
20172-07	- Operações de venda/compra de mercadorias	20172-07	Operações de venda/compra de mercadorias
20172-07	- Lançamento Contábil	20172-07	Lançamento Contábil
20172-07	- Tributos recuperáveis (ICMS)	20172-07	Tributos recuperáveis (ICMS)
20172-08	Contabilidade Introdutória	20172-08	
20172-08	- Elaboração de Balanço Patrimonial	20172-08	Elaboração de Balanço Patrimonial
20172-08	- Grupo de contas patrimoniais	20172-08	Grupo de contas patrimoniais
20172-09	Contabilidade Introdutória	20172-09	
20172-09	- Elaboração da DRE	20172-09	Elaboração da DRE
20172-09	- Grupo de contas de resultado	20172-09	Grupo de contas de resultado
20172-09	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-09	
20172-09	- Apresentação das Demonstrações Contábeis (estrutura da DRE)	20172-09	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Apresentação das Demonstrações Contábeis (estrutura da DRE)
20172-10	Contabilidade Introdutória	20172-10	
20172-10	- Grupo de contas patrimoniais (Imobilizado, Intangível, Estoques, Propriedades para investimento)	20172-10	Grupo de contas patrimoniais (Imobilizado, Intangível, Estoques, Propriedades para investimento)
20172-11	Contabilidade Intermediária	20172-11	
20172-11	- Reavaliação de Estoques	20172-11	Reavaliação de Estoques
20172-11	- cálculo do Valor realizável líquido	20172-11	Cálculo do Valor realizável líquido
20172-11	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-11	
20172-11	- Estoques (mensuração de estoques)	20172-11	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Estoques (mensuração de estoques)
20172-12	Contabilidade Avançada	20172-12	
20172-12	- Apuração de tributos sobre lucro (IRPJ e CSLL)	20172-12	Apuração de tributos sobre lucro (IRPJ e CSLL)

20172-12	- Resultado Contábil x Resultado Fiscal	20172-12	Resultado Contábil x Resultado Fiscal
20172-12	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-12	
20172-12	- Apresentação de Demonstrações Financeiras (Estrutura da DRE)	20172-12	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Apresentação de Demonstrações Financeiras (Estrutura da DRE)
20172-12	- Despesas com Tributos sobre Lucro (Ajustes)	20172-12	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Despesas com Tributos sobre Lucro (Ajustes)
20172-13	Contabilidade	20172-13	
20172-13	- Elaboração de Balanço Patrimonial	20172-13	Elaboração de Balanço Patrimonial
20172-13	- Grupo de contas patrimoniais	20172-13	Grupo de contas patrimoniais
20172-14	Contabilidade Avançada	20172-14	
20172-14	- Demonstrações Contábeis Consolidadas	20172-14	Demonstrações Contábeis Consolidadas
20172-14	- Participação em outras cias (não controladores)	20172-14	Participação em outras cias (não controladores)
20172-14	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-14	
20172-14	- Demonstrações consolidadas	20172-14	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Demonstrações consolidadas
20172-15	Contabilidade	20172-15	
20172-15	- Elaboração da Demonstração do Resultado	20172-15	Elaboração da Demonstração do Resultado
20172-15	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-15	
20172-15	- Apresentação das demonstrações Contábeis (Estrutura da Demonstração do Resultado)	20172-15	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Apresentação das demonstrações Contábeis (Estrutura da Demonstração do Resultado)
20172-16	Contabilidade	20172-16	
20172-16	- Ativo Imobilizado	20172-16	Ativo Imobilizado
20172-16	- Mensuração (Valor Contábil, Justo e Valor Presente)	20172-16	Mensuração (Valor Contábil, Justo e Valor Presente)
20172-16	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-16	
20172-16	- Redução ao Valor Recuperável de ativos	20172-16	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Redução ao Valor Recuperável de ativos
20172-16	- Teste de impiedade	20172-16	Teste de imperment
20172-17	Teoria Contábil	20172-17	
20172-17	- Conceito de Receitas	20172-17	Conceito de Receitas
20172-17	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-17	
20172-17	- Receitas	20172-17	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Receitas
20172-17	- Reconhecimento de Receitas	20172-17	Reconhecimento de Receitas
20172-18	Contabilidade	20172-18	
20172-18	- Ativo Intangível	20172-18	Ativo Intangível
20172-18	- Método de amortização (Horas trabalhadas)	20172-18	Método de amortização (Horas trabalhadas)
20172-18	- Elaboração de Balanço Patrimonial	20172-18	Elaboração de Balanço Patrimonial
20172-18	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-18	
20172-18	- Ativo Intangível	20172-18	Normas brasileiras de Contabilidade (NBC) /Ativo Intangível
20172-19	Contabilidade	20172-19	
20172-19	- Elaboração de Demonstração Contábil	20172-19	Elaboração de Demonstração Contábil
20172-19	- Operação de Venda/Compra de Mercadoria	20172-19	Operação de Venda/Compra de Mercadoria
20172-19	Teoria Contábil	20172-19	
20172-19	- Regime de Competência	20172-19	Regime de Competência
20172-20	Contabilidade	20172-20	
20172-20	- Balanço Patrimonial	20172-20	Balanço Patrimonial
20172-20	- Contas do Patrimônio Líquido	20172-20	Contas do Patrimônio Líquido
20172-20	Lei 6.404/76 – Sociedades por ações	20172-20	
20172-20	- Reservas de Lucros	20172-20	Lei 6.404/76 – Sociedades por ações/ Reservas de Lucros
20172-20	- Reservas de Capitais	20172-20	Lei 6.404/76 – Sociedades por ações/ Reservas de Capitais
20172-20	- Ações em tesouraria	20172-20	Lei 6.404/76 – Sociedades por ações/ Ações em tesouraria
20172-21	Contabilidade	20172-21	
20172-21	- Elaboração da Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados	20172-21	Elaboração da Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados
20172-21	Lei 6.404/76 – Sociedade por Ações	20172-21	
20172-21	- Estrutura da Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados	20172-21	Estrutura da Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados
20172-21	- Destinação/distribuição dos Lucros Acumulados	20172-21	Destinação/distribuição dos Lucros Acumulados
20172-22	Contabilidade Introdutória	20172-22	
20172-22	- Ativo Imobilizado	20172-22	Ativo Imobilizado
20172-22	- Método de Depreciação (horas trabalhadas)	20172-22	Método de Depreciação (horas trabalhadas)
20172-22	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-22	
20172-22	- Ativo Imobilizado	20172-22	Norma Brasileira de Contabilidade (NBC) / Ativo Imobilizado
20172-23	Contabilidade de Custos	20172-23	

20172-23	- Conceitos e terminologia em custos	20172-23	Conceitos e terminologia em custos
20172-23	- Gastos de produção	20172-23	Gastos de produção
20172-24	Contabilidade de Custos	20172-24	
20172-24	- Conceitos e Terminologias em Custos	20172-24	Conceitos e Terminologias em Custos
20172-24	- Método de Custeio por Absorção	20172-24	Método de Custeio por Absorção
20172-24	- Gastos de produção	20172-24	Gastos de produção
20172-24	- Estoque de Produtos em Elaboração	20172-24	Estoque de Produtos em Elaboração
20172-25	Contabilidade Custos	20172-25	
20172-25	- Conceitos e terminologias em custos (Custos variáveis)	20172-25	Conceitos e terminologias em custos (Custos variáveis)
20172-25	- Gastos de Produção	20172-25	Gastos de Produção
20172-25	- Método de Depreciação Linear	20172-25	Método de Depreciação Linear
20172-26	Contabilidade Pública	20172-26	
20172-26	- Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público – MCASP	20172-26	Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público – MCASP
20172-26	- Variação Patrimonial	20172-26	Cont. Publica/Variação Patrimonial
20172-27	Contabilidade Pública	20172-27	
20172-27	- Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público – MCASP	20172-27	Manual de Contabilidade Aplicada ao Setor Público – MCASP
20172-27	- Plano de Contas Aplicado ao Setor Público – PCASP	20172-27	Plano de Contas Aplicado ao Setor Público – PCASP
20172-28	Contabilidade Pública	20172-28	
20172-28	- Plano de Contas Aplicado ao Setor Público – PCASP	20172-28	Plano de Contas Aplicado ao Setor Público – PCASP
20172-28	- Dívida ativa tributária	20172-28	Dívida ativa tributária
20172-28	Lei 4.320/1964 – Contabilidade aplicada a órgãos públicos	20172-28	Lei 4.320/1964 – Contabilidade aplicada a órgãos públicos
20172-28		20172-28	
20172-29	Contabilidade de Custos	20172-29	
20172-29	- Análise e planejamento de Custos	20172-29	Análise e planejamento de Custos
20172-29	- Conceitos e Terminologias em custos	20172-29	Conceitos e Terminologias em custos
20172-29	- Método de Custeio Variável	20172-29	Método de Custeio Variável
20172-29	Contabilidade de custos Gerencial	20172-29	
20172-29	- Demonstração do Resultado para fins gerenciais	20172-29	Demonstração do Resultado para fins gerenciais
20172-30	Contabilidade de Custos	20172-30	
20172-30	- Análise e planejamento de Custos	20172-30	Análise e planejamento de Custos
20172-30	- Conceitos e Terminologias em custos	20172-30	Conceitos e Terminologias em custos
20172-30	- Método de Custeio Variável	20172-30	Método de Custeio Variável
20172-30	- Ponto de Equilíbrio	20172-30	Ponto de Equilíbrio
20172-31	Legislação Tributária	20172-31	
20172-31	- Interpretação de legislação	20172-31	Legislação Tributária/ Interpretação de legislação
20172-31	Código Tributário Nacional CTN	20172-31	Código Tributário Nacional CTN
20172-32	Lei 6.404/76 – Sociedades por Ações	20172-32	
20172-32	- Tipos de ações/cotas acionárias	20172-32	Lei 6.404/76 – Sociedades por Ações/ Tipos de ações/cotas acionárias
20172-33	Legislação Comercial	20172-33	Legislação Comercial
20172-33	Código Civil	20172-33	
20172-33	- Legislação para Empresários	20172-33	Legislação para Empresários
20172-34	Finanças empresariais	20172-34	
20172-34	- Capital de Terceiros	20172-34	Capital de Terceiros
20172-34	- Tabela Price	20172-34	Tabela Price
20172-34	Matemática Financeira	20172-34	
20172-34	- Taxas de Juros	20172-34	Taxas de Juros
20172-35	Matemática Financeira	20172-35	
20172-35	- Juros Compostos	20172-35	Juros Compostos
20172-35	- Taxas de juros	20172-35	Taxas de juros
20172-35	Finanças empresariais	20172-35	
20172-35	- Capital de Terceiros	20172-35	Capital de Terceiros
20172-36	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-36	
20172-36	- Estrutura Conceitual para elaboração das demonstrações financeiras	20172-36	Norma Brasileira de Contabilidade (NBC) / Estrutura Conceitual para elaboração das demonstrações financeiras
20172-36	Teoria Contábil	20172-36	
20172-36	- Características Qualitativas da Informação Contábil	20172-36	Características Qualitativas da Informação Contábil
20172-37	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-37	
20172-37	- Estrutura Conceitual para elaboração das demonstrações financeiras	20172-37	Norma Brasileira de Contabilidade/ Estrutura Conceitual para elaboração das demonstrações financeiras

20172-37	Teoria Contábil	20172-37	
20172-37	- Características Qualitativas da Informação Contábil	20172-37	Características Qualitativas da Informação Contábil
20172-38	Ética profissional	20172-38	
20172-38	- Atitudes profissionais e éticas	20172-38	Atitudes profissionais e éticas
20172-38	Código de Ética do Profissional Contábil – CEPC	20172-38	Código de Ética do Profissional Contábil CEPC
20172-39	Ética profissional	20172-39	
20172-39	- Atitudes profissionais e éticas	20172-39	Atitudes profissionais e éticas
20172-39	Código de Ética do Profissional Contábil – CEPC	20172-39	Código de Ética do Profissional Contábil CEPC
20172-40	Contabilidade	20172-40	
20172-40	- Elaboração da Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados	20172-40	Elaboração da Demonstração dos Lucros ou Prejuízos Acumulados
20172-40	- Divulgação em Nota Explicativa	20172-40	Divulgação em Nota Explicativa
20172-40	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-40	
20172-40	- Contabilidade para pequenas e médias empresas	20172-40	Normas Brasileiras de Contabilidade/ Contabilidade para pequenas e médias empresas
20172-40	- Apresentação das demonstrações Contábeis (demonstrações obrigatórias)	20172-40	Normas Brasileiras de Contabilidade/Apresentação das demonstrações Contábeis (demonstrações obrigatórias)
20172-41	Contabilidade	20172-41	
20172-41	- Estoque de Ativos Biológicos e produtos agrícolas	20172-41	Estoque de Ativos Biológicos e produtos agrícolas
20172-41	- Mensuração a Valor Justo	20172-41	Mensuração a Valor Justo
20172-41	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-41	
20172-41	- Ativos Biológicos e produtos agrícolas	20172-41	Normas Brasileiras de Contabilidade/Ativos Biológicos e produtos agrícolas
20172-41	- Estoques	20172-41	Normas Brasileiras de Contabilidade/Estoques
20172-42	Contabilidade	20172-42	
20172-42	- Elaboração da Demonstração do Valor Adicionado	20172-42	Elaboração da Demonstração do Valor Adicionado
20172-42	Normas Brasileiras de Contabilidade	20172-42	
20172-42	- Estrutura da Demonstração do Valor Adicionado	20172-42	Normas Brasileiras de Contabilidade/Estrutura da Demonstração do Valor Adicionado
20172-43	Contabilidade	20172-43	
20172-43	- Conceito de Passivos	20172-43	Conceito de Passivos
20172-43	- Provisão, Ativo e Passivo Contingente	20172-43	Provisão, Ativo e Passivo Contingente
20172-43	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-43	
20172-43	- Reconhecimento e Divulgação de Provisões, Passivos e Ativos Contingentes	20172-43	Normas Brasileiras de Contabilidade/ Reconhecimento e Divulgação de Provisões, Passivos e Ativos Contingentes
20172-44	Auditoria	20172-44	
20172-44	- Auditoria Interna	20172-44	Auditoria Interna
20172-44	- Controles Internos	20172-44	Controles Internos
20172-44	- Procedimentos de auditoria interna	20172-44	Procedimentos de auditoria interna
20172-45	Auditoria	20172-45	
20172-45	- Auditoria Independente	20172-45	Auditoria Independente
20172-45	- conceito de riscos de detecção	20172-45	Conceito de riscos de detecção
20172-45	Normas de Auditoria Independente	20172-45	
20172-45	- Objetivos gerais do auditor independente e a condução da auditoria em conformidade com as normas de auditoria	20172-45	Normas de Auditoria Independente/Objetivos gerais do auditor independente e a condução da auditoria em conformidade com as normas de auditoria
20172-46	Auditoria	20172-46	
20172-46	- Auditoria Independente	20172-46	Auditoria Independente
20172-46	- Identificação de fraudes em informações Contábeis	20172-46	Identificação de fraudes em informações Contábeis
20172-46	Normas de Auditoria	20172-46	
20172-46	- Responsabilidade do auditor em relação à fraude	20172-46	Normas de Auditoria Independente/Responsabilidade do auditor em relação à fraude
20172-47	Perícia Contábil	20172-47	
20172-47	- Laudo de pericial Contábil	20172-47	Laudo de pericial Contábil
20172-47	- Procedimentos periciais	20172-47	Procedimentos periciais
20172-47	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-47	
20172-47	- Perícia Contábil	20172-47	Norma Brasileira de Contabilidade/Perícia Contábil
20172-48	Perícia Contábil	20172-48	
20172-48	- Laudo de pericial Contábil	20172-48	Laudo de pericial Contábil
20172-48	- Procedimentos periciais	20172-48	Procedimentos periciais
20172-48	Norma Brasileira de Contabilidade	20172-48	

20172-48	- Perícia Contábil	20172-48	Norma Brasileira de Contabilidade/Perícia Contábil
20172-49	Língua Portuguesa	20172-49	
20172-49	- Leitura e Interpretação de texto	20172-49	Leitura e Interpretação de texto
20172-50	Língua Portuguesa	20172-50	
20172-50	- Coesão textual	20172-50	Coesão textual