

DCNs

Contribuições para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)



COMISSÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CONTÁBIL
DO CFC



Contribuições para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)



Brasília/DF,
2025.

Publicação do
CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE

SAUS Quadra 5 Bloco "J" Ed. CFC
CEP: 70070-920 – Brasília/DF
Fone: (61) 3314-9600
Site: www.cfc.org.br / e-mail: cfc@cfc.org.br

Presidente
Contador **Aécio Prado Dantas Júnior**

Vice-Presidência de Desenvolvimento Profissional
Contador **José Donizete Valentina**

Comissão Nacional de Educação Contábil
Coordenadora
Maria Clara Cavalcante Bugarim

Coordenador adjunto da comissão
Prof. MSc. **Elias Dib Caddah Neto**

Membros
Prof. Dr. **Alexandre Sanches Garcia**
Profª. Dra. **Editinete André da Rocha Garcia**
Prof. Dr. **Marco Aurélio Gomes Barbosa**
Prof. MSc. **Oscar Lopes da Silva**
Profª. Dra. **Roberta Carvalho de Alencar**
Profª. Dra. **Roselane Moita Pierot Magalhães**
Profª. Dra. **Simone Letícia Raimundini Sanches**
Profª. Dra. **Sônia Maria da Silva Gomes**

Coordenadoria de Comunicação
Editor do projeto
Thiago Luis Gomes

Revisão
Maria Carolina Domingos

Projeto Gráfico e Diagramação
Sabrina Mourão

Conselho Federal de Contabilidade

DCNs: contribuições para o desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). — Brasília: CFC, 2025.

42p.

Publicação on-line.

ISBN 978-65-992367-4-7

Elaborado pela Comissão Nacional de Educação Contábil do CFC.

1. Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs. 2. Projeto de Curso Pedagógico - PPC. 3. Cursos de Ciências Contábeis. 4. Organização dos Cursos. 5. Desenvolvimento Curricular. I. Conselho Federal de Contabilidade - CFC. II. Comissão Nacional de Educação Contábil. III. Título.

CDU 378.016:657(81)

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Lúcia Helena Alves de Figueiredo CRB 1/1.401

Agradecimentos

O documento foi elaborado com a contribuição da Universidade de Fortaleza – Unifor, a partir do material “Programa de Desenvolvimento e Avaliação Curricular”, co-assinado por: Maria Cristina Germano Maia, Henrique Luís do Carmo e Sá e Gilmara Silva de Melo Santana. À Unifor a nossa gratidão.

Palavra do Presidente

As transformações sociais, econômicas e tecnológicas das últimas décadas impuseram desafios e oportunidades ao ensino superior no Brasil. Nesse cenário dinâmico e em constante evolução, torna-se essencial repensar e atualizar a formação dos profissionais que atuarão nas mais diversas áreas estratégicas para o desenvolvimento do país – como é o caso da Contabilidade, fundamental para a gestão responsável, transparente e eficiente das organizações públicas e privadas.

Este material foi elaborado com o objetivo de apresentar, interpretar e apoiar a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Ciências Contábeis, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As diretrizes refletem uma concepção de formação que vai além do domínio técnico, incorporando competências humanísticas, éticas, críticas e inovadoras, alinhadas com as exigências contemporâneas do mercado de trabalho e da própria sociedade.

Mais do que uma simples atualização normativa, as novas DCNs propõem uma reconfiguração do perfil do egresso, enfatizando a interdisciplinaridade, a aprendizagem ativa, a pesquisa e a extensão como componentes integradores da formação acadêmica.

Assim, o currículo passa a ser mais flexível, contextualizado e orientado para o desenvolvimento de competências que permitam ao futuro profissional atuar com autonomia, responsabilidade social e capacidade de adaptação a cenários diversos e complexos.

Nesse contexto de mudanças e novas exigências formativas, é impossível ignorar o impacto crescente das tecnologias emergentes no campo da Contabilidade, em especial a

Inteligência Artificial (IA). A adoção de sistemas inteligentes capazes de automatizar rotinas, analisar grandes volumes de dados e gerar insights estratégicos está transformando o papel dos profissionais da contabilidade e das empresas do setor – independentemente do porte.

Mais do que executar tarefas operacionais, espera-se que o profissional atue de forma analítica, consultiva e inovadora. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais reconhecem essa realidade e reforçam a necessidade de preparar os estudantes de Ciências Contábeis para interagir criticamente com essas tecnologias, compreendendo seus potenciais e limitações, e utilizando-as de forma ética e responsável no apoio à tomada de decisão organizacional.

Espero que esta cartilha sirva como uma ferramenta de apoio e inspiração para coordenadores de curso, professores, gestores educacionais e demais envolvidos na formação contábil. Que ela contribua para a construção de projetos pedagógicos inovadores, coerentes com os princípios das novas diretrizes e, sobretudo, comprometidos com a formação de profissionais éticos, críticos e preparados para contribuir com o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Desejo a todos uma excelente leitura! Que este material – preparado com muito carinho e embasamento técnico – possa integrar uma jornada de construção coletiva, frutífera e que resulte em profissionais da contabilidade cada vez mais capacitados para atender ao cidadão.



Aécio Prado Dantas Júnior
Presidente do CFC

Palavra do Vice-presidente

Durante muitos anos, ouvimos críticas recorrentes sobre o distanciamento entre a formação acadêmica dos bacharéis em Ciências Contábeis e as reais demandas do mercado de trabalho. Empresas frequentemente apontam deficiências na qualificação dos recém-formados, realidade também refletida nos baixos índices de aprovação no Exame de Suficiência – requisito para o exercício profissional. Tornou-se comum ouvir que “a faculdade entrega o diploma, mas é dentro da empresa que se aprende a profissão”.

Para dissolver esse estereótipo, a aprovação da Resolução CNE/CES n.º 1, de 12 de janeiro de 2024, pelo Ministério da Educação, representa um marco histórico para a formação em Ciências Contábeis. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram construídas com base em uma proposta inovadora e inclusiva, com foco na formação de profissionais capazes de atuar com excelência técnica e responsabilidade social em um cenário cada vez mais dinâmico e desafiador.

As novas diretrizes propõem um currículo centrado no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, conforme os quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Essa abordagem valoriza o protagonismo estudantil, a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática — princípios fundamentais para aproximar o ensino superior das transformações do mundo do trabalho e das exigências da sociedade contemporânea.

Vivemos uma era de rápidas mudanças, marcada por transformações tecnológicas, crises econômicas, preocupações ambientais e profundas desigualdades sociais.

Diante desse cenário, torna-se imperativo formar contadores capazes de interpretar e transformar a realidade, contribuindo, de maneira efetiva, para o desenvolvimento econômico, social e ambiental do país e do mundo.

Acreditamos que, quando corretamente implementadas, as novas DCNs abrirão caminho para uma transformação significativa no perfil do futuro contador brasileiro — mais crítico, ético, inovador, sensível às questões socioambientais e preparado para atuar em diferentes contextos organizacionais, públicos e privados.

Esse importante passo não seria possível sem o esforço coletivo de diversas entidades e profissionais comprometidos com a excelência do ensino contábil. Registro aqui minha sincera gratidão ao Conselho Federal de Contabilidade (CFC), na pessoa de seu presidente, Aécio Prado Dantas Júnior, bem como aos Conselhos Regionais de Contabilidade (CRCs) de todo o país, à Comissão Nacional de Educação Contábil do CFC, à Academia Brasileira de Ciências Contábeis (Abracicon), às academias brasileiras de contabilidade, às instituições de ensino, aos professores, aos coordenadores, aos profissionais da contabilidade e aos representantes da sociedade que contribuíram para a construção desse marco regulatório.

A nova proposta curricular é, sem dúvida, uma das mais modernas e democráticas já promulgadas na história recente do ensino superior brasileiro. Sou grato a Deus pela oportunidade de contribuir com esse momento tão significativo e ajudar a escrever mais um capítulo de sucesso na trajetória da Contabilidade no Brasil.



José Donizete Valentina
Vice-presidente de
Desenvolvimento Profissional

Palavra da Coordenadora da Comissão

*A educação exige os maiores cuidados,
porque influi sobre toda a vida.*

Sêneca

Ao longo dos últimos quatro anos, travamos uma árdua batalha no sentido de tornarmos tangível e concreto um antigo pleito de nossas entidades contábeis: a alteração das diretrizes curriculares dos cursos de Ciências Contábeis.

Graças à responsabilidade e ao empenho irrestrito do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) no sentido de manter o firme propósito de investir na fiscalização preventiva de seus profissionais, por meio de um de seus mais auspiciosos projetos – a Excelência na Contabilidade –, alcançamos a um verdadeiro divisor de águas na Contabilidade brasileira com a aprovação do novo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNs, por meio da Resolução CNE/CES n.º 10, de 16 de dezembro de 2004.

Até chegarmos a esse coroamento, os desafios foram incontáveis, com idas e vindas à exaustão ao Ministério da Educação e com o empenho e trabalho incontestes de um “sem número” de profissionais comprometidos com os propósitos maiores da classe e da Ciência Contábil. Vale mencionar que, com a proposta de uma visão pedagógica holística, inovadora e estratégica pelas nossas entidades, ao longo das últimas décadas, pavimentamos a estrada robusta da Educação Continuada, especialmente após a Lei n.º 12.249, de 2010, trazendo a obrigatoriedade do Exame de Suficiência, e a disponibilização de programas de pós-graduação que promovessem a titulação de nossos docentes.

“A aprovação da tão sonhada norma se configurou em um marco especial na educação contábil, quando orientações mais modernas e atuais foram recomendadas para os cursos de Ciências Contábeis, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.”

Nesse contexto, a partir de uma força-tarefa capitaneada, em 2021, pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), o qual contou com apoio irrestrito de entidades de peso, como os Conselhos Regionais de Contabilidade (CRCs), a Academia Brasileira de Ciências Contábeis (Abracicon) e Academias Regionais, as Instituições de Ensino Superior (IES), além de coordenadores e professores do curso de Ciências Contábeis, foram dados os passos iniciais para que viéssemos a garantir o nosso grande êxito no processo de construção das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) relacionadas aos cursos de Contabilidade no Brasil.

Um verdadeiro triunfo! Um marco que vai impactar em definitivo o futuro dos profissionais da contabilidade. Ao reforçar a sabedoria de Sêneca, é na educação que devemos concentrar nossos maiores esforços.

A despeito de todas as dificuldades e desafios, a partir de uma pujante mobilização e esforço simultâneo de todos, especialmente de nossas entidades contábeis representativas, com o propósito de sensibilizar o MEC, conseguimos reunir sugestões e agrupar propostas oriundas de todo o País, com a finalidade de construirmos um documento sólido, convergindo em uma minuta que viesse a atender às necessidades mais urgentes e primordiais verificadas no âmbito acadêmico-contábil.

Eventos como o Conexão Contábil e Dia “D” foram essenciais para que a minuta se solidificasse, a partir das mais de 600 contribuições que recebemos nacionalmente. Ato contínuo, colocada em audiência, a minuta ganhou força, constituindo-se como o passo efetivo para o êxito de nossos anseios. E hoje celebramos não apenas uma vitória, mas a força de uma classe que, unida, fez ecoar a sua voz.

A aprovação da tão sonhada norma se configurou em um marco especial na educação contábil, quando orientações mais modernas e atuais foram recomendadas para os cursos de Ciências Contábeis, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. O teor de cada item foi pensado em como podíamos trabalhar com os conteúdos voltados ao desenvolvimento de competências, ao coletivo e aos valores ambientais, sociais e de governança (ASG). Com a união de esforços, conseguimos trazer para dentro da minuta uma proposta robusta de ensino inter e transdisciplinar para as IES, prevendo a formação de um profissional com senso crítico mais bem desenvolvido.

Pensamento comum, com o progresso mundial em todas as esferas, principalmente nas áreas do conhecimento, é preciso a atualização contínua, é preciso ultrapassar os limites da sala de aula. Como professores, não podemos, definitivamente, ensinar diante de um espelho retrovisor, por meio de métodos obsoletos e fórmulas prontas. O momento é de olharmos para a frente, entendendo, sobretudo, que a Ciência Contábil enquanto ciência social aplicada e dinâmica deve acompanhar a modernização, a globalização.

Precisamos formar alunos para que tenham condições de impactar e contribuir com a solução de desafios futuros. Uma vez fortalecendo essa formação, a Contabilidade evolui com a formação de novos líderes ainda mais comprometidos, a partir da interdisciplinaridade, do domínio das tecnologias digitais, do pensamento sistêmico, da criatividade, da colaboração e da liderança. Acredito muito nessas novas futuras lideranças, principalmente, porque estamos incentivando esse seleto grupo e essa nova família contábil que está se formando e se preparando para assumir o comando de nossas entidades.

Na fase em que estamos, ou seja, na implantação das recomendações nas IES, reconhecemos que o trabalho é potente no sentido de ajudar todas essas instituições a fazer com que seus currículos consigam dialogar com os pilares das novas diretrizes – a dos currículos por competência.

Estamos, pois, diante de um guia precioso. *Diretrizes Curriculares Nacionais – Contribuições para o Desenvolvimento do Projeto Pedagógico do Curso* vem trazer luz às etapas para a implementação das novas diretrizes pelas IES que oferecem o curso de Ciências Contábeis. Sabemos que o processo de transformação do cenário atual não acontece da noite para o dia, mas sou muito otimista com relação à implementação das novas diretrizes curriculares em um curto espaço de tempo.

É nisso que se reveste a evolução do pensamento contábil. Este é um compromisso contínuo da classe contábil com a excelência na formação profissional e com o progresso da Ciência Contábil no Brasil.



Maria Clara Bugarim
Coordenadora da Comissão
Nacional de Educação Contábil

Apresentação

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de graduação em Ciências Contábeis (bacharelado) entraram em vigor no dia 2 de maio de 2024, trazendo grandes desafios às Instituições de Educação Superior (IES). Essas instituições terão o prazo de dois anos para reestruturar os projetos pedagógicos dos cursos, adequando-os às novas exigências. As mudanças propostas demandam planejamento estratégico, com o engajamento das partes interessadas, tais como docentes, gestores, discentes, setor administrativo do curso e demais partes interessadas. Alinhado a esse processo de engajamento deve-se ter como base uma visão inovadora para atender às necessidades do ensino contemporâneo.

A Resolução CNE/CES n.º 1, de 2024, estabelece um marco na formação por competências, rompendo com a abordagem pedagógica prescritiva que vigorava até então. Esse novo ordenamento oferece maior autonomia às IES para elaborar currículos que reflitam suas prioridades institucionais e o contexto de atuação. Essa mudança se alinha às demandas do mercado de trabalho, priorizando uma formação baseada no desenvolvimento de competências, em vez de apenas conteúdos fixos e predefinidos. Paralelamente, o *International Federation of Accountants* (IFAC) concluiu a revisão das normas internacionais de educação, que visam alinhar a formação contábil às competências necessárias para a implementação de relatórios de sustentabilidade e das normas de asseguuração de informações financeiras e não financeiras. A partir disso, o conselho federal de contabilidade (CFC) revisou as normas nacionais, buscando maior coesão entre o quadro regulatório educacional internacional e as diretrizes educacionais brasileiras (conselho federal de contabilidade, 2024).

Com o objetivo de contribuir para a compreensão e implementação das DCNs, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) lançou, durante o 21º Congresso Brasileiro de Contabilidade, um documento explicativo intitulado *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis: comentada*. Esse material busca esclarecer pontos importantes das novas diretrizes, promovendo reflexões sobre os desafios e as possibilidades que envolvem a sua aplicação no âmbito acadêmico.

Na mesma direção, o CFC apresenta outro material de apoio à comunidade acadêmica: *Diretrizes Curriculares Nacionais: contribuições para o desenvolvimento do Plano Pedagógico do Curso*. Esse documento detalha as etapas necessárias para a implantação das diretrizes pelas instituições de ensino superior que oferecem o curso de Ciências Contábeis. Juntas, essas iniciativas reforçam o compromisso do CFC em auxiliar as IES no processo de adaptação às novas DCNs, com vistas a formar profissionais preparados para os desafios do cenário contemporâneo.

Com as novas DCNs, os estudantes serão formados com base em valores ambientais, sociais e de governança, integrando a Agenda ESG (*Environmental, Social and Governance*). Para além disso, as habilidades darão condições para o educando preparar e analisar informações financeiras, auditá-las, fazer perícia, calcular, registrar e planejar tributos etc. Ademais, estarão preparados para as novas tecnologias e o ambiente digital, que exercem grande influência em nossa profissão. Os novos bacharéis desenvolverão senso crítico aprimorado, foco na solução de problemas, conhecimentos inter e transdisciplinares, além de uma comunicação mais assertiva. Portanto, a formação do bacharel deve levar em consideração que a contabilidade deve estar preparada para gerar valor para os diversos stakeholders, a partir da geração de informações financeiras e não financeiras.

Como usar esse documento

Este documento constitui uma contribuição para a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Ciências Contábeis, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). É importante destacar que os exemplos apresentados nos Apêndices 1 e 2 são meramente ilustrativos, não representam situações reais não contemplam todos os elementos do PPC.

Cada Instituição de Ensino Superior (IES) deve, portanto, conduzir seu próprio processo de revisão, considerando documentos de caráter geral, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, entre outros. Também é essencial levar em consideração os documentos específicos de cada instituição, bem como aqueles diretamente relacionados ao curso de Ciências Contábeis. A responsabilidade pela revisão do PPC e pela garantia de que as competências estabelecidas nas DCNs sejam devidamente contempladas é de exclusiva responsabilidade de cada IES.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular, este documento reforça a relevância da inovação e da flexibilidade na concepção dos cursos. Os docentes são incentivados a adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades dos discentes, sem deixar de observar padrões acadêmicos reconhecidos. Assim, busca-se promover um ambiente de aprendizado dinâmico, integrador e alinhado às exigências contemporâneas da educação superior.

Sumário

Introdução	10
Desenvolvimento Curricular.....	12
Etapla 1 - Diagnóstico e Proposição do Currículo	13
Etapla 2 - Desenvolvimento ou Estruturação do Currículo.....	17
Etapla 3 - Correlação entre os Componentes Curriculares	21
Avaliação Curricular	22
Referências	23
Apêndice 1 – Exemplo de Estruturação de Competências	25
Apêndice 2 – Exemplo de Trilha de Aprendizagem	30
Anexo 1 – Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de março de 2024.....	32
Anexo 2 – Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018	34
Anexo 3 – Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008	36

Introdução

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um instrumento essencial no contexto da educação superior, responsável por expressar a identidade de cada curso e orientar sua organização, em consonância com as diretrizes institucionais e sociais. De acordo com o Art. 4º da Resolução CNE/CES Nº 01/2024, o PPC deve garantir o conjunto de atividades de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências. Assim, ele não é apenas um documento formal ou burocrático, mas um plano estratégico que reflete a intencionalidade pedagógica da instituição e sua capacidade de adaptação às demandas sociais e acadêmicas.

O PPC é construído coletivamente, envolvendo o Núcleo Docente Estruturante (NDE), corpo docente, discentes, a comunidade acadêmica e mercado de trabalho, representado pelas diversas organizações, públicas e privadas, onde os futuros contadores potencialmente irão atuar, quer como colaboradores ou como empreendedores contábeis, v. Esse caráter colaborativo assegura a representatividade das diversas perspectivas e a construção de um consenso sobre os objetivos do curso. Segundo Libâneo (2001), o PPC deve ser um instrumento de gestão democrática, que articula a dimensão político-pedagógica com o planejamento e a organização do trabalho educacional. Essa visão converge com a de Freire (2019), que define o projeto pedagógico como um instrumento transformador, orientado pelo diálogo e pela integração das realidades socioculturais dos estudantes.

A elaboração de um PPC exige atenção a vários fundamentos, como as intenções políticas, filosóficas, científicas e pedagógicas que sustentam o curso, além do cumprimento das normas atinentes. Esse processo abrange desde a análise do contexto em que o curso está inserido, considerando suas potencialidades e desafios, até a definição de objetivos, competências e habilidades a serem

desenvolvidas. O processo de elaboração de um PPC pode ser descrito em etapas interligadas que garantem sua eficiência e relevância:

- **Diagnóstico do Contexto:** analisar o perfil do público-alvo, as demandas do mercado de trabalho e as diretrizes legais aplicáveis. Essa etapa é crucial para alinhar o curso às necessidades da sociedade e dos estudantes;
- **Definição de Objetivos:** estabelecer metas gerais e específicas, alinhadas à missão institucional, com foco no desenvolvimento de competências técnicas, cognitivas e socioemocionais;
- **Estruturação Curricular:** planejar o percurso formativo do egresso, assegurando o desenvolvimento das habilidades, interdisciplinaridade e coerência entre os eixos temáticos, além da integração de pesquisa e extensão;
- **Escolha de Metodologias de Ensino:** a DCN estabelece que o PPC deve contemplar o processo de gestão do ensino-aprendizagem. Dentre outros aspectos, o PPC pode evidenciar quais abordagens pedagógicas serão priorizadas. Entende-se que o estímulo a metodologias que promovam a participação, o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades e atitudes são desejáveis;
- **Sistema de Avaliação de aprendizagem:** estabelecer critérios que promovam tanto a avaliação formativa quanto a somativa, nas diversas dimensões do desempenho dos estudantes, quais sejam conhecimentos, habilidades e atitudes;
- **Planejamento de Recursos:** garantir infraestrutura adequada e um corpo docente preparado, com formação continuada e acesso a recursos didáticos inovadores;
- **Elaboração e Implementação do Documento:** o PPC deve ser redigido de forma clara e objetiva, contemplando perfil do egresso, matriz curricular e referências teóricas, além de ser submetido às instâncias colegiadas para aprovação;
- **Avaliação Curricular:** Estabelecer estratégias de avaliação curricular, por meio de mecanismos de escuta dis-

cente, docente e do mercado, assim como de elaboração de planos de ação para a melhoria do ensino-aprendizagem;

- **Acompanhamento e Revisão:** por ser um documento dinâmico, o PPC deve ser periodicamente revisado, com base em indicadores como evasão, desempenho acadêmico e feedback contínuo de todos os envolvidos.

O PPC é um guia estratégico para a construção de um ensino superior que não apenas responda às demandas do presente, mas também antecipe e molde o futuro, formando profissionais críticos, éticos, socialmente responsáveis e comprometidos com o desenvolvimento sustentável, além de preparados para enfrentar desafios complexos em sua área de atuação. O PPC tem sua estrutura definida pelas IES, observando os diversos normativos, com um núcleo voltado para o desenvolvimento e avaliação curricular, objeto deste documento.

Com o propósito de contribuir para a implementação das DCNs, a Comissão Nacional de Educação Contábil (CNEC) do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) apresenta essas orientações didaticamente subdividida em etapas, mas que permitem adaptações e variações inerentes a cada instituição de ensino superior que oferta curso de bacharelado em Ciências Contábeis. As orientações contidas neste guia devem ser utilizadas de forma integrada ao guia “Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis: comentada”

DISPONÍVEL EM:

https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2024/10/guia_diretrizes_curriculares.pdf



Desenvolvimento Curricular

Etapa 1 - Diagnóstico e Proposição do Currículo

Etapa 2 - Desenvolvimento ou Estruturação do Currículo

Etapa 3 - Correlação entre os Componentes Curriculares

Avaliação Curricular

Desenvolvimento Curricular

O desenvolvimento curricular é um processo estruturado de criação, avaliação e, quando necessário, revisão dos resultados de aprendizagem, das práticas educacionais, das atividades e das avaliações em níveis institucional, de programa ou de curso (DiPietro *et al.*, 2022).

A matriz curricular corresponde a todas as experiências formativas (experiências complementares, componentes curriculares, módulos, trilhas, projetos etc.) planejadas e ofertadas pela instituição aos aprendizes, bem como as experiências que eles encontram quando esta é implantada. Não há uma receita única de desenvolvimento da matriz curricular. As particularidades de cada região, a instituição de ensino, seu corpo docente e seu alunato determinarão o(s) currículo(s) adequado(s) às demandas da sociedade em certo período no tempo. O desenvolvimento curricular e uma matriz curricular é parte integrante do design e implementação eficazes de programas educacionais (DiPietro *et al.*, 2022).

O desenvolvimento da matriz curricular é uma etapa central no processo de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), pois organiza e define os elementos essenciais que orientam o percurso formativo dos estudantes. Para que essa construção seja efetiva, é fundamental contar com a participação ativa de diversos agentes, sejam eles institucionais ou externos. Essa participação contribui para que os processos de análise de cenários, definição de estratégias, desenvolvimento e implementação da proposta sejam continuamente acompanhados por práticas sistemáticas de avaliação.

Nesse sentido, Wolf (2007) propõe uma abordagem estruturada, colaborativa e dinâmica para revisão ou construção da matriz curricular. Essa abordagem não apenas organiza o currículo de forma coerente, mas também promove a integração de diferentes perspectivas e atores envolvidos no processo educacional.

Maia (2016) propõe que o trabalho se inicie com pequenos grupos, com a coordenação do curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Gradualmente, outros representantes passam a integrar as discussões, incluindo docentes das diversas áreas do currículo, discentes e, quando pertinente, atores externos. Essa escalabilidade garante a inclusão de diferentes visões, tornando o PPC um documento democrático.

Apresentamos a seguir uma representação gráfica adaptada dos textos de Wolf (2007) e Maia (2016), que propõe três etapas interrelacionadas para o processo de desenvolvimento da matriz curricular (Figura 1): i) Diagnóstico e proposição do currículo, ii) Desenvolvimento ou estruturação do currículo e iii) Correlação entre os componentes curriculares. A seguir desenvolveremos cada uma das etapas.

Figura 1. Visão global do processo de desenvolvimento curricular



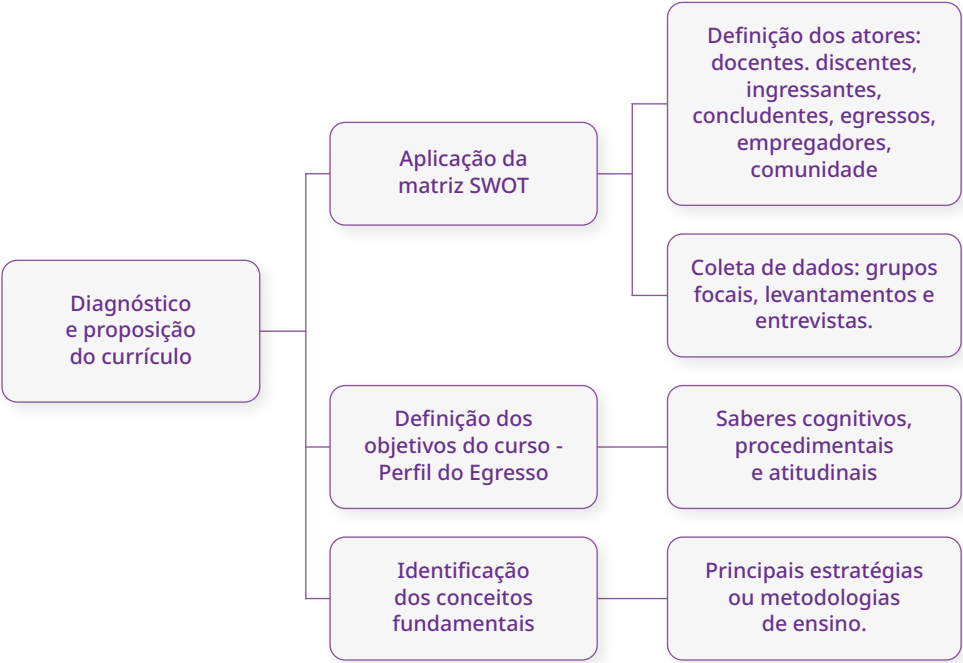
Fonte: Adaptado de Wolf (2007) e Maia (2016).

ETAPA 1

Diagnóstico e Proposição do Currículo

A construção de uma visão abrangente da matriz curricular começa com o diagnóstico dos principais atores envolvidos no processo educativo: gestores acadêmicos, docentes, egressos, reguladores e representantes do mercado. Esse levantamento busca compreender a visão desses grupos sobre o curso, o perfil do egresso atual, as perspectivas do mercado de trabalho e o perfil do egresso ideal, adotando um olhar multidimensional e integrador. A Figura 2 sintetiza as etapas desse diagnóstico.

Figura 2. Etapa de diagnóstico e proposição curricular.



Fonte: Adaptado de Wolf (2007) e Maia (2016).

Com base nos textos de Wolf (2007) e Maia (2016), apresentaremos cinco ferramentas ou instrumentos que podem apoiar de forma significativa a equipe responsável pelo processo de proposição e implementação da matriz curricular. Essas ferramentas foram selecionadas por sua capacidade de facilitar a análise, o planejamento, a execução e a avaliação da matriz curricular, proporcionando maior clareza e organização no processo.

Cada ferramenta ou instrumento desempenha um papel estratégico, auxiliando na tomada de decisão e na adaptação do currículo às necessidades institucionais, legais e do mercado de trabalho. Além disso, essas ferramentas podem ser utilizadas para promover a integração entre docentes, discentes e outros agentes envolvidos, garantindo um processo colaborativo e eficiente. A Figura 3 ilustra a relação entre cada instrumento ou ferramenta e sua respectiva sugestão de aplicabilidade, oferecendo uma visão prática de como esses recursos podem ser utilizados no contexto da revisão curricular.

Figura 3. Ferramentas e instrumentos de apoio no processo de desenvolvimento curricular

Matriz SWOT	Análise de fatores internos e externos envolvidos no processo de desenvolvimento curricular.
Matriz TOWS	Identificar como elementos internos do curso podem ser alinhados com os externos no processo de desenvolvimento curricular
Perfil do Egresso	Categorizar as características bases riundas do discurso dos entrevistados.
Os 5 Grandes Passos	Determinar as principais decisões ou encaminhamentos necessários ao desenvolvimento do currículo.
Roadmap curricular	Estruturar o plano de ação para desenvolvimento curricular.

Fonte: Adaptado de Wolf (2007) e Maia (2016).

Uma outra ferramenta amplamente utilizada para realizar diagnósticos estratégicos no contexto da revisão curricular é a análise SWOT – Strengths (forças), Weaknesses (fraquezas), Opportunities (oportunidades) e Threats (ameaças). Essa matriz é um instrumento eficaz para identificar e cruzar fatores positivos e negativos, tanto internos quanto externos ao processo, fornecendo uma visão ampla e sistemática das condições que impactam o currículo (Figura 4).

No contexto da revisão da matriz curricular, a análise SWOT pode ser aplicada para compreender melhor o cenário educacional, permitindo que a equipe identifique os pontos fortes que devem ser potencializados, as fraquezas que precisam ser superadas, as oportunidades externas que podem ser aproveitadas e as ameaças que devem ser monitoradas ou mitigadas.

Considere os elementos da análise SWOT no diagnóstico curricular: Forças (internas – positivas): refere-se aos aspectos internos do curso ou instituição que representam vantagens competitivas no processo de revisão curricular, por exemplo: corpo docente qualificado, infraestrutura adequada, tradição acadêmica reconhecida, metodologias inovadoras já aplicadas; Fraquezas (internas – negativas): abrange os fatores internos que representam desafios ou limitações para o curso, exemplos: lacunas na formação docente, currículos desatualizados, baixa taxa de retenção de alunos, insuficiência de recursos tecnológicos. Oportunidades (externas – positivas): representa os fatores externos que podem ser explorados para promover melhorias no currículo e alinhar o curso às demandas contemporâneas, por exemplo: avanços tecnológicos, tendências do mercado de trabalho, políticas públicas de incentivo à educação, parcerias institucionais; Ameaças (externas – negativas): pode incluir elementos externos que impactam negativamente o curso se não forem adequadamente gerenciados, por exemplos: Exemplos: redução de investimentos em educação, concorrência com outras instituições, mudanças frequentes na legislação educacional, transformações no mercado não acompanhadas pelo curso.

A Figura 4 apresenta um modelo simplificado da matriz SWOT aplicada ao diagnóstico curricular, exemplificando como os fatores internos e externos podem ser cruzados para gerar insights estratégicos. Esse cruzamento permite visualizar como se pode transformar fraquezas em forças, minimizar ameaças e aproveitar oportunidades para fortalecer o curso. Ao incorporar a análise SWOT no processo de revisão, a equipe garante um diagnóstico estruturado, fundamentado em dados e reflexões que favorecem o alinhamento do currículo às demandas institucionais e sociais.

Figura 4. Matriz de análise SWOT ou FOFA.



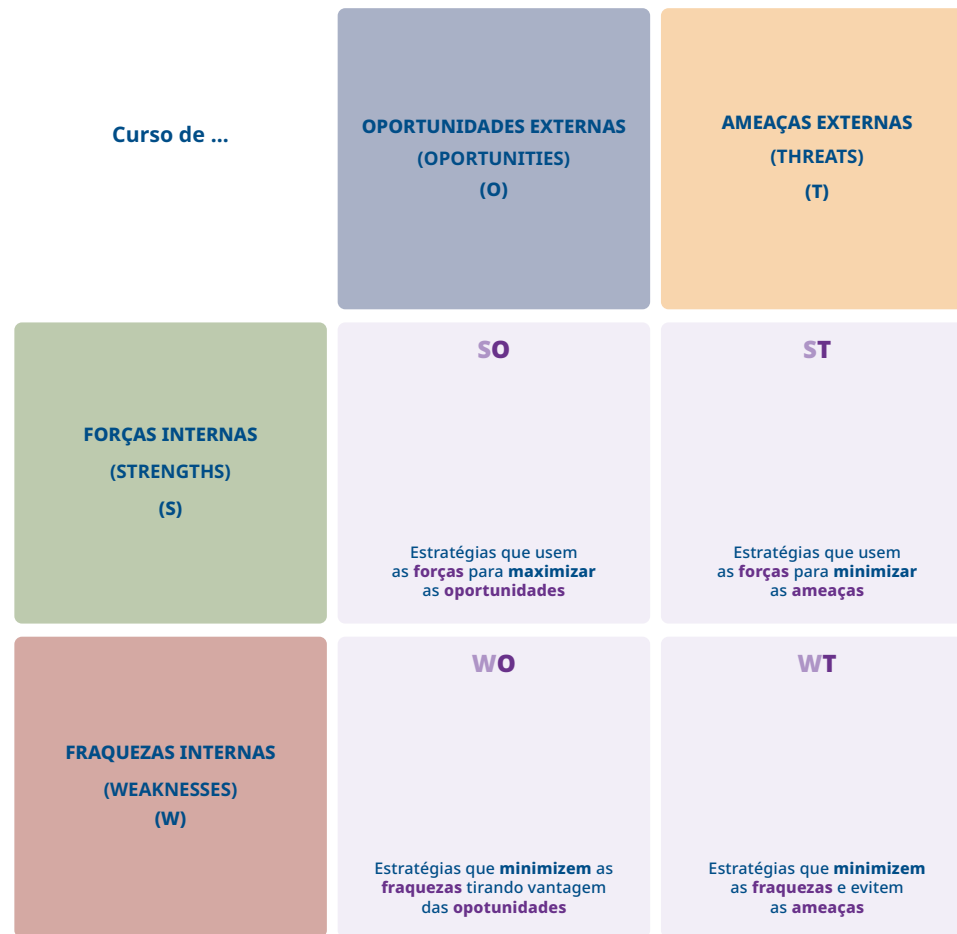
Os dados coletados podem ser ainda mais refinados por meio do uso da matriz alternativa TOWS – um anagrama da palavra SWOT. Essa ferramenta é projetada para ir além do diagnóstico inicial, ajudando a determinar ações estratégicas que maximizem as oportunidades e minimizem riscos. A matriz TOWS é especialmente útil para cruzar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças de forma prática, orientando a definição de estratégias e ações específicas (Figura 5).

Na matriz TOWS, as ações são delineadas de acordo com as interações entre os fatores internos (forças e fraquezas) e externos (oportunidades e ameaças):

- 1. Forças e Oportunidades (FO):** Determinar ações que utilizem as forças do curso ou da instituição para maximizar as oportunidades externas.
- 2. Forças e Ameaças (FA):** Criar estratégias que empreguem as forças para minimizar ou neutralizar as ameaças externas.
- 3. Fraquezas e Oportunidades (WO):** Identificar ações que reduzam ou superem fraquezas internas, aproveitando oportunidades externas.
- 4. Fraquezas e Ameaças (WA):** Desenvolver medidas para mitigar fraquezas internas, evitando ou minimizando os impactos das ameaças externas.

A Figura 5 representa um modelo adaptado da matriz TOWS, com base no conteúdo de *Using the TOWS Matrix*, disponível no site da MindTools. Essa ferramenta é amplamente reconhecida como um complemento estratégico à análise SWOT, proporcionando uma abordagem mais prática e orientada para a ação.

Figura 5. Instrumento Matriz alternativa TOWS



Fonte: Adaptado de Using the TOWS Matrix.

O processo de construção e análise da matriz alternativa TOWS pode ser realizado por meio de diferentes estratégias metodológicas, que garantem a coleta de informações qualitativas e quantitativas. Algumas das abordagens recomendadas incluem:

- **Grupos focais:** Reuniões com participantes-chave (docentes, discentes, gestores, empregadores) para explorar percepções, ideias e sugestões.
- **Análises de dados acadêmicos:** Extração de informações do sistema acadêmico, como taxas de aprovação, evasão, retenção e desempenho em disciplinas-chave.
- **Entrevistas estruturadas ou semiestruturadas:** Aplicação de questionários para obter insights direcionados e detalhados de diferentes partes interessadas.
- **Depoimentos em vídeo:** Coleta de relatos em vídeo que forneçam perspectivas ricas e personalizadas sobre o currículo e sua relevância.

Essas estratégias permitem uma avaliação ampla e contextualizada, fornecendo subsídios para a definição de um perfil de egresso alinhado às demandas institucionais e sociais.

Esses instrumentos auxiliam na categorização das características mencionadas nos discursos dos participantes em grandes campos, como:

- **Visão de futuro:** expectativas e projeções para o desenvolvimento profissional e social do egresso.
- **Conhecimentos:** saberes técnicos, científicos e teóricos relevantes para a formação.
- **Atitudes e valores:** comportamentos éticos, postura crítica e responsabilidade socioambiental.
- **Relação com o mercado:** competências e habilidades e capacidade de adaptação às demandas do mercado e habilidades práticas

Essa categorização possibilita uma análise estruturada das percepções levantadas, permitindo a identificação de lacunas e carências na formação do egresso. Com base nessa análise, torna-se viável alinhar o currículo às necessidades apontadas pelos diferentes grupos, promovendo um processo de melhoria contínua, alinhado às demandas sociais e profissionais contemporâneas.

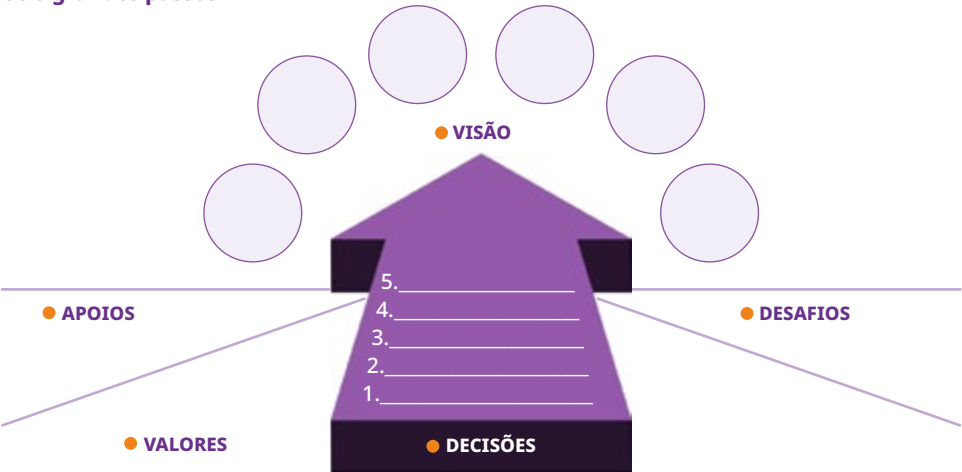
Figura 6. Instrumento o Perfil do egresso.



Um instrumento que facilita a visualização de onde se quer chegar com o desenvolvimento curricular é denominado de Os 5 Grandes Passos (Figura 7). No campo visão, serão descritos os atributos principais do egresso ideal”. Há um campo para os valores que deverão permear o processo. Listam-se os desafios que dificultam o alcance das metas, contrapondo com os apoios ao processo. O principal é a determinação das decisões – os cinco grandes passos (encaminhamentos) que devem ser dados para se chegar à meta.

Figura 7. Instrumento Os 5 Grandes Passos

Os 5 grandes passos

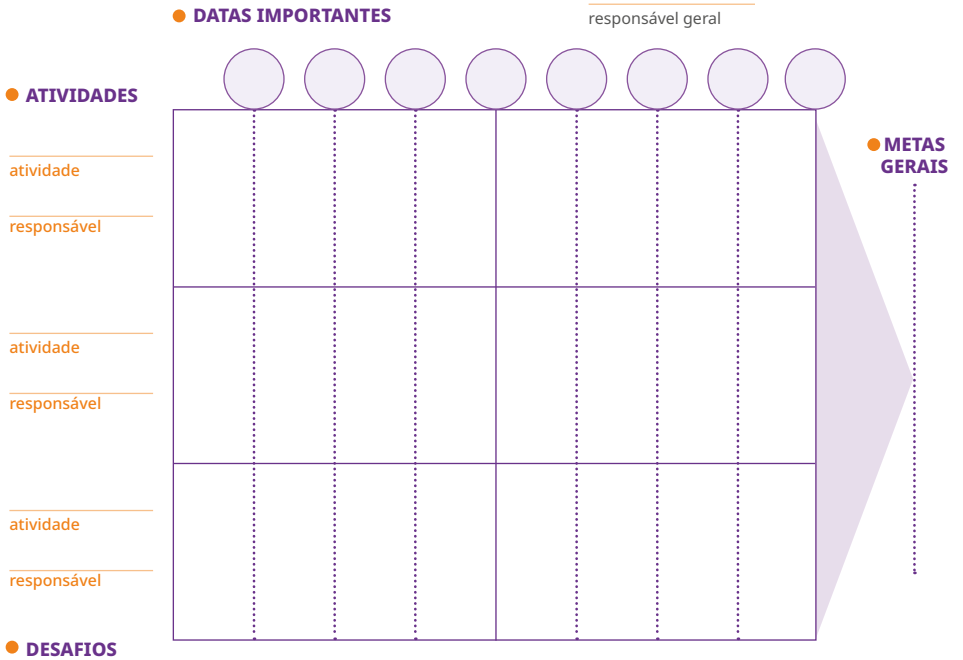


Fonte: Adaptado de Strategic visioning planning kit: Five Bold Steps.

Para uma melhor compreensão e descrição de onde se quer chegar, é interessante estimular os participantes a escreverem, em formato de texto, o perfil do egresso de seu curso. Esse texto será aproveitado posteriormente quando da elaboração/atualização do Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Os resultados da análise SWOT, discutidos e apresentados deverão gerar um plano de ação ou delimitar um *roadmap* – um percurso a ser traçado, com responsáveis e datas para cumprimento de prazos e entrega de produtos necessários ao processo de desenvolvimento da matriz curricular (Figura 8).

Figura 8. Instrumento Roadmap



Fonte: Adaptado de Strategic visioning planning kit: Roadmap.

ETAPA 2

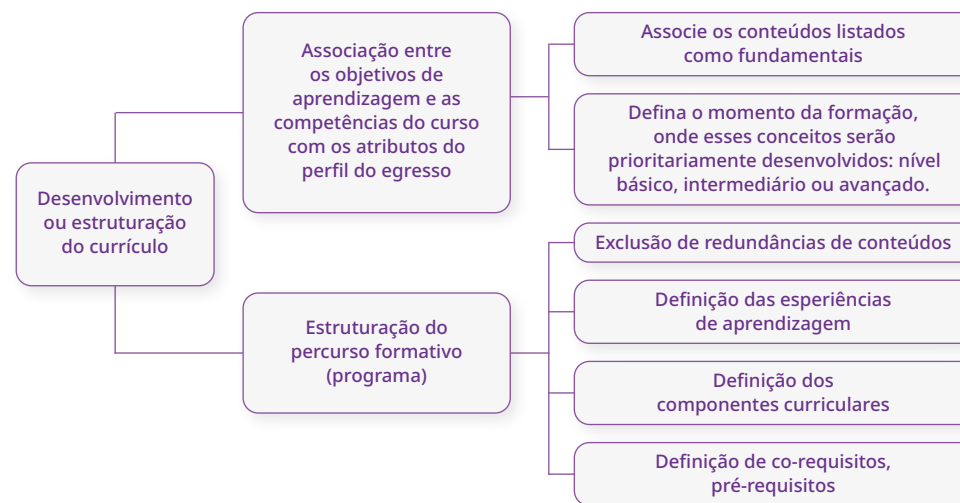
Desenvolvimento ou Estruturação do Currículo

Com base no conhecimento do perfil do egresso, as segunda e terceira fases da etapa de Visão do Currículo (Figura 9) envolvem uma análise aprofundada sobre o núcleo e os objetivos atuais do curso. Esse processo busca identificar lacunas que precisam ser superadas para alinhar o curso aos seus eixos estruturantes e às metas projetadas. Trata-se de um momento reflexivo e estratégico, no qual se examinam os elementos centrais do currículo e se avaliam os ajustes necessários para promover uma formação mais coerente e eficaz. Para orientar essa análise, podem ser utilizadas as seguintes perguntas norteadoras:

- **Qual é o foco atual do curso?**
Refletir sobre como o curso está estruturado, seu propósito e quais competências estão sendo priorizadas.
- **Quais aspectos cognitivos, habilidades e atitudes estão sendo explorados?**
Identificar se o currículo está equilibrado entre o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, competências práticas e atitudes profissionais.
- **Quais metodologias e estratégias educacionais estão sendo aplicadas?**
Avaliar se as abordagens pedagógicas adotadas são adequadas e alinhadas às necessidades dos discentes e às demandas do mercado.
- **O que está dificultando a aprendizagem dos discentes em seu percurso formativo?**
Analisar os desafios enfrentados pelos estudantes, como lacunas no conteúdo, métodos de ensino pouco eficazes ou falta de recursos.
- **O que precisa mudar?**
Identificar os elementos curriculares, metodológicos ou estruturais que devem ser ajustados para alcançar os objetivos do curso de forma mais eficiente.

Essa etapa é essencial para alinhar a proposta pedagógica às exigências do mercado de trabalho, às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e às expectativas institucionais, garantindo que o curso esteja preparado para formar egressos com o perfil desejado.

Figura 9. Etapa de Desenvolvimento e Estruturação do Currículo.



Fonte: Adaptado de Wolf (2007) e Maia (2016).

As fases descritas anteriormente podem ser articuladas à segunda etapa do processo geral, denominada Desenvolvimento Curricular, que é subdividida em duas fases principais: i) associação entre os objetivos de aprendizagem e as competências do curso com os atributos do perfil do egresso, e ii) estruturação do percurso formativo (programa) (Figura 9).

No desenho da matriz curricular, tendo como referência o perfil do egresso, deve-se definir quais conhecimentos, habilidade e atitudes perpassam todo o currículo. Em outras palavras: quais serão os eixos estruturantes do currículo? Esses eixos servirão como o foco central para a construção do novo currículo, orientando a organização das habilidades, das metodologias e das práticas pedagógicas. Os Apendices 1 e 2 exemplificam essa concepção.

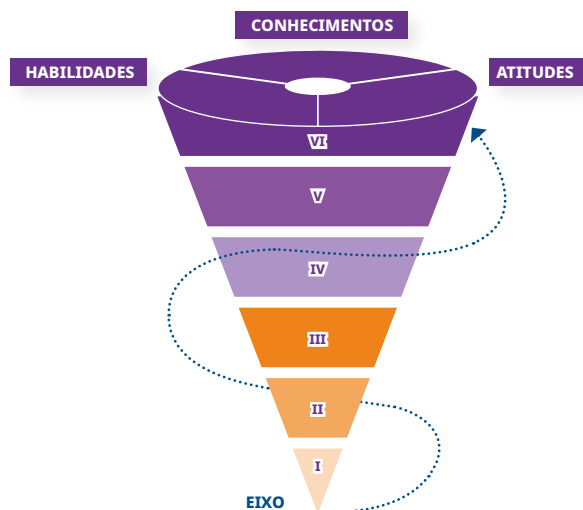
Além disso, é importante refletir sobre questões relacionadas à integração curricular e à interdisciplinaridade. Deve-se perguntar: quais eixos estruturantes podem ser comuns a dois ou mais cursos, promovendo maior integração entre áreas, interdisciplinaridade e otimização de recursos e espaços? Essa abordagem contribui para a construção de um currículo mais coeso, sustentável e alinhado às demandas contemporâneas da educação superior.

Uma estratégia eficaz para o (re)desenho curricular é a adoção do currículo em espiral, um modelo que organiza o percurso formativo em uma sequência de complexidade crescente (Figura 10). Nesse modelo, os temas e competências são revisitados ao longo do curso de forma progressiva, permitindo que os estudantes consolidem os conhecimentos e desenvolvam habilidades de maneira integrada e aprofundada.

O currículo em espiral favorece: a construção gradual do conhecimento: Os conteúdos são abordados em níveis crescentes de complexidade, respeitando o desenvolvimento cognitivo dos discentes; a integração interdisciplinar: os eixos estruturantes conectam diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma visão ampla e articulada do saber; a flexibilidade e adaptação: Permite ajustes contínuos para incorporar novas demandas do mercado, inovações tecnológicas e mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Portanto, o desenvolvimento curricular demanda não apenas uma visão estratégica sobre os objetivos do curso e o perfil do egresso, mas também a definição de um percurso formativo que articule conhecimentos, competências e eixos estruturantes de forma integrada e progressiva.

Figura 10. Currículo em Espiral

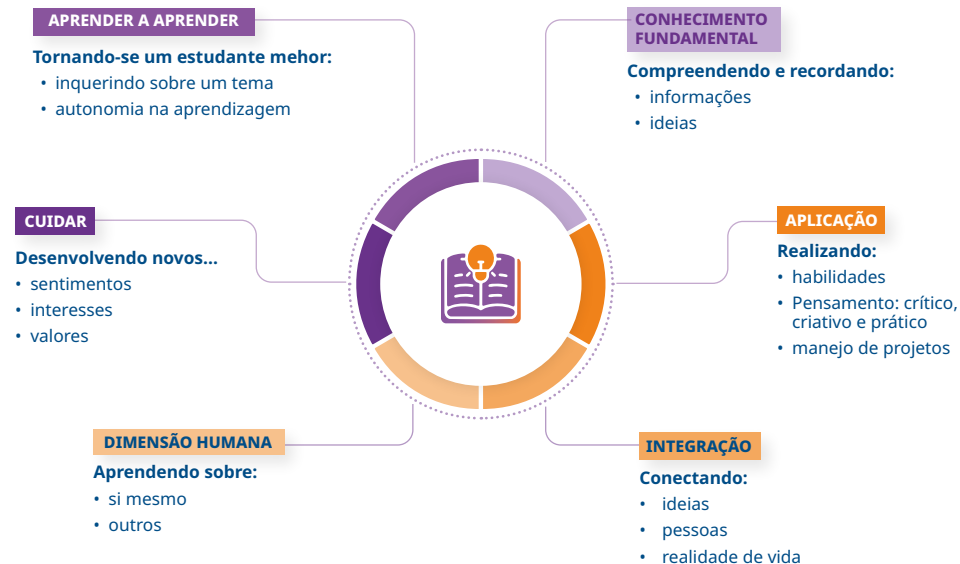


Fonte: Baseado em Bruner (1960). Adaptado de Ocek Z. A. et al. Student Evaluation of an Integrated, Spiral Model of Epidemiology Education at the Ege University. Educ Health [serial online] 2008.

O currículo em espiral propõe uma abordagem estruturada para o ensino e aprendizagem, na qual as experiências de aprendizagem e habilidades são definidas em diferentes níveis de complexidade ao longo do percurso formativo. Essa metodologia baseia-se no princípio de que o aprendizado é mais eficaz quando o estudante tem a oportunidade de retornar a conceitos fundamentais, aprofundando-os e ampliando sua compreensão à medida que adquirem novas experiências e habilidades. O currículo em espiral, portanto, não é linear, mas progressivo e integrado, permitindo uma construção cumulativa das experiências e conhecimento.

Para Fink (2012), a aprendizagem significativa relaciona-se a seis distintas dimensões: Conhecimento fundamental, Aplicação, Integração, Dimensão Humana, Cuidar e Aprender a aprender, as quais ele consolidou em sua proposta de Taxonomia da Aprendizagem Significativa (Figura 11). Essas dimensões deverão estar presentes na construção de currículos inovadores.

Figura 11. A Taxonomia da Aprendizagem Significativa



Fonte: (Adaptado de: FINK LD. A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning. In: Curricular & Course (Re)Design Toolkit. University of Wisconsin- Madison (Junho, 2012).

Algumas questões deverão ser respondidas para direcionar o (re)desenho curricular: quais as competências gerais e específicas que se espera do egresso? Que conhecimentos e habilidades esperam-se do egresso ao final da formação? Os semestres serão integrados em ciclos? Muitas vezes, a visualização do currículo por ciclos ou estágios de desenvolvimento é mais fácil. Então, pode-se lançar mão de agrupar, por exemplo, os semestres de 1 a 3 constituindo o Ciclo 1, semestres 4 a 6, correspondendo ao ciclo, 2 e assim por diante. Assim sendo, um currículo por competências articula-se sob o princípio de que o estudante é o sujeito e a aprendizagem é o centro do trabalho da docência e, conseqüentemente, a práxis do professor tem como fim a efetivação da aprendizagem.

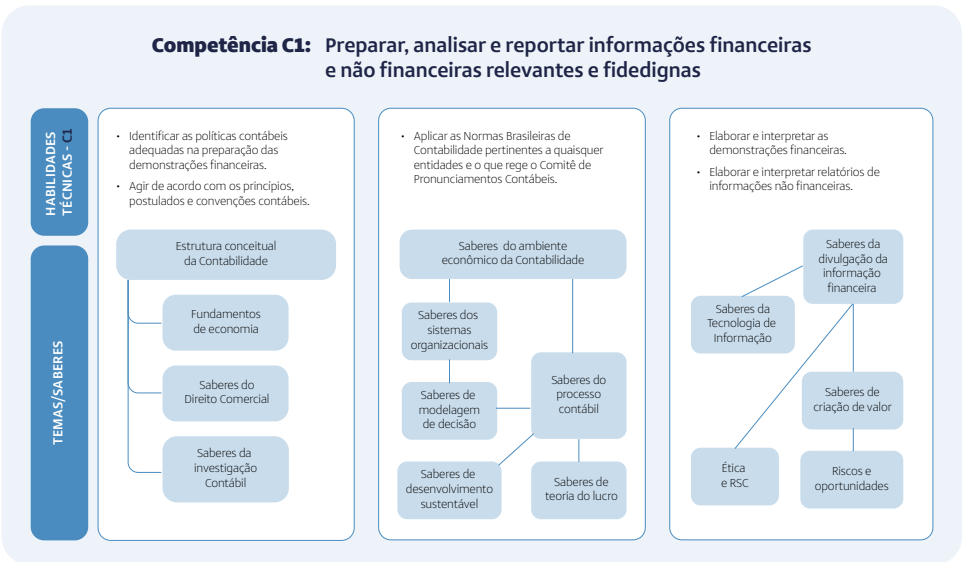
Assim, a construção de um currículo por competências pressupõe a substituição da lógica da assimilação prévia dos conteúdos – para posterior incorporação e uso – pela ocorrência concomitante desta com o desenvolvimento de habilidades e atitudes a partir de conhecimentos específicos. As sete competências estão presentes no Anexo 1 da Resolução CNE/CES n.º 1, de 2024. É importante reforçar que construir um currículo baseado em competências significa, antes de tudo, “educar os alunos para um fazer reflexivo e crítico, no contexto de seu grupo social, questão que coloca a educação a serviço das necessidades reais dos alunos para sua vida cidadã e sua preparação para o mundo do trabalho” (Leite, 2002, p. 126).

Dessa forma, as habilidades serão construídas a partir da articulação dos conhecimentos e saberes que o estudante deve se apropriar durante seu percurso formativo, de modo a desenvolver a competência de preparar, analisar e reportar informações financeiras e não financeiras relevantes e fidedignas, por exemplo. Com isso, as competências serão desenvolvidas em graus de profundidade e complexidade crescentes ao longo do percurso formativo, de modo que os estudantes não apenas acumulem conhecimentos, mas também busquem, integrem, criem, resolvam problemas em contextos socioeconômicos diversos, e produzam a partir de sua evolução no curso.

As sete competências das DCNs orientam um currículo em espiral, no qual os saberes são aprofundados progressivamente, com ciclos de aprendizagem que estimulam resolução de problemas e criatividade. O desenho do currículo parte do perfil do egresso, definindo competências gerais e técnicas, habilidades e experiências de aprendizagem. Utiliza-se a “engenharia reversa”: inicia-se pelos resultados esperados (competências), identificam-se experiências de aprendizagem e define-se as habilidades e componentes.

As habilidades serão construídas a partir da articulação dos conhecimentos e saberes (Figura 3), de que o estudante deve se apropriar durante seu percurso formativo, de modo a desenvolver a competência de preparar, analisar e reportar informações financeiras e não financeiras relevantes e fidedignas. Dessa forma, as competências serão desenvolvidas em graus de profundidade e complexidade crescentes ao longo do percurso formativo, de modo que os estudantes não apenas acumulem conhecimentos, mas também busquem, integrem, criem, resolvam problemas em contextos socioeconômicos diversos, e produzam a partir de sua evolução no curso. Portanto, um dos caminhos para construir um currículo baseado em competências é definir o perfil do egresso; depois, faz-se necessário estabelecer as competências gerais e técnicas e, em seguida, determinar as habilidades e os conhecimentos que os estudantes devem articular em sua jornada formativa. O passo seguinte é definir as experiências de aprendizagem com o desenho de problemas que são os lastros do desenvolvimento das habilidades. Por último, deve ocorrer o delineamento dos componentes curriculares e sua organização no tempo, conforme estão demonstrados nas Figuras 12.

Figura 12. Percurso formativo



Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis: comentada, CFC, 2024.

As experiências de aprendizagem, construídas a partir da definição de conhecimento, são necessárias para que habilidades sejam aprendidas. No entanto, é importante lembrar que elas não podem ser reduzidas a somente uma unidade didática, em um tempo limitado, nem tão somente a uma disciplina. É imprescindível que se realizem experiências de forma persistente ao longo do percurso formativo. Para esse exemplo, foram definidos os seguintes objetivos de aprendizagem: i) discutir a construção histórica da estrutura conceitual básica; ii) articular os conhecimentos subjacentes na estrutura conceitual básica; e iii) aplicar os conceitos fundamentais na estrutura conceitual básica.

Com o propósito de alcançar os objetivos de aprendizagem desse exemplo, construiu-se o seguinte problema: Apresentar um problema usando conceitos de economia, direito e investigação científica. Idealmente, estimular que os dados sejam obtidos pelos estudantes. Analisar relatórios financeiros, de empresas de setores diversificados, focando nos pilares da contabilidade ativos, passivos e patrimônio líquido; discutindo a influência das informações contábeis para as decisões de investimento de empresas e investidores. Avaliar como as normas contábeis se alinham com as regulamentações jurídicas e sua importância para a transparência. Por meio dos componentes curriculares, a organização curricular passa a encampar estratégias de ensino e aprendizagem (objetivos, problemas, ações) preocupadas com o desenvolvimento das competências, com a integração e exploração dos conteúdos (suportes teóricos, exemplos, vivências), a partir de situações-problema reais ou simuladas da prática profissional. Essas situações representam estímulos para o desencadeamento do processo de ensino-aprendizagem. A Figura 13 exemplifica como os componentes curriculares se integram na formação de competências e habilidades em uma experiência de aprendizagem.

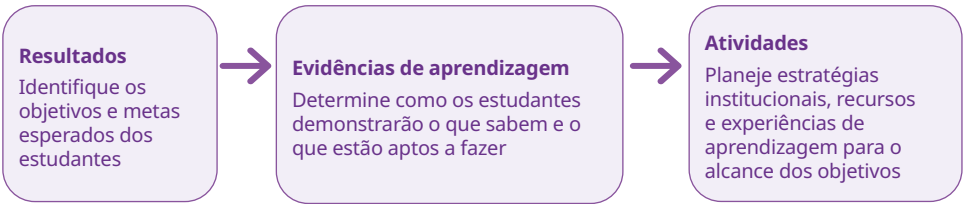
Figura 13. Integração dos componentes curriculares



Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis: comentada, CFC, 2024.

Para facilitar a compatibilização dos atributos do egresso às estratégias educacionais e à avaliação, pode-se lançar mão da “engenharia reversa”, ou desenho curricular “de trás pra frente” (Figura 14). A partir dos resultados esperados (competências / objetivos de aprendizagem), determinam-se quais as evidências que irão comprovar que os alunos efetivamente aprenderam algo ou que desenvolveram certa habilidade (quais os processos avaliativos mais adequados?). Assim, torna-se mais fácil pensar as estratégias educacionais diversificadas e centradas na aprendizagem do aluno, para o alcance das metas.

Figura 14. (Re)Desenho Curricular



Fonte: Adaptado de Curricular & Course (Re)Design Toolkit. University of Wisconsin- Madison (junho, 2012).

A implementação exige engajamento de docentes representantes de áreas, que reorganizam o conhecimento sob a ótica das competências. Perguntas norteadoras — “Que habilidade precisa ser desenvolvida?” “O que o egresso não pode deixar de aprender?” «Qual o nível de profundidade necessário?» — direcionam a seleção de conhecimentos essenciais e a definição de pré-requisitos.

O currículo por competências é mais do que uma estrutura de ensino, é uma abordagem que transforma a forma como os estudantes aprendem e se preparam para o mundo do trabalho e para a cidadania. Ele articula conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira integrada e progressiva, promovendo a formação de profissionais críticos, éticos e inovadores. Além disso, ao incorporar a tecnologia de informação e comunicação (TIC), comunicação eficiente e a interdisciplinaridade, o currículo prepara os futuros contadores para enfrentar os desafios de um mundo globalizado e em constante mudança, sempre com um olhar ético e sustentável.

Ademais, o conhecimento é dinâmico, assim como a realidade dos negócios. Por isso, é essencial que o egresso das Ciências Contábeis adote a educação profissional continuada como prática ao longo de sua carreira. Essa busca constante por atualização abrange aspectos legais, normativos, tecnológicos e comportamentais, garantindo que o profissional se mantenha relevante e proficiente em um mercado em constante transformação.

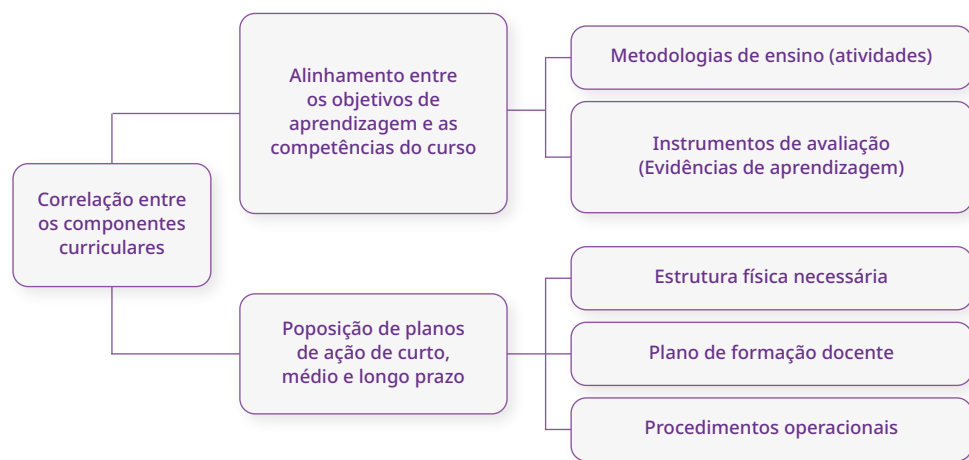
ETAPA 3

Correlação entre os Componentes Curriculares

A terceira etapa do processo é denominada de **Correlação entre os componentes curriculares** e divide-se em duas fases: i) Alinhamento dos objetivos/competências do curso, com as metodologias de ensino e os instrumentos de avaliação propostos; ii) Proposição de planos de ação (Figura 15).

Essa etapa corresponde à estruturação dos componentes trabalhados em um todo coerente. Isso pode ser facilitado pela própria elaboração (ou revisão) do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Atividade que deve ser desenvolvida de modo compartilhado pelo NDE e Coordenação de Curso.

Figura 15. Etapa de Correlação entre os componentes curriculares.



Fonte: Adaptado de Wolf (2007) e Maia (2016).

A partir do estabelecimento de prioridades, diversas ações podem ser implementadas para garantir o sucesso do processo de reformulação curricular. Entre elas, destaca-se a elaboração de planos de curto e longo prazo, que orientem as etapas de implantação e desenvolvimento do novo currículo. Os Grupos voluntários de professores podem ser organizados para propor protocolos, práticas pedagógicas e abordagens voltadas ao desenvolvimento de habilidades, bem como para fomentar ações de atuação interdisciplinar.

Além disso, pode ser identificada a necessidade de formação docente específica, de modo a capacitar os professores para atuarem de maneira eficaz no contexto do novo currículo. Essa formação deve abordar aspectos como metodologias ativas de ensino, avaliação por competências e estratégias para integração interdisciplinar.

Outro aspecto é a elaboração de um plano de investimentos, que contemple os recursos indispensáveis à implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esse plano deve incluir tanto os recursos materiais e tecnológicos quanto os investimentos em capacitação docente e infraestrutura.

A organização didático-pedagógica também pode ser facilitada por meio da criação de recursos didáticos desenvolvidos pelos professores do curso, como o *Caderno do Aluno* e o *Caderno do Professor*. Esses materiais têm um papel estratégico, pois reúnem:

- Roteiros de práticas, situações-problema e outras estratégias instrucionais;
- Dicas aos facilitadores, que auxiliam na aplicação das atividades em sala;
- Objetivos de aprendizagem, detalhando os conhecimentos, habilidades e atitudes a serem desenvolvidos;
- Critérios de avaliação, apresentados de maneira clara e detalhada, funcionando como um *Plano de Ensino ampliado*.

Quando esses recursos são elaborados coletivamente por grupos de professores, eles promovem a uniformização das atividades realizadas em turmas diferentes de um mesmo componente curricular. Essa uniformização não significa um engessamento das práticas pedagógicas, mas sim a padronização de diretrizes que garantem qualidade e coerência na formação dos discentes, respeitando a liberdade docente para adaptar as estratégias à realidade de cada turma. Essas ações, realizadas de forma articulada e colaborativa, podem contribuir para o sucesso da implementação do novo currículo, assegurando que ele esteja alinhado às demandas institucionais, sociais e profissionais.

Avaliação Curricular

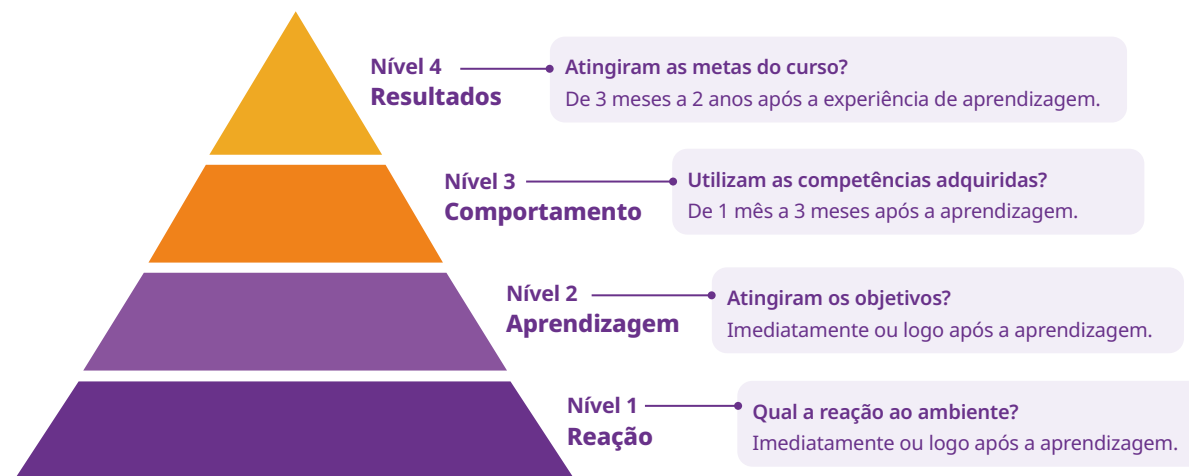
Avaliação curricular consiste no processo de coleta e análise de informações de diferentes tipos para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Esse processo permite identificar aspectos do currículo que estão dando certo e os que precisam mudar; avaliar a efetividade das mudanças feitas; demonstrar a efetividade do programa atual e satisfazer critérios de acreditação profissional. Os dados poderão indicar mudanças no desenho curricular, na oferta de cursos, em processos avaliativos, no ambiente de aprendizagem, entre outros aspectos (WOLF *et al.* 2006).

A avaliação curricular é efetiva quando é vista como uma atividade sistemática e contínua, como forma de auto melhoria ou melhoria de programas e processos. Ela utiliza várias medidas diferentes; seus resultados são validados e envolve a participação de docentes, discentes e gestores institucionais.

Um Modelo de avaliação de programas largamente utilizado é o Modelo de 4 níveis de Kirkpatrick. Os 4 níveis de Kirkpatrick (Figura 16), essencialmente medem:

- **Reação** – O que os estudantes pensaram e sentiram sobre o curso.
- **Aprendizagem** – O incremento resultante em conhecimento ou capacidade.
- **Comportamento** – A extensão da melhoria no comportamento ou na capacidade e implementação/aplicação.
- **Resultados** – os efeitos no ambiente resultantes da performance do treinando.

Figura 16. Os 4 níveis de avaliação de Kirkpatrick



Fonte: Kirkpatrick, (1959)¹.

No nível de Reação, questionam-se: Como os estudantes reagem à experiência de aprendizagem? Eles gostaram?

Eles perceberam como é importante? Para tal, podem ser aplicados questionários imediatamente ou logo após a atividade educativa, ou ainda realizar entrevistas ou grupos focais.

No nível de Aprendizagem, averigua-se se os estudantes atingiram os objetivos de aprendizagem. O que os estudantes aprenderam? O que ganharam nos domínios de conhecimentos, habilidades e valores? Podem ser utilizados pré e pós testes (individuais e coletivos), discussões, quizzes (perguntas e respostas), check list, notas de tarefas e provas da disciplina.

No nível de Comportamento, há que se verificar se ocorreu efetivamente a transferência, ou seja, os estudantes conseguem transferir a aprendizagem para a prática? Os aprendizes estão solidificando o aprendizado por meio de mudança de comportamento? Ao longo do tempo isso pode ser mensurado por questionários, entrevistas e grupos focais com empregadores, orientadores, preceptores de serviço e estágios, bem como os próprios estudantes, por meio de autoavaliação ou avaliação de pares.

No nível de Resultados, podem ser utilizados indicadores indiretos que apontem para a efetiva aquisição de conhecimento e aplicação profissional via taxas de graduação, empregabilidade dos egressos, sucesso em processos seletivos, ingresso e pós graduação.

² Donald L Kirkpatrick, professor emérito da Universidade de Wisconsin, publicou pela primeira vez suas idéias em 1959, em uma série de artigos no jornal da Sociedade Americana de Diretores de Treinamento. Os artigos, posteriormente, foram incluídos no seu livro *Evaluating Training Programs: the four levels*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1994.

Referências

CLARK, Don. **Instructional system design: the ADDIE Model**. A handbook for learning designers. (1995). Disponível em: <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat1.html#why>. Acesso em: 08/08/2014.

FINK, L. Dee. **A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning**. In: *Curricular & Course (Re) Design Toolkit*. University of Wisconsin-Madison (Junho, 2012).

Disponível em: https://edinnovation.wisc.edu/wp-content/uploads/2012/02/redesign_toolkit.pdf. Acesso em 14/09/2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GOSPER, Maree; IFENTHALER, Dirk (Ed.). **Curriculum Models for the 21st Century**: using learning technologies in higher education, New York: Springer, 2014.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C. Novas metodologias de ensino aplicadas à contabilidade: existe uma receita? In: Seção de Pôster apresentado no 11º Encontro Catarinense dos Coordenadores e Professores de Ciências Contábeis, Florianópolis, SC, 2017. Anais [...]. 11º ECCPCC, Florianópolis, 2017.

LEITE, C. O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Lisboa, FCT/Fundação Calouste Gulbenkian, 618 p., 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Maia, Maria Cristina Germano; SÁ, Henrique Luís do Carmo e . Programa de Desenvolvimento e Avaliação Curricular. Fortaleza : Universidade de Fortaleza, 2016.14p.

OCEK, Zeliha Asli.; GURSOY, Safaky Turner.; CICEKLIOGLU, Meltem; AKSU, Feride; SOYER, Meral Turk. Student Evaluation of an Integrated Spiral Model of Epidemiology Education at the Ege University. **Educ Health** [serial online] 2008. Disponível em: <http://www.educationforhealth.net/text.asp?2008/21/2/126/101574>. Acesso em: 03/03/2015.

WISCONSIN. **Curricular & Course (Re)Design Toolkit**. University of Wisconsin-Madison (Junho, 2012). Disponível em: https://edinnovation.wisc.edu/wp-content/uploads/2012/02/redesign_toolkit.pdf. Acesso em 14/09/2014.

WOLF, Peter.; HILL, Art., EVERS, Fred. **Handbook for Curriculum Assessment**, University of Guelph, 2006.

WOLF, Peter. A Model for Facilitating Curriculum Development in Higher Education: a Faculty-driven, Data-informed and Educational Developer-supported Approach. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 112, 2007.

WOLF, Peter. **Process Overview**. University of Guelph, 2008. Disponível em: <http://ctl.ubc.ca/files/2010/08/CurriculumEvol1revamp08.pdf>. Acesso em 14/09/2014.



Apêndices e Anexos

Apêndice 1

Exemplo de Estruturação de Competências

As Diretrizes Curriculares nacionais (DCNs) não trazem uma lista de conteúdos específicos, mas sim uma tabela com competências e habilidades, técnicas e gerais (Apêndice I da DCN). Esse aspecto representa um dos principais desafios que as Instituições de Ensino Superior (IES) precisam enfrentar ao desenvolver o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

No Projeto Pedagógico do Curso (PPC), entre outros elementos, os objetivos de aprendizagem devem ser compreendidos como declarações claras sobre uma determinada competência específica a ser desenvolvida pelo estudante desse, por exemplo. Cada competência se situa em um dado nível cognitivo (baixo, médio ou alto). No nível cognitivo baixo se referindo a lembrar e compreensão; no médio Aplicação e análise; e no alto avaliação e criação. Associadas a essa capacidade mais ampla, temos as habilidades, que são ações que o estudante deve ser capaz de realizar para atingir a competência esperada. Essas habilidades precisam ser mensuráveis. A cada habilidade, por sua vez, devem ser associadas a um ou mais conteúdos, que serão mobilizados pelas habilidades.

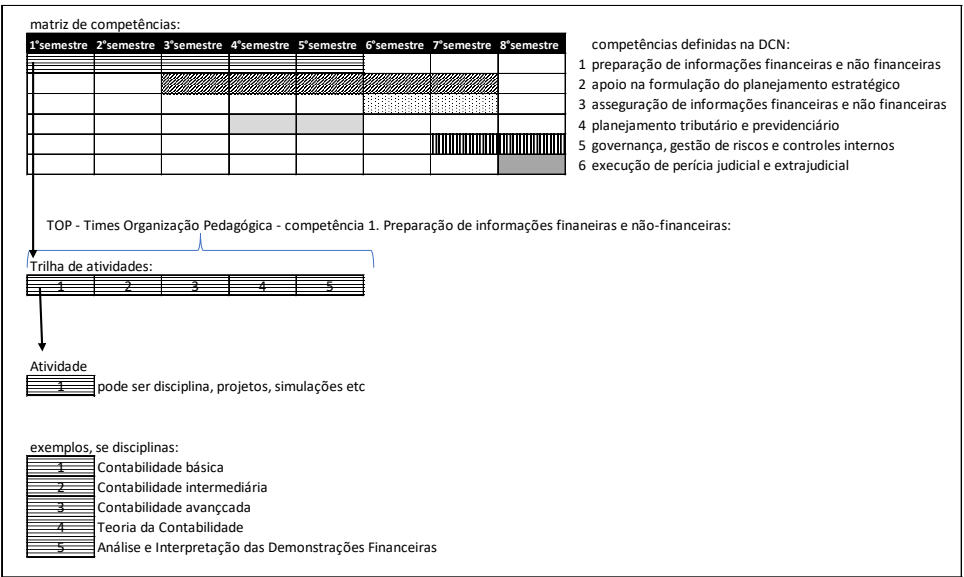
Com base nestas diretrizes pode-se identificar como fatores importantes a serem considerados, entre outros:

- As DCNs se concentram em competências e habilidades em vez de listar conteúdo específicos, tornando a estrutura curricular flexível;
- As IES devem traduzir as competências e habilidades em uma grade curricular concreta que atenda aos objetivos das DCNs;
- A avaliação é um processo que identifica se os objetivos do desenvolvimento estão sendo alcançados;
- A interdisciplinaridade objetiva integrar diferentes áreas de conhecimento para desenvolver competências e habilidades;
- A estrutura curricular deve ser criteriosamente desenvolvida;

No processo de implantação é necessário o desenvolvimento de um trabalho em equipe pelas IES. No exemplo a seguir, esse trabalho em equipe será denominado Times de Organização Pedagógica (TOP).

O primeiro passo do time é a definição do PPC com base no que propõe as DCNs. A proposta a seguir, a título de exemplo, foi desenvolvida por um dos times. Neste time, os Docentes compreendem uma “trilha de atividades”, como demonstrado na Figura 1. Os docentes se reúnem para decidir e elaborar juntos, os Planos de Ensino das atividades acadêmicas, garantindo que todas as etapas do processo educativo estejam alinhadas com os objetivos de aprendizagem e as competências estabelecidas no PPC. Tais atividades podem utilizar diversos formatos, tais como módulos de aprendizagem, trilhas de aprendizagem, projetos integradores, laboratórios e oficinas práticas, unidades de aprendizagem baseadas em competências, aprendizagem baseada em projeto (PBL) e até disciplinas, entre outros.

Figura 1. Elaboração da matriz de competências



A Figura 1 demonstra como as seis competências estabelecidas no Apêndice I da DCN, podem ser implementadas ao longo dos oito semestres do curso de graduação em Ciências Contábeis em uma trilha de atividade.

A competência de número 1, que consiste na preparação, análise e reporte de informações financeiras e não financeiras pode ser implementada de diferentes maneiras. Um exemplo prático seria: elaborar análises para divulgação no mercado de capitais (e

até para a imprensa) acerca dos resultados da interpretação das demonstrações financeiras divulgadas pelas empresas. É fundamental que o planejamento dessas atividades acadêmicas não seja conduzido de forma isolada por um único professor. Em vez disso, elas devem ser elaboradas coletivamente por um Time de Professores (TOP), formado por especialistas com conhecimentos complementares sobre as habilidades necessárias para o desenvolvimento dessa competência. Esse trabalho colaborativo permite uma melhor distribuição das atividades ao longo do curso, além de possibilitar a integração com outros saberes e áreas de conhecimento.

Como nos primeiros semestres, apresentados na Figura 1 há poucas atividades relacionadas às competências técnicas elencadas no Apêndice I da DCN, 2024. Dessa forma, abre-se a possibilidade de inserir atividades que garantam as habilidades gerais também listadas no Apêndice I. São exemplos: integrar os conhecimentos de Administração, da Economia, do Direito, das Tecnologias da Informação e de outras áreas relacionadas aos saberes das Ciências Contábeis. Ademais, há a possibilidade de também incluir conhecimentos de matemática financeira, estatística, métodos quantitativos e qualitativos como ferramenta para geração e análise de informação, previstos na DCN.

Desenvolvimento (dinâmica das atividades acadêmicas)

Com base na necessidade de desenvolvimento de competências ao longo do percurso formativo, considerando o Discente como um sujeito ativo do seu desenvolvimento, torna-se essencial planejar a dinâmica de ensino-aprendizagem, com foco na participação efetiva dos alunos. Neste sentido, sugere-se o desenvolvimento de atividades tais como leitura prévia, filmes, artigos científicos, preparação de material pelo aluno, entre outros.

Quando se exige a preparação prévia do aluno, é preciso garantir que durante a atividade desenvolvida nos encontros, o aluno perceba a relevância do estudo prévio. E, como momento final do aprendizado, é importante o pós-aula, que consiste na aplicação de atividades para além da sala de aula, possibilitando outras oportunidades para que os alunos desenvolvam as habilidades.

Essas condições são necessárias para que o aluno demonstre o desempenho esperado e que tenha a oportunidade de exercer, em diferentes momentos da disciplina, a habilidade esperada, ao ser colocado como protagonista do processo de aprendizagem.

Recomenda-se que as frustrações iniciais, vivenciadas pelo professor ao perceber que seus objetivos não foram plenamente alcançados conforme planejado, bem como os constrangimentos enfrentados pelos alunos, que podem não se sentir engajados diante de uma abordagem nova, dinâmica, ativa e centrada no estudante, não sejam consideradas razões para restringir o uso desta metodologia de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, tais situações devem ser objeto de uma reavaliação conjunta, buscando aprimorar o processo e promover um maior alinhamento entre os objetivos pedagógicos e a prática educativa. Diante disto, sugerimos que os professores, de modo persistente e cativante, façam um trabalho de conscientização do porquê e o como do uso deste método na aula inaugural da disciplina (ou da atividade acadêmica), com feedbacks ao longo do tempo para evidenciar a evolução dos alunos.

O objetivo das atividades acadêmicas devem se organizar em torno de habilidades e conteúdo que suportem o desenvolvimento da competência associada. O Quadro a seguir ilustra, como exemplo, o planejamento de uma atividade para desenvolvimento da competência “Análise e Interpretação das Demonstrações Financeiras, que mostra o alinhamento entre a competência e habilidades”.

Quadro 2. Objetivos de aprendizagem de uma disciplina

1. DISCIPLINA:	Análise das Demonstrações Financeiras	
2. OBJETIVOS GERAIS DA APRENDIZAGEM:	Atividade sugerida:	
2.1 Conhecimento	Construir seu conhecimento e não apenas replicar o que aprendeu; ter embasamento para criticar e justificar.	Elaborar um relatório da situação financeira-econômica da empresa
2.2 Afetivo-emocional	Ter confiança, trabalhar em equipe, melhorar a autoestima, ser solidário e saber cooperar.	Trabalhar em equipe para desenvolver um projeto de análise de empresa e melhorar a confiança para discutir seus resultados
2.3 Habilidades Humanas e profissionais	Saber utilizar e aplicar os conhecimentos obtidos e resolver os problemas.	Efetuar os cálculos e relacionamentos das informações dos indicadores com as demais demonstrações financeiras
2.4 Atitudes e valores	Colaborar com o desenvolvimento da sociedade, por meio de atitude ética e responsabilidade social.	Entender a importância da atividade de contador para esse tipo de atividade e como isso pode tornar os negócios e investimentos mais seguros
3.1 UNIDADE 1 Descrever os objetivos dessa unidade - Ex. Calcular e interpretar os indicadores de liquidez, aplicar demais cálculos nas demonstrações financeiras (DF), relacionar as informações entre as DF com as notas explicativas e outros relatórios e analisar as informações para elaborar um relatório diagnóstico.		
3.1.1 ATIVIDADES ON-LINE		
Informações que podem ser assuntos gravados em vídeos: 1. Justificar o motivo de aprender aqueles conceitos. 2. Conceito do índice de liquidez, ajustes, limitações do uso do índice 3. Estrutura do balanço patrimonial e contas contábeis 4. Interpretação geral do indicador		
3.1.1.1 Elaborar um roteiro: Especificar o que deve ser explorado no vídeo, propor bibliografias, sugestão explicar os conceitos, elaborar um material escrito ou um <i>check list</i> com os pontos relevantes que podemos e devemos informar aos alunos nesse material preliminar.		
3.1.1.2 Avaliação: Como identificar a aprendizagem dos alunos? Exemplo, questionário de múltipla escolha. Que metodologias posso utilizar para ajudar o aluno a explorar melhor o vídeo e se apropriar das informações que estão neste vídeo? Exemplo, fórum de discussão.		

3.1.1.3 Listar quais são as principais dúvidas dos alunos: Por que esse indicador de liquidez seca exclui estoque? Faz sentido esse indicador de curto e longo prazo? Por que o de longo prazo pode ser menor do que 1? Em que medida está esse indicador? Em reais, em percentual ou outra medida?
3.1.1.4 Os alunos que tiveram o desempenho acima da média podemos oferecer algum texto / vídeo adicional? O uso desse indicador na análise de empresas para decisão de investimentos A importância ou diferença de resultados desse indicador em determinados segmentos econômicos
3.1.2 ATIVIDADE PRESENCIAL
Atividades devem permitir aos alunos: 1. Elaborar e interpretar o cálculo dos índices de liquidez 2. Elaborar uma análise dos resultados discutindo-a entre os participantes 3. Entender como as informações das notas explicativas contribuem na interpretação geral deste indicador
3.1.2.1 Elaborar um roteiro: Especificar o que deve ser produzido pelos alunos no dia da aula, tempo para cada atividade, se ocorrerá individualmente ou em grupo, quais recursos e layout adequado para a aplicação da metodologia
3.1.2.2 Avaliação: Como identificar a aprendizagem dos alunos? Avaliação comparativa dos relatórios entre os alunos. O que fazer diferente nesta aula presencial? Propor que alguns alunos leiam seus relatórios e outros alunos complementem
3.1.2.3 Listar quais são as principais dúvidas dos alunos na aplicação prática deste conteúdo: Não conseguem entender o que significa folga ou falta de recursos e como escrever essa informação? Como relacionar os resultados dos diversos índices de liquidez e elaborar uma análise? O que devemos observar nas notas explicativas?
3.1.2.4 Os alunos que tiveram o desempenho acima da média como poderiam ajudar nas atividades de sala de aula? Colocar os alunos com melhor desempenho para validarem os relatórios dos colegas com mais dificuldades Oferecer aos alunos com desempenho abaixo do esperado a oportunidade de avaliar os melhores relatórios e listar informações que eles não observaram quando fizeram seu relatório de análise.

Avaliação (e feedback)

A última parte dessa etapa é pensar em formas de avaliar se as habilidades de fato foram adquiridas pelos egressos.

O alinhamento entre os objetivos de aprendizagem e os instrumentos avaliativos é um aspecto fundamental que deve nortear toda a experiência de aprendizagem proposta. Ademais, toda avaliação deve ter foco na coleta de evidências, para que, a partir delas, o professor possa proporcionar aos alunos oportunidades de melhorar a aprendizagem.

Nesse contexto avaliativo, os instrumentos de avaliação são meios de coleta de dados para análise da aprendizagem. Considerando-se que os objetivos são os eixos norteadores do processo de aprendizado, os instrumentos devem ser elaborados de forma que sejam capazes de mensurar o desenvolvimento dos alunos quanto aos objetivos de aprendizagem.

Qualquer que seja o instrumento de avaliação, como uma prova com questões discursivas, um projeto ou um estudo de caso, para um processo avaliativo com foco na coleta de evidências é preciso que o instrumento possa avaliar o que pretende medir, sendo capaz de mobilizar, em seus enunciados, os objetivos de aprendizagem que estão sendo avaliados.

No Quadro 2 foram inseridos exemplos de instrumentos de avaliação para garantir o objetivo de aprendizagem.

Tão importante quanto a avaliação é o feedback. O principal propósito do feedback é proporcionar ao aluno informação específica sobre aquilo que foi compreendido e o que se pretende que seja compreendido, auxiliando-o a atingir o resultado de seu aprendizado. O feedback tem, também, o objetivo formar e informar o aluno sobre determinada habilidade e o conteúdo relacionado, indicando ao aluno por

que está certo e por que não está certo. Sugere-se que o feedback seja realizado quando e aborde, de modo integrado, as competências e os atributos em nível atingido em comparação com o nível esperado, relacionando aos conteúdos avaliados, de modo geral à turma. Faz parte do feedback, o professor ouvir os alunos quanto às suas expectativas atingidas ou não, bem como dificuldades e facilidades percebidas, como oportunidade do professor ter outra fonte de evidência de feedback e trabalhar em possíveis melhorias. Ainda, o feedback com o propósito de acompanhar os resultados do método de ensino-aprendizagem pode ser aplicado periodicamente, por exemplo, após um conjunto de aulas ou de atividades, sem estar atrelada à avaliação. Momento em que os alunos podem se sentir mais a vontade em participar.

Ainda nesta etapa inicial sugere-se observar que uma das competências estabelecidas na DCN é a compreender com a tecnologia de informação para a análise de dados e geração de informação. Com esse objetivo entende-se que a tecnologia deva ser inserida em todo o processo formativo. Em início de curso pode-se apresentar uma visão geral de como a tecnologia é integrada com a contabilidade com a indicação de uma cartela de sugestões com aplicações que podem ser desenvolvidas pelos alunos de forma autônoma e gratuita em plataformas de ensino.

Transversalidade do uso da tecnologia da informação

A exemplo, a seguir descrevemos exemplos de como incorporar o uso de ferramentas de tecnologia de informação nos conteúdos curriculares do curso de graduação em Ciências Contábeis. As sugestões se concentram na incorporação de quatro ferramentas tecnológicas: Excel, automação de processos (RPA), modelagem financeira e análise e visualização de dados.

Conhecimentos do Microsoft Excel

Ciente de que habilidades de Microsoft Excel são frequentemente solicitadas no ambiente de trabalho e servem como base para muitas análises e tomada de decisões, o corpo docente do curso de Ciências Contábeis, juntamente com colegas de outros departamentos dentro da Instituição de Ensino Superior (IES), pode decidir, de forma conjunta, aplicar o uso de tal ferramenta a todos os alunos do curso ao longo do processo formativo. A IES pode ofertar o desenvolvimento dessa atividade, ou de forma alternativa, fazer apenas a certificação, no caso de o aluno optar por desenvolver de forma autônoma.

Tal ferramenta poderá ser utilizada em diversas atividades ao longo do processo formativo do estudante, em atividades relacionadas a Contabilidade, como contabilidade financeira e gerencial, Análise e Interpretação de Demonstrações Financeiras, entre outras. Pode ser usado desde a elaboração simples de um balanço patrimonial até a construção de modelos orçamentários das demonstrações financeiras.

Outro exemplo de uso seria em modelagem financeira. Para aplicar habilidades de aprendizagem cognitiva em análise de dados e modelagem financeira, os alunos de contabilidade da IES podem optar por uma atividade relacionada a modelagem financeira, de forma eletiva. Essa atividade se baseia no conhecimento inicial de finanças corporativas e fornece aos alunos a oportunidade de entender modelos financeiros complexos usando recursos avançados do Microsoft Excel.

Como base para atividade, os alunos usam os recursos do Microsoft Excel como tabelas dinâmicas (pivot tables), classificação (sort) e filtro (filter) para entender e resumir dados econômicos que podem ser usados como dados de entradas na modelagem financeira. Os alunos exploram

risco e retorno estimando Betas e limites de segurança, usando várias técnicas envolvendo linhas de tendência (função LINEST) e várias outras funções (COVARIANCE.S e VAR.S). O custo médio ponderado de capital pode ser calculado extraindo dados de demonstrações financeiras extraída para o Excel e realizando os cálculos avançados.

Por exemplo, os alunos criam tabelas de amortização de empréstimos e leasing usando um conjunto de funções destinadas a lidar com vários aspectos de anuidades e empréstimos (como as funções PMT, IPMT e PPMT) e, em seguida, avaliam os efeitos das mudanças nas entradas da modelagem financeira. As funções como PV, FV e RATE são aplicadas no contexto do orçamento de capital e avaliação de dívidas. Para analisar uma decisão de investimento, os alunos criam uma planilha que calcula o retorno do período de retenção para datas variadas e, em seguida, usam a função VLOOKUP para analisar os efeitos no investimento.

Outros tópicos avançados da modelagem financeira incluem o uso do complemento, no Microsoft Excel, da função Solver para construir portfólios eficientes e examinar a precificação de opções construindo cálculos usando Black-Scholes e simulações de Monte Carlo para analisar mudanças nas entradas de dados da modelagem. Os alunos desenvolvem essas habilidades analíticas por meio da prática repetida em sala de aula, tarefas para casa e uma avaliação final.

Robotic Process Automation (RPA)

Outra tendência tecnológica importante é o uso de ferramentas de automação de processos, conhecido em inglês como Robotic Process Automation (RPA) para agilizar e melhorar a precisão de tarefas rotineiras e repetidas tradicionalmente feitas por humanos, de forma que agregue valor aos negócios, devido a possível geração de eficiência

das operações. Alunos de Ciências Contábeis não precisam se tornar programadores de computador, mas devem ser capazes de identificar oportunidades de automação de processos e navegar por ferramentas de automação de processos fáceis de usar.

Por exemplo, os alunos podem usar a ferramenta automationanywhere.com ou alteryx.com, que são plataformas de automação de processos analíticos, com versão trial gratuita. Por exemplo, nas disciplinas de contabilidade os alunos podem realizar uma tarefa que usa automação de processos para combinar dois grandes conjuntos de dados em planilhas separadas por um número de identificação do cliente (exemplo o CPF), semelhante à função VLOOKUP no Excel, e então analisar esses dados com as notas fiscais emitidas. Nas atividades de conciliação bancária o RPA é uma ferramenta extremamente útil para otimizar o processo de realização dessa tarefa, que é rotineira e necessária para fins do controle contábil.

Esses tipos de atividades práticas oferecem aos alunos uma amostra do que é necessário no contexto do chamado Finance Transformation, que significa a transformação financeira por meio de tecnologias. Os alunos são expostos à automação de processos, aplicam sua compreensão por meio da análise de processos de negócios em busca de melhorias e avaliam o impacto da tecnologia digital nos processos contábeis. Esta tarefa simples permite que os alunos experimentem todos os aspectos do processo de automação, da documentação ao desenvolvimento e teste.

Análise e visualização de dados

Na disciplina de auditoria, os alunos podem utilizar uma série de funções avançadas de análise existente no software Tableau, uma plataforma de visualização de dados.

Antes da análise que mostra uma avaliação de risco desde o processo do ciclo do pedido de compras até o pagamento, incluindo o processo de vendas e transações de recebimento, os alunos reúnem e filtram os dados dessas transações usando o Excel. Para demonstrar uma mentalidade analítica, os alunos empregam diversas técnicas para avaliar o risco de cobrança, como um aging list, e preparar um plano detalhado de análise de dados para fins de auditoria.

Essas atividades adicionais levam a uma série de etapas de trabalho de auditoria sendo executadas no software Tableau que permite a realização de reconciliações entre contas contábeis, a identificação de transações de vendas não recebidas, a revisão da porcentagem de margem bruta por cliente e análise do contas a receber em atraso, tudo apresentado com visualizações e gerando um resumo bem útil para fins de análise nos trabalhos de auditoria.

As mesmas ferramentas e técnicas podem ser aproveitadas nas disciplinas de contabilidade gerencial à medida que conduzem análises, executam processos de controle, garantem a conformidade e geram insights para decisões estratégicas. Unificar essas atividades com estratégias de automação de processos (RPA) permite os alunos automatizar algumas dessas atividades analíticas com a geração de diversos tipos e formatos de relatório em forma de painéis de dados (em inglês conhecidos como dash board), que em muito servirão para tomada de decisões nas organizações.

Apêndice 2

Exemplo de Trilha de Aprendizagem

O exemplo a seguir propõe um exemplo de como a competência “Preparar e reportar informações financeiras relevantes e fidedignas”, com foco na subcompetência “Processo Contábil de Estoque, Receitas, Clientes, Instrumentos Financeiros Simples e Efeitos Contábeis do Contrato de Empregado” pode ser desenvolvida.

A trilha deve considerar a trilha de atividades em módulos, detalhando os objetivos, estratégias de ensino, métodos de avaliação e os resultados esperados.

A Trilha de Atividades: Subcompetência - Processo Contábil de Estoque, Receitas, Clientes, Instrumentos Financeiros Simples e Efeitos Contábeis do Contrato de Empregado pode ser desenvolvida em três módulos, com a indicação do objetivo, moderador, estratégia de ensino e instrumento de avaliação do atingimentos dos objetivos.

Módulo 1: Fundamentos e Normas Específicas

Atividade 1.1: Estudo da estrutura conceitual da contabilidade e normas específicas sobre estoques e receitas.

- **Objetivo:** Compreender a estrutura conceitual da contabilidade e as Normas Brasileiras de Contabilidade aplicáveis ao reconhecimento e mensuração de estoques e receitas.
- **Moderador:** Especialista em Contabilidade
- **Estratégias de ensino:**
 - Leitura dirigida e discussão em grupo
 - Estudo de caso integrado
 - Ensino híbrido (Blended Learning)
- **Avaliação:**
 - **Prova Teórica:** Avaliação dos conhecimentos sobre a estrutura conceitual e normas contábeis.
 - **Análise de Caso:** Os alunos são avaliados na resolução de um estudo de caso que envolve a aplicação das normas.

Atividade 1.2: Identificação e Registro Contábil de contas a receber e instrumentos financeiros simples e as implicações tributárias.

- **Objetivo:** Identificar e registrar corretamente transações que envolvem contas a receber proveniente de vendas e instrumentos financeiros simples, considerando os aspectos tributários.
- **Moderadores:** Especialista em contabilidade e especialista em Direito Tributário
- **Estratégias de Ensino:**
 - Simulação contábil e tributária
 - Workshop interdisciplinar
 - Feedback colaborativo
- **Avaliação:**
 - **Relatório Técnico:** Elaboração de um relatório detalhando os registros contábeis e tributários realizados na simulação.
 - **Participação e Colaboração:** Avaliação baseada na participação ativa dos alunos durante o workshop e na qualidade do feedback fornecido aos colegas.

Módulo 2: Análise e Interpretação de Demonstrações Financeiras com ênfase em tributos e Matemática Financeira

Atividade 2.1: Elaboração e Análise de Demonstrações Financeiras Focadas em Estoques, Receitas e Contas a Receber.

- **Objetivo:** Elaborar demonstrações financeiras com foco na contabilidade de estoques, receitas e clientes, aplicando conceitos de matemática financeira e estatística.
- **Moderadores:** Especialista em Contabilidade e Especialista em Matemática Financeira e Estatística
- **Estratégias de Ensino:**
 - Laboratório contábil e financeiro
 - Mapas conceituais
 - Simulação estatística
- **Avaliação:**
 - Projeto de Análise Financeira: Avaliação baseada na elaboração e análise de uma demonstração financeira que inclui cálculos de ajuste a valor presente e juros compostos.
- **Mapas Conceituais:** Avaliação dos mapas conceituais criados pelos alunos, verificando a coerência e integração dos conceitos.

Atividade 2.2: Impacto dos efeitos Contábeis dos contratos de empregados com considerações Previdenciárias e de Tributos sobre a folha de pagamento

- **Objetivo:** Analisar os efeitos contábeis dos contratos de empregados, incluindo provisões, tributos sobre a folha de pagamento, e implicações previdenciárias.
- **Moderadores:** Especialista em Contabilidade e Especialista em Direito Tributário e Previdenciário.
- **Estratégias de Ensino:**
 - Estudo de caso com impactos previdenciários
 - *Role-Playing* (Encenação de Papéis)
 - Workshop de atualização tributária
- **Avaliação:**
 - **Análise de Caso:** Avaliação da capacidade dos alunos em aplicar corretamente as normas contábeis e tributárias em casos específicos de contratos de empregados.
 - **Relatório de Role-Playing:** Avaliação das decisões tomadas e justificativas apresentadas durante a encenação de papéis.

Módulo 3: Relato e Comunicação de Informações Financeiras com Aplicação Prática de Matemática Financeira e Estatística

Atividade 3.1: Preparação de Relatórios Financeiros Focados em Estoques, Receitas e Contas a Receber.

- **Objetivo:** Preparar relatórios financeiros com foco na análise de Estoques, Receitas e Contas a Receber, aplicando técnicas de matemática financeira e estatística.
- **Moderadores:** Especialista em Contabilidade e especialista em Matemática Financeira e Estatística
- **Estratégias de ensino:**
 - Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL)
 - Feedback em vídeo
- **Avaliação:**
 - **Relatório financeiro final:** Avaliação do relatório final preparado pelos alunos, incluindo a qualidade da análise financeira e a aplicação correta de conceitos matemáticos e estatísticos.
 - **Apresentação Oral:** Avaliação da apresentação oral do relatório, considerando clareza, precisão, e eficácia na comunicação.

Atividade 3.2: Simulação de Auditoria Focada em Instrumentos Financeiros Simples, Contratos de Empregados e Tributos

- **Objetivo:** Realizar uma auditoria simulada, revisando e validando registros contábeis de instrumentos financeiros simples, contratos de empregados, e tributos relacionados.
- **Moderadores:** Especialista em Contabilidade, especialista em Direito Tributário e Previdenciário, e especialista em Matemática Financeira e Estatística
- **Estratégias de Ensino:**
 - Simulação Completa de Auditoria
 - Julgamento Simulado (Moot Court)
 - Feedback Interdisciplinar
- **Avaliação:**
 - **Relatório de Auditoria:** Avaliação do relatório final de auditoria elaborado pelos alunos, focando na precisão dos registros contábeis e adequação das decisões tomadas.
 - **Defesa no Julgamento Simulado:** Avaliação da defesa apresentada pelos alunos durante o julgamento simulado, considerando a argumentação e a aplicação correta dos conhecimentos interdisciplinares.

Resultados Esperados

Ao final desta trilha, espera-se que os alunos tenham:

- **Conhecimento Integrado:** Uma compreensão sólida e integrada da estrutura conceitual da contabilidade, normas contábeis específicas, aspectos tributários e previdenciários, e matemática financeira aplicada.
- **Habilidades Práticas:** Habilidades refinadas em mensuração e registro contábil, análise de demonstrações financeiras, cálculo de tributos, e aplicação de conceitos de matemática financeira.
- **Competências Analíticas:** Capacidade de analisar criticamente informações financeiras e tributos, aplicar ajustes a valor presente, e utilizar métodos estatísticos para previsões e análises.
- **Comunicação Eficaz:** Competência em preparar e comunicar relatórios financeiros de forma clara e precisa, defendendo suas conclusões com base em fatos e dados.
- **Experiência Aplicada:** Experiência prática em simulações e auditorias, permitindo uma transição mais suave para o ambiente profissional contábil e financeiro.

Anexo 1 - Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de março de 2024

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 28/03/2024 | Edição: 61 | Seção: 1 | Página: 43

Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 27 DE MARÇO DE 2024

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no artigo 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES nº 432/2023, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 27 de março de 2024, Seção 1, página 23, resolve:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior (IES).

Parágrafo único. Para os fins desta Resolução, entende-se por diretrizes o conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições e redes de ensino públicas e privadas, na organização, no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação da graduação em Ciências Contábeis, bacharelado.

CAPÍTULO II

DO PERFIL E DAS COMPETÊNCIAS DO EGRESSO

Art. 2º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve assegurar as condições para que o bacharel compreenda as questões científicas, técnicas, sociais, ambientais e políticas, no contexto da Contabilidade, com a aplicação da tecnologia da informação e comunicação, devendo ter a capacidade de apropriar-se, entre outros, dos seguintes atributos:

- I - aplicar o pensamento científico no desenvolvimento de suas atividades;
- II - atender às necessidades informacionais, financeiras e não financeiras, das partes interessadas;
- III - prover meios e estratégias contundentes para a tomada de decisão das diversas organizações, culminando, pois, na realização dos fins contábeis enquanto ciência;
- IV - desenvolver concepção multidisciplinar e transdisciplinar em sua prática;
- V - atuar com isenção, com comprometimento e com ceticismo profissional;
- VI - reconhecer a importância das diversidades e de questões no âmbito social, ambiental e governança nos ambientes das entidades;
- VII - ter visão sistêmica, holística e humanista;
- VIII - ser cooperativo, criativo, crítico, reflexivo, proativo, inovador e adaptável a mudança de cenários;
- IX - agir com ética, considerando o código de ética e demais normas de conduta do Contador;
- X - manter-se em continuidade no ensino e aprendizagem, inclusive com formações continuadas, ao longo da vida profissional;
- XI - fazer uso das tecnologias da informação e comunicação para coleta, armazenamento e análise de dados e disponibilização de informações à tomada de decisão; e
- XII - saber se comunicar de forma eficaz, de maneira escrita, verbal ou visual.

Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve proporcionar aos discentes, ao longo da formação acadêmica, no mínimo, as competências e as habilidades descritas no Apêndice I.

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Art. 4º O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação em Ciências Contábeis deve garantir o conjunto das atividades de aprendizagem que assegure o desenvolvimento das competências estabelecidas nesta resolução, contemplando:

I - princípios norteadores do PPC:

- a) histórico e justificativa;
- b) pressupostos teóricos (fundamentos normativos e filosóficos que amparam o processo de ensino-aprendizagem ao perfil do egresso);
- c) objetivos contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, econômica, geográfica e social;
- d) diagnóstico do curso, contemplando, no mínimo, condições objetivas de oferta e a vocação do curso; e
- e) perfil profissional esperado para o egresso.

II - organização curricular:

- a) matriz curricular, descrevendo componentes obrigatórios e optativos;
- b) conjunto de conteúdos que contemple as competências e as respectivas habilidades, conforme Apêndice I;
- c) formas de realização da interdisciplinaridade, modos de integração entre conceitos e práticas e inserção da inovação nos componentes curriculares;
- d) atividades complementares;
- e) plano de desenvolvimento de atividade de extensão e de inovação por meio de desenvolvimento de produtos, de serviços e de processos;
- f) trabalho de conclusão de curso (TCC), se adotado pelo curso; e
- g) descrição de como a instituição irá desenvolver a prática contábil em consonância com as competências descritas no Apêndice I.

III - processo de autoavaliação (interno e externo) e de gestão de ensino-aprendizagem do curso que contemple instrumentos de avaliação das competências desenvolvidas, do processo de diagnóstico e de elaboração de planos de ação para a melhoria do ensino-aprendizagem, especificando responsabilidades e governança do processo;

IV - acompanhamento dos egressos;

V - modo da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; e

VI - descrição de como a instituição fomenta as atividades de iniciação científica.

Parágrafo único. O PPC pode conter outros elementos que o torne consistente, visando atender às demandas específicas para a formação do bacharel em Ciências Contábeis.

Art. 5º A Instituição de Educação Superior (IES) deverá oferecer conteúdo aplicado de Contabilidade que integre as competências do Apêndice I, podendo ser:

I - estágio supervisionado, conforme a legislação vigente; ou

II - laboratório de simulações em práticas contábeis, de acordo com regulamentação própria da IES.

Art. 6º O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional do curso, que, uma vez adotado, poderá ser desenvolvido na forma de produção acadêmica, de artigo científico, de relatório técnico ou de projetos de desenvolvimento de produtos ou serviços, relacionados às competências descritas nesta resolução.

Anexo 1 - Resolução CNE/CES n.º 1, de 27 de março de 2024

3/4	Art. 7º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, de conhecimentos e de competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e de atividades independentes, transversais, opcionais e de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho. Parágrafo único. As Atividades Complementares devem se constituir de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com o descrito no art. 5º e com as atividades de extensão. Art. 8º As atividades de extensão são aquelas em que há interação entre a instituição e a sociedade, tendo por princípio um processo formativo centrado no protagonismo do estudante, promovendo as competências, descritas no Apêndice I. CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS Art. 9º As IES deverão organizar um processo de acompanhamento dos egressos de forma continuada e articulada, com o propósito de obter informações para o aprimoramento do curso. Art. 10. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução devem ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de 2 (dois) anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação deste ato normativo. Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou do ano subsequente à publicação desta Resolução. Art. 11. Fica revogada a Resolução CNE/CES nº 10, de 16 de dezembro de 2004. Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor em 2 de maio de 2024. HENRIQUE SARTORI DE ALMEIDA PRADO APÊNDICE I Habilidades gerais a) pesquisar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade, buscar e desenvolver soluções para organizar e interpretar os dados macroeconômicos e microeconômicos, a fim de resolver problemas; b) integrar os conhecimentos de Administração, da Economia, do Direito, das Tecnologias da Informação e de outras áreas relacionadas aos saberes das Ciências Contábeis para criar ou aprimorar, de forma inovadora, os modelos de negócio das entidades, considerando as dimensões sociais, ambientais, econômicas e culturais; c) utilizar os conhecimentos de matemática financeira, estatística, métodos quantitativos e qualitativos como ferramenta para geração e análise de informação, entre estas a execução do processo contábil, análise retrospectiva e preditiva, realização de trabalho de auditoria e assecuração; d) desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, o reconhecimento e proposição de mudanças no âmbito socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação aos interesses das partes; e e) comunicar-se de forma eficaz, compartilhando ideias e conceitos de modo efetivo e apropriado à audiência e à situação, usando argumentação suportada por evidências. Competências e Habilidades Técnicas <table><tr><th>Competências</th><th>Habilidades</th></tr><tr><td>Preparar, analisar e reportar informações financeiras e não financeiras relevantes e fidedignas.</td><td>a) aplicar as Normas Brasileiras de Contabilidade pertinentes a quaisquer entidades e o que rege o Comitê de Pronunciamentos Contábeis; b) agir de acordo com os princípios, postulados e convenções contábeis; c) identificar as políticas contábeis adequadas na preparação das demonstrações financeiras; d) elaborar e interpretar as demonstrações financeiras; e</td></tr></table>	Competências	Habilidades	Preparar, analisar e reportar informações financeiras e não financeiras relevantes e fidedignas.	a) aplicar as Normas Brasileiras de Contabilidade pertinentes a quaisquer entidades e o que rege o Comitê de Pronunciamentos Contábeis; b) agir de acordo com os princípios, postulados e convenções contábeis; c) identificar as políticas contábeis adequadas na preparação das demonstrações financeiras; d) elaborar e interpretar as demonstrações financeiras; e
Competências	Habilidades				
Preparar, analisar e reportar informações financeiras e não financeiras relevantes e fidedignas.	a) aplicar as Normas Brasileiras de Contabilidade pertinentes a quaisquer entidades e o que rege o Comitê de Pronunciamentos Contábeis; b) agir de acordo com os princípios, postulados e convenções contábeis; c) identificar as políticas contábeis adequadas na preparação das demonstrações financeiras; d) elaborar e interpretar as demonstrações financeiras; e				

	e) elaborar e interpretar relatórios de informações não financeiras.
Participar da formulação do planejamento estratégico e apoiar a gestão no processo de tomada de decisão.	a) aplicar técnicas de gestão de custos, avaliação de desempenho e orçamentos para apoiar a tomada de decisão; b) utilizar ferramentas de gerenciamento de riscos e oportunidades e analisar cenários que possam impactar o modelo de negócio da entidade; c) analisar estratégias de financiamento e suas implicações;
	d) analisar a posição financeira atual e futura de uma entidade, usando as técnicas de análise de índices, análise de tendências, análise de fluxo de caixa, entre outras; e) elaborar orçamento de capital para avaliação de decisões de investimento de capital; f) aplicar as abordagens de avaliação de empresas, de ativos e de mercado usadas para decisões de investimento; e
	g) analisar as implicações tributárias e previdenciárias relacionadas com as estratégias de negócio e de tomada de decisão.
Auditar informações financeiras e não financeiras e fornecer outros serviços de assecuração.	a) aplicar as normas de auditoria e assecuração; b) aplicar o que rege o Comitê de Pronunciamentos Contábeis; c) planejar e executar trabalhos de auditoria e assecuração; d) avaliar os riscos relevantes de distorção nas demonstrações financeiras e nas estratégias de auditoria; e
	e) aplicar métodos quantitativos e qualitativos aos trabalhos de auditoria e assecuração, quando aplicáveis.
Analisar a gestão de risco, controle interno e outros mecanismos de governança.	a) explicar aos gestores acerca dos princípios da boa governança, incluindo os direitos e responsabilidades dos proprietários, dos investidores e dos responsáveis pela governança; b) explicar o papel das partes interessadas nos requisitos de governança, de divulgação e de transparência;
	c) analisar os riscos e oportunidades das atividades de uma entidade, inclusive os climáticos, os ambientais e os sociais, com o uso de instrumentos quantitativos e qualitativos; e d) analisar a confiabilidade do sistema de controle interno relacionado às demonstrações financeiras.
Compreender e aplicar a legislação tributária e previdenciária.	a) elaborar o planejamento tributário e previdenciário; b) aplicar as leis e regulamentos tributários e previdenciários inerentes às organizações; c) avaliar os impactos tributários e previdenciários da tomada de decisão; e d) identificar riscos oriundos da gestão tributária e previdenciária das entidades.
Executar trabalhos de perícia judicial e extrajudicial.	a) aplicar normas de Perícia Contábil; b) aplicar procedimentos técnico-científicos de Perícia Contábil destinados a subsidiar a solução do litígio ou da constatação de fato; e c) elaborar laudo pericial contábil ou parecer pericial contábil em conformidade com as normas jurídicas e profissionais e com a legislação específica no que for pertinente.
Compreender como a tecnologia da informação contribui para a análise de dados e para a geração de informação.	a) utilizar tecnologias da informação para apoiar o processo de geração e interpretação da informação contábil; b) explicar como a tecnologia da informação contribui para a análise de dados e para a tomada de decisão; c) apropriar-se das tecnologias de captura, armazenamento, mineração e análise de dados;
	d) desenvolver novas tecnologias, inclusive programação, para geração de informação; e e) desenvolver a capacidade de implementar e usar tecnologias contemporâneas como <i>big data</i> , <i>data analytics</i> , <i>data visualisation</i> e inteligência artificial no âmbito dos sistemas de informação contábil.

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

Anexo 2 - Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 19/12/2018 | Edição: 243 | Seção: 1 | Página: 49

Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018

Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e daí outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 214 da Constituição Federal, no art. 9º, § 2º, alínea "e", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e tendo em vista o Parecer CNE/CES nº 608/2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.350, de 14 de dezembro de 2018, publicada no DOU de 17 de dezembro de 2018, Seção 1, pág. 34, resolve:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, que define os princípios, os fundamentos e os procedimentos que devem ser observados no planejamento, nas políticas, na gestão e na avaliação das instituições de educação superior de todos os sistemas de ensino do país.

Art. 2º As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira regulamentam as atividades acadêmicas de extensão dos cursos de graduação, na forma de componentes curriculares para os cursos, considerando-os em seus aspectos que se vinculam à formação dos estudantes, conforme previstos nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs), e nos Projetos Políticos Institucionais (PPIs) das entidades educacionais, de acordo com o perfil do egresso, estabelecido nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e nos demais documentos normativos próprios.

Parágrafo único. As Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira também podem ser direcionadas aos cursos superiores de pós-graduação, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de educação superior.

CAPÍTULO I

DA CONCEPÇÃO, DAS DIRETRIZES E DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa.

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

Art. 5º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III - a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6º Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior:

I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV - a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V - o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI - o apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias.

Art. 8º As atividades extensionistas, segundo sua caracterização nos projetos políticos pedagógicos dos cursos, se inserem nas seguintes modalidades:

I - programas;

II - projetos;

III - cursos e oficinas;

IV - eventos;

V - prestação de serviços

Parágrafo único. As modalidades, previstas no artigo acima, incluem, além dos programas institucionais, eventualmente também as de natureza governamental, que atendam a políticas municipais, estaduais, distrital e nacional.

Art. 9º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades de extensão devem ser realizadas, presencialmente, em região compatível com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

CAPÍTULO II

DA AVALIAÇÃO

Art. 10 Em cada instituição de ensino superior, a extensão deve estar sujeita à contínua autoavaliação crítica, que se volte para o aperfeiçoamento de suas características essenciais de articulação com o ensino, a pesquisa, a formação do estudante, a qualificação do docente, a relação com a sociedade, a participação dos parceiros e a outras dimensões acadêmicas institucionais.

Art. 11 A autoavaliação da extensão, prevista no artigo anterior, deve incluir:

Anexo 2 - Resolução n.º 7, de 18 de dezembro de 2018

3/4

I - a identificação da pertinência da utilização das atividades de extensão na creditação curricular;

II - a contribuição das atividades de extensão para o cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento Institucional e dos Projetos Pedagógico dos Cursos;

III - a demonstração dos resultados alcançados em relação ao público participante.

Parágrafo Único. Compete às instituições explicitar os instrumentos e indicadores que serão utilizados na autoavaliação continuada da extensão.

Art. 12 A avaliação externa in loco institucional e de cursos, de responsabilidade do Instituto Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) deve considerar para efeito de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos, bem como para o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superiores, de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES), os seguintes fatores, entre outros que lhe couber:

I - a previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas no Art. 8º desta Resolução, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos;

II - a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas instituições de ensino superior;

III - os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

Parágrafo único. aos estudantes, deverá ser permitido participar de quaisquer atividades de extensão, mantidas pelas instituições de ensino superior, respeitados os eventuais pré-requisitos especificados nas normas pertinentes.

CAPÍTULO III

DO REGISTRO

Art. 13 Para efeito do cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), as instituições devem incluir em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os seguintes termos, entre outros:

I - a concepção de extensão, que se ajuste aos princípios estabelecidos na presente Resolução, a ser aplicado na formulação dos projetos pedagógicos dos cursos superiores, quando necessários;

II - o planejamento e as atividades institucionais de extensão;

III - a forma de registro a ser aplicado nas instituições de ensino superiores, descrevendo as modalidades de atividades de extensão que serão desenvolvidas;

IV - as estratégias de creditação curricular e de participação dos estudantes nas atividades de extensão;

V - a política de implantação do processo autoavaliativo da extensão, as estratégias e os indicadores que serão utilizados para o cumprimento das disposições constantes no art. 4º desta Resolução;

VI - a previsão e as estratégias de financiamento das atividades de extensão.

Art. 14 Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de graduação devem ressaltar o valor das atividades de extensão, caracterizando-as adequadamente quanto à participação dos estudantes, permitindo-lhes, dessa forma, a obtenção de créditos curriculares ou carga horária equivalente após a devida avaliação.

Art. 15 As atividades de extensão devem ter sua proposta, desenvolvimento e conclusão, devidamente registrados, documentados e analisados, de forma que seja possível organizar os planos de trabalho, as metodologias, os instrumentos e os conhecimentos gerados.

Parágrafo único. As atividades de extensão devem ser sistematizadas e acompanhadas, com o adequado assentamento, além de registradas, fomentadas e avaliadas por instâncias administrativas institucionais, devidamente estabelecidas, em regimento próprio.

Art. 16 As atividades de extensão devem ser também adequadamente registradas na documentação dos estudantes como forma de seu reconhecimento formativo.

CAPÍTULO IV

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 17 As atividades de extensão podem ser realizadas com parceria entre instituições de ensino superior, de modo que estimule a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes.

Art. 18 As instituições de ensino superior devem estabelecer a forma de participação, registro e valorização do corpo técnico-administrativo nas atividades de extensão.

Art. 19 As instituições de ensino superior terão o prazo de até 3 (três) anos, a contar da data de sua homologação, para a implantação do disposto nestas Diretrizes.

Art. 20 Essa Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

ANTONIO DE ARAUJO FREITAS JÚNIOR

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

4/4

Anexo 3 - Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008.

Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
DA DEFINIÇÃO, CLASSIFICAÇÃO E RELAÇÕES DE ESTÁGIO

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

~~§ 3º As atividades de extensão, de monitoria e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.~~

§ 3º Na educação superior, as atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de intercâmbio no exterior desenvolvidas pelo estudante poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso. (Redação dada pela Lei nº 14.913, de 2024)

Art. 3º O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I – matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II – celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III – compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

~~Art. 4º A realização de estágios, nos termos desta Lei, aplica-se aos estudantes estrangeiros regularmente matriculados em cursos superiores no País, autorizados ou reconhecidos, observado o prazo do visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável.~~

Art. 4º As disposições desta Lei relativas aos estágios aplicam-se aos estudantes estrangeiros ou brasileiros regularmente matriculados em cursos superiores no País, autorizados ou reconhecidos, ou no exterior, observado o prazo do visto temporário de estudante, na forma da legislação aplicável. (Redação dada pela Lei nº 14.913, de 2024)

Art. 5º As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação.

§ 1º Cabe aos agentes de integração, como auxiliares no processo de aperfeiçoamento do instituto do estágio:

- I – identificar oportunidades de estágio;
- II – ajustar suas condições de realização;
- III – fazer o acompanhamento administrativo;
- IV – encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais;
- V – cadastrar os estudantes.

§ 2º É vedada a cobrança de qualquer valor dos estudantes, a título de remuneração pelos serviços referidos nos incisos deste artigo.

§ 3º Os agentes de integração serão responsabilizados civilmente se indicarem estagiários para a realização de atividades não compatíveis com a programação curricular estabelecida para cada curso, assim como estagiários matriculados em cursos ou instituições para as quais não há previsão de estágio curricular.

Art. 6º O local de estágio pode ser selecionado a partir de cadastro de partes cedentes, organizado pelas instituições de ensino ou pelos agentes de integração.

CAPÍTULO II
DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.

Anexo 3 - Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008

Art. 8º É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os arts. 6º a 14 desta Lei.

Parágrafo único. A celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do caput do art. 3º desta Lei.

CAPÍTULO III DA PARTE CONCEDENTE

Art. 9º As pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio, observadas as seguintes obrigações:

- I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário.

~~Parágrafo único. No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o inciso IV do caput deste artigo poderá, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino.~~

§ 1º No caso de estágio obrigatório, a responsabilidade pela contratação do seguro de que trata o inciso IV do caput deste artigo poderá, alternativamente, ser assumida pela instituição de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 14.913, de 2024\)](#)

§ 2º O termo de compromisso referido no inciso I do caput deste artigo também poderá ser celebrado com a instituição de ensino superior: [\(Incluído pela Lei nº 14.913, de 2024\)](#)

- I – a que esteja vinculado o intercambista estrangeiro; [\(Incluído pela Lei nº 14.913, de 2024\)](#)
- II – em que se realizar o intercâmbio, no caso de estudante brasileiro intercambista. [\(Incluído pela Lei nº 14.913, de 2024\)](#)

CAPÍTULO IV DO ESTAGIÁRIO

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

- I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;
- II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§ 1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de

compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

Art. 11. A duração do estágio, na mesma parte concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência.

Art. 12. O estagiário poderá receber bolsa ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, sendo compulsória a sua concessão, bem como a do auxílio-transporte, na hipótese de estágio não obrigatório.

§ 1º A eventual concessão de benefícios relacionados a transporte, alimentação e saúde, entre outros, não caracteriza vínculo empregatício.

§ 2º Poderá o educando inscrever-se e contribuir como segurado facultativo do Regime Geral de Previdência Social.

Art. 13. É assegurado ao estagiário, sempre que o estágio tenha duração igual ou superior a 1 (um) ano, período de recesso de 30 (trinta) dias, a ser gozado preferencialmente durante suas férias escolares.

§ 1º O recesso de que trata este artigo deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

§ 2º Os dias de recesso previstos neste artigo serão concedidos de maneira proporcional, nos casos de o estágio ter duração inferior a 1 (um) ano.

Art. 14. Aplica-se ao estagiário a legislação relacionada à saúde e segurança no trabalho, sendo sua implementação de responsabilidade da parte concedente do estágio.

CAPÍTULO V DA FISCALIZAÇÃO

Art. 15. A manutenção de estagiários em desconformidade com esta Lei caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

§ 1º A instituição privada ou pública que reincidir na irregularidade de que trata este artigo ficará impedida de receber estagiários por 2 (dois) anos, contados da data da decisão definitiva do processo administrativo correspondente.

§ 2º A penalidade de que trata o § 1º deste artigo limita-se à filial ou agência em que for cometida a irregularidade.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 16. O termo de compromisso deverá ser firmado pelo estagiário ou com seu representante ou assistente legal e pelos representantes legais da parte concedente e da instituição de ensino, vedada a atuação dos agentes de integração a que se refere o art. 5º desta Lei como representante de qualquer das partes.

Art. 17. O número máximo de estagiários em relação ao quadro de pessoal das entidades concedentes de estágio deverá atender às seguintes proporções:

- I – de 1 (um) a 5 (cinco) empregados: 1 (um) estagiário;
- II – de 6 (seis) a 10 (dez) empregados: até 2 (dois) estagiários;
- III – de 11 (onze) a 25 (vinte e cinco) empregados: até 5 (cinco) estagiários;
- IV – acima de 25 (vinte e cinco) empregados: até 20% (vinte por cento) de estagiários.

§ 1º Para efeito desta Lei, considera-se quadro de pessoal o conjunto de trabalhadores empregados existentes no estabelecimento do estágio.

§ 2º Na hipótese de a parte concedente contar com várias filiais ou estabelecimentos, os quantitativos previstos nos incisos deste artigo serão aplicados a cada um deles.

§ 3º Quando o cálculo do percentual disposto no inciso IV do caput deste artigo resultar em fração, poderá ser arredondado para o número inteiro imediatamente superior.

§ 4º Não se aplica o disposto no caput deste artigo aos estágios de nível superior e de nível médio profissional.

Anexo 3 - Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008

§ 5º Fica assegurado às pessoas portadoras de deficiência o percentual de 10% (dez por cento) das vagas oferecidas pela parte concedente do estágio.

Art. 18. A prorrogação dos estágios contratados antes do início da vigência desta Lei apenas poderá ocorrer se ajustada às suas disposições.

Art. 19. O art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo [Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#), passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 428.

§ 1º A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica.

§ 3º O contrato de aprendizagem não poderá ser estipulado por mais de 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de aprendiz portador de deficiência. [\(Vide Medida Provisória nº 1.116, de 2022\)](#)

§ 7º Nas localidades onde não houver oferta de ensino médio para o cumprimento do disposto no § 1º deste artigo, a contratação do aprendiz poderá ocorrer sem a frequência à escola, desde que ele já tenha concluído o ensino fundamental.” (NR)

Art. 20. O art. 82 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“[Art. 82.](#) Os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria.

[Parágrafo único.](#) (Revogado).” (NR)

Art. 21. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 22. Revogam-se as [Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977](#), e [8.859, de 23 de março de 1994](#), o [parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), e o [art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001](#).

Brasília, 25 de setembro de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
André Peixoto Figueiredo Lima

Este texto não substitui o publicado no DOU de 26.9.2008

*



COMISSÃO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO CONTÁBIL
DO CFC



CFC