

**PROGRAMA DE  
PÓS-GRADUAÇÃO  
EM CIÊNCIAS  
CONTÁBEIS**



**Programa de Pós-Graduação em  
Ciências Contábeis | PCO**

Universidade Estadual de Maringá | UEM



Av. Colombo, 5790, Bloco C-23, 1º andar  
Maringá/PR | CEP 87020-900



[www.uem.br/pco](http://www.uem.br/pco)



44 3011.6025

# DISSERTAÇÃO

**Maringá**

**Julho/2025**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CONTROLADORIA

ISLEI JOSÉ GONÇALVES

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E BASE DE CONHECIMENTOS: TRAJETOS  
DE PROFESSORES EXPERIENTES NO ENSINO DE CONTABILIDADE

Maringá

2025

ISLEI JOSÉ GONÇALVES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E BASE DE CONHECIMENTOS:  
TRAJETOS DE PROFESSORES EXPERIENTES NO ENSINO DE  
CONTABILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, área de concentração Controladoria, da Universidade Estadual de Maringá para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Marchine  
Ferreira

Maringá

2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G635d

Gonçalves, Islei José

Desenvolvimento profissional e base de conhecimentos : trajetos de professores experientes no ensino de contabilidade / Islei José Gonçalves. -- Maringá, PR, 2025. 180 f. : il., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Marchine Ferreira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Departamento de Ciências Contábeis, Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, 2025.

1. Contabilidade - Ensino superior. 2. Ciências contábeis - Formação de professores. 3. Ensino superior - Brasil. I. Ferreira, Marcelo Marchine, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Ciências Contábeis. Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.

CDD 23.ed. 657.07

ISLEI JOSÉ GONÇALVES

**DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E BASE DE CONHECIMENTOS:  
TRAJETOS DE PROFESSORES EXPERIENTES NO ENSINO DE  
CONTABILIDADE**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, área de concentração Controladoria, da Universidade Estadual de Maringá para obtenção o título de Mestre em Ciências Contábeis.

Aprovado em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Marcelo Marchine Ferreira  
Universidade Estadual de Maringá - UEM  
(Presidente)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Katia Abbas  
Universidade Estadual de Maringá - UEM  
(Examinador Interno)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edvalda Araújo Leal  
Universidade Federal de Uberlândia  
(Examinador Externo)

## DEDICATÓRIA

Para vocês: minha amada Rosaine (Rô) e meu amor todinho Augusto (Guto)

Se cheguei até aqui, é porque meus ombros foram sustentados pelos pilares mais fortes que a vida poderia me dar: vocês.

Obrigado...

por acreditarem em mim...

por todo amor, companheirismo, incentivo, torcida, confiança, respeito, amizade, dedicação, força e, sobretudo, pela compreensão da ausência física imposta pela dedicação que este trajeto exigiu, uma ausência que doeu em mim a cada dia, mas que foi suportada por vocês com uma força e entendimento que transcendem qualquer palavra.

Amo vocês!

*Se for preciso, eu pego um barco, eu remo  
Por seis meses, como peixe pra te ver  
Tão pra inventar um mar grande o bastante  
Que me assuste e que eu desista de você (s)*

*Se for preciso, eu crio alguma máquina  
Mais rápida que a dúvida, mais súbita que  
a lágrima  
Viajo a toda força, e num instante de  
saudades e dor  
Eu chego pra dizer que eu vim te ver*

*Eu quero partilhar  
Eu quero partilhar  
A vida boa com você (s)  
Eu quero partilhar  
Eu quero partilhar  
A vida boa com você (s)*

**Partilhar**  
Rubel

## AGRADECIMENTOS

São tantos os agradecimentos que não poderia deixar passar, pois, se cheguei até aqui, não foi sozinho. Mesmo com tantos desafios que me acompanharam neste trajeto, há pessoas que foram apoio incondicional, seja nas palavras de incentivo, na compreensão das ausências, nas oportunidades que me concederam para que tudo fosse possível.

Primeiramente a Deus, ao Senhor Jesus Cristo e às sempre intercessões recebidas por meio de Nossa Senhora Aparecida e à Mãe, Rainha e Vencedora Três Vezes Admirável de Schoenstatt.

Aos meus pais, que na condição de [pessoas que] leem e escrevem, por conta de simplesmente terem sido alfabetizados, e que em muitas ocasiões não entendem a minha ausência e nem sabem direito do que se trata esse “tal de mestrado”, nunca me proibiram de ir buscar conhecimento, mesmo diante das dificuldades.

Ao Bruno Daniel Navarro, meu grande amigo, alguém que a vida me presenteou sem cobrar nada em troca: por toda sua compreensão e apoio incondicional, eu não tenho adjetivos para descrever o quanto você é importante na minha vida e o quanto de gratidão eu tenho por ti. E estendo a toda a nossa família que representa o Escritório Primavera, na pessoa do Sr. André Rodrigues Navarro, por quem tenho um carinho de pai.

Ao meu orientador, Professor Marcelo Marchine Ferreira, que acreditou em mim desde nosso primeiro contato na entrevista, que me acolheu desde aquele momento em que eu disse que queria estudar os Professores de Contabilidade, que foi compreensivo quando precisei, que sempre me ouviu em termos acadêmicos e sobre as coisas da vida, que me acalmou, acalentou e me fez ir mais longe. Agradeço por ser paciente, gentil, amigo, compreensivo, pelas palavras sempre generosas de incentivo e motivação, por ser calma quando eu fui ansioso e por me respeitar sempre. Você é um ser iluminado e eu desejo que o universo te retribua as coisas mais maravilhosas que sua jornada aqui na Terra possa te proporcionar. Cresci profissionalmente e como pessoa; sinto-me mais pronto, e muito disso foi me inspirando em você.

Agradeço às avaliadoras dessa dissertação, Professora Edvalda Araújo Leal (da UFU) e Professora Katia Abbas (UEM) pelo pronto atendimento e disposição em colaborar, professoras inspiradoras em seus trajetos tanto na docência quanto na pesquisa em educação contábil.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Maringá, principalmente aqueles com quem tive maior contato: Prof<sup>a</sup>. Eveline L.M. Garcia (meu primeiro contato por meio de disciplina especial, foi quem me instigou a continuar, me espelho muito no seu trajeto), Prof<sup>a</sup> Cristina Hillen Marchine Ferreira, Prof. Romildo Moraes, Prof<sup>a</sup> Marguit Neumann, Prof. Reinaldo Camacho, Prof. Valter Faia, Prof<sup>a</sup> Joice Menezes Tonin. Aproveito para agradecer à querida secretária Leoni de Cassia da Costa, pelo cafezinho e pelo cuidado zeloso que teve por nós, e a todos os funcionários da segurança e limpeza do Bloco B12 da UEM.

Agradeço aos professores que aceitou participar da minha entrevista, cada um com uma história inspiradora, e que abriram, para um pesquisador iniciante, sua base de conhecimentos

para o ensino de contabilidade. Meu muito obrigado pela contribuição e pelo tempo que me doaram; tenho certeza de que vocês escolheram essa profissão por acreditarem num mundo melhor.

Por fim, agradeço a todos os colegas do PCO/UEM que me fizeram companhia nesse meu trajeto de desenvolvimento profissional docente.

Um dia me disseram  
Que as nuvens  
Não eram de algodão  
Um dia me disseram que os ventos às vezes  
erram a direção  
Quem ocupa o trono  
Tem culpa  
Quem oculta o crime  
Também  
Quem duvida da vida  
Tem culpa  
Quem evita a dúvida  
Também tem...

Somos quem podemos ser...  
Sonhos que podemos ter...

**Somos o que podemos ser**  
Humberto Gessinger

Gonçalves, I.J. (2025). Desenvolvimento profissional e base de conhecimentos: trajetos de professores experientes no ensino de contabilidade. Dissertação de Mestrado em Ciências Contábeis, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

## RESUMO

A literatura sobre docência em contabilidade tende a explorar de forma fragmentada como o professor constrói e integra o conhecimento profissional à sua prática ao longo da carreira. As pesquisas frequentemente se concentram em componentes isolados do conhecimento, dos saberes, competências ou características em diagnósticos de deficiências ou em etapas específicas do desenvolvimento docente, como a pós-graduação ou estágio-docência. Essa abordagem limita a compreensão do processo contínuo pelo qual os professores desenvolvem sua base de conhecimentos na prática. Diante dessa lacuna, o objetivo deste estudo é compreender como professores experientes no ensino de contabilidade construíram e integraram seus conhecimentos profissionais para o ensino como parte de seus trajetos de desenvolvimento profissional. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com foco narrativo com 14 professores experientes, com mais de 10 anos de docência e título de doutorado, representando as cinco regiões do Brasil e atuando em instituições de ensino superior pública e privadas. Os dados foram analisados por meio da Análise Temática Reflexiva, em uma abordagem qualitativa, utilizando a teoria da Base de Conhecimentos para o Ensino (BCE) de Shulman (1986, 1987) como principal lente teórico-analítica. A análise evidenciou que aspectos como a interligação entre experiência e academia, a aprendizagem pela prática, os condicionantes institucionais e a evolução da identidade profissional moldam e transformam continuamente o exercício da profissionalidade docente. A Base de Conhecimentos para o Ensino em contabilidade se apresenta como um conhecimento dinâmico, construído e reconstruído a partir da reflexão sistemática, da interação entre múltiplos domínios: pessoal, prático e externo e da adaptação às demandas do contexto educacional. O desenvolvimento do conhecimento profissional docente ocorre em ciclos de reflexão e ação, resultando em uma trajetória não linear, mas multidimensional e situada. A contribuição deste estudo é oferecer um modelo processual e longitudinal do desenvolvimento docente em contabilidade, em contraste com as abordagens da literatura que tendem a analisar a formação ou o desenvolvimento docente a partir de etapas ou momentos isolados. Teoricamente, a pesquisa empiriciza e expande a aplicação do referencial de Shulman, evidenciando a natureza evolutiva e situada da base de conhecimentos. Na prática, os achados fornecem subsídios para a reformulação de programas de pós-graduação e para o desenvolvimento de políticas institucionais que valorizem a experiência e a reflexão. Desse modo, ao apresentar um modelo que explica o processo de construção e mobilização da base de conhecimentos docente, articulando as particularidades e complexidades de seus trajetos, a pesquisa avança no reconhecimento da profissionalidade docente em contabilidade.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Profissional Docente. Conhecimento Profissional Docente. Base de Conhecimentos para o Ensino. Docência em Contabilidade. Professores Experientes.

Gonçalves, I.J. (2025). Professional development and knowledge base: Paths of experienced professors in accounting education. Master's Dissertation in Accounting Sciences, State University of Maringá, Maringá, PR, Brazil.

## ABSTRACT

The literature on accounting education tends to explore in a fragmented manner how professors build and integrate professional knowledge into their teaching practice throughout their careers. Research frequently focuses on isolated components of knowledge, skills, competencies, or characteristics, often emphasizing the diagnosis of deficiencies or examining specific stages of professional development such as graduate studies or teaching internships. This approach limits our understanding of the ongoing process through which educators develop their knowledge base in practice. To address this gap, the aim of this study is to understand how experienced accounting professors have constructed and integrated their professional knowledge for teaching as part of their professional development trajectories. Semi-structured, narrative-focused interviews were conducted with fourteen experienced professors, each with more than ten years of teaching experience and a doctoral degree. These participants represent all five regions of Brazil and work in both public and private higher education institutions. The data were analyzed using Reflexive Thematic Analysis within a qualitative approach, applying Shulman's Knowledge Base for Teaching theory (1986, 1987) as the main theoretical and analytical framework. The analysis showed that aspects such as the interplay between practical experience and academia, learning through practice, institutional factors, and the evolution of professional identity continuously shape and transform the exercise of teaching professionalism. The Knowledge Base for Teaching in accounting emerges as a dynamic body of knowledge, constructed and reconstructed through systematic reflection, interactions among multiple domains: personal, practical, and external—and adaptation to the demands of the educational context. The development of professional teaching knowledge occurs through cycles of reflection and action, resulting in a trajectory that is not linear but multidimensional and context-dependent. The main contribution of this study is to offer a processual and longitudinal model for faculty development in accounting, in contrast to approaches in the literature that often analyze teacher training or professional development through isolated stages or moments. Theoretically, this research empirically applies and expands Shulman's framework, highlighting the evolving and situated nature of the knowledge base. In practical terms, the findings provide insights for redesigning graduate programs and developing institutional policies that value experience and reflection. By presenting a model that explains the process of constructing and mobilizing the teaching knowledge base, articulating the particularities and complexities of these professional paths, this research advances the recognition of teaching professionalism in accounting.

**Key-words:** Teacher Professional Development. Teacher Professional Knowledge. Knowledge Base for Teaching. Accounting Education. Experienced Professors.

## **LISTA DE FIGURAS**

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Figura 1</b> – Principais eventos relacionados a contabilidade no Brasil..... | 32 |
| <b>Figura 2</b> – Evolução do ensino de contabilidade no Brasil.....             | 32 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tabela 1</b> – Breve histórico do ensino superior no brasil.....                                                                                | 26  |
| <b>Tabela 2</b> – Distribuição do número de IES e de matrículas em cursos de graduação – por organização acadêmica no brasil (dados de 2022) ..... | 29  |
| <b>Tabela 3</b> – Marcos histórico sobre a contabilidade e o ensino contábil no brasil.....                                                        | 31  |
| <b>Tabela 4</b> – Programas de mestrado/doutorado no brasil.....                                                                                   | 34  |
| <b>Tabela 5</b> – Descritores de profissionalidade.....                                                                                            | 39  |
| <b>Tabela 6</b> – Síntese de conceitos do conhecimento profissional docente.....                                                                   | 51  |
| <b>Tabela 7</b> – Base de conhecimentos para o ensino – BCE (Shulman 1986,1987) .....                                                              | 53  |
| <b>Tabela 8</b> – Modelo de ação e raciocínio pedagógico – MARP.....                                                                               | 56  |
| <b>Tabela 9</b> – Composição do portfólio de artigos em educação contábil que aborda a BCE.....                                                    | 58  |
| <b>Tabela 10</b> – Categorização por objetivos semelhantes.....                                                                                    | 66  |
| <b>Tabela 11</b> – Perfil dos entrevistados.....                                                                                                   | 84  |
| <b>Tabela 12</b> – Roteiro de entrevista semiestruturado.....                                                                                      | 86  |
| <b>Tabela 13</b> – Sujeitos da pesquisa – os professores experientes.....                                                                          | 91  |
| <b>Tabela 14</b> – Categoria conhecimento do conteúdo.....                                                                                         | 94  |
| <b>Tabela 15</b> – Categoria conhecimento didático geral.....                                                                                      | 102 |
| <b>Tabela 16</b> – Categoria conhecimento do currículo.....                                                                                        | 116 |
| <b>Tabela 17</b> – Categoria conhecimento pedagógico do conteúdo.....                                                                              | 123 |
| <b>Tabela 18</b> – Categoria conhecimento dos alunos e suas características.....                                                                   | 130 |
| <b>Tabela 19</b> – Categoria conhecimento dos contextos educacionais.....                                                                          | 139 |
| <b>Tabela 20</b> – Categoria conhecimento dos objetivos, finalidades e valores da educação.....                                                    | 147 |
| <b>Tabela 21</b> – Objetivos específicos da dissertação e evidências de seu alcance.....                                                           | 152 |
| <b>Tabela 22</b> – Síntese: base de conhecimentos para o ensino de contabilidade.....                                                              | 153 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|       |                                                                        |
|-------|------------------------------------------------------------------------|
| BCE   | Base de conhecimentos para o ensino                                    |
| CPD   | Conhecimento profissional docente                                      |
| DCN   | Diretrizes Curriculares Nacionais                                      |
| DPD   | Desenvolvimento profissional docente                                   |
| IA    | Inteligência Artificial                                                |
| IES   | Instituição de ensino superior                                         |
| INEP  | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |
| MEC   | Ministério da Educação                                                 |
| NDE   | Núcleo Docente Estruturante                                            |
| PCLD  | Provisão de Crédito para Liquidação Duvidosa                           |
| PPC   | Projeto Pedagógico de Curso                                            |
| SEFAZ | Secretaria da Fazenda                                                  |
| TCK   | Technological Content Knowledge                                        |
| TPACK | Technological Pedagogical Content Knowledge                            |

## SUMÁRIO

|       |                                                                                                                                               |    |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.    | INTRODUÇÃO.....                                                                                                                               | 16 |
| 1.1   | OBJETIVOS DA DISSERTAÇÃO .....                                                                                                                | 22 |
| 1.2   | JUSTIFICATIVA .....                                                                                                                           | 23 |
| 2.    | REFERENCIAL TEÓRICO.....                                                                                                                      | 25 |
| 2.1   | EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS.....                                                                                     | 25 |
| 2.2   | EVOLUÇÃO DA CONTABILIDADE E DO ENSINO CONTÁBIL NO BRASIL:<br>DAS AULAS DE COMÉRCIO AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTU<br/>SENSU</i> 29 |    |
| 2.3   | SER DOCENTE .....                                                                                                                             | 36 |
| 2.3.1 | Entre professoralidade e profissionalidade: caminhos para o desenvolvimento<br>profissional docente.....                                      | 36 |
| 2.3.2 | Desenvolvimento Profissional Docente.....                                                                                                     | 40 |
| 2.4   | CONHECIMENTO DOCENTE.....                                                                                                                     | 46 |
| 2.4.1 | Conhecimento Profissional Docente como Dimensão do Desenvolvimento<br>Profissional Docente.....                                               | 46 |
| 2.4.2 | Base de conhecimentos para o ensino (categorias do conhecimento) .....                                                                        | 52 |
| 2.5   | PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO CONTÁBIL:<br>DIÁLOGOS COM A BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO.....                              | 58 |
| 2.5.1 | Experiência docente e ciclo de vida docente: entrelaçamentos possíveis com a base<br>de conhecimentos para o ensino .....                     | 64 |
| 3.    | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....                                                                                                 | 71 |
| 3.1   | ESTRATÉGIA DE PESQUISA .....                                                                                                                  | 72 |
| 3.2   | CONTEXTO DA PESQUISA .....                                                                                                                    | 73 |
| 3.3   | PARTICIPANTES .....                                                                                                                           | 73 |
| 3.4   | COLETA DE DADOS.....                                                                                                                          | 76 |
| 3.5   | ANÁLISE DE DADOS .....                                                                                                                        | 80 |
| 4.    | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....                                                                                                 | 82 |
| 4.1   | INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA.....                                                                                                | 82 |
| 4.2   | DE QUAL CONHECIMENTO FALAMOS? .....                                                                                                           | 83 |
| 4.3   | CONHECIMENTO DO CONTEÚDO .....                                                                                                                | 85 |
| 4.3.1 | Formação acadêmica e profissional.....                                                                                                        | 86 |
| 4.3.2 | Experiências significativas .....                                                                                                             | 88 |
| 4.3.3 | Percepções sobre o domínio do conteúdo contábil.....                                                                                          | 90 |
| 4.4   | CONHECIMENTO DIDÁTICO GERAL .....                                                                                                             | 96 |
| 4.4.1 | Formação pedagógica e impacto na prática em contabilidade .....                                                                               | 97 |

|       |                                                                                                                                  |     |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.2 | Estratégias de ensino em contabilidade .....                                                                                     | 99  |
| 4.4.3 | Gestão da sala de aula, engajamento e motivação .....                                                                            | 103 |
| 4.4.4 | Uso de tecnologias educacionais em contabilidade .....                                                                           | 106 |
| 4.5   | CONHECIMENTO DO CURRÍCULO .....                                                                                                  | 111 |
| 4.5.1 | Participação na elaboração de currículos .....                                                                                   | 112 |
| 4.5.2 | Adaptação e interdisciplinaridade .....                                                                                          | 114 |
| 4.5.3 | Percepções sobre a evolução dos currículos em contabilidade .....                                                                | 116 |
| 4.6   | CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO .....                                                                                        | 120 |
| 4.6.1 | Simplificação e contextualização de conceitos contábeis: aproximando a contabilidade do aluno .....                              | 121 |
| 4.6.2 | Integração teórico-prática: o conhecimento da prática no ensino contábil .....                                                   | 124 |
| 4.6.3 | Conexão entre áreas contábeis: construindo uma visão integrada .....                                                             | 126 |
| 4.7   | CONHECIMENTOS DOS ALUNOS E SUAS CARACTERÍSTICAS .....                                                                            | 129 |
| 4.7.1 | Perfil e diversidade dos alunos .....                                                                                            | 130 |
| 4.7.2 | Estilos de aprendizagem e expectativas: adaptando o ensino às demandas discentes .....                                           | 133 |
| 4.7.3 | Identificação de dificuldades e estratégias de apoio: a dimensão humana do conhecimento docente .....                            | 136 |
| 4.8   | CONHECIMENTO DOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS .....                                                                                    | 140 |
| 4.8.1 | Políticas e práticas institucionais .....                                                                                        | 140 |
| 4.8.2 | Interação: tecnologia, universidade e sociedade .....                                                                            | 145 |
| 4.9   | CONHECIMENTO DOS OBJETIVOS, FINALIDADES E VALORES DA EDUCAÇÃO .....                                                              | 150 |
| 4.9.1 | A visão do papel do contador na sociedade e sua influência na prática docente .....                                              | 150 |
| 4.9.2 | Incorporação de valores éticos e o desenvolvimento de competências essenciais (pensamento crítico e aprendizagem contínua) ..... | 152 |
| 4.10  | DISCUSSÃO GERAL .....                                                                                                            | 156 |
| 5.    | CONCLUSÃO .....                                                                                                                  | 161 |
|       | REFERÊNCIAS .....                                                                                                                | 164 |

## 1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional docente emerge como um processo contínuo, voltado ao aprimoramento da qualidade do ensino e da atuação dos professores, transcendendo a formação inicial (Richit, 2021; Roldão, 2007). A consolidação da docência como profissão (Nóvoa, 1992) marca um distanciamento da perspectiva tradicional, que considerava a expertise no conteúdo disciplinar suficiente para o exercício do ensino (Nogueira & Góes, 2019).

Essa visão profissionalizada da docência requer a construção e mobilização de conhecimentos específicos que compõem a base do conhecimento profissional docente (Shulman, 1986, 1987; Roldão, 2009). O desenvolvimento do professor representa, assim, um percurso de aprendizado contínuo, reflexão sobre a prática (Schön, 1983) e ressignificação desses conhecimentos, articulado às experiências, às interações cotidianas (Lopes, 2011) e aos contextos profissionais (Nóvoa, 2022). Ficando clara, portanto, uma interdependência entre o processo de desenvolver-se profissionalmente e o conhecimento que o sustenta.

Com base nessa interdependência, este estudo entende o conhecimento profissional como parte do processo de desenvolvimento docente, e não apenas um resultado dele (Richit, 2021). O desenvolvimento profissional, assim, vai além da simples participação em cursos ou do tempo de serviço. Ele ocorre quando o professor continuamente adquire, expande e usa os conhecimentos do ensino, integrando-os à sua prática pela reflexão e interação (Richit, 2021). Esse processo transforma a relação do professor com o próprio conhecimento e modifica sua identidade e suas ações pedagógicas (Garcia, 2009; Richit, 2021).

A natureza desse conhecimento profissional justifica uma discussão detalhada sobre sua especificidade. Roldão (2007, 2009) argumenta que o ato de ensinar consiste em fazer o outro aprender, o que exige um conjunto de conhecimentos próprio. Para a autora (Roldão, 2005), a construção, o reconhecimento social e a validação desses conhecimentos específicos formam a base da profissionalidade e do desenvolvimento docente. Em linha semelhante, Nóvoa (2022) define o conhecimento profissional docente como uma terceira forma de conhecimento, distinta do conteúdo acadêmico ou do senso comum. Ele o caracteriza como contingente, coletivo e público, e seu desenvolvimento requer formação contextualizada e colaboração (Nóvoa, 1992, 2022).

A necessidade de organizar teoricamente esse conhecimento encontra nos trabalhos de Lee Shulman (1986, 1987) uma base para a área. O autor direcionou a discussão para os conhecimentos que os professores usam ao ensinar, propondo uma base de conhecimento

composta por categorias como conhecimento do conteúdo, didático geral, do currículo, pedagógico do conteúdo, dos alunos, dos contextos e dos objetivos educacionais. A evolução e a integração desses diferentes conhecimentos caracterizam o próprio desenvolvimento profissional docente.

Essa base de conhecimento, no entanto, não é adquirida de forma isolada. Sua construção é impulsionada pela colaboração e pela reflexão. O desenvolvimento profissional docente apresenta uma dimensão social, demandando reflexividade, autonomia e trabalho colaborativo, que envolvem aprendizagem e participação (Aguillar et al., 2023). A interação e a troca de experiências com pares, em diferentes contextos, também contribuem (Arenhaldt et al., 2023; Cruz et al., 2020; Richit, 2021). Nesse sentido, abordagens formativas que promovem a colaboração, como os estudos de aula, estimulam a aprendizagem e fortalecem a identidade docente (Aguillar et al., 2023; Cruz et al., 2020; Malet, 2022; Richit, 2021), pois o professor aprende na prática, integrando a formação às experiências pessoais, sociais e profissionais (Cruz et al., 2020).

Além da colaboração entre pares, fatores contextuais e institucionais também exercem influência sobre o desenvolvimento profissional docente. Tempo disponível, condições de trabalho adequadas (infraestrutura, remuneração, plano de carreira) e acesso a recursos permitem que o professor se dedique ao seu crescimento profissional (Cruz et al., 2020). Em contrapartida, políticas de avaliação docente, quando construtivas e alinhadas à formação contínua, podem facilitar o desenvolvimento, enquanto abordagens punitivas ou dissociadas criam obstáculos (Aguillar et al., 2023). A própria profissionalização docente, incluindo a universitarização e qualificação, integra movimentos sócio-históricos que influenciam as políticas e práticas de desenvolvimento (Malet, 2022).

A discussão sobre o conhecimento profissional docente tem se intensificado, com pesquisas que buscam delinear sua especificidade. Autores como Nóvoa (2022) e Roldão (2017, 2021) se dedicam a definir a natureza desse saber, enquanto outros estudos investigam como ele é construído na prática, desde a formação inicial (Cartoce, Silva & Alencar, 2019) até a atuação contínua na docência (Ambrosetti et al., 2020; Barbosa et al., 2020). Essa base de conhecimento sustenta propostas para novos modelos de formação de professores e para a valorização da prática em sala de aula (Lomba e Filho, 2022; Zeichner, 2019), o que reforça sua importância para a área.

Aprofundando a natureza desse conhecimento, Roldão (2021) afirma que a função do professor não é apenas expositiva, mas consiste em fazer o outro aprender, o que demanda um conhecimento profissional próprio. Esse conhecimento articula o que se ensina com o como

se ensina, incluindo o domínio de estratégias pedagógicas, a compreensão dos processos cognitivos dos alunos e a capacidade de adaptar o ensino (Cruz, 2017; Roldão, 2021). O reconhecimento desse corpo de conhecimentos, distinto tanto do saber do especialista da área quanto do senso comum, é o que atribui legitimidade e sustenta a profissionalidade docente (Pena & Mesquita, 2021).

Somando-se a essa definição, a literatura indica a experiência prática e o trajeto de vida do professor como elementos fundantes na construção do conhecimento docente (Ambrosetti et al., 2020; Barbosa et al., 2020; Souza et al., 2020). A experiência, no entanto, não se converte de forma automática em conhecimento. É a reflexão sobre a própria prática que permite ao docente analisar suas ações, refinar estratégias e transformar o vivido em um conhecimento profissional estruturado (Rodrigues & Reali, 2013; Barbosa et al., 2020).

Além de sua construção pela via da experiência, o conhecimento profissional docente também é examinado por meio de referenciais teóricos que buscam delinear seus componentes, com destaque para a base de conhecimentos para o ensino de Lee Shulman. Autores como Cruz (2017) e Roldão (2021) usam essa organização para categorizar as diferentes dimensões do que o professor mobiliza, superando a visão restrita ao conteúdo ao incluir a dimensão pedagógico-didática, a compreensão sobre os alunos e o domínio do currículo e dos contextos.

O conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo ocupa um lugar de destaque nessa proposta. Conforme Rodrigues e Reali (2013), ele descreve a capacidade do professor de transformar o conteúdo de uma matéria em formas que o tornem compreensível. Para Pena e Mesquita (2021), essa competência, produzida na ação e pela reflexão, é um diferencial da docência.

Esse entendimento teórico, como argumenta Nóvoa (2022), aponta para a necessidade de reestruturar a formação de professores, baseando-a na especificidade do conhecimento profissional. Na prática, isso indica uma formação que articula o conhecimento teórico com a atuação profissional e valoriza a reflexão, embora, como alertam Pena e Mesquita (2021), enfrente desafios de políticas educacionais que, ao desconsiderarem essa base específica, podem dificultar a profissionalização docente.

A discussão apresentada até aqui aponta para a natureza específica e contextual do conhecimento profissional docente. Essa premissa justifica um olhar mais atento sobre como esse conhecimento se manifesta em diferentes campos de atuação. No caso da docência em Ciências Contábeis, a literatura da área revela que o campo é marcado pelo ingresso recorrente de profissionais com grande conhecimento técnico e de mercado, mas que

apresentam deficiências em sua preparação pedagógica (Bandeira, 2017; Hillen et al., 2018; Portela & Carvalhedo, 2016).

A origem dessa deficiência na preparação pedagógica é frequentemente associada aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Embora a legislação brasileira (LDB, Lei nº 9.394/1996) os designe como o espaço preferencial para a formação de docentes do ensino superior, estudos mostram que esses programas tendem a priorizar a pesquisa em detrimento de uma formação voltada para o ensino (Hillen et al., 2018; Nganga et al., 2016; Nganga et al., 2022; Tempesta et al., 2022).

Essa priorização da pesquisa se reflete na própria estrutura curricular dos programas. A análise dos componentes de formação docente aponta desalinhamentos com bases de conhecimento para o ensino, como as propostas por Shulman, e uma atenção insuficiente aos saberes didático-pedagógicos (Tempesta et al., 2022). A ênfase na pesquisa, em vez de um equilíbrio com a preparação para a sala de aula, resulta em um perfil docente tecnicamente qualificado, mas com possíveis carências em conhecimentos para a ação pedagógica (Bandeira, 2017; Hillen et al., 2018).

Outros estudos na área buscam definir os conhecimentos e as competências para a docência em contabilidade, usando referenciais como os de Tardif e Shulman (Hillen et al., 2018; Slomski et al., 2020; Tempesta et al., 2022). A partir de narrativas da prática, por exemplo, Slomski et al. (2020) identificam que os professores mobilizam diferentes saberes disciplinares, curriculares e experienciais para lidar com os desafios do dia a dia. A visão dos alunos também é considerada, como no trabalho de Rezende et al. (2015), que mostra a valorização de competências didáticas, de comunicação e de domínio do conteúdo.

A necessidade de articular essas diferentes competências reforça a importância do desenvolvimento profissional contínuo (Bandeira, 2017; Souza et al., 2020; Hillen et al., 2018; Tempesta et al., 2022). Essa preocupação se manifesta na busca dos próprios docentes por melhor qualificação e na valorização da relação com os alunos (Souza et al., 2020). Diante disso, a superação de um ensino puramente técnico e a busca por práticas que formem contadores mais críticos e reflexivos aparecem como pontos de atenção para a área (Bandeira, 2017; Silva et al., 2020; Hillen et al., 2018).

Essa discussão também se reflete nas pesquisas de pós-graduação. Teses e dissertações na área contábil examinam as trajetórias, identidades e práticas dos professores (Farias, 2020; Farias et al., 2020; Ferreira, 2015; Ferreira, 2019; Lima, 2018; Reimol, 2021; Vendramin, 2018; Wille, 2018), com um interesse recorrente em compreender como o profissional

formado como contador se desenvolve na docência e constrói sua identidade de professor (Ferreira, 2015).

Diferentes estudos aprofundam a questão da construção da identidade docente na contabilidade. Lima (2018), por exemplo, foca no processo de contadores que ingressam na carreira sem planejamento. Ferreira (2015) mostra como o aprendizado da docência por esses profissionais é frequentemente marcado pela reprodução de modelos e pela racionalidade técnica da prática contábil. Reimol (2021), por sua vez, observa as transformações na identidade e na trajetória desses professores a partir dos desafios impostos por eventos recentes, como a pandemia da Covid-19.

A literatura da área também busca compreender os processos de formação que influenciam essa transição para a docência. Alguns estudos se dedicam a como os contadores aprendem a ensinar e usam seus conhecimentos ao se tornarem professores (Ferreira, 2015), ou aos modelos de desenvolvimento que articulam experiência e reflexão (Farias, 2020). Outros trabalhos focam no papel da pós-graduação *stricto sensu*, tanto nas ações formativas que os programas oferecem (Wille, 2018) quanto na percepção dos egressos sobre as competências desenvolvidas (Ferreira, 2019).

O que se observa a partir dessa literatura é que a transição da prática profissional para a sala de aula é marcada por desafios (Ferreira, 2015; Lima, 2018; Vendramin, 2018; Wille, 2018; Ferreira, 2019; Farias, 2020; Reimol, 2021). Esses trabalhos revelam um desencontro entre a necessidade de competências pedagógicas e o que os atuais modelos de formação oferecem (Bandeira, 2017; Souza et al., 2020; Hillen et al., 2018; Rezende et al., 2015; Silva et al., 2020; Slomski et al., 2020; Tempesta et al., 2022). Essa lacuna na formação abre espaço para pesquisas focadas no processo de aprender a ser professor de contabilidade.

Embora a literatura da área contábil descreva os desafios da transição para a docência e identifique competências necessárias (Rezende et al., 2015; Slomski et al., 2020), um ponto permanece menos aprofundado: o processo de como o professor constrói e integra o conhecimento profissional à sua prática ao longo da carreira. Os estudos existentes oferecem um retrato do problema, mas a dinâmica de como o conhecimento é ressignificado com a experiência contínua carece de maior detalhamento. A falta de um entendimento mais claro sobre esse percurso pode intensificar o dilema de identidade do profissional que se torna professor (Ferreira, 2015; Lima & Araújo, 2019), reforçando a visão da docência como uma função secundária. É nessa lacuna que o presente estudo se insere.

A literatura sobre a docência contábil geralmente aponta para as deficiências na formação dos professores (Bandeira, 2017; Hillen et al., 2018; Tempesta et al., 2022) ou para

a identificação das competências necessárias à prática (Bandeira, 2017; Rezende et al., 2015). Embora esses estudos sejam importantes, eles não explicam como os professores, apesar das dificuldades, de fato constroem e aprimoram seu conhecimento. A pesquisa na área também costuma se restringir a momentos específicos da formação, como a pós-graduação ou o estágio docência (Ferreira, L. V., 2019; Hillen et al., 2018; Tempesta et al., 2022; Wille, 2018). O resultado é uma compreensão ainda incompleta de como o conhecimento profissional é desenvolvido com a experiência ao longo de toda a carreira.

A essa falta de estudos sobre o percurso docente somam-se duas principais constatações no campo. A primeira refere-se ao dilema de identidade que Ferreira (2015) observou em professores que se veem mais como contadores que ensinam, o que levanta dúvidas sobre como o conhecimento para o ensino pode ser desenvolvido por uma identidade que parece secundarizar o papel docente. Esse questionamento se aprofunda com a persistência da ideia de que o domínio técnico do conteúdo basta para ensinar (Nóvoa, 2022; Pena & Mesquita, 2021; Roldão, 2017). Tal percepção conflita com a literatura que defende a necessidade de conhecimentos pedagógicos (Shulman, 1987) e a importância da profissionalização na área (Pena & Mesquita, 2021).

Diante dessas constatações, a literatura sobre a docência contábil, embora crescente, oferece um entendimento incompleto do desenvolvimento profissional. Os estudos existentes tendem a se concentrar nas deficiências da formação ou em momentos específicos da carreira. Desse modo, o que permanece menos aprofundado é o processo de como o professor, a partir de sua experiência e mesmo diante dos dilemas de identidade, de fato constrói e integra o conhecimento profissional docente ao longo de seu trajeto.

A conceituação de experiência docente adotada não se limita à contagem de anos de serviço, como destacam Dotta (2019) e Day et al. (2007), mas a vê como um processo contínuo de reflexão sobre a prática, capaz de gerar significado. Essa visão se apoia nas perspectivas de Dewey (1980) e Bondia (2002), que entendem a experiência como algo que constrói uma base de conhecimento consolidada. Para compreender a natureza dessa construção, o estudo recorre às teorias do ciclo de vida docente de Berliner (1988), Huberman (1992) e Gonçalves (2009), que serviram para classificar os participantes e também como referência para analisar, a partir das narrativas, como seu repertório de conhecimento se torna, ele mesmo, um caminho de desenvolvimento.

Compreender como professores experientes desenvolvem sua base de conhecimentos para o ensino pode ajudar a aprimorar os programas de pós-graduação. Uma maior clareza sobre a formação desse conhecimento específico para o ensino contábil pode também reforçar

a identidade e o reconhecimento da docência como profissão na área (Roldão, 2005). Isso oferece uma alternativa aos modelos baseados apenas na técnica (Ferreira, 2015) ou à ideia de que ensinar não exige preparo (Almeida, 2014).

O estudo de como os diferentes conhecimentos se integram na prática pode, ainda, ajudar a desenvolver métodos de ensino mais alinhados às necessidades da educação contábil. Compreender esse processo de construção do conhecimento também ajuda a valorizar a profissão (Falabella & De La Vega, 2016; Kim, 2018), a destacar o professor como alguém que reflete sobre sua prática (Rocha & Bastos, 2020) e a estimular a colaboração entre os docentes (Nóvoa, 2022; Souza & Reali, 2020).

Para estudar empiricamente essa construção, este estudo utiliza a base de conhecimentos para o ensino de Shulman (1986, 1987), entendida aqui como parte do desenvolvimento profissional docente (Richit, 2021). As categorias dessa base servirão de referência para a leitura das narrativas dos participantes. O objetivo não é apenas descrever os conhecimentos que eles possuem, mas compreender, a partir de seus relatos, como os diferentes componentes dessa base foram construídos e integrados ao longo de seus trajetos.

A escolha por docentes com mais tempo de carreira permite entender o desenvolvimento profissional a partir de uma experiência acumulada (Gonçalves, 2009). O termo "trajeto" é aqui utilizado em contraponto a "trajetória". Essa distinção, conforme discutido por Arenhaldt et al. (2023, p. 42) a partir de uma reflexão feita por Souto (2011), inspira-se em uma analogia com a física: enquanto uma 'trajetória' remete a um percurso pré-definido, quase estático e programado, o 'trajeto' representa os itinerários vividos e aqueles ainda por vir. O termo compreende, assim, a noção de devir e as múltiplas influências que reconfiguram constantemente o percurso profissional, afastando-se de uma visão linear ou determinista.

A partir do que foi exposto, a questão que orienta esta pesquisa é: **como professores experientes de contabilidade construíram e integraram sua base de conhecimentos para o ensino durante seus trajetos profissionais, considerando os dilemas de identidade e as limitações formativas comuns na área?**

## 1.1 OBJETIVOS DA DISSERTAÇÃO

A partir da questão de pesquisa, o objetivo geral deste estudo é compreender o processo de construção e integração da base de conhecimentos para o ensino entre professores experientes de contabilidade, ao longo de seus trajetos profissionais na docência. Para alcançar este propósito, delineiam-se os seguintes objetivos específicos:

- i. Descrever como experiências práticas e acadêmicas prévias influenciam a formação da base de conhecimentos para o ensino.
- ii. Entender como a prática em sala de aula e a interação com pares integram e atualizam esse conhecimento.
- iii. Identificar como a trajetória profissional afeta a consolidação da identidade docente e as formas de ensinar.

Para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada nos relatos de 14 professores de contabilidade. A seleção dos participantes foi intencional, com base em critérios de experiência (mínimo de 10 anos na docência superior) e titulação (doutorado). Essa escolha busca por profissionais que já vivenciaram diferentes fases do desenvolvimento, permitindo uma compreensão mais aprofundada da construção do conhecimento ao longo do tempo. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e se restringem às narrativas dos participantes sobre seus trajetos profissionais docente.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A profissionalização da docência, como apontam Nóvoa (1992) e Roldão (2007), se baseia na premissa de que existe um conhecimento específico para o ensino. Essa premissa afasta a visão de que o domínio de um conteúdo é suficiente para lecionar, exigindo a construção de uma base de conhecimento própria da atividade docente (Shulman, 1986, 1987; Roldão, 2009).

No campo da contabilidade, essa discussão ganha contornos particulares. O percurso para a docência universitária se inicia, frequentemente, após a formação de bacharel, com o ingresso na pós-graduação. Nesse cenário, a transição da prática profissional para a sala de aula é um momento chave, marcado por desafios já documentados (Ferreira, 2015; Lima, 2018; Vendramin, 2018; Wille, 2018).

A literatura sobre o tema pode ser entendida a partir de diferentes vertentes. Uma linha de pesquisa enuncia as deficiências na formação pedagógica oferecida aos futuros professores (Miranda et al., 2012; Chaves Perazo et al., 2016; Souza & Mendonça, 2016; Bandeira, 2017). Outra vertente, nos estudos sobre competências, descreve o perfil profissional desejado para a área (Rezende & Leal, 2013; Rezende et al., 2015; Almeida & Bruni, 2017; Marques et al., 2023). Um terceiro discurso examina os dilemas de identidade do profissional que se torna

professor, cuja prática é influenciada por um foco mais técnico do que pedagógico (Malusá et al., 2015; Dal Magro et al., 2016; Ferreira et al., 2021).

Diante desses enunciados, que mapeiam os desafios e os perfis, este estudo se direciona a um elemento distinto: o percurso de construção de conhecimento narrado pelo próprio professor. O interesse se desloca da análise dos resultados e das dificuldades já conhecidas para a compreensão do processo. O que move esta pesquisa é entender como o conhecimento para o ensino é tecido na prática cotidiana, a partir da perspectiva de quem vive essa construção.

Este estudo se justifica por se debruçar sobre esse processo. Ao observar como professores experientes constroem e integram seus conhecimentos, a pesquisa pode oferecer elementos para qualificar a discussão sobre os percursos formativos na área (Roldão, 2005). Uma compreensão mais clara dessa dinâmica de construção do conhecimento pode, igualmente, fortalecer o debate sobre a identidade profissional docente na contabilidade, em contraste com modelos de ensino focados na repetição de técnicas (Ferreira, 2015).

As contribuições deste trabalho se direcionam a diferentes interlocutores. Para a literatura sobre o ensino em contabilidade, a pesquisa busca oferecer uma discussão aprofundada sobre o desenvolvimento profissional, a partir das narrativas dos docentes. Para professores iniciantes, os relatos dos mais experientes podem servir como referência. Para os próprios professores experientes, a reflexão sobre seus trajetos pode estimular a autoavaliação e o reconhecimento dos conhecimentos construídos.

Os programas de pós-graduação podem utilizar os resultados para refletir sobre suas práticas de formação para a docência. A observação de como o conhecimento é construído na prática pode informar o desenho de disciplinas e de outras atividades. Para as políticas de formação e avaliação docente, o estudo pode oferecer elementos que ajudem a orientar iniciativas de apoio e qualificação, reconhecendo a importância da atividade de ensino em equilíbrio com a da pesquisa nos programas de pós-graduação (Nóvoa, 2022).

Este trabalho não tem como objetivo definir um modelo ideal de docência. O foco está na compreensão dos processos reais de desenvolvimento, valorizando as particularidades de cada trajeto.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CONTEXTOS E TRAJETÓRIAS

Como muitas outras coisas, a educação, a sua dimensão e a sua estrutura estão sujeitas às condições passadas, à história do país, e às condições presentes, à política que se faz no momento (Berdugo Gómez de la Torre).

Historicamente vinculadas à igreja, as universidades surgiram como centros de ensino exclusivos, direcionados à formação dos filhos da nobreza. Essas instituições ofereciam educação de qualidade e transmitiam conhecimentos em contínua evolução. O acesso ao ensino superior, contudo, permanecia restrito às elites (V. Gomes et al., 2018; Saviani, 2010). Os portugueses optaram por não estabelecer universidades em suas colônias. A elite colonial da época buscava graduação na Universidade de Coimbra, que também formava muitos servidores públicos atuante na colônia. Essa dependência da universidade portuguesa impactou o Brasil após a transferência da Corte portuguesa e durante os primeiros anos de independência (Berdugo Gómez de la Torre, 2014). Antes da chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, a Educação Profissional não apresentou avanços expressivos. Pode-se afirmar que o ensino superior no país começa a se estruturar a partir desse marco (Diniz et al., 2023; Saviani, 2010).

Nesse cenário, o ensino superior brasileiro iniciou com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808, quando se fundaram as primeiras escolas de nível superior. Essa estrutura se manteve em lenta progressão até a Proclamação da República em 1889. O sistema educacional adaptava-se à formação de profissionais liberais em instituições isoladas. O foco residia na obtenção de uma credencial que permitisse aos indivíduos ocupar posições valorizadas em um mercado de trabalho restrito, assegurando, simultaneamente, reconhecimento social (Martins, 2002).

Cunha (2011) aponta que, no Brasil Colônia (a partir do século XVII), o ensino superior se limitava a cursos de filosofia e teologia ministrados por religiosos. Tais cursos visavam apoiar a exploração colonial pela metrópole. As escolas, administradas pelos Jesuítas, objetivavam a manutenção dessa dominação. O autor acrescenta que, no Brasil Império (século XVIII), surgiram cursos e academias destinados a formar burocratas governamentais, especialistas na produção de bens culturais e, por extensão, profissionais liberais.

A organização do ensino superior no Brasil, conforme ilustrado na tabela I, demonstra uma evolução que impulsionou a expansão e a democratização desde o período Colonial até a atualidade.

**Tabela 1**

*Breve contexto histórico do ensino superior no Brasil*

| Ano       | Breve Histórico                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1808      | Início dos cursos superiores no Brasil com a chegada de D. João VI. Criação de cursos isolados de engenharia, medicina, economia, agricultura, química e desenho técnico para atender às necessidades da Corte.                                                             |
| 1827      | Criação dos cursos de Direito em São Paulo e Olinda. Marcou o início da formação de uma elite intelectual nacional, com foco na área jurídica.                                                                                                                              |
| 1879      | Decreto da Reforma Leôncio de Carvalho, proclamando o "ensino livre". Permitiu a criação de instituições de ensino superior não oficiais, abrindo caminho para iniciativas privadas.                                                                                        |
| 1889      | Proclamação da República. Período marcado pelo arrefecimento da iniciativa oficial e surgimento de faculdades e esboços de universidades privadas, refletindo ideais positivistas e liberais.                                                                               |
| 1909-1912 | Criação das primeiras universidades "passageiras" (Manaus, São Paulo e Paraná). Tentativas iniciais de organização universitária, embora com curta duração ou reorganização posterior.                                                                                      |
| 1920      | Criação da Universidade do Rio de Janeiro. Primeira universidade oficial do Brasil, formada pela reunião de faculdades existentes.                                                                                                                                          |
| 1930      | Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Marca o início de uma política educacional mais centralizada e sistematizada no país.                                                                                                                                    |
| 1931      | Reforma Francisco Campos e estabelecimento do Estatuto das Universidades Brasileiras. Primeira regulamentação do ensino superior em nível nacional.                                                                                                                         |
| 1934-1935 | Fundação da USP e da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Início de um modelo universitário mais integrado, com ênfase na pesquisa e na formação de elites intelectuais.                                                                                    |
| 1937-1938 | Organização da Universidade do Brasil e criação da UNE. Consolidação do modelo universitário federal e início da organização estudantil em nível nacional.                                                                                                                  |
| 1946-1960 | Período de federalizações e criação de novas universidades federais. Expansão do ensino superior público federal por todo o país.                                                                                                                                           |
| 1961      | Aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabeleceu um marco regulatório para todo o sistema educacional brasileiro.                                                                                                                          |
| 1968      | Reforma Universitária (Lei 5.540/68). Reestruturação do ensino superior em resposta às demandas estudantis e às necessidades do regime militar.                                                                                                                             |
| 1980      | Início da tendência de alteração do modelo universitário. Começo da distinção entre universidades de pesquisa e de ensino, influenciando políticas futuras.                                                                                                                 |
| 1988      | Nova Constituição Federal. Incorporou princípios como autonomia universitária e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.                                                                                                                                       |
| 1996-1997 | Nova LDB e Decreto 2.306. Flexibilização da organização do ensino superior, permitindo novas formas de instituições e cursos.                                                                                                                                               |
| 2003-2010 | Expansão das universidades federais (REUNI) e criação do PROUNI. Políticas de expansão do ensino superior público e de acesso ao ensino privado através de bolsas.                                                                                                          |
| 2014      | A implementação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) foi outro marco importante. O plano estabeleceu metas ambiciosas para o ensino superior, incluindo a elevação da taxa de matrículas para jovens entre 18 e 24 anos.                                           |
| 2015-2020 | A crise econômica no Brasil impactou fortemente o financiamento do ensino superior, resultando em cortes de verbas e a necessidade de adaptação das instituições. Ainda assim, o número de matrículas continuou a crescer, impulsionado por programas como o FIES e PROUNI. |
| 2020      | A pandemia da COVID-19 forçou uma mudança drástica no ensino superior, com a transição para o ensino remoto e o lançamento de programas como o REUNI Digital pela Portaria nº 433, de 22 de outubro de 2020.                                                                |

*Nota:* Elaborado pelo autor e adaptado de Garcia et al. (2023) e Saviani (2010).

Certos períodos foram determinantes para a democratização do ensino superior brasileiro. Entre 1920 e 1968, as universidades se estabeleceram institucionalmente e adotaram sua estrutura atual. A partir de 1968, a Lei nº 5.540/68 introduziu a Reforma Universitária, promovendo transformações (Mendonça, 2000). Desde as décadas de 1960 e 1970, o setor experimentou expansão de cursos, universidades e vagas, impulsionada majoritariamente pela iniciativa privada (Broch et al., 2020; Flores, 2017). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 influenciou a evolução do ensino superior, orientando a posterior diversificação do sistema (Borges & Borges, 2021).

Um ponto relevante que surge após a promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Lei Darcy Ribeiro) consta no artigo 66. Este artigo estabelece que a preparação para o exercício do magistério superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Contudo, os programas de pós-graduação no Brasil enfatizam a formação de elites acadêmicas e a produção científica. Políticas públicas voltadas à produtividade econômica incentivam essa tendência, priorizando a pesquisa em detrimento da qualidade e do aprimoramento do ensino (Carlos et al., 2020; Ferreira, 2015).

Silva (2009) destaca que essa situação gerou uma hierarquia nas universidades: o ensino de graduação passou a ser percebido como atividade de menor relevância, enquanto a pós-graduação, foco da pesquisa, ganhou prestígio, recursos e apoio institucional. Assim, a pós-graduação consolidou-se como prioridade universitária. Zanchet e Fagundes (2012) observam que a valorização de publicações científicas e títulos acadêmicos se intensificou, reforçando a percepção de que o perfil de pesquisador se tornou o principal indicador de qualidade no ensino superior e, por conseguinte, da qualificação docente. Isso elevou o status do pesquisador, tornando-o elemento definidor da identidade e do reconhecimento dos professores universitários, relegando o ensino a uma função secundária. A ausência de critérios avaliativos que considerem o aperfeiçoamento profissional dos professores de graduação contribui para a desvalorização do ensino (Farias et al., 2020).

Não obstante essa dinâmica que relegou o ensino a uma função secundária, é fundamental reconhecer que a docência no ensino superior representa um aspecto distintivo, profundamente ligado ao contexto histórico desse nível educacional. Os avanços e mudanças ao longo do tempo exercem papel preponderante. O trabalho docente no ensino superior assume particular relevância, dado o papel desse nível de ensino no desenvolvimento do país, na produção de conhecimento, ciência e tecnologia. Elementos essenciais para o progresso social e econômico (Maués, 2010).

Dados do Censo da Educação Superior (MEC/Inep, 2022) indicam 173.373 docentes na rede pública e 151.425 na rede privada. Rondônia apresenta o menor percentual de docentes com mestrado e doutorado (66%), enquanto o Rio Grande do Sul detém o maior (92%). Analisar o trabalho docente na educação superior constitui um desafio, especialmente porque as reformas educacionais alteram os objetivos da educação, impactando diretamente as atividades dos professores (Maués, 2010). O crescimento e a diversificação do sistema educacional em larga escala têm levado a mudanças na sua estrutura, incluindo o aumento do número de alunos em relação ao número de professores e alterações na administração e organização das instituições de ensino superior (Gomes & Moraes, 2012)

Essas mudanças na estrutura e organização das instituições, mencionadas anteriormente, ocorreram em paralelo a uma transformação igualmente significativa: a expansão do acesso discente. Com efeito, um dos avanços mais marcantes ao longo do século XX foi a ampliação do acesso ao ensino superior, que passou a incluir um público mais amplo além da elite (Martins, 2002). A tabela 2, com os dados do Censo do INEP evidenciam essa expansão: em 1980, o país registrava 1.377.286 matrículas, número que ascendeu para 9.443.597 em 2022. Desse total, 54,14% (5.112.663 matrículas) correspondem à modalidade presencial e 45,86% (4.330.934 matrículas) à educação a distância.

**Tabela 2**

*Distribuição do número de IES e de matrículas em cursos de graduação - por organização acadêmica – Brasil 2022*

| Organização Acadêmica | Instituições |      | Matrículas |      |
|-----------------------|--------------|------|------------|------|
|                       | Total        | %    | Total      | %    |
| Total                 | 2.595        | 100  | 9.443.597  | 100  |
| Universidade          | 205          | 7,9  | 5.140.066  | 54,4 |
| Centro Universitário  | 381          | 14,7 | 2.937.483  | 31,1 |
| Faculdade             | 1.968        | 75,8 | 1.136.054  | 12,0 |
| IF e CEFET            | 41           | 1,6  | 229.994    | 2,4  |

Nota: Elaborado pelo autor e adaptado de MEC/Inep; Censo da Educação Superior (2022).

Pesquisas como as de Gomes e Moraes (2012) apontam que o sistema de ensino superior de massa se associa frequentemente a uma educação massificada. Esse fenômeno pode comprometer a qualidade educacional, porque o foco se direciona para a quantidade de alunos em vez de uma abordagem personalizada. No Brasil, essa tendência é observada no setor privado, que atende mais de 7,3 milhões de alunos (78% do sistema), conforme o Censo MEC/INEP (2022). Muitos desses estudantes são trabalhadores ou alternam trabalho e estudo, possuem menos tempo para dedicação acadêmica e, em muitos casos, carecem de hábitos de

estudo consolidados (Gomes & Moraes, 2012). Tal quadro contextualiza o aumento de matrículas na educação a distância (EAD), modalidade preferida por quase metade dos estudantes pela flexibilidade que oferece a quem necessita conciliar trabalho e estudo.

Ainda sobre o cenário geral do ensino superior, apesar das melhorias recentes, este ainda enfrenta desafios semelhantes aos de outros níveis educacionais, como financiamento insuficiente e tensões entre instituições públicas e privadas (Sguissardi, 2008). A última década viu a expansão das instituições privadas com fins lucrativos, e o ensino a distância ganhou destaque a partir de 2017 (Furtado, 2024). Embora as instituições públicas tenham reduzido sua participação relativa, elas preservam o ideal universitário baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Diferentemente das públicas, o setor privado direciona seus esforços para a formação profissionalizante. Prioriza cursos tecnológicos e a formação de professores, predominantemente por meio da EAD. Esse cenário indica uma reconfiguração no perfil do ensino superior. Essa mudança reflete alterações nas demandas do mercado, na prática docente e diferenças de investimento e métodos educacionais entre os setores público e privado (Borges & Borges, 2021).

Nesse contexto de transformações, uma área específica demonstra crescimento acentuado. O ensino de contabilidade, representado por 1.787 cursos em atividade de Bacharelado em Ciências Contábeis no Brasil (e-Mec, 2024), apresenta expansão considerável. Em 2014, o e-MEC registrava 1.339 cursos, o que representa um aumento de 33,45% na oferta em dez anos. As instituições privadas dominam a oferta (91%), sendo 21,71% dos cursos na modalidade EAD (Ministério da Educação [MEC], 2024). O pano de fundo histórico desse crescimento relaciona-se aos progressos econômicos e empresariais desde o período colonial. A chegada da família real em 1808 e a transferência da sede do reino para o Rio de Janeiro estimularam o desenvolvimento comercial, agrícola e industrial da época (Coelho, 2007; Cunha, 2007; Marroni et al., 2013).

## 2.2 EVOLUÇÃO DA CONTABILIDADE E DO ENSINO CONTÁBIL NO BRASIL: DAS AULAS DE COMÉRCIO AOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU*

A trajetória da educação contábil no Brasil deriva de fatores como o contexto histórico, a atualização das metodologias de ensino e a influência das transformações digitais. Tais elementos, interligados, moldam a profissão e o ambiente educacional da área.

Machado e Ferreira (2019) mencionam que as primeiras práticas contábeis no Brasil se originaram na Europa e, posteriormente, na América do Norte. As escolas europeias e americanas influenciaram o desenvolvimento da contabilidade. Italianos e alemães adotaram uma abordagem detalhista, por vezes descrita como ornamental, mas difundida em sua época. A Itália, com o método das partidas dobradas, contribuiu para a base contábil brasileira. Essa influência italiana prevaleceu até a década de 1950, quando a entrada de companhias norte-americanas no mercado brasileiro iniciou uma mudança. O surgimento de grandes corporações no início do século XX, o crescimento do mercado de capitais e o desenvolvimento econômico dos Estados Unidos promoveram a melhoria e a difusão das teorias e práticas contábeis norte-americanas. Esse novo cenário econômico propiciou uma evolução no conhecimento e nas práticas contábeis no país, modernizando a abordagem da contabilidade (Iudicibus, 2015; Reis & Silva, 2008).

Voltando ao início da formação contábil no país, a contabilidade no Brasil iniciou no período colonial, como resposta às necessidades da sociedade da época. O desenvolvimento inicial foi estimulado pela criação das primeiras alfândegas em 1530, as quais exigiam sistemas de controle contábil para sua administração (Reis & Silva, 2008). Esse evento marca o começo da formalização das práticas contábeis no território. A origem da contabilidade no Brasil conecta-se à colonização portuguesa. Com as alfândegas estabelecidas em 1530, a necessidade de controle financeiro surgiu. Gaspar Lamego foi nomeado o primeiro Contador Geral do Brasil em 1549, formalizando a contabilidade no país. A criação do Erário Régio, órgão para administrar as finanças públicas, estabeleceu o método das partidas dobradas, já usado em Portugal, e instituiu um controle sobre a arrecadação e distribuição dos recursos (Reis & Silva, 2008).

Desde então, a contabilidade no Brasil percorreu uma trajetória definida por eventos históricos que formaram seu perfil como profissão e área de ensino. A implementação de cursos específicos, a regulamentação profissional e a adaptação contínua às mudanças no cenário econômico e legal foram elementos relevantes para seu desenvolvimento, conforme resume a Tabela 3.

**Tabela 3**

*Marcos histórico sobre a contabilidade e o ensino contábil no Brasil*

| ANO  | MARCO HISTÓRICO                                                                                                                                    |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1808 | Lei de Abertura dos Portos.<br>Citação as primeiras aulas de Comércio no Brasil, por meio do Decreto do Príncipe Regente D. João VI.               |
| 1809 | Criação da Real Junta do Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação.<br>Alvará obriga os Contadores Gerais da Real Fazenda a aplicar o método das |

|                                |                                                                                                                                                          |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | partidas dobradas.                                                                                                                                       |
|                                | Alvará de 15 de julho oficializa as primeiras Aulas de Comércio no Brasil                                                                                |
| 1810                           | Instalada na Bahia aula de comércio com o objetivo de formar guarda livros                                                                               |
| 1811                           | Aconteceu no Maranhão a primeira aula de Comércio, suspensão em 1820 e retornando em 1831                                                                |
| 1812                           | Concurso para Lentes na Bahia em Pernambuco                                                                                                              |
| 1813                           | Aulas de Comércio na Bahia e em Pernambuco                                                                                                               |
| 1835                           | Estatuto da Aula de Comércio da Corte                                                                                                                    |
| Decreto nº 121/1842            | Critério para seleção dos Lentes                                                                                                                         |
| Decreto nº 456/1846            | Regulamentação das Aulas de Comércio                                                                                                                     |
| Decreto nº 769/1854            | Reforma da Aula de Comércio da Corte                                                                                                                     |
| Decreto nº 1.763/1856          | Criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro                                                                                                         |
| Decreto nº 2.741/1861          | Nova organização dada ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro                                                                                          |
| Lei n. 1.083/1960              | Primeira Lei das Sociedades por Ações, consolidando transformações no ambiente empresarial.                                                              |
| Decreto Imperial nº 4.475/1870 | Aprova os Estatutos da Associação dos Guardas Livros                                                                                                     |
| Decreto Federal nº 1.339/1905  | Criação da Escola de Comércio de São Paulo (Considerada primeira escola de Contabilidade no Brasil)                                                      |
| 1891                           | Primeira Academia de Comércio - MG                                                                                                                       |
| 1907                           | Escola de Comércio Alvares Penteado                                                                                                                      |
| Decreto n.º 20.158/1931        | Traz mudanças e aprimora a regulamentação profissional e a estruturação do ensino comercial de forma tripartite: nível propedêutico, técnico e superior. |
| Decreto Lei n.º 7.988/1945     | Surgimento do curso superior de Ciências Contábeis e Atuariais                                                                                           |
| Decreto-Lei n.º 15601/1946     | Criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas (FCEA), estabelecida como parte da Universidade de São Paulo.                              |
| 1946                           | Criação dos Conselhos Federais e Regionais de Contabilidade                                                                                              |
| Lei n.º 3.384/1958             | Os guarda-livros foram formalmente reconhecidos como técnicos contábeis.                                                                                 |
| Lei nº 4.024/1961              | Estabelecem diretrizes e bases da educação nacional e promove a estruturação de cursos avançados e especialização na área.                               |
| Lei n.º 6.404/1976             | Primeira Lei das Sociedades por Ações, consolidando transformações no ambiente empresarial.                                                              |
|                                | Alterou significativamente as práticas contábeis no Brasil, alinhando-as com as Normas Internacionais de Contabilidade (IFRS).                           |
| Lei n.º 11.638/2007            | O Conselho Federal de Contabilidade (CFC) reeditou as Normas Brasileiras de Contabilidade (NBC) para aderir ao padrão IFRS.                              |
|                                | Permitiu a comparabilidade dos relatórios contábeis entre companhias brasileiras e estrangeiras.                                                         |

*Nota:* Elaborado pelo autor com base em Reis & Silva (2008), Peleias et al. (2007), Romanowski e Pinto (2014), e Heissler et al. (2018).

A trajetória da contabilidade no Brasil pode ser analisados por meio de períodos distintos e marcados por desenvolvimentos próprios nas áreas de contabilidade, educação e pesquisa. Compreender essas fases oferece um entendimento sobre o estado atual das práticas contábeis no país, conforme ilustra a Figura 1.

**Figura 1***Principais eventos relacionados à contabilidade no Brasil*

*Nota:* Elaborado pelo autor e adaptado de Heissler et al. (2018).

A contabilidade evoluiu de uma prática inicial para uma atividade mais elaborada, acompanhando o crescimento do capitalismo, processo cuja evolução no ensino é detalhada na Figura 2. A necessidade de registros financeiros exatos e fidedignos, para minimizar fraudes e inconsistências, impulsionou esse desenvolvimento geral (Machado e Ferreira, 2019).

**Figura 2***Evolução do ensino de contabilidade no Brasil*

*Nota:* elaborado pelo autor e adaptado de Peléias et al., (2007).

No final dos anos 1980 e início dos 1990, o Ensino Superior em Contabilidade atravessou uma reorientação. O foco direcionou-se para a formação de profissionais éticos e competentes para os setores público e privado. Desde esse período, o curso de Ciências Contábeis evolui, incorporando atualizações aos currículos, conforme aponta o Conselho Federal de Contabilidade (2016).

Essas mudanças buscam desenvolver profissionais qualificados, aptos a atender às demandas econômicas, financeiras e sociais. O objetivo é alinhar a formação acadêmica às necessidades do mercado e à evolução da profissão contábil, preparando os estudantes para o ambiente contemporâneo. Dados do MEC/Inep (Censo da Educação Superior, 2024) indicam que, entre os dez maiores cursos de graduação no Brasil, Contabilidade ocupa a 7ª posição, com 324.731 matrículas. Dessas, 210.640 (64,87%) ocorrem na modalidade a distância e 114.091 (35,13%) na presencial.

A recente Resolução CNE/CES nº 1 (2024) institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Ciências Contábeis. O objetivo é formar profissionais aptos a aplicar o pensamento científico no suporte ao processo decisório organizacional, atender às demandas informacionais de diversos stakeholders, desenvolver abordagens multi e transdisciplinares, e atuar com isenção, comprometimento ético e ceticismo profissional (Resolução CNE/CES nº 1, 2024).

Essa reorientação da graduação reflete um processo contínuo de adaptação do ensino contábil às demandas socioeconômicas, que também impulsionou o desenvolvimento da pós-graduação. Notadamente, a década de 1960 marcou um avanço para a pós-graduação na área, estimulada por transformações econômicas, políticas e sociais da época (Peléias, 2007). Subsequentemente, a regulamentação dos programas *Stricto Sensu* definiu requisitos legais para autorização, reconhecimento e renovação, conforme estipulado pela Resolução CNE/CES nº 1 (2001) e pela Resolução CNE/CES nº 24 (2002). A implementação e o contexto dessas regulamentações são objeto de análise na literatura (Dallabona et al., 2013). Adicionalmente, o monitoramento e a avaliação contínuos desses programas são realizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que analisa a qualidade e o posicionamento relativo de cada um no âmbito do Sistema Nacional de Pós-Graduação (Silva & da Silva, 2016).

Nesse processo de desenvolvimento da pós-graduação, surgiu o primeiro curso de mestrado em Contabilidade, oferecido pelo Programa de Mestrado da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP) em 1970 (Soares et al., 2018). Considera-se, portanto, a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil como recente (Espejo et al., 2022). A proposta para um programa de doutoramento na área ocorreu em 1977, após a formação de nove mestres pelo programa existente, credenciado oficialmente em 1978 (Cunha et al., 2008). A ação foi liderada pelos professores Sérgio de Iudícibus e Eliseu Martins (Freitas, 2018). Iniciado em 1978, o

Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP foi o único no Brasil até 2007 (Espejo et al., 2022).

Desde 2007, a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu no Brasil expandiu-se. Dados coletados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em fevereiro de 2024 mostram 37 programas. Estes programas englobam 53 cursos de mestrado e doutorado, acadêmicos e profissionais, conforme detalhado na Tabela 4.

**Tabela 4**

*Programas de Mestrado/Doutorado no Brasil*

| Região       | Estado | Cidade         | Nome do programa                      | Sigla IES | Grau Acadêmico         | Nota | Anos |
|--------------|--------|----------------|---------------------------------------|-----------|------------------------|------|------|
| Centro-Oeste | GO     | Goiânia        | Ciências Contábeis                    | UFG       | Mestrado               | 4    | 8    |
|              | MS     | Campo Grande   | Ciências Contábeis                    | UFMS      | Mestrado               | 3    | 7    |
|              | DF     | Brasília       | *Ciências Contábeis                   | UNB       | Mestrado               | 5    | 10   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 5    | 10   |
| Nordeste     | RN     | Natal          | Ciências Contábeis                    | UFRN      | Mestrado               | 3    | 9    |
|              | PE     | Recife         | Controladoria                         | UFRPE     | Mestrado               | 4    | 9    |
|              | PB     | João Pessoa    | Ciências Contábeis                    | UFPB-JP   | Mestrado               | 5    | 9    |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 5    | 9    |
|              | PE     | Recife         | Ciências Contábeis                    | UFPE      | Mestrado               | 4    | 17   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 4    | 17   |
|              | BA     | Salvador       | Contabilidade                         | UFBA      | Mestrado               | 4    | 17   |
|              | CE     | Fortaleza      | *Administração e Controladoria        | UFC       | Mestrado               | 4    | 15   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 4    | 15   |
|              | CE     | Fortaleza      | *Administração e Controladoria        | UFC       | Mestrado Profissional  | 4    | 15   |
|              |        |                |                                       |           |                        |      |      |
|              | MA     | São Luís       | *Contabilidade e Administração        | FUCAPE-MA | Mestrado               | 3    | 7    |
| Sudeste      | SP     | São Paulo      | Controladoria e Finanças              | FIPECAFI  | Mestrado Profissional  | 4    | 8    |
|              | ES     | Vitória        | Ciências Contábeis E Administração    | FUCAPE-ES | Mestrado Profissional  | 5    | 23   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado Profissional | 5    | 23   |
|              | MG     | Uberlândia     | Ciências Contábeis                    | UFU       | Mestrado               | 4    | 11   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 4    | 11   |
|              | SP     | São Paulo      | Ciências Contábeis                    | UniFECAP  | Mestrado               | 3    | 25   |
|              | ES     | Vitória        | Ciências Contábeis                    | UFES      | Mestrado               | 4    | 14   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 4    | 14   |
|              | SP     | Ribeirão Preto | Controladoria E Contabilidade         | USP/RP    | Mestrado               | 5    | 15   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 5    | 15   |
|              | ES     | Vitória        | Administração E Ciências Contábeis    | FUCAPE-ES | Mestrado               | 6    | 15   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 6    | 15   |
|              | MG     | Belo Horizonte | Controladoria E Contabilidade         | UFMG      | Mestrado               | 5    | 17   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 5    | 17   |
|              | SP     | São Paulo      | Controladoria e Finanças Empresariais | UPM       | Mestrado Profissional  | 5    | 16   |
|              |        |                |                                       |           | Doutorado              | 5    | 16   |

|     |    |                |                                              | Profissional |                       |      |
|-----|----|----------------|----------------------------------------------|--------------|-----------------------|------|
|     |    |                |                                              |              |                       |      |
|     | MG | Belo Horizonte | Contabilidade e Administração                | FUCAPE-MG    | Mestrado Profissional | A 3  |
|     | RJ | Rio de Janeiro | Ciências Contábeis e Administração           | FUCAPE-RJ    | Mestrado Profissional | 4 9  |
|     | RJ | Rio de Janeiro | Ciências Contábeis                           | UFRJ         | Mestrado              | 5 26 |
|     |    |                |                                              |              | Doutorado             | 5 26 |
|     | SP | São Paulo      | Controladoria e Contabilidade                | USP          | Mestrado              | 6 54 |
|     |    |                |                                              |              | Doutorado             | 6 54 |
|     | SP | São Paulo      | Ciências Contábeis, Controladoria e Finanças | PUC/SP       | Mestrado Profissional | 4 46 |
|     | RJ | Rio de Janeiro | *Ciências Contábeis                          | UERJ         | Mestrado Profissional | 3 18 |
|     | RJ | Rio de Janeiro | *Controladoria e Gestão Pública              | UERJ         | Mestrado Profissional | 3 5  |
|     | RS | Porto Alegre   | Controladoria E Contabilidade                | UFRGS        | Mestrado              | 4 8  |
|     | SC | Florianópolis  | Planejamento E Controle De Gestão            | UFSC         | Mestrado Profissional | 3 5  |
|     | RS | Rio Grande     | Contabilidade                                | FURG         | Mestrado              | 3 7  |
|     | SC | Florianópolis  | Contabilidade                                | UFSC         | Mestrado              | 5 20 |
|     |    |                |                                              |              | Doutorado             | 5 20 |
|     | RS | Santa Maria    | Ciências Contábeis                           | UFSM         | Mestrado              | 3 4  |
| Sul |    |                |                                              |              | Mestrado              | 5 19 |
|     | SC | Blumenau       | Ciências Contábeis                           | FURB         | Doutorado             | 5 16 |
|     | PR | Curitiba       | Contabilidade                                | UFPR         | Mestrado              | 5 19 |
|     |    |                |                                              |              | Doutorado             | 5 19 |
|     | PR | Maringá        | Ciências Contábeis                           | UEM          | Mestrado              | 3 10 |
|     | SC | Chapecó        | Ciências Contábeis e Administração           | UNOCHAPE CÓ  | Mestrado              | 4 9  |
|     | PR | Cascavel       | *Contabilidade                               | UNIOESTE     | Mestrado              | 4 9  |

Nota: Elaborado pelos Autor conforme dados da Capes (2024).

\*Os programas são em Ciências Contábeis, mas aparecem na Capes na área básica de Administração.

Os dados apresentados indicam a distribuição dos cursos stricto sensu em Contabilidade pelo território brasileiro. Observa-se uma concentração na região Sudeste, em contraste com a ausência de programas na região Norte. Quanto à distribuição mesorregional, prevalecem as capitais e os grandes centros urbanos, principalmente em instituições de ensino públicas. A maioria dos cursos opera entre 10 e 20 anos, o que demonstra a relativa juventude da pós-graduação em Contabilidade. Do total de 37 programas (com 53 cursos), 27 correspondem a mestrados e 14 a doutorados acadêmicos; adicionalmente, existem 10 mestrados e 2 doutorados profissionais. Esses números apontam espaço para expansão, sobretudo em doutorados acadêmicos e em todos os níveis na região Norte, onde inexistem programas.

Tais dados sugerem a possibilidade de implementar novos cursos e fortalecer os existentes para diversificar a pós-graduação em Contabilidade e atender às demandas

regionais. O percurso até o cenário atual, considerando os cursos disponibilizados ao longo do tempo, contribuiu para o avanço da educação contábil (Espejo et al., 2017). Assim, a abertura de novos cursos de pós-graduação em qualquer nível acadêmico tende a favorecer a sociedade, a ciência e a qualificação docente. Isso considera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que prevê a formação de docentes do ensino superior prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Nesse contexto da qualificação docente prevista na LDB, a formação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado, constitui uma credencial socialmente reconhecida para validar a atuação docente no ensino superior. Ela confere ao professor o reconhecimento para exercer suas funções acadêmicas (Bolzan & Powaczuk, 2013). No diálogo entre a docência e a profissão, abrem-se possibilidades para a qualificação docente e consolida-se a prática profissional do professor de Ciências Contábeis.

## 2.3 SER DOCENTE

Aos velhos e jovens professores, aos mestres de todos os tempos que foram agraciados pelos céus por essa missão tão digna e feliz. Ser professor é um privilégio. Ser professor é semear em terreno sempre fértil e se encantar com a colheita. Ser professor é ser condutor de almas e de sonhos, é lapidar diamantes (Gabriel Chalita).

A visão de Chalita expressa o valor da vocação docente, mencionando sua condição especial e efeito potencial de mudança. Contudo, além dessa perspectiva, o ato de "ser docente" abrange a construção de uma figura profissional, o aperfeiçoamento constante e o reconhecimento na carreira. As seções seguintes abordam esse processo, analisando os conceitos de professoralidade e profissionalidade, assim como os percursos e dificuldades do desenvolvimento profissional que moldam o educador ao longo de seu trajeto profissional docente.

### 2.3.1 Entre professoralidade e profissionalidade: caminhos para o desenvolvimento profissional docente

O conceito de profissão recebe influências socioculturais e ideológicas que moldam a prática laboral. Profissões obtêm legitimidade em contextos sociais específicos, o que indica a ausência de uma definição única e universal (Garcia, 2010). O conceito mostra-se mutável, construído socialmente e suscetível a mudanças conforme as condições sociais e históricas se alteram.

Na esfera educacional, a noção de professoralidade ainda possui pouca exploração. O termo designa o modo como o professor constrói sua forma de atuação profissional, em um processo progressivo e aberto (Rocha et al., 2020). Essa construção ocorre por interações com o ambiente de ensino, colegas e alunos, reforçando a ideia de uma identidade docente fluida e em formação constante. Bolzan e Powazuck (2013) introduziram o termo "professoralidade" no campo educacional para descrever esse processo de desenvolvimento profissional:

[...] utilizado pela primeira vez por Pereira (1996) em sua tese de doutorado, abordando os processos de criação envolvidos no devir professoral, a partir dos estudos de Deleuze, Guattari e Foucault entre outros. Sistematizado em forma de verbete por Oliveira (2003) no Glossário de Pedagogia Universitária. Em 2005, o termo passa a ser discutido por Isaia e Bolzan (2005), Bolzan e Isaia (2006) a partir da abordagem histórico-cultural Vygotski (1991, 1993, 1994, 2003); Leontiev, (1984, 1989); Davidov e Markova (1987). Segundo estas autoras, a professoralidade relacionando-se aos movimentos configurados no fazer-se docente, envolvendo o desenvolvimento de ações e operações, considerando-se o domínio de conhecimentos, de saberes, de fazeres de determinado campo, bem como a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores. (Bolzan & Powazuck, 2013, p. 203).

Conforme esses autores, a professoralidade ultrapassa a aplicação de conhecimentos teóricos. Configura um processo reflexivo de construção da atuação docente, no qual o educador se reinventa e molda um modo próprio de exercer a profissão (Ferreira, 2009; Morosini, 2006). Esse processo é fundamentado na socialização profissional, que é o mecanismo pelo qual os indivíduos internalizam as normas, valores e práticas de um grupo para se tornarem membros legítimos dessa comunidade profissional (Ferreira, Miranda, & Almeida, 2024).

Essa socialização, como explicam Ferreira, Miranda e Almeida (2024), ocorre em contextos imersivos, que são os ambientes e as situações práticas onde as experiências formativas acontecem. Para os professores de contabilidade, os autores identificam três contextos principais: o educacional (vivências na graduação e pós-graduação), o profissional não docente (atuação prévia como contador) e o profissional docente (as primeiras experiências em sala de aula). A construção da identidade e da professoralidade se dá, portanto, na interação entre essas diferentes experiências de vida.

A literatura específica da área contábil dialoga com essa perspectiva, ao evidenciar os desafios presentes nesses contextos. Estudos apontam para a valorização de uma dupla expertise, que envolve o domínio do conteúdo técnico e a habilidade didático-pedagógica (Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior, 2012; Rezende & Leal, 2013). Essa necessidade

de integrar conhecimentos torna-se um ponto de atenção, uma vez que a literatura também aponta fragilidades na formação pedagógica de docentes bacharéis (Bandeira, 2018; Souza & Mendonça, 2016). Diante disso, a formação continuada emerge como um tema recorrente, sendo apontada como um caminho para o aprimoramento das práticas na área (Souza, Nanni, Ferreira e Bonzanini, 2020).

Outra perspectiva sobre essa construção é oferecida por Mizukami (1996). Na análise da autora, o processo de tornar-se professor mostra-se progressivo e baseado nas experiências práticas, alinhado ao entendimento sobre o papel, o conhecimento e as formas de constituição docente. Segundo Mizukami (1996), o professor é:

[...] o principal mediador entre os conhecimentos socialmente construídos e os alunos. É ele, igualmente, fonte de modelos, crenças, valores, conceitos e preconceitos, atitudes que constituem, ao lado do conteúdo específico da disciplina ensinada, outros tipos de conteúdos por ele mediados. Conhecer quem é esse profissional, sua trajetória escolar, sua formação básica, como ele se desenvolve ao longo de sua trajetória profissional [...]. (Mizukami, 1996, p. 60).

Essa abordagem sugere que o ato de ensinar liga-se a um processo de construção de subjetividades. Nele, o professor não apenas promove o acesso ao conhecimento, mas também afeta o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Compreender o professor requer reconhecer como sua formação e experiência definem a maneira como ele media e transforma o conhecimento no ambiente educacional.

No Brasil, essa construção identitária apresenta particularidades. As condições de trabalho definem a construção da identidade profissional docente no ensino superior. Nas instituições privadas, nas quais a maioria atua como horista, a docência configura frequentemente uma atividade secundária, limitando a formação identitária integral. Nas instituições públicas, a dedicação exclusiva favorece um desenvolvimento mais consistente dessa identidade. Contudo, o foco na pesquisa pode comprometer essa dedicação ao ensino, o que limita a professoralidade, pois, muitos docentes valorizam mais suas áreas de investigação em relação à prática pedagógica (Cunha, 2018).

Roldão (2005) aponta o papel dos professores na mediação do conhecimento e da cultura, destacando a relevância da profissionalidade docente na formação de educadores. Esse papel mediador consolidou-se no século XIX, quando os professores obtiveram maior visibilidade social. Fatores históricos e sociais, como a formação especializada, possibilitaram sua atuação profissional e estabeleceram sua profissionalidade (Roldão, 2005). Portanto, reconhecer o conhecimento profissional docente como elemento principal do trabalho e da

identidade dos professores demanda uma reestruturação na formação e no desenvolvimento profissional.

Essa necessidade de reconhecimento e reestruturação manifesta-se no debate atual sobre educação. Nóvoa (2022) critica a redução da docência a termos como "colaborador" ou "facilitador". O autor argumenta que essa redução diminui a dimensão da profissão e limita a professoralidade e a profissionalidade dos educadores. Essa análise reforça a necessidade de reconhecer a docência como profissão específica e diversa. Roldão (2005), complementarmente, analisa os elementos que definem a profissionalidade docente, sintetizando os descritores que legitimam a docência como profissão distinta. A Tabela 5 apresenta esses descritores:

**Tabela 5**

*Descritores de profissionalidade*

| <b>Descritores</b>                                | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                              |
|---------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reconhecimento social da especificidade da função | O reconhecimento da singularidade da função em relação à atividade, contrastando com a indiferenciação entre diferentes funções.                                                                                              |
| Saber específico indispensável                    | O conhecimento técnico e especializado necessário para o desenvolvimento da atividade e a natureza desse saber.                                                                                                               |
| Poder de decisão e responsabilização              | A capacidade de decidir sobre a ação desenvolvida e a responsabilização social e pública por essa ação. Inclui o controle e a autonomia no exercício da atividade.                                                            |
| Pertencimento a um corpo coletivo                 | A inclusão em um grupo coletivo que compartilha, regula e defende o exercício da função, o acesso a ela, e a definição do saber necessário. O poder desse coletivo deriva do reconhecimento de um saber que legitima o grupo. |

*Nota:* Elaborado pelo autor com base em (Roldão, 2005, p.109).

A justaposição das perspectivas de Nóvoa (2022) e Roldão (2005) mostram as características e a pertinência do papel docente na sociedade contemporânea. Nóvoa (2022) adverte sobre os perigos de simplificar a função do professor, enquanto Roldão (2005) oferece uma estrutura teórica para examinar a extensão da profissão. Roldão (2005) também indica que o professor atua como um mediador do conhecimento para os alunos, não apenas como seu detentor.

Essa função mediadora ultrapassa o ensino de conteúdos e demonstra a capacidade do educador de orientar os alunos na internalização do conhecimento, o que caracteriza a profissionalidade. A autora aponta ainda que a profissionalidade representa mais que uma ocupação; configura uma atividade socialmente reconhecida e organizada. Possui valor social, requer conhecimentos próprios e uma autonomia regulada por padrões profissionais definidos pela comunidade docente (Roldão, 2005).

A definição de profissionalidade, tal como abordada por Roldão, parece encontrar concordância na área. Em revisão de literatura, Gorzoni e Davis (2017) afirmam que estudos sobre profissionalidade docente apresentam convergência na definição do termo. Os autores indicam que a profissionalidade liga-se à ação de ensinar, característica mantida ao longo do tempo histórico-social. Essa ação abrange um conhecimento profissional próprio e a construção de uma identidade profissional. Tal identidade desenvolve-se pelas interações do professor em sua prática, considerando as exigências sociais internas e externas à escola, refletindo modos de ser e atuar como docente.

Rocha e Bastos (2017) apontam a distinção entre professoralidade e profissionalidade. A primeira relaciona-se mais às características do docente como indivíduo, enquanto a profissionalidade recebe maior influência de fatores externos. Embora a profissionalidade também inclua aspectos do desenvolvimento docente, sua qualificação conecta-se mais às condições externas do que às particularidades do professor. Profissionalidade e professoralidade vinculam-se ao desenvolvimento profissional docente e mostram-se interdependentes; um aspecto dificilmente se separa do outro (Rocha & Bastos, 2017).

### **2.3.2 Desenvolvimento Profissional Docente**

O interesse pelo desenvolvimento docente tem se intensificado desde o início da década de 80. Um marco importante foi a publicação do livro *Professional Development of Teachers*, em 1980, pelos educadores britânicos Eric Hoyle e Jacquetta Megarry, que introduziu o termo *teacher's professional development* na literatura internacional (Diniz-Pereira, 2019).

Nesse contexto, diversos autores contribuíram para esse debate ao longo da década de 1980, como Schön (1983, 1986, 1987), Guskey (1986), Kolb & Lewis (1986), Garcia (1987), Bromme (1988), Ariza (1989), e Huberman (1985, 1989). Nos Estados Unidos e no Canadá, a discussão ganhou força apenas no início dos anos 1990, com destaque para o artigo de Zeichner (1992), que abordou o ressurgimento do movimento das *professional development schools* (PDS) (Diniz-Pereira, 2019, p. 66). Por fim, Zabalza (1991) também contribuiu para o campo, ampliando a reflexão sobre a prática docente.

Por conseguinte, a literatura das últimas décadas apresenta contribuições teóricas e empíricas que aprofundam o entendimento sobre o desenvolvimento docente. Essas contribuições baseiam-se em teorias de autores como Dewey, Lewin e Piaget, cujas ideias

alicerçam estudos contemporâneos sobre o tema. Essa base teórica fornece elementos para os debates sobre o assunto e exerce influência no campo. Conforme Silva (2008):

Tanto as contribuições de Lewin, como as de Piaget e as de Dewey assumem um nível de importância equivalente entre si no tocante à constituição da aprendizagem de cunho experiencial. A rigor, cada um desses estudiosos forneceu uma parte muito significativa de ideias que permitiram produzir uma teoria educacional que lê o ser humano como um ente conectado umbilicalmente ao mundo natural, sendo sempre capaz de aprender em decorrência de sua experimentação nesse mesmo mundo, assim como a partir da reflexão que faz sobre os fenômenos do mundo natural. (Silva, 2008, p. 88).

Dois trabalhos marcam o início dos debates sobre desenvolvimento docente. Kolb (1983) apontou a experiência como fonte principal de desenvolvimento e aplicou o conceito de aprendizagem experiencial ao ensino superior. Schön (1983), por sua vez, introduziu o conceito de professor reflexivo, explorando as ideias de "reflexão na ação" e "reflexão sobre a ação". Ele argumenta que professores que refletem sobre suas práticas desenvolvem habilidades durante e após as ações realizadas.

Para Nóvoa (1992), o conceito de Schön (1990) sobre o triplo movimento (conhecimento na prática, reflexão durante a prática e reflexão sobre a prática) adquire maior pertinência no desenvolvimento pessoal dos professores. Isso promove a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa e autônoma no ambiente profissional. Essas obras influenciam a formação, o desenvolvimento e a prática de educadores em diversas áreas, contribuindo para a construção de conceitos e definições neste campo.

Antes de analisar conceitos e definições de desenvolvimento docente, esclarece-se que o objetivo aqui não abrange todos os conceitos da literatura. A proposta apresenta conceitos que auxiliam a compreender como ocorre o desenvolvimento profissional docente, com base nos autores referenciados. Evans (2002), em trabalho sobre a conceituação do desenvolvimento docente, observa:

Existe uma vasta quantidade de outros trabalhos que, embora não sejam explicitamente rotulados como 'desenvolvimento de professores', poderiam facilmente ser considerados como contribuindo muito para o estudo de como os professores se desenvolvem. Isso inclui áreas de estudo como gestão educacional, formação de professores, pensamento e os relacionados com a educação pós-obrigatória, incluindo a formação inicial de professores (FIP). Sem parâmetros claros, porém, é difícil

determinar se este trabalho deve ou não ser categorizado como o que passou a ser identificado como trabalho 'mainstream' de desenvolvimento de professores. (Evans, 2002, p. 132).

Segundo a autora, o campo de estudos permite incluir diversas áreas não usualmente associadas a ele, mas que podem auxiliar na compreensão dos conceitos e definições.

Conforme mencionado no início deste capítulo, mesmo após quase duas décadas de debates sobre desenvolvimento profissional docente, persistia falta de clareza conceitual na área. Evans (2002) indica a necessidade de uma definição mais precisa sobre o que se entende por desenvolvimento de professores. Apesar de estudos relevantes (Darling-Hammond, 1994; Hargreaves, 1992; Leithwood, 1992), o conceito permanecia pouco delimitado.

Evans (2002), contudo, não considerou os trabalhos de Nóvoa (1992) e Ponte (1998), que apresentaram noções sobre o desenvolvimento profissional docente. Nóvoa (1992) contribui ao afirmar que a formação pode promover o desenvolvimento profissional, destacando a autonomia contextualizada na profissão. Isso prepara educadores reflexivos, que se responsabilizam pelo próprio desenvolvimento e participam na aplicação das políticas educacionais. Ponte (1998) indica que o desenvolvimento profissional do professor se refere à qualificação de sua prática educacional, dentro e fora da sala de aula. Esse processo inclui o aumento da autonomia pedagógica e o papel do professor na organização escolar. Os conceitos dos autores inserem-se em um movimento de mudança e reflexão, embora permaneçam em definição.

Dentre os autores que avançam na conceituação do desenvolvimento profissional docente, o trabalho de Day (1999) define o desenvolvimento como:

O processo pelo qual, sozinhos e com outros, os professores revisam, renovam e estendem o seu compromisso como agentes de mudança aos propósitos morais do ensino; e pelo qual adquirem e desenvolvem de forma crítica o conhecimento, as competências, o planejamento e a prática com crianças, jovens e colegas durante cada fase de sua vida docente. (Day, 1999, p. 4).

Essa definição auxilia a entender o desenvolvimento docente como um processo evolutivo. Desde a publicação de Day (1999), o termo expandiu-se, apresentando diferentes conceituações.

Conforme Aguillar et al. (2023), o desenvolvimento profissional de professores não se restringe à socialização, mas também requer reflexão, liberdade e trabalho conjunto, incluindo

participação e aprendizado. Na análise de Arenhaldt et al. (2023), o desenvolvimento profissional docente ultrapassa a execução de processos formativos pontuais ou isolados. Ao contrário, precisa mostrar-se estimulante e progressivo, considerando a reflexão, a coletividade e a cooperação como elementos para alterar a docência enquanto profissão. Isso modifica as práticas pedagógicas e promove o reconhecimento institucional.

Na visão de Cruz et al. (2020), o desenvolvimento profissional docente não ocorre apenas na formação inicial. Ele também recebe influência de motivações pessoais e profissionais, além de circunstâncias que definem necessidades individuais, afetando a prática profissional. Os estudos de Ferreira (2020) ampliam essa ideia, indicando que esse processo se mostra elaborado e diversificado. Começa na formação inicial e progride ao longo da carreira. Essa progressão sofre influência do contexto de trabalho, do ambiente institucional e curricular, e das experiências pessoais e sociais vividas, articulando práticas educacionais, pedagógicas, escolares e de ensino.

Ferreira (2020) descreve esse processo como mutável, caracterizado por mudanças, sujeito a pressões e influenciado por crenças e experiências. Estas incluem conhecimentos formais e informais acumulados. Ferreira (2020) adiciona que tal desenvolvimento liga-se às experiências pessoais e reflexivas do indivíduo. Políticas educacionais (salários, incentivos, autonomia, reformas), a estrutura e a cultura organizacional das escolas também o afetam. Entende-se, portanto, esse desenvolvimento como um fenômeno de múltiplas dimensões: individuais, coletivas, emocionais, políticas, sociais, econômicas e profissionais. Ele abarca a aquisição de conhecimentos, práticas pedagógicas e a reconstrução da identidade profissional, estimulando mudanças no ensino superior, nas escolas e nos processos pedagógicos, com foco na qualificação progressiva.

Conforme Freiras e Mariano (2022), o desenvolvimento profissional não se confina às vivências nos espaços acadêmicos e na profissão. Fatores internos e externos que influenciam comportamentos e integram a pedagogia às práticas também o moldam. Para Moreira e Pryjma (2022), o processo de tornar-se professor não ocorre de modo instantâneo, mas estende-se ao longo do percurso profissional de cada indivíduo. Configura, assim, um processo lento, progressivo e contínuo, que requer compromisso individual e institucional para atingir seus propósitos.

O desenvolvimento profissional docente, descrito por Richit (2021), representa um processo progressivo e flexível. Ele abrange a busca por novos conhecimentos e o aprofundamento dos existentes. Ocorre de modos distintos e estimula mudanças na cultura profissional, incentivando a colaboração entre educadores. Para a autora, educadores precisam

mostrar abertura a novas práticas pedagógicas e refletir sobre a ética do ensino. Programas e atividades específicas auxiliam a revisar práticas e crenças. A reflexão sobre a prática de ensino mostra-se necessária para mudanças proveitosas. Richit (2021) conclui que o desenvolvimento se firma em contexto colaborativo: o trabalho conjunto fortalece conhecimentos e a compreensão sobre a dimensão ética da profissão. Outro ponto do desenvolvimento profissional docente envolve esclarecer como o tema evoluiu e foi debatido na comunidade científica.

Estudos como o de Kugel (1993) buscaram compreender como professores se desenvolvem para atuar na docência. Kugel (1993) procurou demonstrar que esse desenvolvimento ocorre em estágios, de modo análogo ao trabalho de Perry (1970), que também propôs um modelo de desenvolvimento baseado em fases. Kugel (1993) indica, porém, que o desenvolvimento docente não possui sequência fixa, diferentemente do desenvolvimento biológico. Ele afirma: “os professores não precisam passar pelos estágios de seu desenvolvimento em uma ordem específica. Nesse aspecto, o desenvolvimento professoral parece diferir do desenvolvimento biológico mais comum” (Kugel, 1993, p. 316).

A proposta de Caffarella e Zinn (1999) amplia essa análise ao considerar o desenvolvimento profissional docente como um processo progressivo. Ele acontece por meio de atividades formais ou autodirigidas, muitas vezes relacionadas ao desenvolvimento organizacional. Essa abordagem sugere que o desenvolvimento contribui para o sucesso profissional docente. As autoras apresentam quadros conceituais que identificam fatores que facilitam ou dificultam esse êxito, considerando relacionamentos interpessoais, estruturas institucionais, compromissos pessoais e características intelectuais.

Nesse contexto de atividades formais, os estudos de Garet et al. (2001) focaram em resultados empíricos para melhorar o desenvolvimento profissional docente. Eles expandem a literatura sobre melhores práticas. Esclarecem que atividades tradicionais e reformas podem ter efeitos similares nos resultados, caso a forma de oferta seja parecida. Garet et al. (2001) defendem que, para qualificar o desenvolvimento profissional, o foco deve direcionar-se mais à duração, ao trabalho coletivo e aos componentes principais (conteúdo, aprendizagem ativa, coerência) do que ao formato. Esses estudos corroboram ideias anteriores. Embora com discussões ainda restritas na literatura, tais ideias sugerem que a participação coletiva e a troca de experiências entre professores geram melhorias em conhecimento e habilidades, resultando em alterações positivas nas práticas educativas.

No entendimento de Gonçalves (2009):

É hoje inquestionável que a formação ao longo da vida é uma resposta necessária aos permanentes desafios da inovação e da mudança e, simultaneamente, condição de promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Importa, assim, que nos preocupemos em compreender como os docentes se vão 'tornando professores' ao longo da sua carreira, para, deste modo, se encontrarem as respostas formativas mais adequadas às características específicas de cada momento da sua condição de pessoas-profissionais, tendo presentes, ao mesmo tempo, as diferentes conjunturas socioeducativas (Gonçalves, 2009, p. 24).

Essa interpretação indica o desenvolvimento profissional como um processo flexível, que responde aos estímulos de inovação e mudança. Sob uma ótica construtivista, o conhecimento e a prática reconstróem-se a partir das experiências e das novas informações adquiridas na carreira. A ideia de "tornar-se professor" sugere uma visão processual da identidade profissional. O uso do termo "tornando" mostra que ser professor não representa uma identidade definida previamente, mas uma renegociação contínua com o contexto socioeducativo e as alterações internas do indivíduo. Nesse processo, a experiência vivida torna-se elemento principal para a formação do ser professor.

Para Shulman (1986), o desenvolvimento profissional dos docentes não deve ignorar o conhecimento pedagógico nem o domínio do conteúdo. A qualidade do ensino articula-se à combinação destes dois elementos. O autor aponta que o conhecimento pedagógico (como ensinar), embora relevante, torna-se limitado se o professor não domina o conteúdo ensinado. Do mesmo modo, apenas conhecer o conteúdo, sem saber como comunicá-lo, não basta. O ponto de equilíbrio entre o conhecimento do conteúdo e as competências pedagógicas mostra-se necessário para que o ensino ocorra de modo apropriado.

Portela e Carvalhedeo (2016) acrescentam que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo progressivo e reflexivo, iniciado na formação inicial. Embora os bacharelados não preparem por completo para a docência, eles oferecem uma base de conhecimento. A formação continuada e a experiência prática mostram-se, então, relevantes, pois permitem aos professores qualificar suas habilidades com base nas vivências da carreira.

Farias e Araújo (2023) investigam a mobilização de experiências relacionadas aos conhecimentos didáticos e pedagógicos que professores de Ciências Contábeis mais prezam em seu processo de desenvolvimento profissional. Os autores concluem que o desenvolvimento profissional docente nesse grupo se define pela reflexão crítica e pela prática constante. Relações colaborativas e de suporte com os alunos, a busca por compartilhamento de experiências com colegas e o mercado de trabalho estimulam esse desenvolvimento. A

qualificação pessoal e o esforço diário para aprimorar a prática de ensino também contribuem para esse processo.

## 2.4 CONHECIMENTO DOCENTE

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo [...] (Maria do Céu Roldão).

Ao longo da vida, o conhecimento adquire-se em ambientes educativos distintos, começando na escola e continuando até o ensino superior. Nesses espaços desenvolvem-se os conhecimentos especializados, necessários para a formação dos professores universitários e daqueles que almejam essa carreira (Pereira et al., 2023). O que distingue um bom educador, porém, ultrapassa o domínio do conteúdo; relaciona-se à capacidade de transformar conhecimento em aprendizado para o aluno.

Este tópico aborda o conhecimento profissional docente, analisando teorias e abordagens que o moldam. Com base nas proposições de Lee Shulman (1986, 1987) e outros estudiosos, discute-se a articulação do conhecimento pedagógico, didático e reflexivo. Aponta-se como esses componentes mostram-se relevantes para o desenvolvimento constante e acertado da prática docente.

### 2.4.1 Conhecimento Profissional Docente como Dimensão do Desenvolvimento Profissional Docente

Alinhado à análise de Richit (2021), o conhecimento profissional representa uma das dimensões do desenvolvimento docente. Segundo a autora, o domínio dos conhecimentos necessários à prática docente, assim como a reinterpretação e o desenvolvimento contínuo desses conhecimentos ao longo da carreira, vão além da formação inicial. Esse processo conecta-se à prática profissional e às atividades de formação continuada dos docentes. Conforme Roldão (2007), a literatura sobre conhecimento profissional docente identifica duas linhas de abordagem principais. Apesar das variações e pontos de contato entre elas, essas abordagens partem de interpretações distintas da prática e do conhecimento docente.

A primeira linha associa-se a Lee Shulman (1986, 1987, 2004), que analisa os componentes do conhecimento profissional de professores. Shulman categoriza diferentes tipos de conhecimento para o exercício da docência, como: conhecimento do conteúdo da disciplina, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos contextos educacionais, e conhecimento dos fins e valores da educação.

A segunda abordagem, associada a Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984), foca no conhecimento prático pessoal dos professores. Baseia-se no pensamento reflexivo do docente, com influência de Schön na década de 1980. Essa linha aponta a construção do conhecimento profissional como um processo reflexivo sobre as ações e práticas de ensino, necessário à melhora do desenvolvimento profissional docente.

Enquanto a primeira abordagem examina os componentes do conhecimento profissional, a segunda valoriza a prática reflexiva como fonte desse conhecimento. Apesar das metodologias diferentes, ambas convergem na interpretação da prática e do conhecimento que a fundamenta. Para Roldão et al. (2009), o fortalecimento do conhecimento profissional dos professores requer a combinação de diferentes abordagens e teorias. Isso pode ocorrer pela combinação de componentes do conhecimento, reflexão, teorização, investigação, e pela orientação das práticas docentes, dialogando com as ideias de autores como Shulman, Schön e Garcia.

O estudo sobre o conhecimento docente ganhou destaque na década de 1980, com os trabalhos iniciais de Lee Shulman (1986, 1987). O autor questionava a ideia de que o professor precisaria apenas dominar o conteúdo disciplinar. Para ele, o docente deve possuir o conhecimento específico da disciplina (conhecimento do conteúdo) e o conhecimento sobre como esse conteúdo pode ser ensinado (conhecimento pedagógico).

O trabalho de Shulman (1986), baseado no programa de pesquisa “Crescimento do Conhecimento no Ensino”, apresenta resultados pertinentes. Os achados indicam que, para um ensino de qualidade, não basta dominar o conteúdo; é preciso possuir o “conhecimento didático do conteúdo”. Este último refere-se à capacidade de ensinar de modo apropriado, considerando o contexto curricular. Para que o ensino seja bem-sucedido, requer-se uma compreensão tanto do conteúdo quanto do ambiente educacional. Quem possui essa compreensão consegue ensinar com maior proficiência (Shulman, 2019).

Para Shulman (1986), uma análise do conhecimento necessário ao ensino considera tanto as categorias desse conhecimento quanto suas formas de representação. A estrutura proposta inclui três formas: o conhecimento proposicional, o de caso e o estratégico.

O **conhecimento proposicional** (saber conceitual e factual) deriva de três fontes: pesquisa disciplinada (origina princípios), experiência prática acumulada (resulta em máximas) e raciocínio sobre valores e ética (produz normas). Embora as proposições mostrem utilidade pela concisão, podem apresentar dificuldade de memorização em volume e carecer de contexto aplicativo. Por essa razão, Shulman (1986) considera outras formas de conhecimento, como os casos, necessárias para organizar e aplicar o conhecimento proposicional.

A segunda categoria, o **conhecimento de caso**, foca eventos ou situações pontuais documentados e analisados (Shulman, 1986). Um evento torna-se um "caso" ao ser visto como exemplo de uma categoria mais ampla ou ilustração de um princípio teórico. Requer interpretação com uso de estruturas conceituais para compreensão de seu significado e aplicabilidade (Shulman, 1986). Shulman (1986) identifica tipos de casos: protótipos (ilustram princípios), precedentes (firmam máximas práticas) e parábolas (comunicam normas e valores).

O **conhecimento estratégico**, por sua vez, introduz-se como necessário para lidar com situações em que princípios ou casos entram em conflito (Shulman, 1986). Este tipo de conhecimento habilita o professor a exercer julgamento e discernimento. Ultrapassa a aplicação de regras ou a recordação de casos passados, possibilitando decisões ponderadas em contextos elaborados (Shulman, 1986). Shulman (1986) conclui que a competência profissional na docência requer a articulação dessas três formas de conhecimento, permitindo uma compreensão do "como", do "o quê" e do "porquê" da prática pedagógica.

No ano seguinte, Shulman (1987) desenvolve sua proposta para a reforma educacional a partir de uma visão de ensino que valoriza compreensão, raciocínio, transformação e reflexão. Ele defende essa abordagem ao afirmar que pesquisas e políticas públicas anteriores desconsideraram esses componentes do ensino. Para articular e justificar sua visão, Shulman (1987) responde a quatro questões: quais as fontes do conhecimento para o ensino; como definir essas fontes; quais os processos de raciocínio e ação pedagógicos; e quais as implicações para políticas e reformas educacionais.

Como parte dessa visão, Shulman (1987) descreve o ensino como um ciclo: inicia com a razão, passa pelo raciocínio, resulta em ações pedagógicas e segue com reflexão, repetindo o processo. O propósito da preparação docente não reside apenas em treinar professores para seguir métodos definidos, mas em desenvolver a capacidade de reflexão sobre a prática de ensino (Fenstermacher, 1978, 1986; Shulman, 1987). Os professores precisam utilizar sua base de conhecimento para fundamentar decisões e ações.

Clandinin e Connelly (1996) exploram o a relevância do conhecimento dos professores para a prática educacional. Elas diferenciam essa análise de outras que se concentram nas características dos docentes ou em métodos de ensino/aprendizagem. A pesquisa indica que a área mais pertinente é o que os professores sabem e como aplicam esse conhecimento em sala de aula. O conhecimento docente influencia a prática, desde a interação com alunos até a interpretação e apresentação do conteúdo, o planejamento curricular e a avaliação do progresso dos estudantes.

Para as autoras, o conhecimento dos professores deriva das experiências pessoais deles, não representando um conhecimento externo ou objetivo. O "conhecimento prático pessoal" relaciona-se com as experiências passadas e com as ações e planos presentes e futuros do professor. Esse conhecimento, incorporado à prática, mostra-se necessário para o desenvolvimento da educação. Quem busca aprimorar o sistema educacional deve considerar não apenas os resultados esperados para os alunos, mas também o conhecimento dos professores e o ambiente profissional em que estes atuam.

Estudos como o de Nóvoa (2022) apontam que o conhecimento docente é contingente, coletivo e possui componentes éticos e políticos. Nóvoa (2022) argumenta que o conhecimento dos professores se constrói na prática e renova-se por interações com outros profissionais e com o ambiente educacional. Esse conhecimento, de difícil registro, ancora-se na experiência prática e na reflexão sobre ela, um processo necessário à renovação e ao desenvolvimento da profissão docente.

Nóvoa (2022) defende que o conhecimento profissional docente se caracteriza por sua natureza contingente, construída a partir da prática e em resposta a incertezas. Apresenta-se como um conhecimento contextualizado e reconstruído com base nas relações e tensões do ambiente educacional. Esse conhecimento, com seu potencial de mudança, vincula-se à especificidade das experiências pedagógicas dos professores e possui três características principais.

Primeiro, é um **conhecimento contingente** e de difícil formalização, que se forma a partir de um repertório de experiências vividas, não encontrado em manuais. Ele progride pela reflexão sobre experiências passadas e pela experimentação futura, o que demonstra a contingência da prática docente.

Segundo, esse **conhecimento possui natureza coletiva**. Ele se constrói e aprimora dentro de um grupo profissional, não isoladamente. Resulta da colaboração e da interação em novos espaços educativos, mostrando-se necessário à renovação da profissão.

Terceiro, o **conhecimento docente apresenta um componente ético**, relacionado à promoção da justiça social, e um componente político, ligado à presença da educação no espaço público. Configura-se como conhecimento público, organizado pela sistematização e publicação de estudos. Para seu compartilhamento e legitimação, necessita ser explicitado e divulgado. A leitura e a publicação garantem sua partilha e definem sua natureza como ação pública. Existindo diferentes modos de ser professor, o conhecimento profissional docente – caracterizado por Nóvoa (2022) como contingente, coletivo e público. Mostra-se relevante em todas as configurações de atuação na docência.

Na análise sobre a função docente, Roldão (2009) explora o conhecimento profissional de professores, apontando perspectivas conectadas. A autora apresenta descritores que definem e diferenciam o conhecimento profissional docente, contribuindo para a compreensão do tema. Esses descritores incluem:

**Natureza compósita:** O conhecimento do professor não resulta da soma de áreas distintas, mas da combinação transformadora e coerente de diversos tipos de conhecimentos, conforme Shulman (1986). Conhecimento pedagógico, didático e de conteúdo interligam-se mutuamente, aprimorando a prática docente.

**Capacidade analítica:** O conhecimento profissional do professor ultrapassa o domínio técnico ou a criatividade intuitiva. Manifesta-se perante um pensamento conceitual. Isso permite atribuir sentido e expandir as possibilidades de ação frente a situações educacionais elaboradas.

**Natureza mobilizadora e interrogativa:** O ato de ensinar requer a mobilização constante de diferentes tipos de conhecimento e o questionamento da prática e do conhecimento prévio. Essa postura mostra-se necessária para lidar com a imprevisibilidade do ensino e propiciar um desenvolvimento benéfico.

**Meta-análise:** A capacidade de realizar análise crítica e reflexiva, com distanciamento, revela-se necessária para uma prática reflexiva apropriada. Isso requer a combinação de diferentes tipos de conhecimento formal (de conteúdo e pedagógico) à prática docente.

**Comunicabilidade e circulação:** Comunicar e circular o conhecimento entre professores é necessário para o desenvolvimento de um conhecimento profissional mais completo e adequado. Isso abrange transformar conhecimentos implícitos em explícitos, promovendo o diálogo e o avanço na comunidade educacional.

Roldão (2007) afirma que ensinar não se limita à transmissão de conhecimento. Ultrapassa essa função, exigindo habilidade para mediar e adaptar o conteúdo curricular às

necessidades individuais e contextuais dos alunos. Isso pressupõe a adequação de metodologias de ensino que auxiliam a apropriação do conhecimento pelos estudantes.

Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo (Roldão, 2007, p.102).

Garcia (2010) afirma que parte do conhecimento dos professores é tácito e de difícil articulação. Ele observa que "o objetivo da gestão do conhecimento consiste precisamente em estimular a organização para que utilize plenamente seu próprio capital intelectual" (Garcia, 2010, p. 23). O conceito de gestão do conhecimento aqui referido propõe auxiliar as organizações, neste caso, instituições de ensino, a reconhecer, organizar e utilizar esse conhecimento implícito (ou capital intelectual). A proposta procura potencializar o conhecimento acumulado, que inclui tanto o conhecimento explícito (formal e codificável) quanto o tácito. Essa leitura busca melhorar o uso desse conhecimento na formação e no desenvolvimento profissional.

Barbosa et al. (2020) examinam como professoras do ensino fundamental percebem e mobilizam conhecimentos profissionais no cotidiano escolar. As autoras utilizam entrevistas e leitura de referenciais para mapear o processo de desenvolvimento desses conhecimentos ao longo do tempo. As docentes relatam construção contínua do conhecimento, sustentada por prática regular, interações diárias e reflexão sobre atividades desenvolvidas. O ajuste das ações ocorre diante de objetivos concretos, evidenciando adaptações constantes às demandas escolares.

As entrevistas documentam que o conhecimento profissional emerge de uma rede de experiências emocionais, vivências lúdicas e desafios pessoais, como questões familiares. Essas vivências influenciam decisões pedagógicas e formam perspectivas sobre o exercício profissional. A satisfação e o reconhecimento da docência aparecem vinculados às conquistas do cotidiano, enquanto modelos positivos vivenciados ao longo da trajetória escolar servem como inspiração e orientação. Barbosa et al. (2020) concluem que a atualização permanente dos conhecimentos aprimora as competências docentes, ampliando recursos individuais e coletivos ao longo da carreira.

Em complemento à literatura revisada, A Tabela 6 apresenta uma síntese dos conceitos-chave sobre o conhecimento profissional docente, extraídos da literatura revisada.

**Tabela 6***Síntese de conceitos sobre conhecimento profissional docente*

| <b>Autor(es)</b>     | <b>Ano</b> | <b>Conceito de Conhecimento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Elbaz                | 1983       | O conhecimento profissional é construído a partir do pensamento reflexivo do docente, sendo um processo reflexivo sobre ações e práticas de ensino, necessário à melhora do desenvolvimento profissional docente.                                                                                                                              |
| Clandinin e Connelly | 1984, 1996 | O conhecimento dos professores deriva das experiências pessoais deles, não representando um conhecimento externo ou objetivo. O “conhecimento prático pessoal” relaciona-se com as experiências passadas e com as ações e planos presentes e futuros do professor.                                                                             |
| Schön                | 1983,1987  | Trata o conhecimento profissional como um processo de reflexão sobre a prática.                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Shulman              | 1986       | Conhecimento profissional composto por categorias como: conhecimento do conteúdo da disciplina, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos alunos, dos contextos educacionais e dos fins e valores da educação. Possui três formas: proposicional, de caso e estratégico. |
| Roldão               | 2009       | O conhecimento profissional do professor possui natureza compósita (combinação transformadora de conhecimentos), capacidade analítica, natureza mobilizadora e interrogativa, meta-análise, e comunicabilidade e circulação, promovendo o desenvolvimento de um conhecimento mais completo e estruturado.                                      |
| Roldão et al.        | 2009       | O fortalecimento do conhecimento profissional dos professores requer combinação de componentes do conhecimento, reflexão, teorização, investigação e orientação das práticas docentes.                                                                                                                                                         |
| Garcia               | 2010       | Parte do conhecimento dos professores é tácito e de difícil articulação. Inclui conhecimento explícito (formal e codificável) e tácito (não articulado), que compõem o capital intelectual a ser reconhecido e utilizado pelas instituições.                                                                                                   |
| Barbosa et al.       | 2020       | O conhecimento profissional docente é construído continuamente por meio da prática, interação e reflexão, desenvolvendo-se dinamicamente, com avanços e retrocessos, moldado pelas experiências das professoras.                                                                                                                               |
| Richit               | 2021       | O domínio dos conhecimentos necessários à prática docente, assim como a reinterpretação e o aprofundamento desses conhecimentos, ultrapassa a formação inicial. Articula-se à prática e à formação continuada.                                                                                                                                 |
| Nóvoa                | 2022       | O conhecimento docente é contingente, coletivo e possui componentes ético e político. Constrói-se na prática, renova-se nas interações e reflete um processo de reflexão sobre experiências vividas. Apresenta-se como um conhecimento público, com necessidade de explicitação e partilha.                                                    |

*Nota:* elaborado pelo autor.

Esta síntese visa fornecer um panorama das diferentes perspectivas que embasam a discussão sobre o tema, servindo como ponto de partida para uma análise da Base de Conhecimentos para o Ensino de Shulman (1986,1987).

#### **2.4.2 Base de conhecimentos para o ensino (categorias do conhecimento)**

Lee Shulman é reconhecido como autor de destaque no campo do conhecimento profissional docente, conforme sistematização de Richit (2021) sobre desenvolvimento profissional. A análise de Shulman fornece um entendimento detalhado e estruturado dos conhecimentos necessários à prática pedagógica, estabelecendo uma categorização que constitui um pilar para a compreensão da docência. Sua abordagem postula que a prática bem-sucedida demanda um conhecimento que ultrapassa o mero domínio do conteúdo disciplinar.

As ideias de Shulman (1986, 1987, 2004) influenciam as discussões contemporâneas sobre formação e desenvolvimento profissional de professores. A necessidade de considerar outros conhecimentos, como o contexto e as características dos alunos (Garcia, 2010), desafia a visão popular que limita o ensino ao domínio do conteúdo.

Shulman (1986), ao conduzir pesquisas com docentes em diferentes estágios de carreira, propôs inicialmente uma distinção composta por três categorias de conhecimento do conteúdo: Conhecimento do Conteúdo da Matéria (domínio específico da disciplina); Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (habilidade de adaptar e transformar o conteúdo disciplinar em formatos acessíveis aos estudantes) e Conhecimento Curricular (compreensão de programas, estruturas e materiais).

Dando seguimento, Shulman (1987) expandiu essa tipologia, avançando nas discussões e apresentando a "Base de Conhecimentos para o Ensino", composta por sete categorias. Concebe-se essa base a partir da visão do ensino como profissão (Mizukami, 2004). O autor utiliza o termo "conhecimento" para descrever o domínio requerido dos docentes para promover ensino-aprendizagem (Fernandez, 2015). As categorias formam um conjunto integrado de entendimentos, conhecimentos, competências e atitudes pertinentes ao ensino em diversos contextos (Mizukami, 2004; Almeida et al., 2019) e orientam a formação e o desenvolvimento profissional (Backes et al., 2017).

Shulman e colaboradores (1986, 1987) não tiveram por objetivo elaborar uma lista prescritiva, mas sim propor uma orientação conceitual e distinções analíticas que direcionam a atenção para a natureza e os tipos de conhecimento requeridos para o ensino (Ball, Thames & Phelps, 2008). A ampliação dessa base inclui as três categorias iniciais propostas por Shulman e acrescenta outras quatro dimensões. A Tabela 7, a seguir, apresenta as categorias que compõem a Base de Conhecimentos para o Ensino.

**Tabela 7**

*Base de Conhecimentos para o Ensino – BCE (Shulman, 1986,1987)*

| <b>Categoria de Conhecimento</b> | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conhecimento do conteúdo         | Refere-se ao domínio específico que um professor possui sobre os assuntos que ensina. É o conhecimento profundo e estruturado do conteúdo que permite ao professor não apenas dominar os conceitos, fatos e teorias pertinentes ao seu campo de ensino, mas também compreendê-los em uma profundidade que permite explicar e conectar esses conhecimentos de maneira eficaz para seus alunos |
| Conhecimento pedagógico geral    | Refere-se aos princípios e estratégias gerais de gerenciamento e organização da sala de aula que transcendem a matéria                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Conhecimento do currículo        | Envolve os materiais e programas que servem como                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

|                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                      | "ferramentas do ofício" para os professores.                                                                                                                                                                                                                                      |
| Conhecimento pedagógico do conteúdo                                                                  | O amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é exclusivo dos professores, configurando seu meio de compreensão profissional.                                                                                                                                                   |
| Conhecimento dos alunos e de suas características                                                    | Refere-se ao entendimento sobre as diferenças individuais entre os alunos, como suas capacidades cognitivas, estilos de aprendizagem, motivações, interesses e contextos socioculturais.                                                                                          |
| Conhecimento dos contextos educacionais                                                              | Compreende desde o funcionamento do grupo ou sala de aula até as características das comunidades e suas culturas.                                                                                                                                                                 |
| Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, bem como de sua base histórica e filosófica | Refere-se ao entendimento sobre os propósitos da educação, incluindo a compreensão dos valores que a educação deve promover, os objetivos que deve alcançar, o papel que desempenha na formação do indivíduo e na sociedade, e as teorias e filosofias educacionais relacionadas. |

*Nota:* elaborado pelo Autor e adaptado de Shulman (1986, 1987).

**Conhecimento do Conteúdo:** Um bom professor precisa não apenas conhecer fatos ou conceitos, mas também compreender as razões que justificam esses conhecimentos e as condições para questioná-los. Adicionalmente, identificar quais tópicos possuem maior relevância permite priorizar adequadamente o currículo e as avaliações. O domínio do conteúdo constitui o núcleo do conhecimento profissional do professor. Essa questão gera preocupação crescente, especialmente nos Estados Unidos, onde pesquisas indicam fragilidades nesse aspecto entre os educadores (Shulman, 1986; Ball, Heather e Bass, 2005; Ball, Thames & Phelps, 2008; Richit, 2021).

**Conhecimento Pedagógico do Conteúdo:** este conhecimento envolve saber como representar o conteúdo de maneiras que facilitem a compreensão dos alunos. Isso inclui o uso de analogias, exemplos e explicações, além de compreender as dificuldades de aprendizagem e as concepções prévias dos alunos. O conhecimento pedagógico do conteúdo é essencial para que o professor consiga ensinar de forma clara e acessível, adaptando seu ensino para superar desafios cognitivos (Shulman, 1986; 2004). Para isso, é imprescindível uma formação que subsidie a tomada de decisões racionais na prática pedagógica (Portella & Carvalhedeo, 2016).

**Conhecimento do Currículo:** um professor experiente deve conhecer diferentes alternativas curriculares e estar familiarizado com os materiais curriculares de outras disciplinas que seus alunos estudam. Isso permite uma abordagem integrada e coordenada, que considera o aprendizado total do aluno, ao invés de fragmentá-lo (Shulman, 1986; Richit, 2021).

**Conhecimento Pedagógico Geral:** esse conhecimento abrange processos de ensino e aprendizagem, incluindo teorias e práticas pedagógicas. Envolve estratégias de ensino, gestão

de sala de aula e avaliação, e busca promover um entendimento mais profundo e contextualizado, ajudando a mitigar dificuldades enfrentadas pelos alunos (Shulman, 1987; Mizukami, 2004; Richit, 2021).

**Conhecimento dos Alunos e de Suas Características:** refere-se ao entendimento das diferenças individuais entre os alunos, como capacidades cognitivas, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais. A relação entre alunos e professores molda o ensino e pode contribuir para a construção de relações produtivas (Shulman, 1987; Borko, 2004). Professores devem adotar uma abordagem que os coloque como facilitadores e mentores, promovendo uma aprendizagem efetiva (Hasan et al., 2017).

**Conhecimento de Contextos Educacionais:** esse conhecimento implica a compreensão dos diversos ambientes em que o ensino ocorre, incluindo características da escola, comunidade e condições socioculturais que influenciam a educação. Essa conscientização aumenta o comprometimento dos professores com a instituição e a comunidade, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação (Shulman, 1987; Mizukami, 2004; Richit, 2021).

**Conhecimento dos Objetivos, Finalidades e Valores da Educação:** refere-se à compreensão dos propósitos da educação, incluindo os valores que deve promover e as teorias educacionais que moldaram a prática pedagógica ao longo do tempo. É essencial que o ensino seja sensível ao contexto social e cultural dos estudantes (Shulman, 1987; 2004; Mizukami, 2004; Richit, 2021).

A visão popular muitas vezes limita-se à ideia de que dominar o conteúdo é suficiente para ensinar. Contudo, é fundamental considerar outros tipos de conhecimento, como o contexto em que o ensino ocorre e as características dos alunos. O conhecimento didático do conteúdo está ligado à forma como os professores planejam ajudar os alunos a entender conteúdos específicos, adaptando estratégias e métodos para facilitar esse processo (Garcia, 2010).

Shulman (1987, 2005) manifesta interesse particular pelo conhecimento pedagógico do conteúdo, considerando-o o elemento distintivo principal de sua abordagem. O autor postula que a capacidade do docente de transformar o conhecimento do conteúdo em formato ensinável configura a essência da prática pedagógica (Vieira et al., 2020). Esse conhecimento facilita a integração entre conteúdo e pedagogia (Almeida et al., 2019) e, junto ao domínio do conteúdo, possibilita a prática pedagógica (Ribeiro & Miranda, 2019).

A construção do conhecimento profissional docente deriva das experiências pessoais, interações e práticas dos educadores (Barbosa et al., 2020). Para ilustrar como essa base de

conhecimentos se utiliza e desenvolve na prática, Shulman (1987) propôs um Modelo de Raciocínio e Ação Pedagógica (MARP), conforme Tabela 8:

**Tabela 8**

*Modelo de raciocínio e ação pedagógico - MARP*

|                    |                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Compreensão        | De propósitos, estruturas de assunto, ideias tanto dentro quanto fora do contexto disciplinar;                                                                                                                                                |
| Transformação      | Preparação - interpretação crítica, análise de textos, estruturação e segmentação, desenvolvimento de repertório curricular e esclarecimento de finalidades;                                                                                  |
|                    | Representação - em formato de um repertório representacional que inclui as analogias, as metáforas, os exemplos, as demonstrações, as explicações e assim sucessivamente;                                                                     |
|                    | Seleção – consiste na escolha entre um repertório instrucional que inclui modelos de ensino e organização, de forma gerenciada e organizada;                                                                                                  |
|                    | Adaptação às características dos alunos: considerações de concepções, preconceitos, concepções errôneas e dificuldades, idioma, cultura, motivações, classe social, idade, gênero, habilidades, aptidão, interesses, autoconceitos e atenção; |
| Instrução          | Gestão, apresentação, interações, trabalho em grupo, disciplina, humor, aspectos questionadores e ativos do ensino, instrução de descoberta ou investigação e demais formas de observar o ensino em sala de aula;                             |
| Avaliação          | Consiste em conferir a compreensão do aluno durante o ensino interativo, realizar uma avaliação de sua compreensão ao fim das aulas ou unidades, avaliar o próprio desempenho e ajustar experiências;                                         |
| Reflexão           | Revisar, reconstruir e reconstituir ao analisar de forma crítica o próprio desempenho e o da turma, e fundamentar com evidências, suas explicações;                                                                                           |
| Novas compreensões | Dos propósitos, assuntos, alunos e ensino. Consolidação de novos entendimentos e aprendizados com as experiências.                                                                                                                            |

*Nota:* elaborado pelo Autor e adaptado de Shulman (1987)

O MARP descreve um ciclo processual docente que se inicia na **Compreensão** dos propósitos educacionais, do conteúdo disciplinar e do contexto. Segue-se a etapa de **Transformação**, na qual o professor realiza a preparação (interpretação e análise de materiais), a representação (uso de analogias, exemplos), a seleção de métodos instrucionais e a adaptação do ensino às características dos estudantes (considerando concepções, dificuldades, cultura etc.).

A fase de **Instrução** aplica o planejado, envolvendo a gestão da sala, apresentações, interações e outras atividades didáticas. Subsequentemente, a **Avaliação** verifica a compreensão dos alunos durante e após a instrução, além de ponderar sobre o próprio desempenho docente. O ciclo avança com a **Reflexão**, que envolve revisar e reconstruir criticamente a experiência de ensino. Este processo culmina em **Novas Compreensões** sobre os propósitos, o conteúdo, os alunos e o próprio ensino, consolidando aprendizados que realimentam o início do ciclo.

O modelo demonstra um ciclo partindo da ação para o raciocínio docente (Backes et al., 2017). Ao longo do desenvolvimento profissional, os conhecimentos da Base constituem-se mediante essa ação e raciocínio (Almeida et al., 2019). Shulman (1987) argumenta que a compreensão dessa base e das fontes de conhecimento docente possibilita formar educadores mais bem preparados.

Adicionalmente, embora não categorizada formalmente, a experiência prática influencia o raciocínio pedagógico (Mizukami, 2015). Em outras obras, Shulman (1992) também explora diferentes modos de ver, conhecer, ensinar e aprender, o que reforça a necessidade de conhecimentos diversificados para a prática docente.

Portanto, a perspectiva de Shulman sobre o ensino evidencia a variedade e a extensão do conhecimento necessário à prática docente. Seu modelo para o conhecimento docente apresenta um quadro teórico pertinente para a compreensão dos componentes desse conhecimento. Embora a aplicação das ideias de Shulman no Brasil seja um processo ainda recente, como apontam estudos como o de Almeida et al. (2019), essa apropriação teórica já se manifesta na literatura contábil como um diálogo com diferentes ênfases. Um ponto de partida comum é o uso das categorias de Shulman como um referencial para delinear a amplitude do conhecimento docente.

Nesse sentido, Antonelli et al. (2012) aplicam a teoria para identificar atributos pertinentes à formação, enquanto, de forma semelhante, Almeida e Bruni (2013) a utilizam para fundamentar discussões sobre as competências de professores de referência. A conversa é ampliada por Rezende e Leal (2013), que detalham os diversos conhecimentos necessários à prática, mostrando como a teoria expande a compreensão do papel do professor para além da transmissão de conteúdo. Essa abordagem geral é consolidada por Bandeira (2018), Hillen et al. (2018) e Souza et al. (2020), que convergem ao usar a base como um conceito para caracterizar o repertório profissional do professor.

A partir desse ponto de concordância, o diálogo entre os pesquisadores se aprofunda, convergindo para a importância do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Slomski et al.

(2009) argumentam que o valor para o professor reside na integração entre pedagogia e conteúdo, superando o domínio isolado da matéria. Essa mesma ênfase na capacidade de traduzir o conhecimento em práticas de ensino é encontrada em Malusá et al. (2015). Ferreira et al. (2021) reforçam essa vertente ao tratar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo como a combinação apropriada entre a disciplina e a pedagogia sobre como ensiná-la.

Essa discussão sobre a integração de conhecimentos ganha contornos específicos quando a conversa se volta para os desafios da formação em contabilidade. Miranda et al. (2012; 2013) utilizam Shulman para apontar de forma explícita as lacunas na formação pedagógica em cursos de bacharelado. Convergindo com essa análise, Souza e Mendonça (2016) também enfatizam a necessidade da didática para conectar teoria e prática nesse contexto. Essa preocupação é compartilhada por Silva e Biavatti (2018) e Silva et al. (2020), que também se apoiam em Shulman para sustentar que o domínio do conteúdo e das estratégias de ensino é indispensável para que a aprendizagem ocorra.

O diálogo com a teoria de Shulman evolui de um suporte conceitual para uma aplicação metodológica em outros trabalhos. Dal Magro et al. (2016), por exemplo, utilizam o referencial para desenvolver seus instrumentos de coleta de dados. Em uma aplicação prática diferente, Rodrigues e Cerdeira (2017) se apoiam no autor para compreender como os professores planejam suas aulas. De forma complementar, Slomski et al. (2013; 2020) exploram como a reflexão sobre "casos da prática educativa" pode transformar vivências em aprendizados.

Uma perspectiva complementar, que se volta para a percepção dos alunos, surge com outros estudos. Aqui, o consenso sobre o que é mais importante se torna menos uniforme. Marques et al. (2023) revelam diferenças entre as gerações: a Geração Y valoriza mais o Domínio de Conteúdo, enquanto a Geração Z prioriza a Didática. Esse achado, embora aponte para uma diferença de ênfase, ainda dialoga com os trabalhos de Chaves Perazo et al. (2014) e Tempesta et al. (2022), que, ao analisarem o perfil docente e os programas de pós-graduação, também confirmam a importância desses mesmos saberes formativos.

## 2.5 PANORAMA DA PESQUISA BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO CONTÁBIL: DIÁLOGOS COM A BASE DE CONHECIMENTOS PARA O ENSINO

Precisamos responder ao imperativo pedagógico. E se o fizermos, então aumentar as expectativas e manter as promessas não será retórica vazia, mas ministério profético. Dificilmente podemos nos dar ao luxo de fazer menos (Lee Shulman).

A pesquisa em educação contábil direciona esforços para o aprimoramento teórico e prático da área. Esta orientação encontra respaldo em revisões internacionais (Apostolou et al., 2017), as quais sugerem investigar práticas pedagógicas, currículo e o desenvolvimento de competências docentes. Dentro desta agenda, a natureza do conhecimento que alicerça a prática docente ganha proeminência. Lee Shulman (1986, 1987) propôs a Base de Conhecimentos para o Ensino, um referencial teórico útil para examinar os domínios de conhecimento que o professor mobiliza.

Considerando a importância desse conhecimento docente, Shulman (1987) argumenta que o ensino de qualidade ultrapassa o simples domínio do conteúdo, pois demanda outros tipos de conhecimento. Compreender se e como este referencial, com suas categorias analíticas, efetivamente informa a pesquisa brasileira em educação contábil torna-se, assim, um passo para avaliar o estado da arte na área. Portanto, esta análise examina a abordagem e a aplicação desse referencial no contexto nacional. O propósito ultrapassa o mapeamento de citações; busca-se aferir a forma com que a base opera como ferramenta e aporte teórico e contribui para o avanço nesse campo de pesquisa.

Para conduzir esta análise, a investigação fundamenta-se nos resultados de uma Revisão Sistemática da Literatura que estabelece o estado da arte sobre a aplicação da Base de Conhecimentos para o Ensino na pesquisa em educação contábil no Brasil. A revisão identifica um portfólio de 22 artigos publicados entre 2009 e 2023, conforme detalha a Tabela 9.

**Tabela 9**

*Composição do portfólio de artigos em educação contábil que abordam a BCE*

| ID | Autor (es)                                       | Título                                                                                                                                                | Revista                                                              |
|----|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| 1  | Slomski, Araújo, Guimarães, Gomes e Silva (2009) | Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de IES brasileiras                                                    | Revista Brasileira de Contabilidade                                  |
| 2  | Antonelli, Colaço e Cunha (2012)                 | Expectativa e satisfação dos alunos de Ciências Contábeis com relação às competências docentes                                                        | Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación |
| 3  | Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012)  | Os Saberes dos Professores-Referência no Ensino de Contabilidade                                                                                      | Revista Contabilidade e Finanças                                     |
| 4  | Slomski, de Lames, Megliorini e Lames (2013)     | Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do Professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de Ciências Contábeis | Revista Universo Contábil                                            |
| 5  | Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013)  | Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade                                              | Revista Brasileira de Gestão e Negócios                              |

|    |                                                   |                                                                                                                                            |                                                |
|----|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| 6  | Rezende e Leal (2013)                             | Competências requeridas dos docentes do curso de Ciências Contábeis na percepção dos estudantes                                            | Sociedade, Contabilidade e Gestão              |
| 7  | Malusá, Miranda e Arruda (2015)                   | Ensino superior: concepções de pedagogia universitária no curso de Ciências Contábeis                                                      | Revista Educação e Cultura Contemporânea       |
| 8  | Rezende, Souza, Miranda e Leal (2015)             | Competências didáticas dos professores de cursos de MBAs                                                                                   | Revista de Contabilidade da UFBA               |
| 9  | Chaves Perazo, Machado, da Cruz e Quintana (2014) | Perfil do Docente de Ciências Contábeis: Perspectiva de sua Qualificação Acadêmica, Pedagógica e Profissional                              | Revista de Contabilidade e Controladoria       |
| 10 | Dal Magro, Manfro e Rausch (2016)                 | Saberes docentes na compreensão de contadores professores                                                                                  | Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação |
| 11 | Souza e Mendonça (2016)                           | Considerações sobre a formação pedagógica de docentes para o curso de Ciências Contábeis                                                   | Revista Educação, Gestão e Sociedade           |
| 12 | Rodrigues e Cerdeira (2017)                       | Novas metodologias na didática da Economia e Contabilidade – caso do Mestrado em Ensino em Portugal                                        | Revista Educação em Questão                    |
| 13 | Almeida e Bruni (2017)                            | A percepção dos discentes sobre os atributos dos professores-referência no ensino de contabilidade: um estudo na Faculdade Anísio Teixeira | Revista de Administração e Contabilidade       |
| 14 | Bandeira (2018)                                   | Capacidades necessárias à prática docente em Ciências Contábeis: socializando resultados                                                   | Revista Desafios                               |
| 15 | Hillen, Laffin e Ensslin (2018)                   | Proposições sobre Formação de Professores na Área Contábil                                                                                 | Arquivos Analíticos de Políticas Educativas    |
| 16 | Silva e Biavatti (2018)                           | Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade     | Revista Contemporânea de Contabilidade         |
| 17 | Silva et al. (2020)                               | Métodos educacionais de ensino e a percepção docente sobre a aprendizagem: um estudo no curso de Ciências Contábeis                        | Revista Evidenciação Contábil & Finanças       |
| 18 | Souza, Nanni, Ferreira e Bonzanini (2020)         | Formação, conhecimentos da prática e experiência com o ensino: um estudo com docentes de Ciências Contábeis                                | Revista Eletrônica de Ciências Contábeis       |
| 19 | Slomski et al. (2020)                             | Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária                                                                       | Arquivos Analíticos de Políticas Educativas    |
| 20 | Ferreira et al. (2021)                            | Características Intervenientes na Escolha e Uso de Métodos de Ensino por Professores de Contabilidade                                      | Sociedade, Contabilidade e Gestão              |
| 21 | Tempesta, Neto, Leal e Miranda (2022)             | Quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em contabilidade no Brasil?                      | Revista Enfoque: Reflexão Contábil             |
| 22 | Marques, Lopes e Miranda (2023)                   | O perfil ideal do professor de Ciências Contábeis segundo as gerações Y e Z                                                                | Pensar Acadêmico                               |

*Nota:* elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

A análise do conteúdo desses trabalhos revela um diálogo entre diferentes enfoques temáticos. Uma primeira vertente de estudos utiliza a Base de Conhecimentos para o Ensino como um referencial amplo para delinear os saberes e competências do professor. Antonelli et al. (2012) aplicam a teoria para identificar atributos pertinentes à formação, enquanto

Almeida e Bruni (2017) a utilizam para fundamentar discussões sobre as competências de professores de referência.

Em linha semelhante, Rezende & Leal (2013) e Rezende et al. (2015) analisam as competências docentes valorizadas pelos alunos, identificando o domínio do conhecimento, a didática e a experiência prática como as mais importantes. A conversa é ampliada por Bandeira (2018), que analisa os saberes necessários à prática, e por Hillen et al. (2018), que apresentam os estudos de Shulman como referência para a concepção da formação docente. Chaves Perazo et al. (2014) contribuem ao investigar a qualificação dos professores e notar que, embora a formação acadêmica seja boa, cursos na área pedagógica são menos frequentes. Fechando esse ponto de concordância, Souza et al. (2020) conceituam a base de conhecimento como o repertório profissional que orienta as decisões do professor.

A partir desse consenso, o diálogo entre os pesquisadores se aprofunda e converge para a importância do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Slomski et al. (2009) argumentam que o valor para o professor reside na integração entre pedagogia e conteúdo, superando o domínio isolado da matéria. Essa mesma ênfase na capacidade de traduzir o conhecimento em práticas de ensino é encontrada em Malusá et al. (2015), cujo estudo mostra que a formação dos professores se baseia predominantemente em experiências práticas. Ferreira et al. (2021) reforçam essa vertente ao tratar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo como a combinação apropriada entre a disciplina e a pedagogia sobre como ensiná-la.

Essa discussão sobre a integração de conhecimentos ganha contornos práticos quando a conversa se volta para os desafios específicos da formação em contabilidade. Miranda et al. (2012) e Souza e Mendonça (2016) utilizam Shulman para diagnosticar a falta de preparo didático e a necessidade de construir uma ponte entre teoria e prática nos cursos de bacharelado. Miranda et al. (2013) reforçam esse ponto ao conectar a qualificação docente ao desempenho dos alunos. O resultado dessa lacuna formativa é observado por Silva e Biavatti (2018) e Silva et al. (2020), que apontam uma tendência dos docentes a focar em aspectos técnicos e em uma pedagogia tradicional, o que pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Em resposta a esses desafios, a literatura aponta para a experiência prática e a formação continuada como caminhos para o desenvolvimento. Os achados de Slomski (2013) mostram que o conhecimento docente provém de várias fontes, como experiências pessoais e tecnologias. Essa valorização da experiência é corroborada por Souza et al. (2020) e Slomski et al. (2020), que analisam os saberes da prática e como os professores os utilizam para

enfrentar os desafios do ensino. Consequentemente, a necessidade de formação continuada é um ponto de convergência em trabalhos como os de Antonelli et al. (2012) e Bandeira (2017). A aplicação de novas metodologias, como a Formação Ativa estudada por Rodrigues e Cerdeira (2017), também surge como uma resposta a essa demanda.

Uma perspectiva complementar nesse diálogo vem da percepção dos próprios alunos e da análise dos programas de pós-graduação. Dal Magro et al. (2016) analisam como os próprios contadores-professores entendem os saberes docentes. Já Marques et al. (2023) trazem a visão dos estudantes e revelam uma diferença de ênfase entre as gerações: a Geração Y valoriza mais o domínio do conteúdo, enquanto a Geração Z prioriza a didática. Esse achado dialoga com a pesquisa de Tempesta et al. (2022), que, ao analisar os cursos de pós-graduação, mostram que, embora a maioria ofereça disciplinas de formação didático-pedagógica, o estágio docência ainda é restrito, indicando um ponto de atenção entre o que os alunos valorizam e o que os programas oferecem.

A diversidade de abordagens nos estudos sobre conhecimento docente, mesmo com os temas recorrentes identificados na síntese anterior, justifica um olhar mais detalhado sobre os focos de pesquisa predominantes. Com esse propósito, este estudo agrupa os artigos revisados conforme a semelhança de seus objetivos investigativos. Uma primeira observação desse agrupamento indica que apenas uma pesquisa utiliza explicitamente a terminologia "desenvolvimento profissional docente", sugerindo pouca exploração direta desse conceito específico no portfólio analisado.

Mais relevante, a análise dessa categorização (detalhada na Tabela 10) revela que a maioria dos artigos concentra sua investigação no construto "saberes docentes". Conforme mencionado, embora o termo "saberes" possua proximidade conceitual com os "conhecimentos docentes" da BCE, ele frequentemente remete a uma operacionalização distinta na pesquisa empírica. Essa distinção acarreta implicações próprias para a prática pedagógica e para as propostas de desenvolvimento profissional. A forte presença do construto "saberes" no cenário brasileiro, em detrimento de uma aplicação mais direta do quadro categorial da BCE, sinaliza uma apropriação ou adaptação particular da temática no país. A Tabela 10 apresenta o mapeamento resultante desse agrupamento por objetivos.

**Tabela 10**

*Categorização dos objetivos semelhantes*

| <b>Categorias</b>     | <b>ID</b> | <b>Objetivos</b>                                                                                  |
|-----------------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Competências Docentes | 2         | Avaliação do grau de satisfação e expectativa dos estudantes com relação às competências docentes |
|                       | 5         | Avaliação da importância atribuída às competências dos docentes na perspectiva                    |

|                                    |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                    |    | dos estudantes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                    | 9  | Avaliação das competências pedagógicas dos docentes em cursos de MBA.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Saberes Docentes                   | 1  | Caracterização dos saberes dos professores que atuam no curso de Ciências Contábeis.                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                    | 3  | Identificar os professores de referência, a fim de investigar posteriormente os saberes que esses docentes possuem.                                                                                                                                                                                                   |
|                                    | 6  | Delinear as características dos saberes da docência que moldam e dão significado à prática pedagógica de um professor que leciona a disciplina de Gestão de Custos em um curso de Ciências Contábeis ministrado por uma Instituição de Ensino Superior localizada no Estado de São Paulo-SP.                          |
|                                    | 8  | Apresentar uma abordagem teórica investigativa sobre as concepções pedagógicas, a formação e os saberes do professor formado e atuante na área de Ciências Contábeis.                                                                                                                                                 |
|                                    | 10 | Analisar a percepção de contadores que atuam como professores sobre os saberes docentes influenciam o processo de ensino-aprendizagem.                                                                                                                                                                                |
|                                    | 13 | Investigar quais são os saberes e as competências, que serão denominadas capacidades docentes, são indispensáveis na prática pedagógica dos docentes de Ciências Contábeis com base em pesquisas anteriores.                                                                                                          |
|                                    | 18 | Analisar os tipos de saberes que se fazem presentes em casos da prática educativa relatados por professores que atuam em curso de graduação em Ciências Contábeis.                                                                                                                                                    |
| Formação e Desenvolvimento Docente | 11 | Abordar e oferecer reflexões sobre a preparação de professores para lecionar em Cursos de Ciências Contábeis.                                                                                                                                                                                                         |
|                                    | 16 | Com base em pesquisas selecionadas a partir de portfólios bibliográficos, o objetivo foi identificar abordagens de formação de professores na área contábil, tanto em estudos teóricos quanto empíricos, relacionados ao tema.                                                                                        |
|                                    | 19 | Descrever características relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, ao nível de conhecimento da prática, experiência docente e crenças pessoais acerca do ensino e da aprendizagem dos professores do curso de Ciências Contábeis.                                                                        |
|                                    | 21 | Analisar quais conteúdos didático-pedagógicos fazem parte da formação dos docentes nos Programas de Pós-Graduação Contabilidade.                                                                                                                                                                                      |
| Qualificação e Perfil Docente      | 4  | Investigar se existe relação entre desempenho discente e a qualificação docente nos cursos de graduação em Ciências Contábeis no Brasil, considerando a necessidade de três tipos de qualificação para o docente que leciona Contabilidade: acadêmica, profissional e pedagógica.                                     |
|                                    | 7  | Identificar o perfil, a partir da qualificação acadêmica, profissional e pedagógica de professores atuantes na área de Ciências Contábeis.                                                                                                                                                                            |
|                                    | 12 | Identificar quais os atributos que caracterizam um professor como referência na percepção dos discentes.                                                                                                                                                                                                              |
|                                    | 22 | Identificar o perfil ideal do professor de Ciências Contábeis na percepção dos alunos das gerações Y e Z.                                                                                                                                                                                                             |
| Métodos/Metodologia e Ensino       | 14 | Analisar a implementação de novas metodologias, como a Formação Ativa no contexto das disciplinas de um Programa de Mestrado Português, em Ensino de Economia e Contabilidade, considerando as percepções dos professores em formação sobre o papel e as características do Professor de Economia e de Contabilidade. |
|                                    | 15 | Analisar a conexão entre o perfil autorregulado da aprendizagem dos alunos, os métodos educacionais de ensino e como os professores percebem essa aprendizagem em um curso de Ciências Contábeis ofertado na Universidade Regional de Blumenau (FURB).                                                                |
|                                    | 17 | Analisar os métodos educacionais de ensino e a percepção docente sobre a aprendizagem do curso de Ciências Contábeis.                                                                                                                                                                                                 |
|                                    | 20 | Descrever as características que influenciam a escolha de estratégias/métodos de ensino pelos professores de contabilidade em instituições de ensino superior brasileiras.                                                                                                                                            |

O exame do agrupamento detalhado na Tabela 10 permite observar um cenário específico da pesquisa em educação contábil no Brasil. O exame mostra que os trabalhos se concentram majoritariamente nas categorias "Saberes Docentes" e "Competências Docentes", o que sugere que estes construtos se estabelecem como eixos investigativos recorrentes na área. Simultaneamente, a variedade de objetivos específicos dentro dessas categorias reflete, possivelmente, tanto a natureza exploratória de um campo que ainda delimita sua agenda de pesquisa quanto às linhas de investigação dos grupos de pesquisadores mais ativos.

Tal variação interna nos objetivos da pesquisa revela como os termos "saberes" e "competências" indicam dimensões da docência no campo investigado. Essa diversidade na operacionalização dos termos mostra um distanciamento de uma aplicação uniforme da Base de Conhecimentos para o Ensino (BCE) de Shulman. O fenômeno demonstra uma recepção específica desses conceitos no contexto das pesquisas desse campo. Os diferentes temas focais identificados, tais como: contextos práticos, percepções, abordagens teóricas, ilustram os distintos percursos que pesquisadores seguem ao examinar articulação entre teoria e prática no ensino contábil.

Portanto, o panorama delineado configura um campo de pesquisa que aborda a docência sob as diversas perspectivas, mas que também impõe desafios à comparação e síntese dos achados. A predominância de categorias temáticas como: "Saberes" e "Competências" com focos de investigações variadas apontam para a necessidade contínua de diálogo e refinamento conceitual. Tal esforço pode fortalecer a construção teórica acumulada nas pesquisas sobre educação contábil e avançar na compreensão das especificidades da prática pedagógica na área.

### **2.5.1 Experiência docente e ciclo de vida docente: entrelaçamentos possíveis com a base de conhecimentos para o ensino**

A experiência docente e o ciclo de vida do professor conectam-se à Base de Conhecimentos para o Ensino (BCE), proposta por Shulman (1986, 1987). A BCE reconhece a formação de professores como um processo contínuo e reflexivo. Neste processo, as vivências e contextos dos educadores interagem com o conhecimento pedagógico, contextual e de conteúdo ao longo de suas carreiras. Essa abordagem indica que a prática docente ultrapassa a aplicação de teorias, pois envolve a capacidade de adaptação e inovação frente às demandas de cada ambiente educacional (Mizukami, 2004).

O percurso profissional dos educadores apresenta diferentes fases, cada uma com particularidades e desafios. Durante a formação inicial, professores adquirem conhecimentos

que estruturam a base de sua prática. Contudo, a experiência acumulada ao longo do tempo permite a compreensão e aplicação desses conhecimentos. Conforme Pimenta e Lima (2008), a formação inicial necessita de complementação por meio de um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Tal processo integra reflexões sobre a prática e a análise crítica das experiências vividas, enriquecendo a prática pedagógica e contribuindo para o aprimoramento de competências.

As interações diárias com alunos e colegas também influenciam a prática educativa, pois oferecem oportunidades para aprendizado colaborativo e troca de saberes. Gonzalez (2010) enfatiza a reflexão sobre essas interações para o desenvolvimento de uma prática pedagógica apropriada. Isso possibilita aos professores ajustar suas abordagens de ensino com base nas necessidades e características dos alunos. Nesse sentido, a BCE opera como um guia para a prática docente, fornecendo um quadro que auxilia os educadores na articulação de seus conhecimentos em diferentes contextos.

Freire (1996) realça o papel da experiência na formação docente ao argumentar que a prática educativa constitui uma construção coletiva, na qual o educador também aprende. Essa perspectiva sublinha a importância de uma formação que valorize as experiências pessoais e profissionais dos docentes, permitindo a incorporação desses conhecimentos ao repertório pedagógico.

Ao tratar de experiência, Bondia (2002) convida a refletir sobre a educação a partir da vivência e do sentido. O autor propõe a compreensão da educação como uma prática que agrega vivências com significado. Tais experiências transcendem a transmissão de conteúdo e promovem a busca por um sentido mais profundo na vida e no aprendizado. A transferência do conhecimento docente e a partilha das experiências adquiridas no exercício da profissão facilitam esse processo.

As contribuições de Dewey (1980) sobre a experiência educativa são relevantes, ao proporem o aprendizado como um processo dinâmico e reflexivo, no qual o pensamento desempenha um papel central na construção do conhecimento. Para o autor, refletir sobre a própria experiência amplia naturalmente o saber, expande horizontes, enriquece a mente e dá mais sentido à vida.

Dewey (1980) sustenta que o conhecimento emerge diretamente da experiência, em vez de figurar como algo abstrato ou separado dela. O conhecimento revela-se na interação constante entre o indivíduo e seu ambiente. Mizukami et al. (2002), ao explorarem a compreensão da experiência e do conhecimento a partir da abordagem da obra do ano de 2002 de Imbernón, afirmam que o conhecimento docente sobre o ensino se fragmenta em diversos

momentos (p. 13): a experiência como discente; a socialização profissional na formação inicial; a vivência profissional inicial na prática; e a formação permanente, que questiona ou legitima o conhecimento profissional aplicado.

Nessa linha, “o saber da experiência se dá na relação entre conhecimento e a vida humana” (Bondia, 2002, p. 27), ampliando os horizontes do professor e proporcionando compreensão mais profunda do mundo e de si. Conforme Tardif e Raymond (2000), a experiência contínua outorga aos professores crescente confiança no ambiente de trabalho. Isso facilita sua integração na escola e na sala de aula e confirma sua capacidade de ensinar.

Contudo, esses saberes apenas adquirem pleno significado quando integrados ao conhecimento do “eu profissional”, que envolve a compreensão do papel docente nas relações humanas. Esse conhecimento confere ao professor experiente uma abordagem pessoal ao ofício. Por isso, o saber da experiência “[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal [...] a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (Bondia, 2002, p. 27).

Nesse contexto, “a experiência é individual e intransferível” (Barbieri, 2008). Ela pode expressar mensagens em variados contextos quando combinada a um pensamento reflexivo sobre o sujeito profissional que se reconhece em uma profissão (Pineda, 2022). Apesar disso, professores frequentemente apresentam seu trajeto acadêmico e sustentam sua qualificação apenas na afirmação de possuírem muitos anos de atuação.

Essa perspectiva, embora comum, gera incertezas sobre a distinção entre tempo de serviço e experiência profissional. Dotta (2019) afirma a recorrência dessa confusão. Day et al. (2007) argumentam que o bom desempenho no ensino não se relaciona diretamente ao tempo de experiência dos professores no que tange à melhoria dos níveis de desempenho dos alunos.

Impõe-se, portanto, refletir sobre o que realmente constitui a experiência profissional, considerando profundidade e qualidade das vivências, além da duração. Reali et al. (2008) dispõem que professores em início de carreira e aqueles com mais tempo de atuação parecem apresentar diferenças em sua base de conhecimento para o ensino. A maior experiência, contudo, não se vincula apenas a mais anos de prática ou a ações mais adequadas, mas sim a competências profissionais variadas e a necessidades formativas específicas.

A literatura tende a atribuir experiência aos professores “veteranos”: aqueles com no mínimo 15 ou 20 anos de profissão ou próximos da aposentadoria (Marston & Brunetti, 2009; Dotta, 2019; Carrillo & Flores, 2018; Orlando, 2014; Meister & Ahrens, 2011; Gomes, 2011). Essa categorização sugere uma relação entre tempo de serviço e experiência.

Teorias sobre o ciclo de vida docente auxiliam na compreensão desse fenômeno. Pesquisadores como Berliner (1988), Huberman (1992) e Gonçalves (2009) delineiam estágios ou fases do percurso do professor. Essas teorias enfatizam a evolução do docente ao longo da carreira, oferecendo uma estrutura para analisar como a experiência se desenvolve e transforma.

Berliner (1988) propõe cinco estágios de desenvolvimento: novato, iniciante avançado, competente, profissional e especialista.

No estágio **Novato**, o aprendizado caracteriza-se pela aquisição de regras independentes do contexto e termos técnicos. O novato aprende conceitos básicos (p. ex., perguntas de ordem superior, reforço), mas ainda carece de flexibilidade ou julgamento contextual para adaptar esses conceitos às diferentes realidades da sala de aula.

O estágio **Iniciante Avançado** representa uma transição na qual a experiência começa a impactar comportamento e decisões pedagógicas. Nesta fase, professores começam a combinar conhecimento teórico com experiência prática, embora ainda enfrentem desafios na identificação de prioridades e na atuação com autonomia.

No estágio **Competente**, o desenvolvimento profissional evidencia-se pela capacidade do professor de fazer escolhas conscientes sobre sua prática. Essa fase mostra autonomia elevada; o professor desenvolve julgamento mais refinado para determinar o que importa em sala de aula.

O estágio **Profissional** representa um ponto em que intuição e conhecimento prático mobilizado tornam-se eixos da prática pedagógica. A experiência acumulada permite ao professor reconhecer padrões e semelhanças entre situações, possibilitando tomada de decisão mais ágil, sem esforço consciente deliberado.

Finalmente, no estágio **Especialista**, o professor alcança o nível mais elevado de desenvolvimento. Sua atuação racional transcende o raciocínio deliberado ou a análise consciente. O especialista age com base em compreensão intuitiva profunda, sem necessitar de reflexão ou decisão consciente a cada momento. O desempenho mostra-se fluido e eficiente, refletindo a integração da experiência e do conhecimento ao comportamento profissional.

Essa visão dos estágios requer compreensão como um quadro flexível, que reconhece variabilidade individual e impacto do contexto sobre o progresso. A capacidade reflexiva e adaptativa dos professores, integrando experiências em ações pedagógicas contextualmente situadas, importa mais que o tempo ou a linearidade.

Huberman (1992) também define fases do ciclo docente, identificando cinco possibilidades no percurso profissional:

**Entrada na Carreira (1-3 anos):** No início, professores vivenciam sobrevivência ("choque do real", gestão de alunos, pressão) e descoberta (entusiasmo pela responsabilidade, reconhecimento). Sentimentos coexistentes variam em intensidade. Professores testam habilidades e avaliam compromisso profissional.

**Fase de Estabilização (4-6 anos):** A estabilização marca um compromisso formal com a profissão. Professores começam a afirmar identidade profissional, ganhando confiança e competência pedagógica. Diminuem as inseguranças e aumenta o foco nos objetivos didáticos, resultando em estilo de ensino mais consolidado.

**Fase da Diversificação:** Após a estabilização, professores buscam novas abordagens para aprimorar práticas. Aumenta a consciência das limitações institucionais, levando a engajamento em reformas e novas responsabilidades. Professores nesta etapa procuram evitar a rotina, explorando projetos que reflitam desejo de inovação.

**Pôr-se em Questão (35-50 anos ou 15º ao 25º não de experiência):** Professores frequentemente enfrentam questionamentos (de leve rotina a crises existenciais). Sentimentos de estagnação e desencanto impulsionam essa fase, levando a reavaliação de objetivos e ideais. Homens tendem a iniciar mais cedo; mulheres geralmente associam essa crise ao sucesso pessoal.

**Serenidade e Distanciamento Afetivo (45-55 anos):** Professores frequentemente alcançam serenidade, com distanciamento emocional do trabalho. A fase emerge após reflexões e mostra diminuição da ansiedade e ambição. Professores aceitam trajetórias e adotam abordagem equilibrada, refletindo transição de relações pessoais para comportamento mais pragmático.

**Conservantismo e Lamentações (50-60 anos):** Professores nesta faixa etária muitas vezes tornam-se mais críticos e conservadores, especialmente sobre mudanças no sistema e evolução dos alunos. Experiências passadas (p. ex., reformas malsucedidas) podem influenciar essa atitude. O conservadorismo aumenta com a idade, mas não se restringe aos mais velhos. A análise deve considerar experiências individuais e contexto.

A literatura sobre ciclo de vida sugere introspecção e desinvestimento profissional ao final da carreira. Contudo, mais estudos empíricos parecem necessários para compreender como esse desinvestimento se concretiza na prática.

Gonçalves (2009) compreende as etapas da carreira docente como uma construção relacional. Isso significa que a carreira envolve interação com outros e depende do contexto

de inserção do professor. O desenvolvimento ocorre ao longo do tempo, em etapas distintas, cada uma exigindo formas diferentes de formação e desenvolvimento profissional. Ser professor configura-se um processo em construção.

O autor adota visão fenomenológica: a experiência vivida (“vivência contextual”) orienta a compreensão de como o professor se constitui profissionalmente. Ele argumenta que o desenvolvimento constitui processo evolutivo; cada fase prepara para a próxima e responde a demandas do contexto imediato. Gonçalves (2009) identifica cinco fases:

**Fase de Início (até 4 anos):** Contrapõe-se a luta pela sobrevivência (choque com a realidade) e o entusiasmo pela descoberta (mundo profissional idealizado). Alguns enfrentam desafio e batalha interna (afirmar-se vs. abandonar); outros mostram entusiasmo ilusório (crença de preparo).

**Fase de Confiança (5 a 10 anos):** Aumenta a confiança. Professores reconhecem capacidade de gerenciar ensino-aprendizagem e sentem satisfação. Fase caracterizada por estabilidade e tranquilidade.

**Fase de Desequilíbrio (8 a 14 anos):** Surge um "desequilíbrio" que divide trajetórias. Alguns continuam investindo na carreira (buscando reconhecimento); outros se afastam (saturados, cansados, rotina).

**Fase de Acalmia (15 a 22 anos):** Caracterizada por distanciamento afetivo e capacidade de reflexão, resulta da experiência acumulada. Professores experimentam satisfação por desempenharem bem suas funções, embora possa surgir certo conservadorismo.

**Fase Final (23 a 31 anos):** Caminhos podem divergir novamente. Muitos demonstram cansaço/saturação; alguns mantêm interesse renovado, revelando entusiasmo e desejo de aprender. Mesmo entre reinvestidos, o desencanto pode prevalecer.

Os estudos de Berliner (1988), Huberman (1992) e Gonçalves (2009) convergem: a experiência do professor ativa-se progressivamente ao longo da carreira. Independentemente da fase, professores desenvolvem conhecimentos profissionais combinando experiências passadas e atuais. O processo mostra-se situado e envolve interação social, pois ninguém detém todo o conhecimento isoladamente; a troca de saberes apresenta-se como necessária (Reali et al., 2008).

Afonso (2003) observa que professores com longa trajetória tendem a acumular maior volume de conhecimento, geralmente mais integrado a informações pré-existent. Similarmente, Garcia (2010) propõe que professores experientes identificam características de problemas que iniciantes podem não perceber. O conhecimento desses especialistas ultrapassa

a coleção de fatos, organizando-se em torno de ideias principais da disciplina, o que permite aplicação direcionada a situações específicas.

Realí et al. (2008) afirmam que professores com mais experiência têm domínio de conhecimento em diversas áreas. Esse domínio lhes permite lidar com as demandas do ensino por meio de uma visão integrada das situações. A compreensão desses professores difere da perspectiva de iniciantes, o que possibilita ajustes em estratégias segundo as necessidades dos alunos e as condições do ambiente. Sua base de conhecimento possibilita interpretações mais elaboradas dos eventos em sala e a criação de oportunidades de aprendizado para grupos específicos de alunos.

Tardif e Raymond (2000) observam que a experiência contínua proporciona aos professores crescente confiança no trabalho, facilitando integração na escola e sala de aula. Contudo, esses saberes tornam-se mais aproveitáveis quando integrados ao conhecimento do “eu profissional”, que abrange compreensão do papel docente nas relações humanas. Essa integração confere abordagem pessoal ao ofício, permitindo que experientes empreguem quadros conceituais próprios no planejamento e desenvolvam estilo flexível adaptado a suas situações (Bem-Peretiz & Kremer-Hayon, 1990).

Shulman e Shulman (2004) defendem que um professor realizado participa ativamente de comunidade profissional, preparado e motivado para ensinar e aprender com experiências. Os componentes desta visão incluem: prontidão (visão), disposição (motivação), capacidade (saber e 'fazer'), reflexão (aprender com experiência) e pertencimento comunitário (agir como membro) (p. 259). Cada dimensão reflete aspecto do desenvolvimento, podendo integrar currículos ou programas de desenvolvimento contínuo.

Vélaz de Medrano Ureta (2009) caracteriza o professor experiente como o profissional que integra e regula processos cognitivos e emocionais, utiliza conhecimento de modo estratégico, adaptativo e demonstra um repertório variado de competências técnicas, sociais. A definição proposta valoriza tanto o conhecimento técnico quanto a aplicação e a reflexão sobre esse conhecimento em contextos distintos e delineia uma visão integrada da docência. No ensino de contabilidade, pesquisas brasileiras (Rezende & Leal, 2013; Rezende et al., 2015; Almeida & Bruni, 2017) apontam competências docentes necessárias, exemplificadas pelo domínio do conteúdo, pela didática, pela comunicação e pelo planejamento.

Pesquisas de Costa (2010), Marcato (2016), Moura (2016) e Cruz (2019) definem professores experientes com carreira entre 5 e 8 anos. Tais professores apresentam trajetórias que abrangem experiências desde a infância, dificuldades iniciais, apoio de colegas e participação em formação continuada. Essa trajetória contribui para construir base sólida de

conhecimentos. A expertise docente, conforme esses estudos, inclui características e habilidades pessoais, base de conhecimentos específicos e pedagógicos e domínio de metodologias. A experiência acumulada, isoladamente, não garante expertise. A competência docente depende de fatores como capacidade de refletir sobre a prática e adaptar-se às necessidades discentes. O professor experiente, segundo essa visão, mostra-se dinâmico, autônomo, crítico e criativo, possui profundo conhecimento da escola, deseja melhorar o ambiente e acredita na capacidade de colegas e alunos.

Assim, a experiência configura processo individual e coletivo, construído pela prática cotidiana e reflexão crítica. É neste contexto que se insere a figura do professor experiente, explorada neste estudo. A discussão sobre a experiência e o ciclo de vida docente, portanto, oferece o arcabouço teórico para situar e compreender os participantes do estudo. A escolha de professores experientes como foco não se limita a um recorte temporal de carreira. As teorias de Berliner (1988), Huberman (1992) e Gonçalves (2009) são mobilizadas aqui não para classificar os participantes em estágios predefinidos, mas para oferecer um referencial analítico sobre a própria natureza da experiência.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tendo estabelecido, na seção anterior, o quadro teórico referente à Base de Conhecimentos para o Ensino (BCE) e explorado as conceituações e particularidades envolvendo a experiência e o ciclo de vida docente, esta seção detalha os procedimentos metodológicos empregados para investigar empiricamente esses fenômenos no contexto de professores experientes de contabilidade. Explicita o planejamento, a execução e as justificativas das opções adotadas, apresentando o percurso metodológico de forma a assegurar a transparência e o rigor do estudo (Reicher & Taylor, 2005). Tal percurso busca facilitar a compreensão crítica e a avaliação da validade dos achados, reconhecendo a natureza situada do conhecimento produzido (Braun & Clarke, 2023) dentro de um paradigma interpretativo. O delineamento metodológico orienta-se, portanto, pela busca de resposta ao objetivo geral da pesquisa: compreender os processos de construção e integração da BCE (Shulman, 1986, 1987) nesses professores, durante seus trajetos de desenvolvimento profissional, o que também permitiu responder aos objetivos específicos.

### 3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa (Clarke & Braun, 2013), caracterizada por uma postura interpretativa. A pesquisa qualitativa, nesta perspectiva, não visa à generalização estatística, mas a exploração da complexidade e das particularidades do fenômeno investigado (Marshall, 1996). O foco recai sobre os significados que os participantes atribuem às suas experiências (Braun & Clarke, 2006), a fim de desvelar os temas e padrões subjacentes. Este estudo alinha-se a uma epistemologia contextualista conforme Willig (1999), que reconhece tanto a realidade das experiências vividas pelos indivíduos quanto o papel do contexto social e da subjetividade do pesquisador na interpretação dessas experiências (Braun & Clarke, 2006). Assume-se que a interpretação é inerente a todo o processo (Sandelowski, 2010), e a subjetividade do pesquisador é tratada não como um viés a ser neutralizado, mas como um recurso analítico (Braun & Clarke, 2021a; 2023). Essa subjetividade foi gerenciada e mobilizada por meio de escrita de memos reflexivos ao longo da análise, discussão das interpretações dos dados com o orientador, visando a uma análise mais consistente e consciente das próprias lentes interpretativas (Braun & Clarke, 2023).

A Teoria da Base de Conhecimentos para o Ensino (Shulman, 1986, 1987) constitui o referencial conceitual desta pesquisa. Este quadro teórico foi utilizado como framework analítico inicial (Gale et al., 2013; Goldsmith, 2021), informando o desenho do roteiro semiestruturado da entrevista e a análise inicial dos dados. A metodologia emprega este framework *a priori* para prover estrutura e foco teórico, ainda que reconheça a importância da abertura na pesquisa qualitativa interpretativa para apreender a singularidade das experiências (Braun & Clarke, 2021a). A aplicação inicial das categorias de Shulman, por meio de uma abordagem dedutiva (Braun & Clarke, 2006; Borgstede & Scholz, 2021), decorre da relevância estabelecida desta teoria para a formação/desenvolvimento de professores e da oportunidade de investigar empiricamente sua expressão no contexto do ensino de contabilidade.

Contudo, como detalhado na Seção 3.5, essa abordagem dedutiva foi deliberadamente combinada com uma fase indutiva subsequente para garantir que o framework teórico não limitasse indevidamente a análise, mas que fosse, ao contrário, enriquecido e contextualizado pelos dados (Braun & Clarke, 2006).

A exploração empírica de construções teóricas (Ball, Thames, & Phelps, 2008) é aqui realizada com o reconhecimento explícito de que o conhecimento docente é situado e

contextualmente construído (Mason, 2002), sendo a análise direcionada a compreender como as categorias de Shulman se manifestam e são integradas nos trajetos de desenvolvimento e nas práticas de ensino dos professores entrevistados.

### 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com professores experientes de contabilidade que atuam em instituições de ensino superior públicas e privadas em diversas regiões geográficas do Brasil. Essa escolha contextual visa capturar a heterogeneidade de experiências docentes que resultam das distintas realidades institucionais, culturais e socioeconômicas brasileiras. Tal abrangência possibilita identificar tanto especificidades contextuais quanto elementos comuns na forma como a base de conhecimento docente se constitui e é mobilizada, enriquecendo a compreensão do fenômeno.

A inclusão de IES públicas e privadas permite examinar como diferentes estruturas organizacionais, culturas institucionais, recursos e perfis discentes podem influenciar os percursos e as práticas pedagógicas. A investigação em ambos os tipos de instituição viabiliza uma análise mais integrada dos fatores que moldam o conhecimento para o ensino da contabilidade. A seleção de professores experientes ancora-se no seu longo trajeto profissional. Docentes com maior tempo de atuação tendem a apresentar um conhecimento mais denso, integrado e organizado (Afonso, 2003; Garcia, 2010), maior compreensão dos problemas de ensino, conhecimento sobre os alunos e capacidade de ajustar estratégias (Reali et al., 2008). A experiência também pode favorecer a confiança e a integração do conhecimento ao "eu profissional" (Tardif & Raymond, 2000). Essa maturidade profissional, que articula processos cognitivos e emocionais no uso do conhecimento (Vélaz de Medrano Ureta, 2009), oferece uma perspectiva temporal valiosa sobre como o conhecimento é adquirido, adaptado e ressignificado frente a desafios, vivências e formação continuada. Considera-se, assim, este contexto diversificado apropriado para explorar os diferentes aspectos da construção do conhecimento docente em contabilidade.

### 3.3 PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo são professores universitários com experiência comprovada no ensino de graduação em Ciências Contábeis no Brasil. A seleção de docentes experientes justifica-se pela premissa teórica de que a experiência prolongada influencia o desenvolvimento profissional e a consolidação de uma base de conhecimento para o ensino

(Berliner, 1988; Huberman, 1992; Shulman & Shulman, 2004), permitindo uma análise mais aprofundada dos processos de construção e integração desses conhecimentos ao longo do tempo. A literatura específica da área sugere que docentes com tempo de atuação superior a 10 anos, conforme definição deste estudo, geralmente apresentam conhecimento pedagógico mais desenvolvido e uma visão conjunta dos desafios educacionais (Marcato, 2016; Costa, 2010; Reali et al., 2008).

Para a seleção dos participantes, adotou-se a amostragem intencional por critérios, uma estratégia não probabilística deliberada e comum em pesquisa qualitativa (Marshall, 1996; Palinkas et al., 2015). Este método é particularmente adequado quando o objetivo é obter informações pertinentes e detalhadas de um grupo específico que possui conhecimento ou experiência relevante sobre o fenômeno investigado (Marshall, 1996), priorizando a profundidade e a pertinência dos dados em detrimento da generalização estatística, que não é um objetivo deste estudo (Marshall, 1996). A escolha intencional de participantes que atendessem a critérios predefinidos visou assegurar que as informações coletadas fossem diretamente relevantes para responder à questão de pesquisa (Marshall, 1996). A seleção e constituição da amostra seguiram três procedimentos principais:

**Definição e verificação dos critérios de inclusão:** Foram estabelecidos critérios cumulativos e explícitos para definir o perfil de "professor experiente" relevante para este estudo: (a) possuir graduação em Ciências Contábeis; (b) comprovar tempo mínimo de 10 anos de docência em cursos de graduação em Contabilidade; e (c) possuir qualificação mínima de Doutorado. Esses critérios visaram selecionar participantes com um trajeto acadêmico e profissional potencialmente associada a processos reflexivos sobre a própria prática e conhecimento. A verificação destes critérios foi realizada sistematicamente por meio de consulta pública à Plataforma Lattes e a informações disponíveis nos websites das IES, buscando garantir a homogeneidade da amostra quanto a esses marcadores de experiência e qualificação.

**Busca por diversidade contextual:** Embora os critérios de inclusão garantissem homogeneidade em certos aspectos, buscou-se intencionalmente a máxima variação (Marshall, 1996) em outras dimensões contextuais consideradas relevantes para a construção do conhecimento docente. Incluíram-se participantes de diferentes regiões geográficas do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste, Sul) e de diferentes tipos de Instituições de Ensino Superior (públicas federais, estaduais e privadas). O objetivo desta diversificação foi captar um espectro mais amplo de experiências e perspectivas, reconhecendo que as distintas realidades institucionais, culturais e socioeconômicas podem influenciar a construção e

mobilização do conhecimento profissional (Marshall, 1996). Reconhece-se, contudo, que dificuldades operacionais na identificação de contatos válidos, sobretudo em IES privadas, e o uso complementar da técnica "bola de neve" (Marshall, 1996) em que participantes indicam outros potenciais participantes, podem ter introduzido uma limitação na diversidade efetivamente alcançada, potencialmente direcionando a amostra para redes de contato preexistentes. Esta limitação contextual foi considerada na interpretação dos dados.

**Recrutamento e definição do tamanho da amostra final:** O recrutamento iniciou-se pelo envio individualizado de convites por e-mail a 62 docentes formados em Ciências Contábeis que atendiam aos critérios de inclusão, identificados nos procedimentos anteriores. Deste universo, 14 docentes compuseram a amostra final do estudo. A definição do tamanho da amostra ( $n=14$ ) não se baseou na busca por um ponto de saturação teórica predeterminado, conceito cuja aplicação direta na Análise Temática é por vezes questionada por sua origem na Teoria Fundamentada e potenciais inconsistências com a epistemologia interpretativa (Braun & Clarke, 2021b). Ao invés disso, este estudo adota o critério de adequação informacional (Malterud et al., 2016). O procedimento avalia iterativamente se a quantidade e a qualidade dos dados coletados atendem aos requisitos para permitir uma análise minuciosa dos diversos componentes da base de conhecimento docente (Shulman, 1986; 1987) e para responder aos objetivos da pesquisa (Marshall, 1996). Este estudo considera que as narrativas dos 14 participantes fornecem material variado e detalhado, suficiente para os propósitos analíticos do trabalho interpretativo.

O perfil detalhado dos 14 participantes é apresentado na Tabela 11. Para assegurar a confidencialidade e preservar a identidade dos professores que colaboraram com a pesquisa, cada professor é designado pela sigla "P" seguida por um número ordinal (P1 a P14) em todas as transcrições e análises subsequentes.

**Tabela 11**

*Perfil dos Entrevistados*

| Classificação do professor entrevistado | Natureza da instituição de ensino | Região   | Qualificação acadêmica (graduação) | Qualificação acadêmica (pós-graduação) | Data da Entrevista | Duração  |
|-----------------------------------------|-----------------------------------|----------|------------------------------------|----------------------------------------|--------------------|----------|
| P1                                      | Privada                           | Nordeste | Ciências Contábeis<br>Pedagogia    | Administração e Controladoria          | 14/01              | 01:22:56 |
| P2                                      | Pública                           | Sul      | Ciências                           | Controladoria e                        | 21/01              | 01:26:44 |

|     |                     |                  |                                                |                                  |       |          |
|-----|---------------------|------------------|------------------------------------------------|----------------------------------|-------|----------|
|     | federal             |                  | Contábeis                                      | Contabilidade                    |       |          |
| P3  | Pública<br>federal  | Centro-<br>Oeste | Ciências<br>Contábeis<br>Administração         | Controladoria e<br>Contabilidade | 01/02 | 01:38:47 |
| P4  | Pública<br>estadual | Sudeste          | Ciências<br>Contábeis<br>Ciências<br>Atuariais | Controladoria e<br>Contabilidade | 30/01 | 01:13:03 |
| P5  | Pública<br>estadual | Sul              | Ciências<br>Contábeis                          | Contabilidade                    | 29/01 | 01:11:33 |
| P6  | Pública<br>federal  | Sudeste          | Ciências<br>Contábeis                          | Controladoria e<br>Contabilidade | 23/01 | 01:24:28 |
| P7  | Privada             | Norte            | Ciências<br>Contábeis                          | Engenharia da<br>Produção        | 16/01 | 01:20:27 |
| P8  | Pública<br>Federal  | Sudeste          | Ciências<br>Contábeis                          | Controladoria e<br>Contabilidade | 22/01 | 01:29:56 |
| P9  | Privada             | Sudeste          | Ciências<br>Contábeis                          | Administração                    | 15/01 | 01:32:03 |
| P10 | Pública<br>Federal  | Norte            | Ciências<br>Contábeis                          | Controladoria e<br>Contabilidade | 03/02 | 00:55:11 |
| P11 | Pública<br>Federal  | Nordeste         | Ciências<br>Contábeis                          | Contabilidade                    | 04/02 | 00:46:28 |
| P12 | Pública<br>Federal  | Sul              | Ciências<br>Contábeis<br>Matemática            | Contabilidade                    | 22/01 | 01:38:33 |
| P13 | Pública<br>Federal  | Centro-<br>Oeste | Ciências<br>Contábeis                          | Contabilidade                    | 06/02 | 01:07:03 |
| P14 | Pública<br>estadual | Centro-<br>Oeste | Ciências<br>Contábeis                          | Controladoria e<br>Contabilidade | 16/01 | 01:29:14 |

*Nota:* elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

### 3.4 COLETA DE DADOS

A coleta de dados desta pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada com foco narrativo. Essa técnica foi selecionada por sua capacidade de acessar as experiências vividas e as trajetórias de desenvolvimento docente dos participantes por meio de suas próprias narrativas (Jovchelovitch & Bauer, 2015), enquanto também permitia a exploração de dimensões teóricas predefinidas relevantes para o estudo (Shulman, 1986; 1987). Um roteiro temático, informado pelas categorias de Shulman, serviu de guia para a entrevista. A

aplicação da técnica buscou priorizar a emergência da narrativa do participante, oferecendo espaço para que suas falas fossem relatadas com detalhe e reflexividade.

A natureza semiestruturada do roteiro (Ruslin et al., 2022; Smith & Osborn, 2007) assegurou a flexibilidade necessária para o entrevistador explorar tópicos pertinentes que surgissem durante a conversa, para além das questões iniciais, adaptando-se ao fluxo do diálogo (Ruslin et al., 2022). A condução da entrevista procurou articular a abertura narrativa com a necessidade de explorar as dimensões do framework de Shulman. Para isso, seguiram-se as fases propostas por Jovchelovitch e Bauer (2015): (1) preparação prévia do entrevistador; (2) iniciação da entrevista, com apresentação dos objetivos e uma pergunta ampla para estimular a narrativa livre inicial; (3) desenvolvimento da narração principal, fase em que o entrevistador interveio minimamente, com incentivos para manter o fluxo discursivo do participante; (4) após a conclusão da narrativa principal pelo participante, introduziram-se, de forma flexível, as perguntas guiadas pelos tópicos do roteiro. Estas funcionaram como pontos para aprofundar ou clarificar aspectos específicos relacionados às categorias de Shulman, especialmente aqueles que não emergiram de modo espontâneo ou que demandavam maior detalhamento; (5) fala conclusiva, com agradecimentos e encerramento. Esta abordagem sequencial objetivou valorizar a perspectiva do participante na estruturação inicial de sua história, utilizando o roteiro como uma ferramenta complementar para garantir a exploração das dimensões teóricas de interesse (Jovchelovitch & Bauer, 2015; Ruslin et al., 2022).

**Tabela 12**

*Roteiro de Entrevista Semiestruturado*

| <b>Categorias do Conhecimento Docente</b> | <b>Roteiro da Entrevista</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Conhecimento do Conteúdo               | <p>1.1. Você poderia descrever seu trajeto de formação acadêmica e profissional na área de Contabilidade? Quais momentos ou aspectos dessa formação você considera mais marcantes para sua atuação docente hoje?</p> <p>1.2. Quais foram as experiências mais significativas em sua trajetória na contabilidade? (campo prático ou acadêmico), como essas experiências impactaram ou influenciaram sua atuação como professor de Contabilidade, especialmente em termos de exemplos práticos ou metodológicos que você traz para a sala de aula?</p> <p>1.3. Manter-se atualizado(a) sobre normas e práticas contábeis é um desafio constante. Quais são as principais estratégias que você utiliza para acompanhar essas mudanças?</p> <p>1.4. Você enfrenta ou já enfrentou dificuldades no domínio do conteúdo para o ensino de Contabilidade? Quais aspectos do</p> |

|                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                       | conteúdo contábil você considera mais desafiadores de traduzir para os alunos, em termos didáticos?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 2) Conhecimento Didático Geral                        | <p>2.1. Quais qualificações pedagógicas ou cursos relacionados à docência você possui? Em sua visão, essas qualificações influenciaram sua prática como professor de contabilidade? De que maneira?</p> <p>2.2. Quais estratégias de ensino você costuma utilizar em sala de aula? Alguma dessas estratégias tem se mostrado mais efetiva para o ensino de contabilidade?</p> <p>2.3. Como você realiza a gestão da sala de aula no ensino de contabilidade? Quais estratégias específicas de engajamento, motivação e controle você utiliza? Pode compartilhar exemplos de situações em que essas estratégias foram aplicadas?</p> <p>2.4. Quais tecnologias educacionais você costuma utilizar no ensino de contabilidade? Como você avalia a eficácia delas no aprendizado dos alunos?</p>                                                 |
| 3) Conhecimento do Currículo                          | <p>3.1. Você participa (ou já participou) da elaboração de currículos ou proposição de mudanças curriculares no ensino de contabilidade? Se sim, como foi sua experiência?</p> <p>3.2. Como você adapta o conteúdo que ensina ao currículo vigente?</p> <p>3.3. Como você integra diferentes disciplinas no ensino de contabilidade? Pode dar exemplos concretos de temas ou atividades interdisciplinares que você já utilizou em sala de aula? Como essas atividades ajudaram os alunos a compreender melhor os conceitos contábeis?</p> <p>3.4. Como você percebe a evolução dos currículos de contabilidade ao longo do tempo? O que considera como avanços significativos e o que ainda precisa ser aprimorado?</p>                                                                                                                      |
| 4) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo                | <p>4.1. Quais estratégias você utiliza para tornar conceitos contábeis complexos mais compreensíveis para os alunos? Pode compartilhar exemplos?</p> <p>4.2. Você costuma usar analogias, metáforas ou exemplos práticos para explicar princípios contábeis? Pode compartilhar situações em que essas ferramentas ajudaram os alunos a compreender melhor o conteúdo?</p> <p>4.3. Quais estratégias você utiliza para integrar conhecimentos teóricos e práticos no ensino de contabilidade? Pode compartilhar algum exemplo de atividade ou metodologia?</p> <p>4.4. Quais abordagens você utiliza para conectar diferentes áreas da contabilidade, como auditoria, finanças e tributação? Pode compartilhar exemplos de como essas abordagens são aplicadas em sala de aula e quais delas têm se mostrado mais eficazes para os alunos?</p> |
| 5) Conhecimentos dos alunos e de suas características | <p>5.1. Como você descreveria o perfil típico dos seus alunos de contabilidade? Existem características marcantes, como idade, experiência profissional ou motivação, que influenciam diretamente sua abordagem pedagógica?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                  | <p>5.2. De que maneira você adapta seu ensino para atender diferentes estilos de aprendizagem? Pode citar exemplos de estratégias ou recursos utilizados?</p> <p>5.3. Quais estratégias você utiliza para motivar e engajar os estudantes de contabilidade? Algumas dessas estratégias têm tido mais sucesso? Já respondidas.</p> <p>5.4. Como você identifica e compreende as expectativas e os desafios enfrentados pelos seus alunos de contabilidade? Em que medida essas percepções impactam sua forma de conduzir as aulas?</p> <p>5.5. Como você identifica quando um aluno está enfrentando dificuldades, seja por problemas pessoais, necessidades de acessibilidade ou inclusão? Quais estratégias você utiliza para apoiar esses alunos e garantir que eles tenham as mesmas oportunidades de aprendizado?</p> |
| 6) Conhecimento dos contextos educacionais                       | <p>6.1. Como o ambiente institucional influencia sua prática docente?</p> <p>6.2. De que forma você adapta seu ensino a diferentes modalidades (presencial, EaD)?</p> <p>6.3. Como as mudanças tecnológicas têm impactado o ensino de contabilidade? Quais tecnologias você considera mais benéficas e quais têm apresentado desafios? respondido</p> <p>6.4. Como você percebe a relação entre a academia e o mercado de trabalho contábil? De que maneira essa relação influencia sua prática docente e as expectativas dos alunos? respondido</p>                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 7) Conhecimento dos objetivos, finalidades e valores da educação | <p>7.1. Qual é sua visão sobre o papel do contador na sociedade? Como essa visão influencia sua prática docente e a formação dos alunos?</p> <p>7.2. De que maneira você incorpora valores éticos e morais no ensino de contabilidade? Pode compartilhar exemplos de atividades ou discussões que promovem esses valores?</p> <p>7.3. Quais estratégias você utiliza para desenvolver o pensamento crítico nos alunos de contabilidade?</p> <p>7.4. Como você prepara seus alunos para a aprendizagem contínua ao longo de suas carreiras? Pode compartilhar exemplos de estratégias ou atividades que incentivam essa mentalidade, como projetos de pesquisa, participação em seminários ou uso de recursos online?</p>                                                                                                  |
| 8) Livre                                                         | <p>8.1 Há algum outro ponto, assunto ou informação que queira acrescentar?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Nota: elaborado pelo autor a partir das Categorias da Base de Conhecimento para o Ensino (Shulman, 1986, 1987).

As entrevistas ocorreram individualmente entre janeiro e fevereiro de 2025, por meio da plataforma Microsoft Teams. A participação foi voluntária, e a gravação das sessões online ocorreu mediante assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O protocolo da pesquisa, incluindo procedimentos éticos e o modelo de TCLE, obteve aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP/CEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o Parecer CAAE nº 85028024.1.0000.0104, assegurando a proteção aos participantes.

As gravações foram transcritas com o apoio da ferramenta Transkriptor. Foi revisada cada transcrição de modo minucioso, comparando-a com o áudio original para assegurar a fidedignidade do texto. Assume-se que a transcrição configura um ato interpretativo inicial, pois envolve decisões sobre a representação da fala (Bird, 2005; Clarke & Braun, 2013; Lapadat & Lindsay, 1999). A opção por uma transcrição focada no conteúdo verbal alinha-se aos objetivos da Análise Temática adotada.

A condução das entrevistas, gravação e transcrição seguiram as orientações metodológicas para entrevistas narrativas (Jovchelovitch & Bauer, 2015). A duração das entrevistas variou conforme a disposição de cada participante, resultando em um tempo total de gravação de 18 horas, 36 minutos e 26 segundos, o que indica a extensão dos dados coletados. A descrição detalhada destes procedimentos busca garantir a transparência do processo de coleta. Embora a replicação exata dos resultados não constitua um objetivo na pesquisa qualitativa interpretativa, a clareza sobre os métodos empregados permite a avaliação do rigor e da dependabilidade do estudo (Lincoln & Guba, 1985; Reicher & Taylor, 2005).

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados textuais, oriundos das transcrições das entrevistas, empregou a Análise Temática Reflexiva (Braun & Clarke, 2006; 2013; 2019; 2022; 2023). Selecionou-se esta abordagem por sua flexibilidade metodológica, que permite articular de modo coerente análise guiada por teoria com análise orientada pelos dados (Braun & Clarke, 2006). O método alinha-se à postura interpretativa desta pesquisa, valorizando profundidade e contextualização do significado, e posiciona a subjetividade do pesquisador como recurso analítico inerente, gerenciado através de prática reflexiva consciente (Braun & Clarke, 2021a; 2023). O rigor metodológico foi buscado pela transparência processual e pela reflexividade (Braun & Clarke, 2023). O objetivo da análise consistiu em identificar temas padrões de significado recorrentes e pertinentes à questão de pesquisa, organizados em torno de uma ideia central (Braun & Clarke, 2006; 2023).

Para atender ao objetivo de investigar a construção da Base de Conhecimentos para o Ensino (BCE) e aumentar a transparência do processo analítico, a codificação dos dados foi realizada em duas fases principais, combinando uma abordagem dedutiva com uma indutiva:

Na primeira fase, iniciou-se com a codificação dedutiva ("top-down"): das categorias da Teoria da Base de Conhecimento de Shulman (1986, 1987) como framework analítico inicial (Braun & Clarke, 2006; Gale et al., 2013). Essas categorias funcionaram como lentes teóricas para a primeira leitura e codificação, permitindo organizar o volume de dados e examinar como os construtos teóricos se manifestavam nas narrativas (Borgstede & Scholz, 2021). Esta fase assegurou o diálogo direto com a teoria que fundamenta a pesquisa sem, contudo, adotar integralmente os procedimentos da Framework Analysis. Por exemplo, relatos sobre a trajetória profissional antes da docência foram alocados na categoria "Conhecimento do Conteúdo", enquanto discussões sobre o uso de analogias e exemplos foram mapeadas para "Conhecimento Pedagógico do Conteúdo".

Na segunda fase, a análise progrediu para uma fase indutiva ("bottom-up") (Braun & Clarke, 2006). O pesquisador examinou os dados agrupados sob cada categoria da BCE de Shulman, buscando padrões recorrentes, detalhes e relações emergentes das próprias narrativas. Isso resultou na geração de subtemas, constructos interpretativos que detalharam, contextualizaram e, por vezes, complexificaram o framework inicial, refletindo as especificidades das experiências dos participantes. Este passo garantiu que a análise se mantivesse concentrada nos dados.

Portanto, o processo analítico partiu da aplicação dedutiva do framework de Shulman para uma primeira organização, seguida por um refinamento indutivo que permitiu a emergência de subtemas mais específicos e contextualmente relevantes.

O desenvolvimento analítico seguiu as seis fases da AT Reflexiva (Braun & Clarke, 2006, 2021b) de modo recursivo. O processo iniciou com a familiarização com os dados, por intermédio de leitura e releitura das transcrições e anotações iniciais. Seguiu-se a geração de códigos iniciais, fase em que se codificou sistematicamente todo o conjunto de dados, aplicando tanto códigos dedutivos (Shulman) quanto indutivos (emergentes) para capturar segmentos dos fenômenos investigados. A etapa seguinte envolveu a geração de temas iniciais, analisando e agrupando os códigos em temas candidatos (as categorias de Shulman) e subtemas potenciais (emergentes), num processo de construção de significado pelo pesquisador (Braun & Clarke, 2021a; 2023). Procedeu-se, então, ao desenvolvimento e revisão das categorias, refinando iterativamente as categorias e subcategorias, avaliando sua coerência e distinção em relação aos dados. Na sequência, realizou-se a definição e nomeação

das categorias, articulando a essência de cada categoria e subcategoria da base de conhecimentos para o ensino de contabilidade e assegurando que representassem padrões de significado compartilhado, e não meros resumos de tópicos (Braun & Clarke, 2021a; 2023). A fase final consistiu na produção do relatório, elaborando a narrativa analítica, integrando interpretação, extratos de dados e a conexão com a questão de pesquisa e a teoria (Braun & Clarke, 2006).

Esta abordagem combinada atendeu aos objetivos da pesquisa, permitindo um diálogo entre a teoria de Shulman e a variedade das experiências narradas. A transparência sobre este processo e a reflexividade contínua (Braun & Clarke, 2021a; 2023) foram elementos chave para o rigor da análise. Como apoio na etapa de organização dos dados, utilizou-se a ferramenta NotebookLM. Sua função foi a de centralizar todas as transcrições das entrevistas em um único ambiente, o que permitiu realizar buscas por termos específicos em todo o conjunto de documentos de forma ágil. Essa consulta serviu como uma etapa preparatória para a análise qualitativa, que foi conduzida manualmente pelo pesquisador por meio da codificação e categorização dos dados com grifos coloridos. Com isso, reforça-se que a ferramenta atuou como um suporte organizacional, mas as interpretações e a geração final dos temas permaneceram como responsabilidade intelectual do pesquisador. Concluído o processo de análise interpretativa dos dados conforme descrito, a seção subsequente apresenta os resultados obtidos e a discussão destes achados.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base no objetivo desta pesquisa que busca compreender como professores experientes no ensino de contabilidade construíram e integraram suas bases de conhecimento profissional docente ao longo de seus trajetos de desenvolvimento profissional este capítulo apresenta os resultados obtidos ao longo do estudo. A organização dessa seção foi estruturada de modo a evidenciar os aspectos fundamentais do conhecimento para o ensino de contabilidade, conforme detalhado nas subseções a seguir.

##### 4.1 INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA

Foram 14 professores experientes que participaram deste estudo, sendo 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino. Todos possuem titulação de doutorado e mais de 10 anos de experiência na profissão docente. Esses professores representam as cinco regiões do país e

atuam tanto em instituições públicas de nível federal e estadual quanto em instituições privadas.

**Tabela 13**

*Sujeitos da Pesquisa – Os Professores Experientes*

| <b>Classificação do professor entrevistado</b> | <b>Natureza da instituição de ensino</b> | <b>Região</b> | <b>Qualificação acadêmica (graduação)</b> | <b>Qualificação acadêmica (pós-graduação)</b> |
|------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| P1                                             | Privada                                  | Nordeste      | Ciências Contábeis<br>Pedagogia           | Administração e Controladoria                 |
| P2                                             | Pública federal                          | Sul           | Ciências Contábeis                        | Controladoria e Contabilidade                 |
| P3                                             | Pública federal                          | Centro-Oeste  | Ciências Contábeis<br>Administração       | Controladoria e Contabilidade                 |
| P4                                             | Pública estadual                         | Sudeste       | Ciências Contábeis<br>Ciências Atuariais  | Controladoria e Contabilidade                 |
| P5                                             | Pública estadual                         | Sul           | Ciências Contábeis                        | Contabilidade                                 |
| P6                                             | Pública federal                          | Sudeste       | Ciências Contábeis                        | Controladoria e Contabilidade                 |
| P7                                             | Privada                                  | Norte         | Ciências Contábeis                        | Engenharia da Produção                        |
| P8                                             | Pública Federal                          | Sudeste       | Ciências Contábeis                        | Controladoria e Contabilidade                 |
| P9                                             | Privada                                  | Sudeste       | Ciências Contábeis                        | Administração                                 |
| P10                                            | Pública Federal                          | Norte         | Ciências Contábeis                        | Controladoria e Contabilidade                 |
| P11                                            | Pública Federal                          | Nordeste      | Ciências Contábeis                        | Contabilidade                                 |
| P12                                            | Pública Federal                          | Sul           | Ciências Contábeis<br>Matemática          | Contabilidade                                 |
| P13                                            | Pública Federal                          | Centro-Oeste  | Ciências Contábeis                        | Contabilidade                                 |
| P14                                            | Pública estadual                         | Centro-Oeste  | Ciências Contábeis                        | Controladoria e Contabilidade                 |

*Nota:* elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

#### 4.2 DE QUAL CONHECIMENTO FALAMOS?

A análise dos dados coletados e da fundamentação teórica adotada identifica os conhecimentos que sustentam a prática docente de professores experientes no ensino de contabilidade.

Sob essa perspectiva, este estudo aborda o conhecimento profissional docente de duas formas complementares: como lente teórica, a partir das categorias da base de conhecimento para o ensino propostas por Lee Shulman (1986, 1987, 2005), e como modo de desenvolvimento profissional. Essa abordagem permite conhecer a natureza conceitual dos

conhecimentos envolvidos no ensino de contabilidade e os caminhos pelos quais a experiência docente constrói esses conhecimentos.

A análise do conhecimento como lente teórica proporciona um enquadramento interpretativo para as falas dos professores durante as entrevistas. Simultaneamente, tratar o conhecimento como expressão do desenvolvimento profissional permite reconhecer que o conhecimento docente não permanece estático; ele se transforma continuamente à medida que o professor ensina, reflete sobre sua prática e se constitui como um sujeito em formação permanente. Durante as entrevistas, essas perspectivas se entrelaçam nas falas dos professores. A fala de P6 ilustra esse processo, quando o professor compartilha sua vivência de adaptação e evolução, refletindo sobre como essas mudanças impactam diretamente suas práticas em sala de aula:

Mas o mercado muda muito, né? As legislações mudam muito, as práticas mudam muito e a gente precisa estar sempre se atualizando. E essa atualização, ela vem não só da leitura, mas da interação com os colegas, da participação em eventos, da busca por novas metodologias. E eu acho que essa busca constante por aprendizado, ela reflete diretamente na nossa prática. O que eu fazia há 10 anos atrás é muito diferente do que eu faço hoje. A forma de abordar o conteúdo, as atividades que eu proponho, tudo isso evoluiu com a minha experiência, com as minhas reflexões sobre o que funciona e o que não funciona em sala de aula, e com as novas demandas do mercado e dos próprios alunos (P6).

Essa narrativa de um trajeto contínuo de aperfeiçoamento corrobora a ideia de que o desenvolvimento profissional não termina com a formação inicial, mas se estende ao longo de toda a carreira do docente, transformando-se constantemente com a experiência e a mudança do entorno (Richit, 2021). Enfatiza a importância das relações colaborativas e do suporte mútuo, refletindo a perspectiva de que o desenvolvimento de professores de Ciências Contábeis emerge da troca de experiências com colegas e da conexão com o mercado de trabalho (Farias e Araújo, 2023). Nessa concepção, a prática do professor não apenas incorpora novas aprendizagens, mas também constitui uma prática crítica e reflexiva.

Essa compreensão demonstra que o conhecimento profissional docente do professor de contabilidade não representa um conjunto fixo e definitivo de informações; ele se constitui, reorganiza, amplia e integra gradualmente com o tempo, a partir de vivências e aprendizados na prática, desafios enfrentados, qualificações acadêmicas conquistadas e contextos institucionais de trabalho. Os recortes das falas de P11 e P14 atestam tais características:

... no decorrer do tempo, a gente meio que vai aprendendo na marra, né? Então a gente vai num processo de tentativa e erro e obviamente tentando se qualificar, fazendo

leituras, trocando ideias com colegas que são professores, vendo que funciona melhor, que funciona pior (P11).

... você pode ter todo e qualquer curso, todo e qualquer livro de metodologias ativas, se você chegar na sala e só tiver giz ou pincel e quadro, o que é que você vai usar? Não tem a mínima possibilidade, o ambiente e as condições acadêmicas fornecidas pela Universidade são decisivas para a qualidade do seu trabalho (P14).

Os conhecimentos que esses professores desenvolvem para ensinar, considerando os diversos elementos que influenciam essa construção ao longo de seus trajetos profissionais e formativos, constituem os resultados apresentados nesta dissertação. A análise desses conhecimentos profissionais não apenas evidencia sua construção ao longo do tempo, mas também sua mobilização e integração na prática pedagógica, como sustentação de uma base de conhecimento para o ensino de contabilidade.

#### 4.3 CONHECIMENTO DO CONTEÚDO

A compreensão específica de um docente sobre os assuntos que leciona abrange o conhecimento detalhado e organizado do conteúdo. Esse domínio permite ao professor dominar conceitos, fatos e teorias, explicá-los e conectá-los melhor para os alunos (Shulman, 1986).

A análise dos dados indica que a construção do conhecimento do conteúdo do professor de contabilidade começa antes do ingresso na docência, mediante vivências na atuação como contador. Essas práticas profissionais sustentam a construção desse conhecimento, que o professor aplica em sala de aula, principalmente em disciplinas relacionadas diretamente com essas experiências anteriores. Com o passar do tempo e a dedicação exclusiva ao ensino, os docentes enfrentam o desafio de atualizações constantes sobre normas e regulamentos para renovar esse conhecimento.

Para analisar essas questões, este estudo define a categoria do conhecimento do conteúdo com outras três subcategorias, conforme tabela 14, a seguir:

**Tabela 14**

*Categoria: Conhecimento do Conteúdo*

| Subcategoria                         | Descrição                                                                                                                 |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Formação acadêmica e profissional | Aspectos relevantes na formação acadêmica e experiência profissional como base da construção do conhecimento do conteúdo. |
| 2. Experiências significativas       | Experiências que impactaram ou influenciaram a                                                                            |

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | atuação como professor de contabilidade.                                                                                                                                                                                      |
| 3. Percepções sobre o domínio do conteúdo contábil | Analisa como professores de contabilidade lidam com o conhecimento do conteúdo, discutindo a interação entre domínio, experiência, confiança, foco pedagógico e a necessidade contínua de atualização técnica em seu trajeto. |

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

### 4.3.1 Formação acadêmica e profissional

A escolha pela formação em Ciências Contábeis, num primeiro momento, não é fator de motivação para a docência. O relato de P10 confirma a ideia de que as motivações pela escolha do curso ocorrem por conta das oportunidades profissionais no mercado de trabalho: ... “eu entrei no curso de contabilidade, por uma questão mercadológica mesmo, eu escolhi fazer contabilidade para poder trabalhar e me sustentar”. Essa tendência observada na fala de P10 indica que a escolha pela docência acontece por um desdobramento posterior no trajeto desse sujeito que “dormiu contador e acordou professor”, (Lima et al., 2015), e não necessariamente como um objetivo estabelecido desde o início de sua formação acadêmica.

Esse movimento é revelado nas falas dos professores entrevistados, considerando a migração do profissional contador para o profissional docente, demonstrando que a relevância das experiências prévias no mercado de trabalho contábil é a base que sustenta a capacidade de transmitir conhecimento aos alunos. Esse ponto pode ser visualizado detalhadamente nos excertos subsequentes:

... a minha formação profissional fora da universidade foi a bagagem que eu tinha para começar a dar aula. E na nossa área, principalmente nessa época, o principal era a bagagem de experiência profissional, para ter oportunidade. Então, na época, a partir da minha experiência profissional, eu consegui ministrar as aulas, fui gostando da função ... (P2).

... a minha experiência começa no mercado, então eu trabalhei na indústria, no comércio e no serviço. ... E aí, quando eu vou para a universidade, eu, o que é que eu faço? Eu faço a interlocução muito forte entre o mercado e a academia, então eu trago o mercado para a minha sala de aula (P1).

Os resultados corroboram as conclusões de Pimenta e Anastasiou (2014), segundo as quais muitos profissionais de diversas áreas ingressam no ensino superior por diferentes razões, frequentemente sem a formação pedagógica necessária. Para os professores, a vivência prática oriunda do mercado de trabalho não docente constitui um diferencial no

ensino em contabilidade, pois complementa a formação teórica e prepara os estudantes para as exigências do mercado profissional (Marshall et al., 2012; Eler et al., 2023).

Uma das falas, contudo, expressa a visão de que a formação do conhecimento do conteúdo deriva das qualificações acadêmicas em Ciências Contábeis, desde a graduação até o pós-doutorado. Um professor entrevistado argumenta que esse trajeto de qualificação acadêmica o habilita a ministrar qualquer disciplina do campo e superar a zona de conforto ancorada quase exclusivamente nas experiências profissionais contábeis anteriores. Sobre isso, P11 afirma:

Eu penso que qualquer professor de contabilidade, no curso de contabilidade, minha graduação, doutorado, mestrado, doutorado e pós-doutorado é tudo em contabilidade. Então, eu estou habilitado a lecionar qualquer disciplina que envolva a contabilidade dentro da graduação em contabilidade. Então, eu acho que isso é um contexto que tem pouco argumento contra. No dia a dia das universidades a gente sabe que essa não é a realidade, cada docente acaba querendo atuar na sua área de conforto (P11).

Esse relato alinha-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece que a preparação para o exercício da docência no ensino superior ocorre, prioritariamente, em programas de pós-graduação, nos níveis de mestrado e doutorado (Oliveira, 2024). Assim, a formação *stricto sensu*, como mestrado e doutorado, representa uma credencial socialmente reconhecida e necessária para validar a atuação docente no ensino superior, conferindo ao professor a legitimidade para exercer suas funções acadêmicas (Bolzan & Powaczuk, 2013).

Embora muitos professores tenham ingressado na carreira em uma época que mestrado e doutorado não eram exigências, e considerando-se também que a pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil é relativamente nova, (Espejo, et. al., 2022), eles buscaram essa credencial como meio de desenvolvimento da carreira docente. As falas a seguir expõem isso:

Na época não havia exigência de doutorado, de mestrado na nossa área, tinha que ter uma especialização, então aí eu fiz um curso de especialização nesse meio tempo. Retornei a um contrato novo de substituto depois de um ano, um ano e pouco, E aí eu fiz concurso uma vez, fiz duas vezes, aí na terceira vez eu fui aprovado no concurso ... (P2).

... eu entrei na docência. E eu percebi que sem mestrado não tinha chance nenhuma de eu permanecer. Aí eu fiz o mestrado. Depois eu percebi que o doutorado era a maneira de me projetar. A permanência com mestrado era o suficiente, mas a projeção doutorado era mais importante. Aí eu resolvi fazer (P9).

Essa trajetória, na qual a entrada na docência não é o objetivo inicial da formação em contabilidade, revela uma tensão fundacional na construção da identidade docente na área. A motivação mercadológica, como expressa por P10, estabelece a experiência prática como o pilar de legitimidade inicial, alinhando-se à ideia de que o professor de contabilidade "dormiu contador e acordou professor" (Lima et al., 2015). Contudo, a posterior busca por credenciais acadêmicas (mestrado e doutorado) para permanência e projeção na carreira, como relatam P2 e P9, não representa necessariamente uma busca por formação pedagógica, mas sim a adequação a uma nova lógica de campo, a acadêmica. Isso gera um desafio contínuo: como re-significar um conhecimento construído para a prática do mercado em um saber a ser ensinado? Esse processo de transformação do "saber-fazer" em "saber-ensinar" está no cerne do desenvolvimento da professoralidade (Rocha et al., 2020), um caminho que, para esses docentes, parece ser construído de forma reativa e pragmática, e não como um projeto formativo inicial.

Enquanto mestrado e doutorado representam um nível avançado de conhecimento acadêmico e podem influenciar a profundidade e a abordagem do conteúdo, os entrevistados frequentemente apresentam a experiência profissional e de mercado como sustentação para o conhecimento do conteúdo no ensino da contabilidade. Na perspectiva de Mizukami (1996), o processo de se tornar professor é contínuo e fortemente enraizado nas experiências práticas, alinhando-se às concepções de entendimento sobre seu papel, seu conhecimento e suas formas de constituição.

#### **4.3.2 Experiências significativas**

Entre as diferentes contribuições que moldam o domínio do assunto transmitido nas práticas de ensino, as narrativas dos professores entrevistados sugerem como determinadas vivências, por sua intensidade e significado parecem funcionar como elementos importantes no processo de construção do conhecimento do conteúdo. “Para Gadamer, a ideia de experiência vivencial significativa é a hermenêutica filosófica de uma sabedoria prática” (Neubauer, 2015, p. 145). Isso significa que a verdadeira compreensão das coisas importantes da vida, aquilo que chamamos de sabedoria, não vem apenas da teoria, mas de experiências marcantes que vivemos. Quando vivenciamos algo de forma profunda e refletimos sobre isso, desenvolvemos uma sabedoria prática, um conhecimento que melhora nossa vida e nossa forma de agir no mundo (Rohden & Neubauer, 2023).

Em diálogo com a concepção Gadameriana sobre a experiência como possível fonte de sabedoria prática, os relatos de P6, P8, P10 e P13 sugestionam que a compreensão da vida

profissional pode emergir também do conhecimento experiencial, como é possível observar nos excertos que ilustram como essas experiências foram mencionadas ao refletirem sobre seus trajetos e sua atuação como professores de contabilidade:

... essa vivência que eu tive no mercado, ela me ajuda muito em sala de aula, ela me aproxima da realidade dos alunos ... Eu que trabalho com alunos noturnos, nós temos ali alunos trabalhadores e também depois da pandemia, os alunos mesmo do curso integral são alunos trabalhadores, são alunos que logo no início do curso já se envolvem com estágios, já estão muitas vezes atuando no mercado também. Então, isso faz toda a diferença. Até hoje eu consigo fazer essas ligações entre a minha experiência no mercado e a sala de aula. Isso também me dá mais oportunidade de acompanhar o que está acontecendo. Eu sei que hoje, se eu voltar para o escritório, eu vou ter que reaprender muitas coisas, mas essa vivência anterior, ela não se perde, eu consigo, acho que a adaptação, ela acaba sendo mais rápida. Então, me ajuda muito, essa experiência do mercado, eu acho que faz uma diferença muito grande, principalmente nesses cursos das áreas de negócios, eu acho que isso é muito importante, isso deixa a gente em sala de aula, favorece o domínio ... (P6).

Então, eu percebo que a nossa área, por ser eminentemente prática, tem algumas vertentes que você precisa de um conhecimento prático para poder mobilizar em sala de aula. Por exemplo, ainda hoje, se eu vou trabalhar com parte de custos, parte de orçamento, às vezes eu vou usar a experiência e até exemplos da época de quando eu trabalhei lá atrás, há mais de 20 anos, porque é a experiência que eu tenho. Talvez eu possa fazer alguma coisa das pesquisas, de projetos, mas os alunos estão bastante interessados na prática, naquilo que ocorre no mundo do trabalho (P8).

... então, três anos depois de formada, eu estava trabalhando em cursos técnicos no Senac, e gostei muito da sala de aula. Por quê? Porque eu tinha a possibilidade de levar aquilo, trabalhava controle de gestão, controle financeiro, e era aquilo que eu fazia no supermercado, trabalhava numa rede de supermercados. No primeiro momento eu entrei lá como auxiliar, depois passei para analista, e nessa época já era a gestora do departamento financeiro. Então, eu tinha um contato muito grande com contas a pagar, contas a receber, inadimplência, conciliação bancária, análise de indicadores, desempenho entre as unidades, desde departamento a PDV, rentabilidade por PDV e tal. E isso eu levei para o Senac ... (P13).

... eu digo que eu vou pra sala de aula pra contar casos. Eles amam, eles adoram as minhas aulas, porque eu ministro contabilidade e custos, análise de custos, contabilidade gerencial, controladoria, então eu pego toda essa expertise que eu levo daqui da vida real todos os dilemas dos clientes, as questões de mercado, as questões de funcionários, as questões relacionadas a arranjos societários, as questões relacionadas à sucessão familiar. Eu lido com isso todos os dias aqui. E aí, por conta de todos esses dilemas empresariais que eu vivencio, eu levo isso para a sala de aula e a gente discute ... (P10).

Os relatos apresentados sugerem que as experiências vividas pelos professores assumem um papel formativo em suas narrativas, não apenas como acumulação de vivências

ao longo do trajeto profissional, mas como possíveis espaços de interpretação que contribuem para o conhecimento mobilizado em sala de aula. As vivências descritas parecem se integrar, segundo a perspectiva dos entrevistados, como referenciais de aprendizagem que influenciam sua atuação docente. Ao mobilizarem essas experiências, os docentes aparentemente estabelecem conexões entre o vivido e os conteúdos ensinados, o que pode proporcionar aproximações entre conhecimentos acadêmicos e cenários profissionais reconhecíveis pelos estudantes.

A importância atribuída à experiência na formação de professores dialoga com a perspectiva de Freire (1996), que propõe que a prática educativa pode ser concebida como uma construção coletiva, onde o educador também se coloca como aprendiz. Essa visão sugere a possibilidade de uma formação que considere as experiências pessoais e profissionais dos docentes como elementos potencialmente integráveis ao seu repertório pedagógico.

Para expandir a discussão sobre experiência no contexto educacional, é pertinente considerar a contribuição de Bondia (2002), que propõe reflexões sobre educação a partir das dimensões da vivência e do sentido. Segundo este autor, a educação pode ser compreendida como uma prática que envolve experiências significativas, ou seja, vivências que potencialmente transcendem a mera transmissão de conteúdo e que podem promover a busca por significados mais amplos no processo de aprendizagem. Este processo parece ser facilitado, segundo os relatos analisados, pela mobilização do conhecimento construído pelos docentes em seus trajetos profissionais antes do efetivo ingresso na docência.

Entretanto, vale destacar em Nogueira e Góes (20019) de que é preciso superar a visão de que apenas o domínio de um conteúdo específico seja suficiente para ensinar de forma efetiva.

#### **4.3.3 Percepções sobre o domínio do conteúdo contábil**

A complexidade inerente ao conteúdo contábil, aliada à diversidade de conhecimentos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, impõe desafios aos docentes. A percepção desses desafios e as estratégias mobilizadas para enfrentá-los surge nas entrevistas. O recorte subsequente, presente na fala de P3, retrata como uma professora experiente percebe não apenas o domínio do conteúdo em si, mas principalmente os desafios envolvidos ao traduzi-lo didaticamente para os alunos, evidenciando que a dificuldade pode residir não apenas no saber, mas também, e talvez principalmente, no saber ensinar.

[...] eu sou muito resolutiva, eu sou muito, eu não gosto de, eu vou direto ao ponto, sabe? Não gosto muito de rodeios, etc. E isso, eu acho que, de certa forma, atrapalha a sala de aula, porque se eu vou num ponto X específico, nem todo mundo está naquele ponto para acompanhar o que eu estou falando. Então, eu tenho esse cuidado de tentar observar e tentar, de alguma forma, entender aonde a turma, ou pelo menos a maioria da turma está, e tentar buscar aqueles que estão mais atrás, e pedir desculpa para aqueles que estão mais à frente, sabe? Então, eu tento mais ou menos fazer uma média da turma para conseguir entender que é ali que eu preciso trabalhar mais o conteúdo, né? [...] Então, eu já passei por turmas com disciplinas que estavam mais avançadas, digamos assim, naquilo que eu gostaria. E aí, então, a gente conseguia falar, fazer discussões, fazer coisas mais avançadas, discutir já casos de empresas, etc. E tinha turmas que eles não tinham dificuldade naquele conteúdo que eu precisava passar, porque eles não sabiam nem do que eu estava falando, porque eles estavam com deficiência lá no débito e crédito e não sabiam o que representava uma depreciação, então como que eu ia falar para eles de uma análise de balanço, entendeu? Então, mais ou menos isso, né? Então, acho que esse é o principal ponto quando a gente fala do conteúdo que precisa ser passado, né? Então tentar entender o que o aluno já tem para eu conseguir construir o que falta nele (P3).

O ponto mais crítico ressaltado por P3 refere-se ao impacto do conhecimento prévio, ou da falta dele, na progressão da aprendizagem. A dificuldade maior percebida pela professora experiente não reside necessariamente em seu próprio domínio do conteúdo, mas na impossibilidade de abordá-lo da forma como gostaria devido às lacunas fundamentais dos alunos ..."eles estavam com deficiência lá no débito e crédito".

Essa perspectiva evidencia um deslocamento no foco da dificuldade percebida: do domínio do conteúdo pelo professor para a gestão da aprendizagem do aluno. A conclusão de P3, "tentar entender o que o aluno já tem para eu conseguir construir o que falta nele", sintetiza princípios pedagógicos alinhados a abordagens construtivistas e à teoria da aprendizagem significativa (Ausubel, 1968), que enfatizam a necessidade de ancorar novos conhecimentos na estrutura cognitiva preexistente do aprendiz. A capacidade de realizar esse diagnóstico e adaptar a prática remete diretamente a componentes essenciais do conhecimento base para o ensino, como o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento dos alunos e suas características (Shulman, 1986), reforçando a visão de que um ensino de qualidade transcende o mero domínio do conteúdo (Nóvoa, 2022).

Intimamente ligada a essa capacidade de diagnóstico e adaptação pedagógica, a análise dos dados aponta para outra tendência: a evolução da autoconfiança ao longo do trajeto docente. Enquanto a fase inicial da carreira pode ser marcada por uma insegurança focada na própria prática pedagógica, a experiência, por sua vez, contribui para construir uma segurança que transforma essa prática e a percepção dos desafios na transmissão do conhecimento, como ilustram os excertos seguintes:

Porque eu lembro que quando eu era mais iniciante na carreira, Eu tinha mais insegurança em passar o conteúdo, mas eu sentia que eu tinha muito conteúdo [...]. Eu tinha insegurança de falar sobre ele, talvez, né? É mais aquela coisa da... Ah, o que vão me perguntar disso? Será que eu realmente sei? [...] aos poucos a insegurança de passar o conteúdo vai passando [...]. Se vier uma pergunta que eu não sei, só dizer que eu não sei e depois vou atrás da resposta e eu não me sinto constrangida mais de falar isso como eu sentia. [...] hoje em dia, eu não tenho essa insegurança. Tudo bem se eu não souber uma pergunta. Então, eu me sinto mais segura da conversa com o aluno, da transmissão desse conhecimento (P3).

... porque o que a gente vê, às vezes, o pessoal que está chegando, que não tem muita experiência, é que a pessoa não sabe muito, não se planeja, não organiza a disciplina. [...] aí o resto vem da experiência que tu acaba adquirindo com o tempo de sala de aula. Tu já começa a saber quais são as perguntas que vão vir [...]. acho que a vantagem que eu tenho hoje, do tempo, é que eu sei o que vai acontecer até o final do semestre. [...] eu já sei o ritmo que eu tenho que dar... (P2).

Eu digo que mais no início, quando você nunca deu aula na vida, você tem que preparar tudo do zero. [...] mas isso realmente você vai ter que desenvolver da sua forma, vai ter que imprimir sua forma ali (P6).

Esses relatos convergem ao demonstrar como a vivência prática e o tempo de docência contribuem para a superação das inseguranças iniciais (P3), para o desenvolvimento de estratégias de planejamento e antecipação (P2) e para a construção de uma identidade e prática pedagógica próprias (P6). Essa relação entre a formação continuada pela experiência e a consolidação da prática docente é reforçada por Tardif e Raymond (2000), que observam que a experiência contínua proporciona aos professores uma confiança crescente no ambiente de trabalho, facilitando sua integração e confirmando sua capacidade de ensinar.

É essa crescente autoconfiança, nutrida pela experiência e pela reflexão contínua (Dewey, 1980; Pimenta & Lima, 2008), que parece atuar como um fator habilitador do deslocamento do foco pedagógico discutido anteriormente. Superada a fase inicial de insegurança centrada na própria performance, característica dos estágios iniciais do desenvolvimento docente (Berliner, 1988; Huberman, 1992) e ilustrada pelo receio de P3 sobre "Será que eu realmente sei?", o professor experiente libera recursos cognitivos e emocionais. Essa liberação permite direcionar a atenção não mais prioritariamente para a autoavaliação do próprio conhecimento, mas para a complexidade da aprendizagem discente, como observado na primeira fala de P3 sobre a necessidade de entender o aluno. A segurança adquirida parece habilitar o docente para um engajamento maior na gestão da aprendizagem,

identificando necessidades "entender o que o aluno já tem" (P3), adaptando estratégias (Shulman, 1986; Reali et al., 2008) e reconhecendo o desafio de ensinar conforme as condições dos discentes. Configura-se, assim, um movimento viabilizado pela maturidade profissional, na qual a confiança no próprio conhecimento permite um olhar mais apurado sobre o conhecimento do outro e os caminhos para construí-lo.

Entretanto, é importante considerar uma reflexão sobre esse contexto. Apesar do aumento da segurança que vem com a experiência, alguns relatos indicam que pode haver certa desconexão em relação às transformações técnicas e normativas do campo, especialmente em áreas de rápida mudança como a contábil e tributária. Essa situação sugere a existência de um dilema entre a confiança acumulada na prática pedagógica e a necessidade de atualização constante, isso indica que o desenvolvimento docente e o conhecimento do conteúdo contábil representam um processo em permanente reconstrução.

[...] ao mesmo tempo, eu acho que essa segurança te deixa um pouco afastada desse estudo prévio para sala de aula. [...] eu não acompanho mais como eu acompanhava antes todas as atualizações, todos os casos, todas as notícias [...]. Então, eu consigo perceber hoje com relação a conteúdo [...] que a gente vai ficando mesmo mais afastada dessa atualização do conhecimento. [...] Mas será que realmente eu não tenho que olhar para uma notícia nova, entender que existe uma norma que está sendo discutida [...]? Hoje eu estou começando a ficar insegura com o conhecimento que eu tenho. Aí eu acho que é uma atualização que precisa ser feita. [...] Eu acho que tem um trade-off nesse sentido. E aí, óbvio, continuo preocupada com o aluno, mas agora eu tô preocupada comigo também, né? (P3).

[...] quem fica na universidade com dedicação exclusiva e acaba se afastando da atividade do dia a dia do contador. Acho que o nosso maior desafio é justamente se manter dentro de todas as alterações que acontecem. [...] se eu pegar uma tributária hoje, eu teria uma série de dificuldades [...]. Porque é assim, como você não está vivendo, você acaba fazendo uma coisa, você até leu uma coisa, mas você não vivenciou aquilo (P5).

[...] o que é mais difícil ensinar em sala de aula? De conteúdo [...] eu acho que é a parte tributária. Pela complexidade, pela variedade, pela abrangência [...] está mudando a toda hora. Os alunos que estão no mercado, eles estão, às vezes, mais afiados, do que a gente que está em sala de aula [...] (P6).

As falas de P3, P5 e P6 ilustram vividamente essa tensão. A mesma segurança que permite a P3 sentir-se confortável em admitir não saber uma pergunta pontual, também pode, paradoxalmente, levá-la a se distanciar da atualização contínua, gerando uma nova forma de insegurança, agora relacionada à atualidade de seu conhecimento técnico "hoje eu estou começando a ficar insegura com o conhecimento que eu tenho". P5 aponta o desafio particular

do docente em regime de dedicação exclusiva que se afasta da prática contábil cotidiana, enquanto P6 destaca a área tributária como representativa dessa dificuldade, chegando a dizer que os próprios alunos inseridos no mercado podem estar mais atualizados do que os professores em alguns pontos. Esse contexto, configura o "trade-off" mencionado por P3 ao abordar que a experiência traz segurança pedagógica, mas pode exigir um esforço consciente e contínuo para não se desatualizar do conhecimento existente.

A insegurança docente, quando percebida pelos estudantes como derivada da falta de domínio do conteúdo, compromete a credibilidade do professor, conforme ilustra P13: “se você está inseguro, se você não domina o conteúdo, vai transparecer e você perde a credibilidade na sala de aula”. O reconhecimento da competência docente pelos estudantes associa-se à segurança demonstrada pelo professor ao aplicar conhecimentos e ao comunicar-se. A aquisição do repertório de conhecimentos teóricos e práticos para essa atuação segura constitui um processo formativo contínuo (Mizukami et al., 2002). Portanto, o domínio aprofundado do conteúdo e das estratégias pedagógicas, resultante desse processo, permite ao professor conduzir a aprendizagem com confiança, o que favorece sua aceitação pelos alunos como orientador e promove interações produtivas em sala de aula.

Portanto, os professores enfrentam desafios no domínio de conteúdos específicos e na sua tradução didática para os alunos, especialmente em áreas onde não possuem experiência prática ou relativo a conceitos considerados mais complexos e sujeitos a rápidas mudanças normativas. Embora a experiência traga benefícios pedagógicos e confiança, ela não elimina e pode até, em certos aspectos, intensificar a necessidade de um desenvolvimento profissional contínuo que equilibre a segurança didática com a atualização técnica e normativa constante, o que também pode ser enxergado como uma resposta as pressões do mercado no campo contábil.

A discussão sobre as percepções do domínio de conteúdo revela o que pode ser chamado de paradoxo da experiência na docência contábil. A mesma vivência profissional que confere autoridade e um rico repertório de exemplos no início da carreira (P2, P6, P8) se transforma em uma fonte de potencial desatualização com o passar do tempo, especialmente para os docentes em regime de dedicação exclusiva que se afastam da prática (P5). A insegurança que ressurgue, agora ligada não à falta de saber, mas à obsolescência do saber (P3), impõe a atualização contínua não como uma opção, mas como uma condição para a manutenção da legitimidade profissional.

Essa necessidade dialoga diretamente com a literatura sobre desenvolvimento profissional, que o entende como um processo permanente (Ferreira, 2020; Richit, 2021). No

entanto, os relatos sugerem que, na prática, essa atualização é frequentemente reativa, impulsionada pela percepção de que os próprios alunos podem estar mais "afiados" (P6) em temas dinâmicos como a área tributária. Isso confronta a visão idealizada da formação contínua e expõe uma faceta pragmática: a atualização é mobilizada pela necessidade de preservar a credibilidade em sala de aula, reforçando que o conhecimento do conteúdo é uma base em permanente reconstrução.

A Tabela 15 sintetiza os principais achados discutidos nesta seção, organizados segundo as três subcategorias de análise.

**Tabela 15**

*Síntese da categoria: conhecimento do conteúdo*

| <b>Subcategoria</b>                                | <b>Achados principais</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <b>Ideias representativas dos participantes</b>                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Formação acadêmica e profissional               | A base do conhecimento do conteúdo é construída sobre um alicerce duplo: a experiência profissional no mercado vista como a bagagem essencial para a prática docente inicial, e as qualificações acadêmicas (mestrado/doutorado), percebidas como credenciais necessárias para a legitimidade e projeção na carreira. | "A minha formação profissional fora da universidade foi a bagagem que eu tinha para começar a dar aula." (P2).<br><br>"Eu percebi que sem mestrado não tinha chance nenhuma de eu permanecer." (P9)                         |
| 2. Experiências significativas                     | As vivências profissionais anteriores à docência são ativamente mobilizadas como uma ferramenta pedagógica. Elas fornecem sabedoria prática, casos reais para a sala de aula, e criam uma ponte entre a teoria e a realidade dos alunos, que em sua maioria também são trabalhadores.                                 | "Essa vivência que eu tive no mercado, ela me ajuda muito em sala de aula, ela me aproxima da realidade dos alunos." (P6).<br><br>"Eu vou pra sala de aula pra contar casos. Eles amam, eles adoram as minhas aulas." (P10) |
| 3. Percepções sobre o domínio do conteúdo contábil | A percepção sobre o domínio do conteúdo evolui com a carreira. O desafio inicial de traduzir o conteúdo para alunos com lacunas de base dá lugar a um "trade-off"                                                                                                                                                     | "Tentar entender o que o aluno já tem para eu conseguir construir o que falta nele." (P3)<br><br>"Hoje eu estou começando a ficar insegura com o conhecimento que eu tenho. Aí eu acho que é                                |

---

na maturidade profissional: a confiança pedagógica aumenta, mas surge uma nova insegurança ligada à necessidade de atualização técnica constante, especialmente em áreas que mudam rapidamente. uma atualização que precisa ser feita." (P3)

---

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

#### 4.4 CONHECIMENTO DIDÁTICO GERAL

O conhecimento didático geral abrange as teorias e princípios de ensino e aprendizagem, a gestão de alunos, a administração da sala de aula e a instituição de trabalho. Esse conhecimento envolve princípios e estratégias de gerenciamento e organização da sala de aula que transcendem o conteúdo específico da matéria (Nono & Mizukami, 2006; Shulman, 2005).

Esta segunda categoria temática, desdobra-se em quatro subcategorias: a formação pedagógica dos professores, o uso de estratégias de ensino, a gestão da sala de aula e o uso de tecnologias educacionais, conforme detalhado no quadro a seguir.

**Tabela 16**

*Categoria: Conhecimento Didático Geral*

| Subcategoria                                              | Descrição                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formação Pedagógica e Impacto na Prática em Contabilidade | Abrange as qualificações pedagógicas (formais e informais) dos professores e a percepção da sua influência na prática de ensino de contabilidade. |
| Estratégias de Ensino e sua Efetividade em Contabilidade  | Concentra-se nas abordagens e métodos de ensino utilizados e na avaliação da sua efetividade específica para o ensino de contabilidade.           |
| Gestão da Sala de Aula, Engajamento e Motivação           | Examina as técnicas de condução da sala de aula, as estratégias para engajar e motivar alunos no contexto do ensino de contabilidade.             |
| Uso de Tecnologias Educacionais                           | Investiga as tecnologias educacionais utilizadas e a avaliação do seu impacto no aprendizado dos alunos de contabilidade.                         |

*Nota:* elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

#### 4.4.1 Formação pedagógica e impacto na prática em contabilidade

A construção do conhecimento pedagógico pelos professores percorre diferentes caminhos. Alguns buscam cursos formais e relatam retornos positivos; outros o desenvolvem pela experiência prática e interação com colegas. Essa coexistência indica que a qualificação pedagógica origina-se tanto de processos formais quanto informais (Bastos & Souza, 2021).

Certos professores identificam carências em sua formação pedagógica (Ferreira et al., 2021; Hillen et al., 2018; Miranda et al., 2012, 2013; Chaves Perazo et al., 2016, 2023; Rezende & Leal, 2013, 2015; Slomski et al., 2009, 2013, 2020; Souza et al., 2020; Tempesta et al., 2022) e buscam qualificação formal. Algumas experiências mostram o reflexo positivo da formação pedagógica na nova compreensão da prática docente. Há o caso de uma percepção sobre a falta de preparo didático em professores universitários que levou à busca por cursos como psicopedagogia, conforme ilustra o relato de P1. Outra experiência nos relatos envolve cursar uma licenciatura após o mestrado, representando uma mudança na compreensão sobre os objetivos educacionais e a necessidade de contextualizar o ensino, como detalhado por P12.

E, de fato, eu percebia que eu tinha professores na universidade, que eu tinha tido contadores dando aula e pouquíssimos docentes, pouquíssimos professores, educadores de contabilidade. Ninguém tinha noção de didática, metodologia ou qualquer coisa assim. Então, feito isso, eu resolvi fazer psicopedagogia (P1).

[...] Quando eu comecei a fazer o curso na licenciatura, deu uma virada de chave. [...] a gente começa a ver assim, pera lá, tem que fazer sentido para alguma coisa. Então, eu estou formando um profissional que vai baixar a cabeça e vai fazer ou eu estou formando um profissional que precisa entender o que ele precisa fazer, por que aquilo está ali, o que está posto [...] (P12).

Outros relatos, porém, indicam a escassez ou ausência de formação pedagógica formal, sobretudo nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. P5 e P11 afirmam que os programas de mestrado e doutorado cursados não ofereceram preparação específica para o ensino, e consideram superficial o estágio de docência. P5 defende a inclusão de disciplinas pedagógicas obrigatórias na pós-graduação, pela frequência com que egressos seguem a carreira acadêmica. Há também a experiência de aprender a docência por meio da prática direta, um processo descrito como difícil pela falta de preparo pedagógico, como expõe P14.

[...] Você sai da graduação, vai para o mestrado, aprende pesquisa, vai para o doutorado e fica na pesquisa e realmente não tem praticamente disciplina alguma que... Outros programas pode ser que tenha algo voltado, mas os que eu passei nenhum tinha essa preparação. E eu acabei também não fazendo nenhum curso nesse

sentido, nenhuma disciplina nesse sentido, voltada para a área de ensino [...] eu acho que seria super bacana se tivesse, [...] Eu acho que isso é até uma disciplina obrigatória, pelo menos do doutorado, porque... Não posso dizer grande maioria, mas na contabilidade dá para dizer que sim, quem faz mestrado e doutorado acaba indo fazer um concurso na área acadêmica. Para entrar numa universidade, eu acho que faz falta, eu acho que faz muita falta [...] uma coisa que me ajudou bastante, que me ajuda até hoje, Como eu disse, a minha esposa é professora, ela também é do ensino superior, e ela foi para a área de ensino[...] [...] uma das coisas que ela faz, por exemplo, é gravar a aula e depois mostrar para o aluno o que ele fez. Então, eu já fiz isso, sabe, de gravar a minha aula para ver se eu não falo muito rápido, para ver se eu não passo por cima de algumas coisas, fico confuso, esse tipo de coisa. Então, foi atividade que eu já acabei fazendo, que eu acho que, por exemplo, se eu tivesse feito isso na graduação, no doutorado, talvez tivesse ajudado (P5).

Sobre formação propriamente dita, não. Eu acho até que esse é um dos, talvez, um dos pontos mais delicados no processo de formação do professor. Então, eu fiz um mestrado, por exemplo, eu não tive disciplina sobre práticas de ensino, sobre didática ou coisa do tipo. Usualmente, a gente tem cursos de mestrado na nossa área, onde se tem um estágio de docência, que nada mais é do que um aluno acompanhar um professor e ter ali algum contato com a preparação de disciplinas, etc., mas nada muito além disso, nem mesmo no doutorado (P11).

Mas, assim, eu vou dizer para você como que eu aprendi a docência. entrando em sala de aula e dizendo, sou mestre, estou aqui e vou trabalhar. Então, foi difícil, não é brincadeira, a doação do contador em sala de aula, quando ele não tem a pedagogia, o trabalho, o ensinamento pedagógico, porque ele não tem a disciplina do currículo de contabilidade da época, não tinha. Falando de metodologias de educação, nada disso. (P14).

As observações sobre a lacuna na formação pedagógica, especialmente na pós-graduação em contabilidade, é uma realidade também apontada por estudos como os de Nganga et al. (2016) e Tempesta et al. (2022) que confirmam essa realidade no Brasil e indicam um foco na formação para pesquisa em oposição à formação para a docência. Isso contraria a expectativa legal (LDB - Lei nº 9.394/1996) e de autores como Pimenta e Anastasiou (2005), que veem a pós-graduação como o local primordial para essa formação. Os relatos dos entrevistados cujos excertos foram apresentados (P1, P12, P5, P11, P14), portanto, se somam a outros estudos empíricos na área contábil (Miranda et al., 2012; Chaves Perazo et al., 2016) e à discussão sobre a formação docente ocorrer majoritariamente por experiências práticas e dimensões técnico-científicas (Malusá et al., 2015).

Pimenta e Anastasiou (2005) também ressaltam o papel da formação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado, na formação da identidade docente. Segundo elas, nesse momento os profissionais de cursos de bacharelado deveriam acessar a formação pedagógica para o exercício qualificado da docência.

Nesse contexto, o aperfeiçoamento de competências de ensino pela experiência prática e interação social dialoga com o que aponta a literatura. A prática (Lopes, 2011; Mizukami, 1996), a reflexão (Schön, 1983; Dewey, 1980) e a colaboração (Gonzalez, 2010; Reali et al., 2008) são meios reconhecidos para o aprendizado docente. Sem oportunidades formais, os professores assumem a responsabilidade por seu próprio aperfeiçoamento (Nganga et al., 2022). O relato de P5 sobre aprender com a esposa e gravar aulas ilustra essas estratégias informais.

Mesmo entre professores que desenvolveram habilidades pela prática, percebe-se o reconhecimento do valor da formação pedagógica. Essa percepção confirma a ideia de Shulman (1986, 1987) e Nogueira e Góes (2019), pois ensinar bem exige mais que domínio técnico. A busca por formação (como nos casos de P1 e P12) e a constatação sobre essa carência (como na fala de P5) exemplificam essa visão.

Em oposição à crítica sobre o preparo pedagógico na pós-graduação, uma perspectiva diferente vem do relato de P1:

[...] quando eu fiz o curso de especialização, tinha uma disciplina que era relacionada a essa questão da formação didática, mas não era uma disciplina que fazia um... mas ela ajudava em alguns aspectos. Eu acho que a formação vai acontecendo com o tempo. Hoje, atualmente, eu acho que a formação didática, ela é muito importante para o pessoal, principalmente por causa dessa questão das pessoas que não vêm com experiência profissional, então ela não tem experiência profissional. Se ela não tiver uma experiência didática para trabalhar, isso aí fica mais difícil ainda. Mas, por outro lado, hoje eu acho que o mestrado e o doutorado, ele nos ajuda muito nesse processo de qualificar (P1).

Pelos demais relatos (P5, P11, P12, P14) e pela literatura (Nganga et al., 2016; Tempesta et al., 2022), deduz-se que essa qualificação citada por P1 se refira a aspectos gerais (pesquisa, conteúdo), e não a uma formação pedagógica formal; o ponto, contudo, merece registro.

Por fim, a descrição da "virada de chave" por P12 mostra a capacidade de transformação da formação pedagógica na concepção de ensino. A experiência de dificuldade inicial no aprendizado prático da docência (como exposto por P14) adiciona o aspecto afetivo ao processo de aprender a ensinar sem preparo formal.

#### **4.4.2 Estratégias de ensino em contabilidade**

O conhecimento didático geral também se manifesta na capacidade docente de selecionar e aplicar estratégias de ensino que podem ser consideradas mais efetivas no

processo de ensino aprendizagem. Conforme Libâneo (2018), essas estratégias compreendem um conjunto de ações intencionais que articulam professor e estudantes na construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo. Nesta subcategoria, analisamos as abordagens e métodos de ensino mobilizados pelos professores experientes de contabilidade e suas percepções sobre a efetividade dessas estratégias no contexto específico da área.

Os excertos revelam uma diversidade de abordagens, que vão desde métodos mais tradicionais a estratégias ativas e interativas. Alguns professores demonstram uma preferência por métodos que promovem maior engajamento e participação discente. O Professor 6, por exemplo, relata o uso recorrente de jogos, como maratona contábil e simulações, como roleplay, destacando sua efetividade em gerar envolvimento e competição saudável. Ele também utiliza o método de contar história como estratégia para introduzir conceitos básicos de forma contextualizada, especialmente para alunos iniciantes.

[...] eu gosto muito de aplicar [...] os jogos. Então, a gente faz uma atividade que se chama maratona contábil. [...] é um jogo de perguntas e respostas, tem uma competição entre eles, saudável. Alguma coisa que eles gostam também, o jogo de papéis, o roleplay, isso funciona, dá às vezes até atrito ali, porque eles se envolvem muito. [...] Contar história. Eles adoram relacionar a questão. Às vezes eu começo uma história falando de vamos criar uma empresa [...] você vai construir uma história. Isso funciona muito. Eles gostam (P6).

Outra abordagem observada é a combinação de diferentes métodos. P10 utiliza estudos de caso e vídeos, mas os combina com aulas expositivas e listas de exercícios. Sua justificativa reside na percepção de que o contexto, os alunos, os professores ou ambos podem não estar totalmente preparados para uma metodologia exclusivamente ativa, embora reconheça a necessidade de "evoluir da aula expositiva".

[...] eu consigo trabalhar estudos de caso. Muitos vídeos [...] sempre mesclando também com o tradicionalismo. com as aulas expositivas, com as listas de exercício, porque eu entendi que a metodologia ativa pura, nós não estamos preparados para ela e, enfim, em alguma medida, a gente precisa evoluir da aula expositiva (P10).

Há também relatos que indicam uma adequação da estratégia ao tipo de conteúdo ministrado. P3, lecionando disciplinas mais técnicas e normativas, em que as classifica como "bem débito e crédito", prioriza aulas expositivas curtas, seguidas por listas de exercícios para fixação, embora busque torná-las dialogadas por meio de perguntas e exemplos. É mencionado o uso de discussão de artigos científicos como uma tentativa de promover outra perspectiva, mas nota resistência por parte dos alunos.

[...] as disciplinas que eu ministro, elas são geralmente de contabilidade, normas contábeis mesmo, então é societária 1 e 2, é uma coisa bem débito e crédito. Então, o que eu tenho trabalhado nessas disciplinas é muito mais lista de exercícios, uma aula ali de 15, 20, meia hora, dependendo do conteúdo, expositiva. Tento trazer eles para o diálogo nessa aula expositiva, então vou fazendo perguntas, vou pedindo exemplos, vou pedindo coisas assim. A discussão de artigos científicos me agrada porque eu acho que eles têm uma outra percepção, uma percepção científica do julgamento de determinadas situações, mas eles não gostam muito [...] (P3).

A evolução das estratégias ao longo da carreira docente também foi mencionada. P4 descreve uma mudança em sua prática, passando de um modelo possivelmente mais tradicional para uma abordagem mais participativa, baseada em leitura prévia, discussão guiada em sala e uso intercalado de casos e vídeos, visando maior interação discente.

Olha a minha aula de 10, 20 anos atrás e é totalmente diferente do que é hoje. Acho que tem uma evolução. Tem, claro, a evolução da maturidade do professor, que vai tendo ali as experiências e vai testando, coisas que vão dando certo ele vai mantendo, coisas que vão dando errado ele tira. Acho que isso aí é um processo natural, acontece com todo mundo. Mas tem também, claro, a evolução da sociedade, das coisas que vão acontecendo, das gerações que vão mudando. [...] você dava materiais para o aluno estudar previamente. Na aula, slide praticamente zero. Aí você ia dirigindo uma discussão, por exemplo, primeira aula de contabilidade lá. O que é contabilidade? Mas quem são os usuários? Aí um fala, não, o usuário tá, o usuário tá, então vamos escrever aqui, tal, tal, tal. Quer dizer, você vai construindo ali, claro que você já sabe o que você quer construir, ali você tem um roteiro, né? Você vai direcionando, mas por meio da interação ali dos alunos e aí, faz isso, vamos supor, meia hora, depois passou meia hora, agora vamos fazer um caso ou vamos assistir um vídeo, que é uma coisa muito mais participativa para os alunos do que você ficar ali duas horas falando e eles ouvindo (P 4).

A análise das estratégias de ensino revela a coexistência de métodos tradicionais, como aulas expositivas e resolução de exercícios (P3, P10), com abordagens ativas, como estudos de caso (P10), jogos e *role-playing* (P6). Essa diversidade metodológica é consistente com os achados de Manke et al. (2023), que identificaram um panorama semelhante de práticas no ensino de contabilidade. De forma convergente, a identificação de exercícios individuais e aulas expositivas dialogadas como práticas comuns também encontra respaldo no estudo de Ferreira et al. (2021) com docentes da área.

Ademais, a evolução das práticas docentes ao longo do tempo, relatada por P4, que descreve uma transição para métodos mais participativos baseada na experiência e nas mudanças geracionais, não apenas é consistente com teorias de desenvolvimento profissional que enfatizam o aprendizado contínuo (Dewey, 1980; Schön, 1983), mas também ilustra a

vivência desse trajeto no contexto do ensino superior em contabilidade, detalhando os motivos percebidos para essa mudança.

Outras narrativas, contudo, apresentam tensões que colocam os achados em diálogo crítico com certas expectativas pedagógicas. A percepção de P10 sobre a inadequação do contexto ou dos alunos ("nós não estamos preparados") para metodologias exclusivamente ativas, por exemplo, embora possa representar uma adaptação pragmática à realidade percebida, encontra respaldo em desafios recorrentemente identificados na literatura. Autores como Silva et al. (2024), em sua revisão integrativa sobre o tema no ensino superior, destacam que, apesar dos benefícios, persistem "variados desafios/dificuldades para uso das mesmas, seja por parte de professores (como falta de capacitação/falta de instrução, ou mesmo problemas que envolve falta de planejamento) ou mesmo a falta de motivação dos próprios alunos".

Essa constatação confirma a tensão expressa por P10, que contrasta com a defesa muitas vezes enfática sobre o uso dessas metodologias encontrada em parte da literatura pedagógica a qual também é reconhecida pelos autores ao afirmarem a importância de "ultrapassar a educação tradicional e focar na aprendizagem do aluno" (Silva et al., 2024). Este achado evidencia a tensão persistente entre o ideal prescrito e os desafios da implementação prática no chão da sala de aula.

Similarmente, a resistência discente à discussão de artigos científicos, relatada por P3, ilustra um contraste entre o objetivo docente de desenvolver o pensamento crítico e científico e a receptividade dos alunos em determinados contextos. Essa dificuldade ressalta a importância do conhecimento dos alunos e suas características (Shulman, 1987) na mediação das escolhas pedagógicas.

A análise conjunta das práticas pedagógicas revela que o Conhecimento Didático Geral desses professores experientes é marcado por um pragmatismo contingente. Diante da reconhecida lacuna na formação pedagógica formal, especialmente nos programas de pós-graduação (P5, P11), os docentes constroem seu saber-fazer pedagógico na prática, um processo alinhado à concepção de Nóvoa (2022) de que o conhecimento docente é construído em resposta às incertezas do cotidiano.

Esse pragmatismo se manifesta na tensão entre o ideal pedagógico e as restrições do contexto. A preferência por mesclar métodos tradicionais e ativos (P10) ou a resistência a certas abordagens (P3) não surgem de uma recusa teórica, mas de uma leitura da realidade da sala de aula: o perfil dos alunos, a cultura institucional e, sobretudo, as barreiras de infraestrutura (P5, P11). O contexto institucional (público vs. privado), com suas diferentes

pressões e recursos, atuam como um forte modulador das escolhas didáticas, forçando uma constante negociação entre o que é pedagogicamente desejável e o que é praticamente viável. Assim, o conhecimento didático não se revela como um repertório de técnicas aprendidas, mas como uma competência adaptativa, moldada no encontro entre a experiência, a reflexão e as contingências do ambiente de ensino.

#### **4.4.3 Gestão da sala de aula, engajamento e motivação**

A gestão da sala de aula e a promoção do engajamento discente são elementos endógenos do conhecimento didático geral. Conforme Shulman (1987), uma docência de qualidade requer um equilíbrio entre a habilidade de gerenciar a turma e a capacidade de trabalhar o conhecimento e as ideias com os alunos. Esta subseção analisa as práticas e percepções dos professores experientes entrevistados sobre como administram o ambiente de aprendizagem, buscam engajar e motivar os estudantes de contabilidade.

Um aspecto recorrente nas falas diz respeito às estratégias de gerenciamento e manutenção da ordem e participação, com destaque para o controle de frequência. Os professores relataram o uso da chamada nominal como prática rotineira (P5, P8). P8, por exemplo, classifica seus controles como "relativamente rígidos", utilizando a chamada no início ou fim da aula para gerenciar atrasos. De forma semelhante, P14 enfatiza a chamada ao final da aula como um mecanismo declarado para garantir a permanência dos alunos, justificando-a como uma necessidade no contexto da gestão das turmas: "É assim que você segura, inevitavelmente". Essas práticas refletem estratégias de gerenciamento de sala de aula contidas no escopo do conhecimento didático geral (Shulman, 1987). Apesar disso, P1 introduz uma estratégia importante ao descrever uma flexibilidade nessa regra. Embora inicialmente exista o rigor com faltas ("Falta, falta, falta"), existe a ponderação de entender a situação do aluno com base no desempenho e nas circunstâncias ("dependendo das notas dele [...] vou rever a situação dele"), indicando uma combinação da gestão da regra com o conhecimento dos alunos e suas características (Shulman, 1987).

Eu tenho um exemplo em relação à frequência, sobre isso, né? Não tem aquele negócio, ah, porque eu vim, não. Ah, meu pai morreu, morreu, falta. Ah, me dá falta. Falta, falta, falta, falta, falta. Você tem um quarto, 25% para Professor, então você reprova todo mundo por falta? Não, veja só. Se eu consigo, e aí eu tenho que ter uma estratégia. Eu percebo que esse aluno faltou porque acompanhou a mãe, faltou porque... Dependendo das notas dele, do desempenho dele, eu depois vou fazer alguma atividade e vou rever a situação dele. Mas no começo, eu geralmente tenho

que ser muito exigente com relação à frequência, porque senão eles não veem (Professor 1).

Chamada, eu faço chamada todos os dias, né? Pra também controlar essa questão de frequência, não deixo solto [...]. (P5).

Eu tento motivar os alunos [...] mas eu tenho controles relativamente rígidos. Eu faço chamada toda aula. [...] quando eu percebo que o pessoal começa a chegar muito tarde [...] eu faço uma chamada no início ou no fim. [...] (P8).

[...] não fazer chamada antes de faltar 5 minutos para acabar a aula, porque senão eles vão para casa. Não tem o que seguir. É a contagem de falta, é ali que tu vai segurar. [...] já deixa claro, tem que ir no primeiro dia de aula, olha, vai ser assim, assim, assim. [...] eu vou fazer chamada direto no sistema, faltando cinco minutos para acabar a aula [...]. É assim que você segura, inevitavelmente, sabe? (P14).

Os professores também relatam desafios para manter o engajamento discente, tema que vem sendo discutido na literatura educacional contemporânea (Kunnackal et al., 2022; Sajib 2024, Çulha, 2024). P2 aponta a crescente dificuldade "cada vez é mais complicado e mais difícil" devido a fatores como a distração pela tecnologia "pessoal está com a tecnologia na mão", a diversidade de perfis e motivações "Tem muita gente que está ali, mas não quer estar ali") e as condições estruturais "turmas grandes". P13 corrobora a questão da distração "às vezes eles estão no celular [...] às vezes eles estão entre eles mesmos conversando".

Um achado que chama a atenção diz respeito a P2, ao mencionar que sua senioridade, em suas palavras "ser um professor mais antigo" parece conferir um "pouco mais de respeito", o que facilitaria o envolvimento, conectando a experiência docente à dinâmica de autoridade em sala.

[...] realmente hoje em dia cada vez é mais complicado e mais difícil esse processo de engajamento, porque o pessoal está com a tecnologia na mão, está com o celular, se distrai. Os perfis são muito diversos [...]. Tem muita gente que está ali, mas não quer estar ali. A gente já trabalha com turmas grandes. [...] Tem uma coisa que é particular, que é a questão de tu ser antigo [...] o pessoal tem um certo, um pouco mais de respeito. [...] mas o engajamento é mais complicado (P2).

O aluno tem dificuldade de se engajar, às vezes chega ali e fica, às vezes eles estão no celular resolvendo alguma coisa, às vezes eles estão entre eles mesmos conversando. [...] (P13).

[...] proibir o uso do celular assim é bem complicado no sentido de que às vezes o cara pega a minha apostila e ele vai acompanhando ali. A gente sabe que é terrível você pegar um exercício de contabilidade ali, mas cara, é o que ele tem, né? Então também chegar e falar assim, não, você não pode usar o celular, eu acho que não dá pra fazer isso, né? (P5).

Diante desses desafios, os professores experientes mobilizam estratégias específicas para promover o engajamento e a motivação. P6 ressalta o valor de uma prática simples: chamar o aluno pelo nome, uma estratégia que se alinha à literatura sobre a importância de relações interpessoais positivas e personalização no ambiente de aprendizagem (Souza et al., 2020). A monitoria ativa também é citada, P6 menciona "olhar o que eles estão fazendo", e P13 descreve sua prática de circular pela sala durante atividades em grupo "passar grupo por grupo" e interagir com alunos que parecem desatentos, buscando demonstrar que "a professora está de olho", ainda que reconheça o risco de parecer ter um "aspecto de polícia". O uso de atividades em grupo por P13 também pode ser visto como uma estratégia para promover interação e participação, compatível com abordagens de aprendizagem ativa e colaborativa relacionado aos achados de Cambay e Paglinawan, 2024, sobre mecanismos de participação.

Uma coisa simples que funciona, você chamar o aluno pelo nome. Eu tenho muito de olhar o que eles estão fazendo. Então, essa gestão aí de olhar o que eles estão fazendo (P6).

O que eu tenho tentado é fazer momentos assim, vou dar uma atividade em grupo e eles já vão ter um momentinho ali deles conversarem entre eles. [...] E o que eu sempre, quando tenho tentado, dou atividade em sala, é passar grupo por grupo. Quando eu vejo algum aluno cansado, o que aconteceu? Não dormiu direito? Só esperando as 11 horas, sabe? Uma brincadeira assim, para ver esse engajamento dos alunos, que daí eles pensam, não, espera lá, a professora está de olho [...]. Por mais que tenha esse aspecto de polícia, né? (P13).

Outra estratégia motivacional relevante é conectar o conteúdo à realidade e à futura prática profissional dos alunos. P14 atribui o sucesso percebido de suas aulas à sua capacidade de mostrar a utilidade do conhecimento em que cita: "útil para eles", "possibilidade de renda futura" e de relacionar a teoria com questões do cotidiano. Essa abordagem é consistente com teorias de motivação que destacam a importância do valor atribuído à tarefa e corrobora estudos específicos da área contábil que indicam a valorização da aplicação prática pelos estudantes (Miranda et al., 2012; Rezende & Leal, 2013).

[...] se eu estiver ali aplicando fortemente conhecimento, mostrando para eles que aquilo é útil para eles e que é uma possibilidade de renda futura, e responder as perguntas deles, que são do cotidiano, do dia a dia, então isso tem que andar muito entre a teoria que a gente estuda e a prática deles. Tem que andar nessas esferas, sabe? Aí você consegue segurar [...] (P14).

Em síntese, a gestão da sala de aula e a promoção do engajamento pelos professores entrevistados envolvem um conjunto diversificado de práticas, que vão desde mecanismos de controle até estratégias de motivação e interação. No entanto, percebe-se um conflito entre a necessidade de controle, como a forte dependência da chamada por P14 e a busca por engajamento. Os detalhamentos sobre a flexibilidade condicional de P1, a autoconsciência de P13 sobre o "aspecto de polícia", a justificativa contextual de P14 para o controle de frequência e a reflexão de P2 sobre o papel da senioridade oferecem informações sobre as estratégias práticas que permeiam a gestão da sala de aula por professores experientes.

#### **4.4.4 Uso de tecnologias educacionais em contabilidade**

A integração de tecnologias educacionais é um aspecto relevante do conhecimento didático geral. No entanto, a literatura aponta desafios específicos no ensino de contabilidade, indicando que professores da área podem não explorar todo o espectro tecnológico disponível (Dangi et al., 2023) e apresentar domínio insatisfatório dessas ferramentas e das metodologias ativas associadas (Leal et al., 2024).

Essa questão é vista, de forma específica, nos recortes que mostram desde o uso limitado até a resistência declarada. P3, por exemplo, admite uma baixa incorporação de ferramentas digitais em sua prática: "Eu não tenho usado muitas outras coisas. Então, tecnologia também não. A gente não tem ido ao laboratório de informática, nada" (P3). Essa fala levanta uma questão pertinente sobre as razões dessa baixa adesão, ponderando se seria uma "acomodação minha por achar [...] que é mais fácil você trabalhar com lista" (P3) ou se os próprios alunos estariam confortáveis com métodos tradicionais. Essa autocrítica oferece uma lacuna sobre os fatores que podem influenciar a adoção tecnológica.

Em outra perspectiva, P9 se contrapõe conscientemente à integração tecnológica. Sua escolha pedagógica de "fugir um pouco da tecnologia" busca combater a percepção de saturação digital dos alunos. Para isso, ele prefere métodos como "criar desenhos lógicos de contabilidade escrita". P9 admite que essa abordagem é "muito criticada", mas sua postura questiona a narrativa predominante que incentiva o uso da tecnologia na educação.

Tal abordagem pode ser interpretada como uma aplicação do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK, Shulman, 1986), no qual, o docente seleciona a forma de representação. Neste caso, não tecnológica, julgando a melhor escolha para a compreensão conceitual em seu contexto. Embora o framework TPACK (Koehler & Mishra, 2009) geralmente enfatize a integração tecnológica, a decisão de P9 também dialoga com a essência

do Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK). O TCK envolve não apenas saber como usar a tecnologia, mas ter a sensibilidade para discernir quando e se seu uso é pedagogicamente apropriado para um conteúdo específico e para determinados alunos (Silva et al., 2021). A opção de P9, portanto, representa uma instância em que o professor, avaliando o contexto, fundamenta pedagogicamente a não utilização da ferramenta digital.

Consideradas em conjunto, tanto a resistência narrada por P9 quanto as práticas de uso limitado ou instrumental de tecnologia, como as de P3, discutidas anteriormente, oferecem explicações para os achados Dangi et al. (2023) e Leal et al. (2024) sobre a utilização restrita ou domínio considerado insatisfatório das ferramentas tecnológicas na educação contábil. Esses casos ampliam a compreensão do fenômeno, ilustrando que a baixa adoção tecnológica pode derivar não apenas de falta de recursos ou formação, mas também de escolhas pedagógicas conscientes ou de dificuldades percebidas na aplicação prática que levam a um uso restrito.

Eu não tenho usado muitas outras coisas. Então, tecnologia também não. A gente não tem ido ao laboratório de informática, nada. Então, eu não sei. Não sei te dizer se é uma acomodação minha por achar, porque óbvio que é mais fácil você trabalhar com lista do que pensar em alguma alternativa que envolva ali, não sei se é uma acomodação minha nesse sentido, ou se realmente eles estão confortáveis também porque é o que eles estão esperando da disciplina [...] (P3).

Aí agora eu vou falar uma coisa que eu sou muito criticado, sabe? Mas eu faço. Eu tento fugir um pouco da tecnologia [...] porque eles vivem muito isso dia a dia. Muito isso dia a dia. Então, quando eu trago uma coisa, por exemplo, às vezes eu abro mão, muitas vezes, do slide. Eu prefiro criar desenhos lógicos de contabilidade escrita [...] (P9).

Em contrapartida, outros professores demonstram utilizar ferramentas tecnológicas com propósitos pedagógicos definidos, principalmente para engajamento e diversificação das atividades. P7 relata o uso de *quizzes* com incentivos de pontuação extra para estimular a participação, inclusive de alunos ausentes. P13 utiliza aplicativos interativos como Mentimeter e Kahoot e ferramentas de mapas conceituais para auxiliar na sistematização de conteúdos teóricos. Essas práticas são compatíveis com recomendações da literatura sobre a importância de pensar em novas formas de ensinar que tragam a tecnologia para dentro da sala de aula (Silva et al., 2021). A estratégia de P13, ao usar mapas mentais para conteúdos densos, reflete uma aplicação do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986), utilizando a tecnologia para representar o conhecimento de forma alternativa.

Olha, por exemplo, vamos pegar o quiz aí. [...] Às vezes, para poder dar um upzinho nesse quiz, a gente dá meio ponto extra para quem responder o quiz. E mesmo o cara que faltou, ele tendo link, ele vai lá e responde. [...] (P7).

E tenho tentado, principalmente esses joguinhos... Mentimeter, que é o que eu uso, e o Kahoot, que eu tenho utilizado. E algumas vezes eu estou trabalhando com eles criarem mapa mental daquele conteúdo que a gente está trabalhando. Então, tem conteúdo que é muito teórico, que é muito extenso e tal, para eu trabalhar uma hora e cinquenta com eles, eu trabalho o geralzão e faço com que eles vão para alguma dessas ferramentas. Existem os map tools, tem outras que fazem mapa conceitual. E o que a gente tem visto também, que eu tenho tentado evitar alguns tipos de tarefa, é por conta do chat GPT. Alguns desafios a gente lança pra eles e que vem tudo muito bonitinho, assim, né? Tipo, tudo meio igualzinho, é intercalar (P13).

Além do uso dessas ferramentas estabelecidas, o relato de P13 traz à tona uma preocupação sobre o impacto da Inteligência Artificial generativa, como o ChatGPT, na autenticidade do trabalho discente: "vem tudo muito bonitinho", "meio igualzinho" (P13). Sua resposta prática, no sentido de adaptar as tarefas "tentado evitar alguns tipos de tarefa", "intercalar", ilustra a necessidade de mediação docente diante dessas novas tecnologias.

Essa preocupação e a resposta de P13 alinham-se com a discussão na literatura sobre TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). A literatura sobre TPACK argumenta que a mera disponibilidade de ferramentas de IA não garante aprendizagem; a efetividade depende da sua integração planejada e crítica, orientada pelo professor (Mishra, 2019; Monsalve-Suárez et al., 2024; Saz-Pérez et al., 2024). Isso destaca a necessidade de aplicar e desenvolver o TPACK especificamente para os desafios da IA no ensino de contabilidade. Tal aplicação habilita o docente a criar experiências de aprendizagem em que a IA atua como ferramenta para enriquecer o conhecimento, em contraste com a simples reprodução ou homogeneização.

No entanto, a implementação de tecnologias esbarra em obstáculos práticos e materiais. P5 exemplifica um obstáculo, por vezes, comum em algumas IES, ao relatar a dificuldade em usar o Kahoot devido a problemas de infraestrutura: "Nesse particular, a gente tem um problema sério de conexão de internet também, né?" (P5). Já P11, expõe outra barreira, especialmente no contexto das IES públicas [...] "a gente não tem tanto investimento em tecnologia, a gente não tem tanto recurso à disposição. Muitas vezes a gente mesmo tem que despende algum recurso [...]". Esses relatos evidenciam barreiras à adoção tecnológica, incluindo questões contextuais, de infraestrutura e limitações de recursos, um cenário consistente com o que foi observado no estudo mais recente sobre o uso das TICs nas escolas (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [NIC.br], 2023).

O ano passado eu fiz uma vez com a Kahoot na sala de aula. Mas a gente tem... Nesse particular, a gente tem um problema sério de conexão de internet também, né? Então... Uma parte respondeu, outra parte não conseguiu responder [...] (P5).

[...] como sou professor de Universidade Pública, a gente não tem tanto investimento em tecnologia, a gente não tem tanto recurso à disposição. Muitas vezes a gente mesmo tem que despende algum recurso para poder utilizar e melhorar a qualidade da nossa aula (P11).

Dessa forma, os depoimentos revelam que, para além de iniciativas individuais, a adoção de tecnologias no ensino de contabilidade enfrenta barreiras materiais e institucionais. A insuficiência de infraestrutura (P5) e a falta de investimento (P11) impõem limites práticos que impedem a integração efetiva dessas ferramentas na rotina pedagógica, mostrando que seu uso ainda não é uma realidade consolidada.

A análise conjunta das subcategorias aponta para uma característica comum na construção do Conhecimento Didático Geral dos professores experientes: uma prática marcada pelo pragmatismo e pela adaptação. Diante da lacuna na formação pedagógica formal, os docentes desenvolvem saberes na prática. No planejamento das aulas, eles mesclam estratégias ativas com métodos tradicionais, respondendo ao que percebem como a realidade da turma. Na gestão da sala, combinam mecanismos de controle com a busca por engajamento, e no uso de tecnologias, suas decisões são mediadas por escolhas pedagógicas e por barreiras institucionais.

O que se observa, portanto, não é a aplicação de um modelo pedagógico puro, mas uma constante negociação entre os ideais do ensino e as contingências da prática. Essa dinâmica ilustra a natureza do Conhecimento Didático Geral não como um repertório estático de técnicas, mas como uma capacidade de articular diferentes saberes de forma situada, reforçando a importância do conhecimento dos alunos e dos contextos, como aponta Shulman (1987). Para facilitar a visualização dos resultados, a Tabela 17 apresenta uma síntese dos principais achados:

**Tabela 17**

*Síntese da categoria: conhecimento do conteúdo*

| Subcategoria                                | Achados principais                                                           | Ideias representativas dos participantes                                             |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Formação pedagógica e impacto na prática | Os professores constroem o conhecimento pedagógico por dois caminhos: formal | "Quando eu comecei a fazer o curso na licenciatura, deu uma virada de chave." (P12). |

|                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                    | (buscando cursos e licenciaturas, que relatam ser transformadores) e informal (aprendendo na prática e com colegas). Há uma percepção geral da falta de preparo pedagógico nos programas de pós-graduação em contabilidade.                                                                                                                                                                                            | "Eu aprendi a docência entrando em sala de aula." (P14).<br><br>"[...] no mestrado, [...] não tive disciplina sobre práticas de ensino, sobre didática ou coisa do tipo." (P11)                                                                              |
| 2. Estratégias de ensino e sua efetividade         | Existe uma combinação de métodos de ensino, mesclando abordagens tradicionais (aulas expositivas, exercícios) com estratégias ativas (jogos, estudos de caso). A escolha da estratégia é adaptada ao conteúdo e evolui com a experiência do professor. Persiste uma tensão entre o ideal de metodologias ativas e os desafios práticos de sua implementação, como a percepção de que os alunos "não estão preparados". | "Gosto muito de aplicar os jogos." (P6).<br><br>"sempre mesclando também com o tradicionalismo" (P10).<br><br>"Minha aula de 10, 20 anos atrás e é totalmente diferente do que é hoje." (P4).                                                                |
| 3. Gestão da sala de aula, engajamento e motivação | A gestão da sala combina mecanismos de controle (como a chamada para garantir a presença) com estratégias de engajamento. O principal desafio é a distração dos alunos. Os professores buscam motivá-los por meio da personalização (chamar pelo nome) e da conexão do conteúdo com a futura prática profissional.                                                                                                     | "É assim que você segura, inevitavelmente." [sobre a chamada] (P14).<br><br>"Uma coisa simples que funciona, você chamar o aluno pelo nome." (P6).<br><br>"mostrando para eles que aquilo é útil para eles e que é uma possibilidade de renda futura." (P14) |
| 4. Uso de tecnologias educacionais                 | A adoção de tecnologias é inconsistente. Varia desde a resistência pedagógica consciente ("tento fugir um pouco da tecnologia") até o uso de ferramentas interativas                                                                                                                                                                                                                                                   | "Eu tento fugir um pouco da tecnologia." (P9).<br><br>"tenho tentado, principalmente esses joguinhos... Mentimeter [...] e o Kahoot." (P13).                                                                                                                 |

|                                                                                                                                                       |                                                                                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (Kahoot, Mentimeter) para engajamento. A implementação é limitada por barreiras institucionais, como falta de investimento e infraestrutura precária. | "a gente tem um problema sério de conexão de internet." (P5).<br><br>"a gente não tem tanto investimento em tecnologia." (P11) |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

#### 4.5 CONHECIMENTO DO CURRÍCULO

O conhecimento do currículo, componente da base de conhecimento para o ensino proposta por Shulman (1986, 1987), vai além do simples contato com os conteúdos programáticos de uma disciplina específica. Requer o entendimento das conexões entre programas curriculares em diferentes níveis, observando suas relações verticais e laterais. O conhecimento vertical representa a consciência sobre a progressão de tópicos e questões da disciplina em diferentes anos letivos. O conhecimento lateral, por sua vez, implica o conhecimento dos currículos e materiais de outras disciplinas cursadas simultaneamente pelos alunos (Shulman, 1986). Essa compreensão permite ao professor relacionar o conteúdo ensinado com outros conhecimentos e facilita uma abordagem de ensino integrada, coordenada e atenta à totalidade da experiência de aprendizagem do aluno, em vez de fragmentá-la (Shulman, 1986; Richit, 2021). A percepção de um dos entrevistados corrobora a importância desta visão para o professor:

Se você tem uma visão do currículo, às vezes você consegue enxergar que esse conteúdo é base para o que vai vir lá na frente, ou então que ele ajuda a desenvolver uma determinada habilidade que vai se aplicar em outra área. Entendeu? Então, essa visão do todo que o currículo traz, ela também ajuda em sala de aula para a gente mobilizar o conhecimento. Eu acho que é fundamental, porque se você foca só na sua caixinha, você perde as conexões (P8).

Neste ponto da entrevista, P8 ilustra sua vivência aplicando o conceito de Shulman (1986). Ele demonstra reconhecer tanto a dimensão vertical do conhecimento curricular, ao descrever o conteúdo como "base para o que vai vir lá na frente", quanto a lateral, vista como uma "habilidade que vai se aplicar em outra área". Essa compreensão está diretamente ligada à capacidade de "mobilizar o conhecimento" em sala de aula, ponto em que Shulman (1987) trata como fundamental no modelo da ação e do raciocínio pedagógico.

Partindo das experiências dos professores de contabilidade, a análise desta categoria temática revelou três subcategorias principais. Essas subcategorias aprofundam-se em

diferentes aspectos do conhecimento curricular, tais como: (a) a participação na elaboração de currículos, (b) a adaptação e a interdisciplinaridade curricular, e (c) as percepções sobre a evolução dos currículos na contabilidade.

**Tabela 18**

*Categoria: conhecimento do currículo*

| Subcategoria                                                | Descrição                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Participação na elaboração de currículos                    | Envolvimento do docente na construção ou reformulação de currículos no ensino de contabilidade.                 |
| Adaptação e interdisciplinaridade                           | Capacidade de ajustar conteúdos às diretrizes curriculares e integrar diferentes disciplinas no ensino contábil |
| Percepções sobre a evolução dos currículos em contabilidade | Análise das transformações curriculares na contabilidade, com identificação de avanços e aspectos a aprimorar.  |

*Nota:* elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

#### 4.5.1 Participação na elaboração de currículos

A definição do currículo provoca questionamentos sobre quem determina o que os alunos devem aprender, quais são os critérios utilizados para essas decisões e como essas diretrizes se relacionam com o aprendizado dos estudantes. Ao investigar essas questões, torna-se evidente que não existe um único currículo, mas sim várias versões, cada uma influenciada por diferentes indivíduos, objetivos e discursos. O discurso dos formuladores de políticas e desenvolvedores de currículos tende a ser mais valorizado do que as perspectivas de professores e alunos (Graves, 2023).

As experiências dos professores entrevistados revelam tensões e desafios na participação efetiva nesse processo. Um dos professores descreve uma evolução em seu próprio envolvimento, passando de uma participação pontual para um maior engajamento mediado por apoio institucional:

Eu só participava da elaboração de uma ementa de uma disciplina nova. [...] eu nunca participei do desenvolvimento curricular, certo? [...] E aí, quando eu fui para a [...], que eu percebi que lá a assessoria pedagógica de fato existia. Então, quando eu fui recebida, a assessoria pedagógica começou. Qual o perfil do egresso em contábeis [...]? Quais são os mecanismos que ele tem que saber? Quais são as ferramentas? Por que esse curso de contábeis [...] ele é importante para o desenvolvimento regional? Esse currículo atende, esse primeiro semestre, ele tem sinergia com os outros cursos? [...] Quando eles começam a provocar a gente. [...] A gente está fazendo isso agora,

com as novas DCN's, nós estamos fazendo esse estudo agora. E aí não é só quem é obrigado pelo NDE colegiado, mas todo mundo que de alguma forma vai estar envolvido na contabilidade (P1)

Esse trajeto ilustra um desenvolvimento profissional (Richit, 2021, Day, 1999) no que tange ao conhecimento e participação curricular, aproximando-se de uma compreensão que vai ao encontro do conhecimento dos propósitos e contextos educacionais (Shulman, 1987). No entanto, a passagem do planejamento para a prática é frequentemente marcada por dificuldades, como aponta outro professor:

[...] quando a gente pega uma DCN toda pensada, elaborada, [...] a gente olha para essa construção pedagógica, a gente olha para o aluno, a gente olha para esse olhar até mais humano, [...] integrador [...]. Quando você põe isso, o pé no chão [...] você tem balde de água fria de tudo congelado, do orçamento que, ah, mas para isso eu precisaria de uma sala. Ah, mas não pode. Ah, mas não tem. [...] A particular não tem porque não quer que tenha, a pública não tem porque não tem mesmo. [...] A hora que você faz a transposição para a tua prática [...] o problema começa a pegar. E aí, tem épocas que você está mais... firme para encarar, e vamos lá, e vamos mudar [...] e tem época que você fala, beleza, sigam aí na discussão [...] sabe? Então, eu acho que o currículo é muito difícil nesse sentido, sabe? (Professor 3).

Este relato expõe o contraste entre o conhecimento idealizado e as restrições do contexto e que pode ser considerado um obstáculo na transformação do conhecimento conforme o modelo de ação e raciocínio pedagógico (Shulman, 1987). Além disso, a falta de recursos e apoio institucional pode atuar como um fator impeditivo ao desenvolvimento profissional, como sugerido por Caffarella e Zinn (1999).

A questão da autonomia é particularmente sentida em instituições privadas, em que as decisões podem ser centralizadas, conforme aponta P7.

Infelizmente na particular isso é de cima para baixo, é majoritária do grupo, vem lá de cima para baixo, muda a matriz, a gente não sabe nem de onde surgiu. E para mudar a matriz nesses grupos particulares é muito difícil. Tem que ser algo muito relevante e uma justificativa muito boa. Por exemplo, o grupo decidiu que a disciplina de contabilidade pública é online. Cara, é um absurdo. Para mim é um absurdo. Você coloca a contabilidade pública online para o aluno estudar. É difícil da gente ensinar, imagina de estudar (P7).

Tal funcionamento restringe a autonomia decisória do docente, um elemento da profissionalidade (Roldão, 2005), e prejudica a aplicação do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986, Shulman, 1987). Nas instituições públicas, os desafios podem ser outros, ligados à complexidade dos processos democráticos e às disputas internas, conforme demonstra a narrativa de P8:

Depois eu fui pro doutorado, e aí quando eu voltei, eles me colocaram numa comissão de revisão do currículo [...] E essa revisão levou 11 anos, 11 anos. E aí eu pude perceber, na prática, tudo aquilo que a literatura fala é por que o PPC é também um instrumento político. Porque a gente enfrentou desafios dentro da faculdade, porque tinha interesses, de área, de interesses por carga horária. Quando esses interesses foram superados, a gente enfrentou desafios com outras faculdades [...]. Por outro lado, nas universidades públicas, [...] durante as processo democrático, você tem esses obstáculos também políticos que tem que ser superados, levam muito tempo. [...] Porque foi tão difícil na última revisão que eu nem quis participar (P8).

O relato de P8 sobre a longa duração e a natureza política do processo demonstra que o conhecimento dos contextos educacionais (Shulman, 1987), abrangendo seus funcionamentos institucionais e políticos, influencia a prática e o desenvolvimento curricular. Nesse caso, a experiência negativa desencoraja a participação futura. Isso constitui um fator considerável para o desenvolvimento (ou estagnação) profissional contínuo (Day, 1999; Ferreira, 2020).

Isso posto, fica evidente que a participação na elaboração curricular, apesar de sua importância para o desenvolvimento do conhecimento docente, muitas vezes enfrenta condicionantes de natureza contextual, política e de recursos. Esses fatores podem restringir a autonomia e a aplicação do conhecimento dos professores (Shulman, 1987; Roldão, 2005).

#### **4.5.2 Adaptação e interdisciplinaridade**

O conhecimento curricular envolve a compreensão de diversos materiais instrucionais, métodos de ensino e objetivos educacionais. Os professores frequentemente utilizam diferentes tipos de materiais curriculares, escolhendo as ferramentas mais adequadas para suas aulas. É essencial que os docentes reconheçam a possibilidade de optar por outras ferramentas, utilizar métodos alternativos de aprendizagem e estruturar o curso ou currículo de maneiras variadas, como uma abordagem integrativa (Niemelä & Tirri, 2018). Essa capacidade de adaptação e integração está ligada ao conhecimento do professor sobre o currículo (Shulman, 1986) e à sua habilidade de refletir sobre sua prática (Schön, 1983; Richit, 2021).

Os dados da pesquisa revelam tanto desafios quanto sucessos nesse domínio. Um desafio comum é a dificuldade em implementar novas abordagens, como relatado por P12:

[...] quando eu assumi a coordenação tinha mudado, era anual e passou a ser semestral e o currículo que era de um jeito passou a ser de outro. Em relação aos docentes, o que eu tenho percebido é que existe muito dificuldade do professor entender e fazer o novo. O que eu percebo muito ainda, principalmente essas disciplinas mais de

escrituração, de elaboração das demonstrações, é que ainda estão muito no método tradicional (P12).

Essa resistência à mudança pode indicar uma dificuldade no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986, 1987), e na capacidade de transformar o conteúdo em formas ensináveis e adaptadas, ou na adoção de uma prática mais reflexiva (Schön, 1983). Em contraste, a experiência acumulada pode facilitar a adaptação, conforme dito por P2:

[...] nesse tempo todo eu já passei praticamente por todo o currículo do curso. [...] a partir do momento que tu começa a ter uma experiência já acadêmica, dar uma disciplina nova, diferente, é algo que já começa a ficar natural. Você tem que ir lá preparar a disciplina, você já sabe onde é que tem que buscar as informações e tu vai construindo, então, o material para, naturalmente, ir trabalhando nas disciplinas (P2).

A fala de P2 sugere que a vivência e a familiaridade com o currículo (Shulman, 1986), aliadas à experiência (Mizukami, 1996; Shulman, 1987), tornam o processo de adaptação mais fluido, possivelmente pela consolidação do conhecimento prático (Mizukami, 2015).

A interdisciplinaridade, relacionada ao conhecimento lateral do currículo (Shulman, 1986), é valorizada e a colaboração entre pares também é vista como um fator positivo:

[...] eu já tô aplicando algumas estratégias há bastante tempo em conjunto com outro professor que ministra disciplinas semelhantes à minha ou a mesma que a minha em outro período. Isso é muito bom, sabe? Integração, essa troca de experiência com os colegas, quando a gente tem essa oportunidade de ministrar uma disciplina em um turno e um outro colega ministrar a mesma disciplina em outro turno, isso é muito bom, eu vejo como positivo (P6).

Essa prática reforça a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas (Garet et al., 2001; Richit, 2021; Farias & Araújo, 2023). A implementação da interdisciplinaridade, contudo, pode variar conforme o contexto institucional

Na particular, a gente sempre tem um projeto [...] que faz com que as disciplinas possam trabalhar em conjunto. [...] pelo menos toda turma vai ter uma experiência dessa, de um projeto interdisciplinar. Então, isso é legal, isso é interessante, fortalece, o aluno consegue enxergar que as coisas estão interconectadas. (P7).

Diferentes estruturas podem facilitar ou dificultar a integração curricular. Contudo, como ressaltam Niemelä e Tirri (2018), é irrealista esperar que os professores sejam especialistas em todas as disciplinas, já que adquirir uma compreensão básica de todas as

áreas interligadas já é um desafio significativo. Isso reforça a importância da colaboração (P6) e das condições contextuais (P7) para viabilizar abordagens interdisciplinares.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de flexibilidade e colaboração na estruturação dos currículos, visando uma abordagem mais integrativa, apesar dos desafios inerentes à amplitude do conhecimento exigido (Niemelä & Tirri, 2018; Shulman, 1987).

### **4.5.3 Percepções sobre a evolução dos currículos em contabilidade**

Desconsiderar as diversas questões que afetam o aprendizado e o ensino pode resultar em reformas curriculares mal implementadas. Na Educação Contábil, é destacado que os professores precisaram adaptar suas estratégias de ensino e avaliação para atender às exigências do novo currículo, em resposta às mudanças introduzidas (Dikgale & Chauke, 2024). Essa necessidade de adaptação constante é um elemento que faz parte do desenvolvimento profissional docente (Ferreira, 2020; Richit, 2021). As percepções dos professores revelam como essa evolução é vivenciada na prática, com seus avanços e desafios. Uma transformação dita como marcante é a tecnológica, alterando a própria visão de P2 sobre a disciplina: [...] eu acho que o que mais se transformou é a forma de ver a contabilidade a partir do uso da tecnologia (P2).

Outra evolução percebida que expande a compreensão sobre os objetivos formativos na área, é a incorporação de elementos antes negligenciados, como a pesquisa:

Uma coisa que eu vi que evoluiu no nosso curso foi, por exemplo, eu não tive nada, nadinha [...] de pesquisa, né? Nada. Depois de um tempo, isso incorporou, eu acho que, É bacana para o aluno ter essa noção, a gente sabe que a grande maioria não vai ficar nessa área [...] mas eu acho que no mínimo o cara não tinha que sair como eu saí, na graduação, ignorante totalmente de pesquisa [...] Eu acho que foi uma evolução importante que teve (P5).

Este relato ilustra uma mudança no conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais (Shulman, 1987) almejados pelo currículo, indo além da formação estritamente técnica e incorporando o desenvolvimento de competências de cunho científico/investigativo. Isso preenche uma lacuna frequentemente apontada sobre a necessidade de maior integração entre pesquisa e ensino na graduação em Contabilidade (Irving, 2011; Baker & Wick, 2019).

No entanto, a percepção dessa evolução não é homogênea. Corroborando os achados de Dikgale e Chauke (2024) sobre os desafios na implementação de reformas curriculares,

emerge um sentimento de descompasso entre as diretrizes, as discussões mais amplas e a prática pedagógica cotidiana:

Eu acho que a gente está atrasado desde bastante tempo, se a gente for olhar, pelo menos, acho que deve ter em âmbito global, depois que a gente convergiu para as normas internacionais, essa discussão das competências e habilidades já se tornou mais forte. A gente tem muitos projetos de extensão, muitas coisas de pesquisa que aproximam para essa realidade dessa transformação que teve. Mas sala de aula em si, não sei se mudou muita coisa, não (Professor 6).

A fala de P6 sugere uma dificuldade em traduzir as mudanças curriculares em práticas de sala de aula que possam ser percebidas como transformações efetivas. Isso levanta a hipótese, alinhada com a teoria de Shulman (1986, 1987), de que a resistência à mudança pode estar ligada a desafios no desenvolvimento e aplicação do conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento necessário para abordagens inovadoras, como o ensino por competências.

Este achado reforça a importância de investigar não apenas o que muda no currículo, mas como os professores desenvolvem o conhecimento e as competências para implementar essas mudanças, algo que passa pelo processo de desenvolvimento profissional docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são reconhecidas como marcos evolutivo, mas sua implementação evidencia conflitos, especialmente na conexão com o mercado de trabalho, conforme narrativa de alguns professores:

Quando eu recebi as DCNs, no primeiro momento, eu fiz mais críticas do que elogios. Depois eu vi que eu já tentei mudar o olhar. São premissas. [...] Os nomes são diretrizes. [...] A gente está percebendo uma demanda cada vez menor [...] pelo curso de Ciências Contábeis. [...] a gente está tentando trazer a coisa mais para o mercado. [...] O grupo que trabalha [...] na construção desse PPC, não são de doutores. [...] Escolheram as pessoas de mercado, porque viu que se não fizer isso o curso vai acabar. [...] Então, agora é encaixar mercado (P9).

[...] nós tivemos um avanço muito bom [...] da nossa última DCN para essa. [...] houve bastante discussão, houve um envolvimento muito interessante, tanto com [...] academia, Quanto ao mercado [...]. O que ainda falta? mercado é o primeiro a levantar o braço e dizer que a universidade não forma para o mercado. Mas o próprio mercado não sabe definir o que é formar para o mercado. [...] Em resumo, eu acho que a gente teve um avanço muito bom. As DCN's dão a base necessária [...]. E aí, obviamente, as especificidades têm que ficar a cargo dos cursos. Afinal de contas, a demanda do contador de Londrina, por exemplo, é diferente da demanda do contador de João Pessoa, de São Paulo, de Manaus e por aí vai (P11).

As experiências contrastantes dos Professores 9 e 11 ilustram a complexidade de alinhar diretrizes nacionais com as pressões dos contextos em que estão inseridos. O relato de P9 sobre a formação de um comitê de PPC composto por "pessoas de mercado" em resposta direta à queda na demanda é um achado relevante, pois expõe uma estratégia ainda pouco debatida sobre como a tensão entre lógica acadêmica e de mercado pode se materializar na prática da gestão curricular. Isso problematiza visões que são idealizadas sobre a autonomia universitária na definição curricular, quando ocorre a abertura das discussões das diretrizes antes de sua publicação formal. A fala de P11, por sua vez, confirma a percepção de avanço nas DCNs, mas reitera um desafio que persiste na dificuldade de comunicação e na definição consensual das expectativas entre academia e mercado, decisivo para estabelecer os "fins da educação" (Shulman, 1987) de forma compartilhada.

Finalmente, a evolução curricular é vista como um processo que deve superar as demandas do mercado, incorporando uma compreensão das novas gerações de estudantes:

[...] a evolução em 30 anos, como as instituições de ensino superior, as IES, acompanharam o mercado, ela foi fantástica. [...] Então, eu penso que sim, elas vêm acompanhando as necessidades do mercado, mas eu penso que é mais do que isso, mais do que acompanhar necessidades do mercado, é conseguir entender as novas gerações (Professor 10).

Este ponto amplia a discussão conectando a evolução curricular às necessidades e perfis dos discentes das novas gerações. Em síntese, os achados confirmam a necessidade de adaptação contínua destacada por Dikgale & Chauke (2024) e a relevância das categorias de conhecimento de Shulman (1986, 1987) para compreender esse processo. Ao detalharmos, pela voz dos professores, as tensões vivenciadas na implementação das DCNs, como as diretrizes e prática em sala de aula e a complexidade na articulação entre formação, mercado e perfil discente, essa discussão demonstra, portanto, que a evolução curricular não é apenas uma questão técnica ou administrativa, mas um processo profundamente imbricado na prática e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Essa imersão na prática revela um distanciamento considerável entre o currículo como um documento formal e a sua construção como um processo vivido. O que emerge dos relatos não é a descrição de um conhecimento técnico sobre ementas, mas a revelação de que o Conhecimento do Currículo se constrói, na prática, como um conhecimento tático e político sobre o funcionamento institucional.

Isso responde diretamente à questão central desta pesquisa, ao mostrar que a construção desse conhecimento específico não é um processo linear de aprendizado. Trata-se

de um percurso de negociação, conflito e adaptação às restrições impostas por lógicas de poder, seja a burocracia na universidade pública ou a gestão centralizada na privada. Essa constatação adiciona uma nova dimensão à própria categoria de Shulman (1986), sugerindo que, neste contexto, o Conhecimento do Currículo se torna quase inseparável do Conhecimento dos Contextos Educacionais. O contexto não é apenas um pano de fundo para a aplicação do currículo; ele o redefine e limita.

Portanto, a experiência docente narrada revela que dominar o currículo é menos sobre o domínio de uma grade de conteúdos e mais sobre o aprendizado de como atuar dentro de um sistema, transformando o que é idealmente prescrito naquilo que é contextualmente possível.

Os principais pontos que levam a essa conclusão sobre o conhecimento do currículo estão sintetizados na Tabela 19.

**Tabela 19**

*Síntese da categoria: conhecimento do currículo*

| Subcategoria                                | Achados principais                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Ideias representativas dos participantes                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Participação na elaboração de currículos | A participação dos professores no desenho curricular é limitada por barreiras institucionais. Nas instituições privadas, o processo é descrito como centralizado e hierárquico. Nas públicas, é percebido como excessivamente longo, burocrático e político, o que pode desestimular o envolvimento.      | "Infelizmente na particular isso é de cima para baixo, é majoritária do grupo." (P7).<br><br>"E essa revisão levou 11 anos. [...] Porque foi tão difícil na última revisão que eu nem quis participar." (P8). |
| 2. Adaptação e interdisciplinaridade        | Existe uma tensão entre a resistência à mudança em métodos tradicionais e a capacidade de adaptação, que parece aumentar com a experiência. A interdisciplinaridade é valorizada, mas sua efetivação depende diretamente da colaboração entre os colegas e de estruturas institucionais que a incentivem. | "existe muita dificuldade do professor entender e fazer o novo." (P12).<br><br>"essa troca de experiência com os colegas, quando a gente tem essa oportunidade [...] isso é muito bom." (P6).                 |

|                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3. Percepções sobre a evolução dos currículos | Há uma percepção de descompasso entre as reformas curriculares oficiais (DCNs) e a prática efetiva em sala de aula. A evolução do currículo é tensionada por demandas concorrentes: as pressões do mercado, a necessidade de incluir a pesquisa na formação e a importância de entender o perfil das novas gerações de alunos. | "Mas sala de aula em si, não sei se mudou muita coisa, não." (P6).<br><br>"Escolheram as pessoas de mercado, porque viu que se não fizer isso o curso vai acabar." (P9).<br><br>"mais do que acompanhar necessidades do mercado, é conseguir entender as novas gerações." (P10). |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

#### 4.6 CONHECIMENTO PEDAGÓGICO DO CONTEÚDO

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo é a habilidade do professor de articular o domínio de um conteúdo específico com as estratégias pedagógicas para os alunos possam entender esse conteúdo. Isso envolve não apenas selecionar analogias, exemplos e explicações, mas também prever e entender as dificuldades no aprendizado e as ideias que os alunos já têm quando entram na sala de aula. Como Shulman (1987; 2005) destacou, esse conhecimento é distinto e vai além do simples conhecimento do conteúdo ou da pedagogia geral, sendo importante para um bom ensino.

Além de representação, o conhecimento pedagógico do conteúdo inclui o entendimento acerca do que torna os tópicos mais difíceis, assim como certos erros conceituais, por vezes, frequentes entre os alunos (Niemela & Tirri, 2018, Shulman, 1987).

A categoria temática do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, se desdobrou em três subcategorias distintas: Simplificação e Contextualização de Conceitos Contábeis, Integração Teórico-Prática, e Conexão entre áreas contábeis. Essas subcategorias refletem diferentes aspectos e abordagens pedagógicas que esses professores utilizam no ensino de contabilidade e ilustram como esse conhecimento se manifesta na prática docente, conforme discutido por Shulman (1987) e Carlson e Daehler (2019). A seguir, apresentaremos cada uma dessas subcategorias:

#### **Tabela 20**

*Categoria: conhecimento pedagógico do conteúdo*

| Subcategoria | Descrição |
|--------------|-----------|
|--------------|-----------|

|                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Simplificação e contextualização de conceitos contábeis | Abordagens pedagógicas que facilitam a compreensão de princípios contábeis complexos por meio de recursos didáticos variados. Engloba o uso de analogias, metáforas, exemplos práticos e estratégias que conectam teoria e prática, potencializando o entendimento dos conhecimentos contábeis. |
| Integração teórico-prática                              | Métodos empregados para conectar fundamentos teóricos da contabilidade com sua aplicação prática.                                                                                                                                                                                               |
| Conexão entre áreas contábeis                           | Abordagens pedagógicas para estabelecer relações entre os diversos campos do conhecimento contábil.                                                                                                                                                                                             |

Nota: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

#### 4.6.1 Simplificação e contextualização de conceitos contábeis: aproximando a contabilidade do aluno

Esta primeira subcategoria abrange as estratégias utilizadas pelos professores para tornar princípios contábeis considerados difíceis mais compreensíveis. Isso se materializa no uso de recursos como analogias, metáforas, exemplos práticos e a conexão constante entre teoria e aplicação, refletindo diretamente a ideia de transformação e representação do conhecimento (Shulman, 1987; Sarkar et al., 2024). Os relatos dos professores entrevistados oferecem um panorama dessas práticas. Uma ferramenta recorrente é a analogia, utilizada para transpor conceitos que apresentam maiores dificuldades de entendimento para a realidade mais familiar dos alunos. Vários professores mencionaram essa estratégia:

A gente vai fazendo analogias, a gente vai trazendo para a realidade deles. Então, às vezes tem coisas que... Ah, eu vou falar a primeira vez sobre o balanço patrimonial. Para nós é um conceito extremamente simples, mas para quem nunca viu isso, não é. Aí você começa com aquela história. Ah, os balanços. Bom, não funciona mais. Eles não sabem o que são aquelas balancinhas de prato. Aí eu falo, gente, Já foi na feira? Já viu? Aí alguns falam, não, pessoa, eu já vi e tal. Não, entra no Google imagens. Bota aí, balanço de prata, aí eles entram no Google imagens. Então tá. Então tá vendo que ela tá equilibradinha, né? Aí você conta uma história (P6).

Eu sempre tento trazer a pessoa jurídica associada à pessoa física. porque isso, no primeiro momento, facilita a compreensão. [...] Eu peço para o aluno [...] quantas televisões ele tem na casa dele. Ele faz assim e responde fácil, porque a televisão é um patrimônio que você sabe mensurar. Depois eu pergunto quantos talheres ele tem. Ele ri e fala que não sabe. Você não controla aquilo que não é material. [...] Eu já tenho o princípio da materialidade por aí. [...] eu tento sempre fazer analogia, porque eu acho que quando você faz analogia, captura mais. Então, a resposta é analogia com pessoa física (P9).

Se tem uma coisa que eu gosto é utilizar essas analogias [...] eu estou, nesse exato momento, ministrando o conteúdo de custo de capital e eu falo da relação risco e retorno [...] utilizando como exemplo ações de mercado financeiro. E uma das medidas de risco mais usuais [...] é o beta [...] Então, imagina um mar, o mar é cheio de ondas, você tem um navio e um barquinho [...] Qual desses dois vai balançar mais no movimento do mar? O navio ou o barquinho? naturalmente o barco [...] Então o beta vai medir exatamente a variação do barquinho em relação ao navio. [...] Então, essas e várias outras analogias para que o aluno consiga entender (P11).

[...] o aluno falou da contabilização do Caixa 2, ele falou, ah, mas lá na minha cidade, não sei o quê. E começava, né? E daí eu falei assim, pois olha, quem aos porcos se junta, a lavagem come. Daí ele me olhou, meu, o que que tu tá querendo dizer com isso? E daí uma aluna pegou, professora, repete porque eu vou anotar. Mas é justamente isso, né? Então tem várias coisas que a gente fazendo algumas analogias com eles, ou algumas, às vezes até algumas frases feitas assim, né? Que faz com que eles parem e reflitam, né? Quando a gente tá falando às vezes só, a linguagem do que está lá no conteúdo, do que está no roteiro, do que está na emenda, eles não, tipo, é difícil associar, né? Mas eu uso muito assim, tanto a analogia em relação às situações, né? Pense lá em tal lugar (P12)

Essas analogias, que vão desde a balança de pratos (P6) até a comparação entre pessoa física e jurídica para explicar patrimônio e materialidade (P9) ou o navio e o barco para ilustrar o conceito de beta (P11), são exemplos concretos da transformação do conhecimento do conteúdo em representações acessíveis, conforme descrito por Shulman (1987). Alinham-se, também, à ênfase de Sarkar et al. (2024) no uso de analogias e ilustrações como ferramentas pedagógicas no ensino superior. A variedade e especificidade dessas analogias (TVs/talheres para materialidade, navio/barco para risco) sugerem um repertório pessoal (conhecimento do conteúdo pedagógico pessoal - pPCK) desenvolvido ao longo da experiência docente (Carlson & Daehler, 2019; Silva & Fernandes, 2021), como corrobora a fala de (P11) ao relacionar a facilidade em criar analogias ao seu conhecimento prático na área, um ponto que reforça a importância de uma base de conhecimento profissional para o conhecimento pedagógico do conteúdo (Carlson & Daehler, 2019).

Outra estratégia proeminente é a contextualização, conectando a teoria contábil ao mundo profissional e aos eventos atuais, como ilustram P1 e P4:

A gente usou o ChatGPT para criar questões que trouxessem a teoria aliada ao que estivesse acontecendo no momento no Brasil. Então, houve lojas americanas, aconteceu alguma coisa com as Lojas Americanas, a avaliação das demonstrações incorretas. Como é que isso, de alguma forma, dialoga com a teoria? [...] a gente pega o conhecimento do mundo e traz para a sala de aula (P1).

Eu procuro usar, principalmente caso [...] eu vou falar de intangíveis, eu uso o balanço da Ipera [...] eu vou falar de imobilizado, eu pego o balanço de uma siderúrgica [...] eu vou falar de [...] PCLD, aí eu mostro o balanço de um banco [...] Eu vou sempre procurando ilustrar com esse mundo real, com essa prática que eu vou tendo de percepção (P4)

A utilização de casos reais, como balanços de empresas específicas (P4) ou eventos de grande repercussão (P1), ancora a teoria em situações concretas. Essa contextualização demonstra não apenas a representação do conteúdo, mas também um forte componente de conhecimento dos alunos e suas características e do contexto, elementos constitutivos em modelos de conhecimento pedagógico do conteúdo, como os de Grossman (1990), Magnusson et al. (1999) e Carlson e Daehler (2019). A adaptação das explicações à realidade do aluno é outro ponto de vista dessa contextualização, como aponta P14:

[...] você pega um conceito, e você tem que fazer o aluno entender aquilo, inevitavelmente. Você foge imediatamente do conceito e vai para o exemplo prático. [...] Com o que você trabalha? Onde você está? O que você faz? Aí ele me conta, aí eu tento pegar aquela teoria e jogar para dentro do caso dele, da vida do cotidiano dele. [...] você tem que fazer essa analogia muito forte e ao tempo inteiro. [...] chega o ponto até assim, de chegar no ponto mesmo de associar com as despesas de casa dele mesmo (P14).

Essa prática de "jogar para dentro do caso dele" (P14) ou "trazer para a realidade deles" (P6) exemplifica o processo de ajuste pedagógico (Shulman, 1987), no qual o professor primeiro busca entender o universo do aluno para então adaptar sua abordagem. Isso corrobora com os achados de Silva e Fernandes (2021), que mostram como o conhecimento do contexto e dos alunos influencia a prática docente. Outras formas de representação também foram mencionadas, como metáforas, storytelling e esquemas:

Eu falo muito por metáfora [...] na aula passada eu estava falando de custos de oportunidade. [...] E aí eu aproveito para falar para os meninos, olha, o custo de oportunidade de vocês estarem na sala de aula, vocês poderiam estar em casa, dormindo, mas estão na sala de aula, olha aí o custo de oportunidade [...] (P10).

Eu uso muito esquemas. Uso histórias, storytelling. Tem algumas histórias que a gente gravou e eu uso em sala de aula. Mas a gente tem que tomar um certo cuidado também, porque ela pode enviesar também. Se for uma história mal elaborada, uma história preconceituosa, pode complicar o meio de campo. Mas eu uso muito, principalmente esquemas, histórias, casos, que são formas de tentar fazer esse link (P8).

Essas diversas estratégias confirmam a importância de um repertório variado de representações (Shulman, 1987) para facilitar a aprendizagem.

Um achado que se destaca pela sua contemporaneidade é o uso do ChatGPT mencionado por P1. Utilizar uma ferramenta de inteligência artificial para gerar questões contextualizadas com eventos recentes representa uma adaptação tecnológica da estratégia de trazer o "mundo real" para a sala de aula. Isso aponta para novas ferramentas que podem apoiar o desenvolvimento e a aplicação do conhecimento pedagógico do conteúdo, avançando no conhecimento sobre as práticas pedagógicas atuais. Os estudos dessas estratégias no ensino superior de contabilidade são relevantes, pois, como apontam Sarkar et al. (2024), a pesquisa sobre conhecimento pedagógico do conteúdo nesse nível de ensino ainda é comparativamente menos explorada.

#### **4.6.2 Integração teórico-prática: o conhecimento da prática no ensino contábil**

A contabilidade é frequentemente percebida como um campo "eminentemente prático" (P8). Os professores que participaram da pesquisa, de forma contumaz, destacaram a importância da experiência profissional para um ensino conectado à realidade da profissão. Essa valorização da vivência encontra respaldo na noção de "sabedoria da prática" de Shulman (2005), ao argumentar que o conhecimento mais relevante em campos aplicados, como a educação, muitas vezes reside na experiência e nas interpretações construídas no exercício profissional, orientando o julgamento docente em situações presentes nas ações cotidianas.

Vários professores expressaram a percepção de que a experiência prática facilita e melhora o ensino da contabilidade:

Eu acho que o curso de contábeis tem uma coisa... Se você tem só a teoria, eu acho que você não consegue transportar a prática com muita perfeição. [...] Se você consegue ter uma experiência, uma vivência, você consegue fazer com muito mais facilidade ou com muito mais conforto (P9).

[...] trabalhei em uma empresa de investimentos no mercado financeiro em São Paulo. Então, sem sombra de dúvidas, ensinar o que você vive é muito mais eficiente do que aquilo que você não tem experiência prática (P11).

Essa percepção de que "ensinar o que você vive é muito mais eficiente" (P11) ou que a vivência permite transpor a prática "com muito mais facilidade" (P9) alinha-se à valorização do conhecimento tácito derivado da experiência (Shulman, 2005; Tucker & Parker, 2014).

Para superar a dicotomia teoria-prática que existe na educação contábil (Jansen, 2018; Apostolou et al., 2017), os professores relataram estratégias que buscam integrar esses dois mundos:

[...] a gente faz o regulariza MEI. Então, eu pego o aluno de contabilidade tributária e prática tributária e digo assim, vamos ver o que você está aprendendo aqui. Realmente, isso aqui, de alguma forma, está agregando valor para o teu tomador de serviço. [...] Imagina que você está prestando serviço (P1).

São casos, não tem jeito. É trazer casos e pedir para o aluno solucionar, interpretar, identificar onde está o erro. [...], para o aluno me responder o aspecto contábil, solucionar o problema no aspecto contábil (P7).

Nós estamos montando, tentando montar uma parceria com a iniciativa privada para a gente meio que criar um ponto, um escritório modelo que seja um escritório de atuação para esses alunos irem lá e exercerem aí dentro. [...] Eu vejo só dessa forma, eu não consigo enxergar de outra forma (P14).

Iniciativas como o projeto "regulariza MEI" (P1), o uso constante de casos práticos para resolução (P7) ou a tentativa de criar um "escritório modelo" (P14) representam esforços concretos para conectar o aprendizado teórico às demandas da prática profissional.

Contudo, uma observação detalhada feita por P8 introduz um ponto de contraste e aprofunda a discussão sobre a relação entre experiência prática e docência na contabilidade atual. Para P8, há uma mudança no perfil dos novos docentes:

Então, eu percebo que a nossa área, por ser eminentemente prática, tem algumas vertentes que você precisa de um conhecimento prático para poder mobilizar em sala de aula. [...] os alunos estão bastante interessados na prática, naquilo que ocorre no mundo do trabalho. E assim, eu percebo que alguns [...] colegas, que às vezes vêm na atualidade fazer o mestrado, faz graduação, mestrado, doutorado, e não tem uma passagem pelo mundo do trabalho, eles têm mais dificuldade em trabalhar com essas disciplinas técnicas. [...] Porque, de alguma maneira, é quando você trabalha rotineiramente com a técnica contábil [...] você automatiza alguns raciocínios, algumas ações, e isso para você trabalhar na sala de aula é importante. Então eu sinto isso, e hoje você acaba tendo um perfil de um aluno que diferente daquela época de quando eu comecei, porque lá todo mundo era prático e às vezes faltava a formação acadêmica, pedagógica, hoje você tem também o aluno que só tem uma formação acadêmica, e aí essa parte profissional acaba, de alguma maneira, sendo uma lacuna na formação dele. Então, para mim, quando eu tenho que trabalhar com um conteúdo que eu não tenho uma formação prática, é muito mais difícil (P8).

Este relato descreve uma transição de um perfil docente no qual predominava a experiência prática, mas talvez com formação pedagógica menos formalizada, para um perfil com alta qualificação acadêmica de mestrado/doutorado, porém com menor vivência

profissional prévia. Essa mudança, segundo P8, gera dificuldades no ensino de disciplinas técnicas, pois a falta de "passagem pelo mundo do trabalho" pode ser uma "lacuna na formação" que impacta a capacidade de mobilizar o conhecimento prático necessário para o conhecimento pedagógico do conteúdo em determinadas matérias/disciplinas.

Essa observação contrasta com a simples valorização da experiência prática e dialoga diretamente com as discussões sobre os desafios enfrentados por "pracademics", profissionais que transitam entre a prática e a academia (Alexander et al., 2025). Esse novo perfil docente podem ser especialistas em teoria, mas podem ter dificuldades em aplicar ou transformar pedagogicamente certos conhecimentos mais técnicos e específicos.

O relato de P8 indica que a ausência de experiência prática anterior ao ingresso na docência dificulta a mediação pedagógica e a conexão com o interesse discente pela aplicação profissional. Isso suscita questionamentos sobre a preparação para a docência nos programas de pós-graduação. Adicionalmente, interroga como desenvolver ou complementar a "sabedoria da prática" (Shulman, 2005) neste novo perfil docente. Essa identificação da mudança de perfil e dos desafios inerentes aprimora o entendimento dos processos atuais na formação e desenvolvimento de professores de contabilidade. Anteriormente, a discussão sobre o tema focava predominantemente na falta de formação ou qualificações pedagógicas (Pimenta & Anastasiou, 2014).

#### **4.6.3 Conexão entre áreas contábeis: construindo uma visão integrada**

A terceira subcategoria identificada diz respeito aos esforços docentes para conectar as diferentes áreas da contabilidade. Tais esforços evitam fragmentar o conhecimento e promovem uma visão integrada e realista da profissão. Essa abordagem pressupõe um conhecimento pedagógico do conteúdo que integra o conteúdo de tópicos ou matérias isoladas e suas inter-relações. Requer, igualmente, o domínio do conhecimento curricular e a compreensão de como as disciplinas se articulam ao longo do curso (Shulman, 1987; Magnusson et al., 1999; Carlson & Daehler, 2019). Em seus relatos, alguns professores buscam demonstrar essas conexões:

Então, agora mesmo, naquela parte inicial de fazer lançamento de despesas e tal, e aí eu disse, bom, aqui tem um funcionário que é da parte produção, Então, vai ter que lançar ele como custo. Aí o cara... Ah, mas por quê? Semestre que vem tu vai entender, vai ter a disciplina de custo, vai entender o que é custo, [...] mas hoje tu já tem que saber separar que tem custo e despesa. [...] Aí o cara lá apurou o resultado, deu lucro e tal. Ah, o imposto de renda é tanto. Olha só, imposto de renda deu tanto, mas esse imposto de renda é o imposto de renda contábil. Tem o imposto de renda

fiscal, que tu vai fazer o livro de apuração do lucro real [...] O fiscal você vai ver depois na disciplina de fiscal (P2).

Ao fazer essas conexões “semestres que vem tu vai entender...”, “o fiscal você vai ver depois...”, (P2) ajuda os alunos a situar o conhecimento atual dentro de um panorama mais amplo, antecipando futuras aprendizagens e reforçando a interdependência das áreas. Isso auxilia na superação da fragmentação curricular, um desafio que por vezes aparece em disciplinas que se integram (Modise, 2016; Jansen, 2018). Uma abordagem ainda mais proativa para promover essa integração foi descrita por P1, ao dizer que organiza experiências de aprendizagem colaborativas:

Eu falei também da transacionalidade, então eu promovo aulas integradas. Então, se o professor de auditoria, ele tá indo pra minha sala, pronto, professor de perícia, ele vai fazer uma perícia, aí eu, quando ele vai fazer uma aula de atuação, uma atuação de perícia, eu chamo o pessoal da área tributária e da área de, por exemplo, de folha de pagamento pra assistir a aula dele. pra ele dizer, olha, eu volto a isso, eu quero saber isso, [...] baseado em que legislação, e por que você não viu isso [...]. Aí o cara lá, o professor da área de RH, [...] ou da parte tributária, ele vai dizer, olha, tá vendo como isso aqui é importante? Porque lá na frente o perito vai querer saber isso. [...] eu convido muito profissionais do mercado para minhas aulas, sempre. [...] Porque, às vezes, santo de casa não faz milagre. É quando o profissional chega dizendo, eu preciso de pessoas que saibam fazer XYZ, aí os alunos depois falam, eita, professor, bem que o senhor disse que a gente tinha que aprender isso. Então, não é para fazer prova, nem é para ganhar ponto. É para ter uma aprendizagem de competência (P1).

A estratégia de organizar “aulas integradas” com vários professores e a participação de diferentes áreas, tais como: tributária, folha de pagamento, perícia vai além de simplesmente mencionar as conexões. Nesse ponto, P1 cria um ambiente de aprendizagem que simula a integração necessária na prática profissional contábil. Essa prática pode ser interpretada como a construção de um conhecimento pedagógico coletivo, compartilhado entre os docentes e vivenciado pelos alunos (Carlson & Daehler, 2019). A ênfase na “aprendizagem de competência” e na relevância para a atuação futura “porque lá na frente o perito vai querer saber isso” (P1) reflete uma orientação para o ensino focada na aplicação profissional (Magnusson et al., 1999; Carlson e Daehler, 2019).

A prática de convidar profissionais do mercado reforça essa conexão e a relevância do aprendizado, alinhando-se às recomendações de aproximar a academia da prática profissional (Apostolou et al., 2017; Jansen, 2018). Esse modelo pedagógico, mais próximo a realidade prática, para ensinar a natureza integrada das disciplinas contábeis representa um achado relevante, contrastando com abordagens com foco mais segmentado.

Em síntese, os resultados indicam que os professores experientes de contabilidade mobilizam seu conhecimento pedagógico do conteúdo de maneiras diversas e articuladas. Eles utilizam um repertório de estratégias para simplificar e contextualizar conceitos, buscam integrar teoria e prática, mesmo com desafios relacionados à mudança no perfil docente e se esforçam para conectar as diferentes áreas do conhecimento contábil, por vezes de forma inovadora como a utilização de aulas integradas. Essas práticas, que demonstram a adaptação ao contexto e aos alunos, estão em linha com os modelos teóricos de conhecimento pedagógico do conteúdo e suas evoluções (Shulman, 1987; Shulman, 2005; Carlson & Daehler, 2019; Silva & Fernandes, 2021).

A análise conjunta das subcategorias revela que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, para os professores experientes de contabilidade, é uma construção eminentemente pessoal e situada, fortemente ancorada na experiência profissional prévia. Os docentes não aplicam apenas técnicas pedagógicas genéricas; eles transformam seu conhecimento prático de contador em um repertório próprio de analogias, casos e exemplos que conectam a teoria à realidade do aluno. O que emerge dos relatos é que a "sabedoria da prática" (Shulman, 2005) é a principal fonte para a construção desse conhecimento.

Contudo, essa mesma análise expõe uma tensão central e um achado relevante para o futuro da área: a percepção de uma mudança no perfil dos novos docentes, que agora seguem um percurso mais linearmente acadêmico (graduação-mestrado-doutorado) com menor experiência de mercado. Isso levanta uma questão para o campo: se a base do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo historicamente se apoiou na vivência prática, como esse conhecimento será construído e nutrido nas novas gerações de professores? A resposta parece apontar para a necessidade de estratégias pedagógicas mais intencionais e colaborativas, como as "aulas integradas" mencionadas por um dos participantes, que buscam simular a integração profissional que antes era trazida pela experiência individual.

Para consolidar a análise, a Tabela 21 organiza os principais achados da pesquisa conforme as subcategorias analisadas.

**Tabela 21**

*Síntese da categoria: conhecimento pedagógico do conteúdo*

| Subcategoria                                               | Achados principais                                                                            | Ideias representativas dos participantes                                            |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Simplificação e contextualização de conceitos contábeis | Os professores desenvolvem um repertório pessoal de estratégias pedagógicas (analogias, casos | "A gente vai fazendo analogias, a gente vai trazendo para a realidade deles." (P6). |

|                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  | reais, metáforas) para tornar conceitos complexos mais acessíveis. Esse repertório está fortemente ligado às suas próprias experiências práticas e profissionais.                                                                                                                                      | "Eu procuro usar, principalmente caso [...] eu vou sempre procurando ilustrar com esse mundo real." (P4).                                                                                                                                             |
| 2. Integração teórico-prática    | Há uma forte crença de que a experiência profissional é essencial para ensinar contabilidade de forma efetiva. Emerge como desafio um novo perfil de professor (mais acadêmico, menos prático), levantando questões sobre como desenvolver a "sabedoria da prática" nas novas gerações de docentes.    | "ensinar o que você vive é muito mais eficiente do que aquilo que você não tem experiência prática." (P11).<br><br>"hoje você tem também o aluno que só tem uma formação acadêmica, e aí essa parte profissional acaba [...] sendo uma lacuna." (P8). |
| 3. Conexão entre áreas contábeis | Os professores experientes atuam ativamente contra a fragmentação do currículo, criando conexões entre as disciplinas. Alguns utilizam métodos inovadores e colaborativos, como aulas integradas com outros professores e profissionais do mercado, para simular a integração da prática profissional. | "semestre que vem tu vai entender, vai ter a disciplina de custo..." (P2).<br><br>"eu promovo aulas integradas. [...] eu convido muito profissionais do mercado para minhas aulas." (P1).                                                             |

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

#### 4.7 CONHECIMENTOS DOS ALUNOS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Um componente do conhecimento que os professores devem ter, conforme estabelecido por Shulman (1987), é o conhecimento dos alunos e suas características. Este conhecimento não se limita a uma visão superficial, mas envolve o entendimento das diferentes particularidades dos estudantes: seus estágios de desenvolvimento cognitivo, preferências e estilos de aprendizagem, motivações, interesses, bem como os contextos socioculturais e históricos que os moldam. Assim, representa a capacidade do professor de perceber e responder pedagogicamente à diversidade humana em sala de aula (Shulman, 1987; Backes et al., 2017). São concepções defendidas por Shulman (1999) em argumento de

que o bom ensino começa ao "levar a sério o que os alunos já sabem" (Shulman, 1999, p. 12), um processo que demanda trazer à tona o conhecimento prévio, ou seja, tirar o interior para fora, para que novas aprendizagens possam ser construídas sobre aquilo que os alunos já conhecem.

As narrativas dos professores experientes de contabilidade entrevistados nesta pesquisa revelam que esse conhecimento se manifesta sob diversas formas nas práticas de ensino. Em observação a Tabela 18, a análise desses relatos permitiu identificar três subcategorias interconectadas que ilustram a mobilização desse conhecimento no contexto do ensino superior contábil.

**Tabela 22**

*Categoria: conhecimento dos alunos e suas características*

| <b>Subcategoria</b>                                  | <b>Descrição</b>                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Perfil e diversidades dos alunos                     | Percepção dos professores sobre a heterogeneidade dos alunos em idade, experiência profissional, motivação, histórico educacional, gerações, acessibilidade e inclusão, e seu impacto na dinâmica da sala de aula. |
| Estilos de aprendizagem e expectativas               | Compreensão dos professores sobre as diferentes formas de aprendizagem e expectativas dos alunos, e adaptação do ensino para atender essas necessidades.                                                           |
| Identificação de dificuldades e estratégias de apoio | Sensibilidade dos professores para identificar, diagnosticar e apoiar dificuldades de aprendizado e necessidades específicas dos alunos, garantindo equidade de oportunidades e desenvolvimento acadêmico.         |

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

#### **4.7.1 Perfil e diversidade dos alunos**

Esta subcategoria evidencia a consciência dos professores sobre a heterogeneidade que caracteriza suas turmas. Os docentes percebem e refletem sobre a diversidade em várias dimensões: faixas etárias distintas, variados níveis de experiência profissional desde calouros na área contábil até profissionais experientes ou oriundos de outros campos, motivações diversas para o ingresso nessa graduação que vão desde empregabilidade, segunda graduação, interesse genuíno, discrepâncias no histórico educacional e nos conhecimentos prévios, o convívio de diferentes gerações e a presença cada vez mais notória de alunos com

necessidades específicas de acessibilidade e inclusão. Essa percepção da complexidade que reúne vários tipos e características de alunos influencia diretamente a dinâmica da sala de aula e as escolhas pedagógicas.

A necessidade de uma postura docente atenta e responsiva a essa diversidade é articulada por P1 ao vincular sua compreensão da docência à prática da escuta ativa e à capacidade de entender que os alunos são diferentes [...] eu percebia que o meu entender da docência nos refere à didática, a metodologias, e de escuta ativa, entender que os alunos eram diferentes (P1). A prática de "escuta ativa" destacada pelo professor está alinhada com a ideia de Shulman (Born et al., 2019) sobre a importância de ouvir cuidadosamente os alunos, considerando isso um elemento essencial no ensino. De acordo com Shulman (1987) e reforçado por Almeida et al. (2019), para reconhecer as diferenças entre os alunos, é necessário um conhecimento que vá além do simples conteúdo das disciplinas, incluindo a compreensão das características individuais dos estudantes.

Nesse cenário, P6 apresenta uma visão que transcende os aspectos meramente técnicos:

As salas de aulas mais diversas exigem estratégias diferentes, sim. Então, eu sempre falo pra eles, olha, tenham paciência, sei que tem gente aqui que já deve ter experiência profissional, já deve ter trabalhado com contabilidade, já deve ter feito curso técnico, às vezes já está no escritório há muitos anos e tem gente que está caindo de paraquedas, não sabe direito ainda por que está aqui [...] o perfil é diverso, mas não é só questão tecnológica, mercadológica, é questão de diversidade de um modo geral, da faixa etária, das deficiências, de vários aspectos (P6).

A descrição de P6 materializa o conhecimento dos alunos e suas características (Shulman, 1987; Backes et al., 2017), ao identificar a variedade de pontos de partida dos alunos, seja a experiência, motivação ou suas características como idade, deficiências. Essa consciência da heterogeneidade, como aponta também P8, é fator categórico para a adaptação das estratégias de ensino:

Você tem diversos estilos de aprendizagem, você tem diversos perfis, você tem diversos interesses. Então, se você tem um conjunto maior de metodologias, você consegue alcançar de formas diferentes esses perfis que estão em sala de aula (P8).

Um ponto que traz desafios a essa situação é perceber como o perfil dos alunos mudou ao longo do tempo, algo que aparece nas falas de P2 e P8. P2 observa que agora há mais alunos jovens, com menos experiência de trabalho, e que querem aulas mais dinâmicas:

Lá no início, você tinha um perfil de alunos que tinham um pouco mais de idade e que geralmente vinham no curso técnico, que já estavam ou estão entrando na atividade profissional ou já tinham algum contato profissional. Hoje em dia, você tem um perfil de estudantes bem mais novos. É uma geração que não é muito parada num ambiente... Ela quer uma coisa mais dinâmica [...] essa coisa do aluno com uma idade mais nova, sem base em técnico em contabilidade, sem experiência profissional, isso é bem marcante e é bem diferente do que era antes (P2).

P8 também percebe essa mudança entre gerações, ao notar que os alunos parecem menos motivados e que há uma crescente dificuldade em se comunicar e se conectar culturalmente:

Eu evito pensar de forma saudosista que o meu tempo era melhor [...] mas assim, na época que eu comecei como aluno, parece que existia uma vontade maior dos alunos de conquistar o seu espaço [...] Hoje eu não vejo os meus alunos tão motivados. [...] E percebo também, agora eu já estou algumas gerações distante deles. Eu percebo também, às vezes, uma dificuldade na linguagem, às vezes eu já não falo mais a mesma língua deles, eu já não conheço mais as mesmas coisas, as mesmas experiências, já começa a afastar um pouco (P8).

O "afastamento afetivo-pedagógico" e as rupturas comunicacionais "já não falo mais a mesma língua deles" percebidos por P8 representam um desafio contemporâneo à construção da relação professor-aluno, considerada basilar para a aprendizagem (Souza & Loiola, 2023). Se a literatura enfatiza a importância da empatia e do vínculo (Menegaz & Backes, 2016), essa distância geracional pode ser um obstáculo. Este achado, embora dialogue com discussões mais amplas sobre o impacto das transformações sociais na educação (Candau, 2012), oferece uma perspectiva situada no contexto contábil, revelando como professores experientes sentem e tentam atravessar essa mudança, um aspecto talvez não tão detalhado nos modelos já conhecidos de conhecimento docente.

Outra dimensão crítica da diversidade que emerge com força é a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas. Os professores demonstram estar cientes dessa realidade, mas expressam, concomitantemente, sentimentos de dificuldade e despreparo para lidar com ela de forma adequada: [...] Então, você tem alunos com TDAH, você tem alunos com esquizofrenia, você tem alunos com espectro autista (P1).

Agora, a questão da inclusão, isso é muito difícil. Nós temos hoje no curso de Administração e Contabilidade uns seis autistas. [...] É muito difícil, é muito difícil. Uma avaliação para eles é difícil, não é igual [...] teria que ser feita uma avaliação diferente. [...] e olha que a gente tem tempo na estrada, mas nós não estamos preparados, eu não estou preparado (P7).

A heterogeneidade hoje é muito grande, principalmente quando você pensa nos processos de inclusão, de deficiência, que dependem, às vezes, de uma formação que o professor muitas vezes não tem (P8).

A partir das narrativas, percebemos que a inclusão de práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior é uma realidade e pode se tornar mais desafiadora em cursos de bacharelado como Ciências Contábeis, no qual a formação específica para a docência pode ser limitada. A sinceridade de participantes da pesquisa, como P7 ao admitir "nós não estamos preparados", destaca a lacuna entre a necessidade de acolher a diversidade discente formação continuada dos professores. Essa percepção de despreparo não é nova nem isolada. Autores como Nossa (1999) diagnosticava a formação deficiente do corpo docente de contabilidade no Brasil, muitas vezes composto por profissionais de mercado sem preparo pedagógico adequado.

Portanto, lidar com a diversidade de perfis, motivações, experiências e necessidades dos alunos, incluindo mudanças geracionais e exigências de inclusão, tem sido um desafio para os professores. Cyrino et al. (2023) apontam que a carência de políticas inclusivas e acolhedoras para a diversidade é um obstáculo sistêmico na formação de professores no Brasil, reforçando a urgência de ações direcionadas.

Nesse contexto, promover o conhecimento dos alunos (Shulman, 1987) exige formação continuada direcionada a estratégias inclusivas. Essa formação mostra-se necessária para superar o desempenho pedagógico inadequado (Nossa, 1999) e atender às demandas por inclusão (Cyrino et al., 2023), requerendo investimento no desenvolvimento do professorado. Para os professores de contabilidade, mesmo os com mais experiência, entender e lidar com a diversidade discente demanda uma competência em contínuo aperfeiçoamento. Isso configura uma área prioritária para futuras investigações e programas de capacitação.

#### **4.7.2 Estilos de aprendizagem e expectativas: adaptando o ensino às demandas discentes**

Esta subcategoria busca apresentar como os professores compreendem e procuram atender às diferentes formas de aprender dos estudantes e às suas expectativas em relação ao curso de contabilidade. Isso implica reconhecer a inexistência de um aluno padrão; existem indivíduos com preferências distintas (aprendizagem mais orientada à prática ou à teoria; estilos visual, auditivo, cinestésico) e com objetivos diversos quanto à escolha pelo curso, como inserção rápida no mercado, desenvolvimento técnico ou desenvolvimento de

competências específicas. Portanto, é necessário adaptar as representações do conteúdo e as estratégias de ensino a essas características (Shulman, 1987; Almeida et al., 2019).

A necessidade de uma pedagogia sensível a essas diferenças individuais é articulada por P11, que descreve um papel docente que transcende a mera entrega de informações, buscando engajar o aluno em um nível mais aprofundado:

[...] a gente precisa identificar as demandas de cada aluno. E hoje existe um desafio adicional que é o professor não só apresentar o conteúdo propriamente dito para o aluno, mas o professor tem meio que encantar o aluno, conquistar o aluno, para que o aluno, de fato, se entregue ao conteúdo, se aprofunde em conhecimento (P11).

Entender o que cada aluno precisa e tentar "encantá-lo" para que ele se envolva com o conteúdo estão diretamente ligados à ideia de engajamento e motivação que Shulman (2002) considera parte do aprendizado. Reconhecer e atender às expectativas e estilos de cada aluno é, portanto, uma estratégia importante para incentivar esse engajamento. Em sua narrativa, P12 compartilha uma maneira prática de lidar com essa diversidade:

O que eu tenho tentado é utilizar o tempo de atendimento para aluno, para marcar com alunos e fazer uma conversa diferenciada para ver se conseguem todos os alunos acompanharem. [...] tem aluno que percebe na aula expositiva [...] tem aluno que, com a aula expositiva e com atividade, vai. Tem alunos que só conseguem com atividade, e tem alunos que têm dificuldade com tudo que a gente vai trabalhar (P12).

O uso de atendimento individual e métodos flexíveis, como aulas teóricas e atividades práticas, mostram como o conhecimento dos alunos (Shulman, 1987; Backes et al., 2017) é aplicado para adaptar o ensino às diversas formas de aprender dos alunos. Um tema sobressalente nas discussões foi que muitos alunos têm expectativas práticas. Eles querem que o que aprendem seja útil imediatamente no mercado de trabalho, conforme exposto por P1:

Na privada, demais, por ser uma segunda opção para muitas profissões. O administrador faz contabilidade, o advogado, o bacharel em direitos faz contabilidade. Então, acaba sendo uma segunda opção muito forte para quem está no mercado (P1).

Então, eu percebo que a nossa área, por ser eminentemente prática, tem algumas vertentes que você precisa de um conhecimento prático para poder mobilizar em sala de aula. [...] Talvez eu possa fazer alguma coisa das pesquisas, de projetos, mas os alunos estão bastante interessados na prática, naquilo que ocorre no mundo do trabalho (P8).

Essa constatação dos professores sobre a valorização da dimensão prática pelos alunos confirma achados de estudos brasileiros em educação contábil como os de Miranda et al. (2012) e Rezende e Leal (2013). Os professores demonstram responder a essa expectativa, buscando estratégias que conectem a teoria à prática profissional:

Eu trago case e coisas reais. Eu trago coisas relacionadas a Inteligência Artificial, não que eu tenha um domínio sobre o assunto, mas eu busco alguma coisa que eu possa dar um link na contabilidade. Vou dar um exemplo de coisas atuais. Eu trouxe o caso da 1, 2, 3 Milhas e eu busco, dentro do caso, conteúdo, ou um influencer que está fazendo alguma coisa. Eu tento trazer coisas do cotidiano [...] então, eles já sabem que no final vai ter uma prática. Então, eu tento construir a teoria baseada no que eles vão ter que precisar fazer (P2).

Então eu trago o mercado, eu trago as pessoas de várias áreas de várias esferas, públicas ou privadas. Para você ter uma ideia, a gente trouxe auditores da SEFAZ [...] para uma aula de Finanças e Orçamento Público, em que os ministros fizeram, desenharam equações estruturais para tentar identificar os impostos em cada bairro e como é que isso estava reverberando. E os auditores, escutando aquilo, entendendo assim, pô, interessante isso aqui, a gente não tinha olhado sobre essa perspectiva. O aluno como protagonista (P1).

O uso de casos, a ligação com eventos atuais e a participação de profissionais do mercado (P1) demonstram como o conhecimento do conteúdo pedagógico está alinhado com as expectativas dos alunos, influenciando diretamente as escolhas de ensino. Essas estratégias seguem as recomendações de estudos, como o de Martins (2023), que afirma que quando os profissionais expressam claramente suas necessidades e os pesquisadores realizam estudos mais específicos, as decisões na sociedade se tornam mais eficazes. Isso ajuda a reduzir a distância entre teoria e prática, especialmente nas empresas.

No entanto, como discutido sobre a integração teórico-prática, P11 diz: [...] aí vem o diferencial de o professor lecionar aquilo que ele conhece e P7, acrescenta que a capacidade do professor de atender à demanda por aplicação prática muitas vezes depende de sua própria experiência profissional:

[...] quando tem alunos que vêm já de uma empresa, estão trabalhando na área contábil ou no escritório, esse aluno é mais fácil, ele consegue enxergar isso, ele vê que o professor tem ou não aquela habilidade com a teoria e a prática, tem competência na prática de fazer. No momento em que você, na sua fala, o aluno vai, logicamente, te identificar, ele te identifica, se você tem experiência ou não, a partir dos casos que você menciona na sala de aula. Então, aquele aluno que está aqui no mundo do trabalho, ele vai observar, ele consegue fazer essa observação (Professor 7).

Estes resultados indicam que a compreensão dos estilos e expectativas dos alunos não ocorre isoladamente. Essa compreensão articula-se com outros elementos do conhecimento docente, como o conhecimento do conteúdo e sua aplicação prática. Tal interação evidencia a base de conhecimento interconectada que o ensino requer, ponto que Grossman (1990) discute e Almeida et al. (2019) mencionam.

#### **4.7.3 Identificação de dificuldades e estratégias de apoio: a dimensão humana do conhecimento docente**

Esta subcategoria destaca um aspecto particularmente sensível e humano do conhecimento dos professores experientes: a capacidade de ir além do conteúdo programático para identificar dificuldades de aprendizagem, diagnosticar necessidades, sejam elas acadêmicas, emocionais ou sociais e oferecer apoio individualizado. Essa abordagem, marcada pela empatia e por um olhar atento ao estudante como um todo, busca não apenas garantir a oportunidades iguais, mas também promover o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse ponto, destacam-se os achados de Menegaz e Backes (2016), ao investigarem a percepção de estudantes da área da saúde, descobriram que eles valorizam enormemente professores que demonstram sensibilidade para além das competências técnicas e que são capazes de perceber, compreender e auxiliar o outro, resgatando a dimensão subjetiva da relação pedagógica. Similarmente, Souza e Loiola (2023) apontam a empatia e o acolhimento como fatores determinantes para uma relação professor-aluno positiva. Os relatos dos professores aqui entrevistados oferecem exemplos dessa prática:

Então, muitas vezes, eu não chego a perceber que eles estão com algum problema, mas como eles têm abertura comigo, muitos vêm me procurar e me relatar alguma coisa. Então, em sala de aula, se eu percebo que às vezes tem lá fulano, faz duas, três aulas que ele não vem, mando uma mensagem lá, cadê você? Vem para a aula. Ou quando vem, mas está ali muito quieto, muito calado, você vê que está em outro planeta, chego lá na carteira e aí vamos trabalhar? [...] eu tento ir demonstrando para eles que, olha, tem alguém olhando para você, tá? Se precisar de alguma coisa, estamos aqui. [...] Mas eu acho que o segredo talvez seja esse olhar para o aluno (P3).

A postura de P3 que envolve observar atentamente as ausências, retraimento e intervir de forma individualizada: "chego lá na carteira" e comunicar disponibilidade e cuidado "tem alguém olhando para você", desponta um conhecimento do aluno que integra as dimensões acadêmica e pessoal. Essa prática alinha-se à valorização, pelos estudantes, de professores que "ousam conhecer características individuais e coletivas" (Menegaz & Backes, 2016). Na

mesma direção, a narrativa a seguir, demonstra uma abordagem em que P9 caracteriza como uma "empatia respeitosa":

Eu chamo de empatia respeitosa. Sabe aquela empatia assim? Eu não preciso te encostar pra te abraçar não. Se você vê um aluno chorando dentro de sala de aula, a primeira coisa que eu pergunto é se ela quer um copo d'água. Não pergunto qual é o problema. Porque não é da minha conta. Aquela estratégia de empatia. Isso também eu estudei, cara. Eu estudei que pra você ajudar alguém, você não precisa saber o problema dele, não. Você não sabe o problema dele, não. Se você tá chorando, eu te ofereço água. Se eu achar que tá frio, eu te ofereço um casaco, um cobertor, sem que saber a origem. Eu quero saber o que você tá fazendo. Então me aproxima sim. E olha, se você quiser ajudar, se eu pedir alguma coisa, se você quer ir embora pra casa, depois eu te dou, eu te passo o conteúdo, aí eu peço o aluno do lado assim. Depois o aluno te ajuda, a gente apoia. Se você não tá se sentindo bem, você quer um [...] um remédio? É a acolhida. Eu sempre faço essa acolhida e espero que a pessoa seja a pessoa. Se ela se fecha mais, eu respeito. Se ela se abre, a medida da abertura eu vou entrando sem ser evasivo e vou ajudando (P9).

A ideia de "empatia respeitosa" de P9 mostra uma compreensão da relação de ajuda, equilibrando o suporte com o respeito aos limites e à privacidade dos alunos. Essa abordagem ética e sensível pode ser vista como uma manifestação dos "hábitos do coração", que une integridade, responsabilidade, senso de missão e que Shulman citado em Born et al. (2019) considera essenciais para o profissionalismo docente.

Essas práticas, com abordagem mais humanizada, corroboram a perspectiva de Leite e Tagliaferro (2005). Os autores afirmam que a interação professor-aluno, além de facilitar a construção do conhecimento, também gera significados emocionais que influenciam a relação discente com o aprendizado. A qualidade dessa interação pedagógica afeta tanto a esfera cognitiva quanto a afetiva. Nesse contexto, P9 e P3 demonstram compreender esse funcionamento e agir de modo intencional para construir um ambiente de suporte. Esse ambiente reconhece e acolhe as dificuldades discentes, inclusive as mais acentuadas. Essa postura facilita o processo de aprendizagem, conforme P3 demonstra com empatia diante das adversidades discentes, exemplificada ao ponderar sobre um aluno que enfrenta problemas: "Meu senhor amado, como é que essa pessoa está vindo para a universidade ainda?"

Ao analisar como professores experientes de contabilidade entendem "o conhecimento dos alunos e suas características", percebemos um conhecimento flexível. Eles prestam atenção à diversidade crescente dos alunos e aos desafios, como mudanças geracionais e a necessidade de inclusão. Os professores ajustam suas estratégias de ensino para atender diferentes estilos e expectativas de aprendizagem, destacando a aplicação prática do conteúdo.

Essa compreensão também se traduz em sensibilidade e empatia, permitindo que identifiquem dificuldades individuais e ofereçam apoio personalizado.

Esses achados mostram a importância do "conhecimento dos alunos" na base de conhecimentos para o ensino, conforme Shulman (1987). Eles também ampliam nossa compreensão de como aplicar esse conhecimento na educação contábil superior no Brasil, mostrando seu uso de maneira adaptativa e humana. A análise dialoga com discussões anteriores na literatura (Menegaz & Backes, 2016; Souza & Loiola, 2023; Born et al., 2019) e as amplia ao detalhar essa prática no contexto específico.

Ciantelli et al. (2024) contribuem para essa compreensão ao explorar a complexidade da experiência dos alunos, especialmente aqueles com deficiência. O estudo deles destaca que entender os alunos vai além dos estilos de aprendizagem, abrangendo seus trajetos de vida, processos de identidade e barreiras sociais e atitudinais. A sensibilidade e o apoio individualizado dos professores de contabilidade tornam-se ainda mais relevantes quando considerados dentro da necessidade de redes de apoio e um ambiente acadêmico acolhedor, como apontado por Ciantelli et al. (2024), para ajudar na permanência e desenvolvimento dos estudantes.

Os professores demonstram habilidade em reconhecer os alunos em sua totalidade, e precisam considerar as "marcas" e "estigmas" (Goffman, 1988) que podem afetar esses trajetos, e ajudar na remoção de barreiras. Assim, o conhecimento dos alunos, na prática docente analisada, não é apenas um entendimento técnico, mas uma postura ética e relacional que promove uma educação contábil mais inclusiva, mas que ainda carece de desafios e um olhar mais atento nesse campo de estudo.

A partir dessa síntese, é possível avançar para uma interpretação sobre o que os dados, em conjunto, revelam acerca da construção desse conhecimento. A análise das subcategorias sugere que o Conhecimento dos Alunos não é uma competência única, mas que se constrói de diferentes maneiras ao longo do percurso docente. Parte desse conhecimento parece ser construído em resposta aos desafios imediatos da sala de aula, como a crescente diversidade e as demandas de inclusão, para as quais os professores se sentem formalmente pouco preparados. Ao mesmo tempo, ele se mostra um conhecimento prático, utilizado para atender às expectativas dos estudantes por uma contabilidade aplicada, conectando o repertório profissional do docente à realidade da turma. A dimensão mais marcante, contudo, é de natureza relacional e ética, e se manifesta na sensibilidade para identificar dificuldades individuais e na construção de uma empatia respeitosa. Dessa forma, os achados indicam que o Conhecimento dos Alunos, para esses professores, é menos um conhecimento teórico prévio

e mais uma competência desenvolvida na prática a partir da necessidade, da estratégia e da maturidade profissional.

Os principais achados desta pesquisa são apresentados de forma consolidada na Tabela 23, que organiza os resultados da análise.

**Tabela 23**

*Síntese da categoria: conhecimento dos alunos e suas características*

| Subcategoria                                            | Achados principais                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Ideias representativas dos participantes                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Perfil e diversidade dos alunos                      | Os professores percebem uma crescente heterogeneidade nas turmas (idade, experiência, gerações) e um distanciamento geracional. Expressam um sentimento de despreparo para lidar com as demandas de inclusão de alunos com necessidades específicas, apontando uma lacuna em sua formação.          | "o perfil é diverso [...] da faixa etária, das deficiências" (P6).<br><br>"eu já não falo mais a mesma língua deles" (P8).<br><br>"nós não estamos preparados, eu não estou preparado" (P7)                               |
| 2. Estilos de aprendizagem e expectativas               | Os docentes reconhecem a diversidade de estilos de aprendizagem e uma forte expectativa dos alunos pela aplicação prática do conteúdo. Eles respondem adaptando suas estratégias e conectando a teoria com o "mundo real", muitas vezes a partir de suas próprias experiências profissionais.       | "a gente precisa identificar as demandas de cada aluno" (P11).<br><br>"os alunos estão bastante interessados na prática, naquilo que ocorre no mundo do trabalho" (P8).<br><br>"Eu tento trazer coisas do cotidiano" (P2) |
| 3. Identificação de dificuldades e estratégias de apoio | Os professores experientes desenvolvem uma sensibilidade para identificar dificuldades individuais (acadêmicas ou pessoais) dos alunos. A prática se traduz em uma postura de apoio e acolhimento, descrita como uma "empatia respeitosa", que busca ajudar sem invadir a privacidade do estudante. | "eu tento ir demonstrando para eles que, olha, tem alguém olhando para você" (P3).<br><br>"Eu chamo de empatia respeitosa." (P9).                                                                                         |

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

#### 4.8 CONHECIMENTO DOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Shulman (1987) define esta categoria de conhecimento como a compreensão dos diferentes níveis em que a prática docente acontece. Ela abrange desde as interações na sala de aula até os aspectos culturais e organizacionais das comunidades educativas (Shulman, 1987). Inclui, assim, as relações no microuniverso da sala de aula e da escola, e os elementos macro contextuais como práticas administrativas, recursos, políticas educacionais e a conexão com grupos sociais e suas culturas (Shulman, 1987). Entender esse panorama permite ao professor desenvolver seu compromisso com a instituição, a comunidade e a sociedade (Shulman, 1987; Backes et al., 2017). Além disso, Shulman e Shulman (2004) e Herold (2019) argumentam que esses contextos não são apenas cenários passivos; são comunidades ativas que moldam o conhecimento docente pela interação e por meio de suas práticas estabelecidas.

A análise das falas dos professores entrevistados revelou duas subcategorias principais:

**Tabela 24**

*Categoria: conhecimento dos contextos educacionais*

| Subcategoria                                    | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Políticas e práticas institucionais             | Compreensão das normativas, estruturas e suporte oferecido pelas instituições de ensino superior, e como esses fatores moldam e influenciam a prática docente.                                                                                                                  |
| Interação: tecnologia, universidade e sociedade | Compreensão das relações da instituição com o entorno social, econômico e cultural, incluindo demandas tecnológicas, postura frente ao mercado de trabalho, projetos de extensão, órgãos regulamentadores e o papel da educação contábil no desenvolvimento social e econômico. |

Nota: elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

##### 4.8.1 Políticas e práticas institucionais

Esta subcategoria foca em como o professor entende o contexto imediato em que seu trabalho se desenvolve. Isso inclui desde as normas e estruturas das instituições de ensino superior (IES) até as iniciativas pedagógicas e o apoio dado aos docentes. Analisar essa dimensão ajuda a ver como o ambiente institucional, com suas políticas e práticas, influencia o trabalho dos professores de contabilidade, um ponto integrante ao conhecimento dos

contextos educacionais, delineados por Shulman (1987). Os professores entrevistados destacaram como o ambiente institucional é decisivo para sua prática e seu comprometimento. A fala de P2 ilustra bem isso:

[...] aqui, você tem uma sensação de pertencimento, de envolvimento na universidade bem perceptível. Então, de alguma forma, sempre o teu comprometimento com a sala de aula, ele está muito relacionado com o comprometimento que tu tem com a universidade em si (P2).

Essa fala conecta o sentimento de pertencer à instituição com o compromisso de ensinar. O achado confirma o que Kern et al. (2023) descobriram: o sentimento de pertencimento é fundamental para o sentido do trabalho de professores em IES públicas. Quando os professores se sentem parte e são valorizados, como diz o P2, eles tendem a se dedicar mais ao ensino, mostrando a relevância do contexto (Shulman, 1987) e da comunidade (Shulman & Shulman, 2004) para a docência.

Na fala de P4 é ressaltado o apoio institucional como fator de motivação para o desenvolvimento profissional docente:

Toda essa trajetória que eu fui te contando, que me levou a atuar do jeito que eu atuo hoje, tem a ver com esse ambiente institucional. Por exemplo, esse curso que eu fui fazer lá em Harvard, que foi...partiu da faculdade (P4).

O apoio da instituição, como a chance de fazer um curso fora, influencia diretamente a evolução da prática docente. Isso combina com a ideia de Shulman e Shulman (2004) de que a aprendizagem docente acontece dentro de comunidades e contextos, nos quais o suporte institucional pode ser decisivo. Herold (2019) também nota a importância do contexto escolar e dos mentores para o desenvolvimento do professor.

P6 manifesta sobre como as regras e políticas, principalmente de avaliação, afetam a prática, e nota diferenças contrastantes entre os tipos de instituição:

[...] dois anos e pouquinho que eu trabalhei com instituição particular, e sim, influencia, influencia muito mais o ambiente, porque eles tinham umas regras lá, eu acho que mais a parte de avaliação mesmo, né, que acaba influenciando. [...] Na questão da pública, influencia também, mas acho que não tanto. Não tanto, é um pouco menos. [...] Agora, no ambiente de pós-graduação, eu já sinto mais uma Universidade mais paternalista. Muito burocrática, muito receosa de qualquer coisa (P6).

A ideia de que as regras, especialmente de avaliação, pesam mais na IES privada e a visão da pós-graduação como "paternalista" corrobora a necessidade de entender os diferentes

contextos educacionais (Shulman, 1987). As diferenças apontadas entre IES públicas e privadas aparecem em outros estudos. Herold (2019) viu que as práticas variam entre escolas e entre universidade e escola, desafiando os professores. Leite et al. (2023) acharam diferenças nas concepções sobre deficiência entre estudantes de IES públicas e privadas. Cunha (2018) também apontou distinções nas condições de trabalho.

Contudo, os resultados desta pesquisa sobre as consequências práticas dessas diferenças oferecem um contraste interessante com o estudo de Kern et al. (2023) sobre o sentido do trabalho. Kern et al. (2023) indicam que professores públicos valorizam pertencimento e contribuição social, enquanto os privados focam em aprendizado e salário. Já os professores desta pesquisa, em destaque para (P6, P10, P11, P8) destacam a autonomia e padrões acadêmicos mais altos no setor público, e a pressão institucional (para aprovar, aluno como cliente), falta de liberdade e dificuldades pedagógicas (turmas grandes, base fraca dos alunos) no setor privado. Ou seja, existem pontos de tensões e desafios do dia a dia que moldam a prática e as escolhas pedagógicas de forma diferente nos dois sistemas, complementando a visão de Kern et al. (2023) sobre o significado do trabalho docente.

Adiante, podemos perceber essa comparação, falando das expectativas sobre os alunos e das práticas de avaliação, no relato de P10:

[...] começar pelo público, não tem jeito. [...] hoje eu sinto os meus alunos de graduação, [...] eu digo para eles, eu só preciso de uma coisa, percentagem regra de 3. Quem não souber [...] vá aprender fora da [...] porque eu não vou ensinar. Mas quando eu trabalhava lá na outra, as primeiras duas semanas era ensinando percentagem regra de 3 (P10).

[...] quando eu trabalhava na privada [...] eu procurava dar o mesmo conteúdo aqui e lá, até para eu ser honesta [...] só que aqui, eu cobrava. [...] E lá, eu não cobrava. O nível da prova era lá embaixo. Por dois motivos. Primeiro, porque eles são mais desconectados e têm mais dificuldade de aprendizagem. E depois, porque reprovar um aluno na privada é sempre meio caótico. Tem que deixar passar (P10).

Essas falas confirmam a percepção de diferentes perfis de alunos e pressões entre os setores (Herold, 2019). Adaptar a exigência e a abordagem, em que consiste ensinar o básico na privada e cobrar como pré-requisito na pública mostra como o contexto (Shulman, 1987) e as práticas da comunidade (Herold, 2019) afetam as ações do professor. A necessidade de "deixar passar" na privada evidencia a pressão institucional que P8 e P11 também mencionaram. Os excertos de P8 e P11 reforçam a diferença de liberdade e pressão:

[...] eu nunca pensei em ser professor [...]. Virei professor, adoro o que faço [...] mas acho que a liberdade que tenho me é uma grande retribuição disso. Quando comecei

minha carreira, lecionei em faculdade privada. E a pressão por aprovar o aluno a qualquer custo é muito grande (P11).

[...] uma característica do ambiente institucional muito forte é o fato de ser público ou privado. E aí nesse sentido eu tive uma experiência numa instituição da rede particular durante seis meses e não foi uma experiência muito agradável (P8).

As experiências trazidas como ruins que eles contam, ilustram as pressões comerciais e a visão do aluno como cliente no ambiente privado, o que pode, em certas ocasiões e a depender da instituição, afetar a ética e a prática docente:

No curto período que eu fiquei na iniciativa privada, me deparei com duas situações extremamente desagradáveis. Uma em uma faculdade pequena, na primeira que lecionei, em que o dono da faculdade disse à minha coordenadora que eu tinha uma aluna muito ruim. Eu já tinha tentado tudo com ela, mas aquelas pessoas que não conseguiam de maneira nenhuma entender o conteúdo, enfim, tinha sérios problemas de base. E ela foi reprovada na disciplina e o dono da faculdade, eu não sei se ela foi conversar com o dono ou coisa do tipo, não chegou para fazer nada de se olhar. Ela não pode ser reprovada porque é uma mensalidade a menos. Aí eu disse à coordenadora, eu fiz o que eu posso, não vou aprovar ela à toa, se você quiser aprovar fica à vontade, vou reclamar, mas você vai fazer, eu não vou. E ela foi lá e fez. Então a aluna foi aprovada, tendo sido reprovada, para não se desligar do curso (Professor 11).

Primeiro, as salas eram enormes, 80 alunos. Não tinha jeito de trabalhar metodologias ativas, divisão em grupos, virava um caos. Esse era um ponto. O segundo, a insegurança. O professor terminou o semestre, eu perguntei para ele, o próximo semestre tem aulas, eu não sei de nada, espera chegar lá. Quer dizer, eu preciso sobreviver, como é que eu vou fazer? E terceiro, a pressão dos alunos. Teve um aluno que eu entreguei as... tem dois fatos, na verdade. Teve um fato que o aluno foi reprovado e o coordenador queria que eu revisasse a nota dele. O coordenador falou, não, mas dá uma olhada aí. Aí eu falei pra ele, olha, se você me dissesse que é pra eu dar outra prova pra ele, você me dá uma ordem e eu dou. Mas se for pra eu escolher, eu não dou. Aí ele falou, não, então você dá a prova pra ele. Porque o aluno é um cliente, né? Aí teve um aluno também que ele pegou a prova e depois falou que não tinha recebido a prova. E eu naquela época, inocente ainda, não tinha o controle de assinaturas de entrega. E aí era a minha palavra contra dele. Tive que dar outra prova pra ele. Então, assim, existe uma pressão, uma coerção muito grande na rede privada (Professor 8).

Esses relatos mostram com clareza a diferença entre os contextos, indo além de percepções gerais. Revelam como políticas e práticas institucionais criam situações sensíveis que desafiam a ética e a pedagogia. A pressão financeira e a insegurança contrastam com a autonomia do setor público. A dificuldade com metodologias ativas em turmas grandes (P8) é outro fator prático que limita as escolhas (Herold, 2019).

Por outro lado, os professores veem a autonomia como grande vantagem do setor público, mas também apontam fragilidades:

Na universidade pública, você consegue atuar no seu ritmo e o aluno vai ter que correr atrás, ele tem que estudar, então isso acaba sendo benéfico, porque você tem autonomia. Então, acho que esse é um contexto extremamente importante (P11).

Por outro lado, os sistemas de controle nas instituições públicas, eles são menos rigorosos. Então, assim, isso também acaba interferindo. Pra gente que é professor, é melhor, você tem mais liberdade. Você trabalha mais tranquilo. Mas se você mesmo não tiver um controle, a qualidade do ensino pode ficar prejudicada (P8).

A autonomia na IES pública permite mais rigor acadêmico, mas exige maior responsabilidade do professor para manter a qualidade, como diz P8. Essas situações cambiantes ajudam a entender as diferenças, mostrando que ambos os sistemas têm desafios. A maior autonomia no público se alinha com o que Kern et al. (2023) acharam sobre o sentido do trabalho nesse setor, mas esta pesquisa detalha como essa autonomia leva a práticas e expectativas diferentes das do setor privado.

Fica claro, então, que as políticas e práticas institucionais, bastante diferentes entre IES públicas e privadas, influenciam as estratégias de ensino, as expectativas sobre os alunos e a própria visão do papel docente, confirmando e detalhando a importância de conhecer os contextos educacionais (Shulman, 1987; Herold, 2019).

A análise comparativa entre os contextos público e privado permite ir além da simples constatação de diferenças. Ela revela que o Conhecimento dos Contextos Educacionais não é uma categoria uniforme, mas um saber que se divide em trajetos distintos de desenvolvimento profissional. De um lado, o docente do setor privado desenvolve um conhecimento tático para lidar em um ambiente com lógicas de mercado, em que "aluno é um cliente" (P8, P11) e a pressão por resultados financeiros pode colidir com a autonomia pedagógica. Seu conhecimento se volta para a gestão de grandes turmas e a negociação com as pressões institucionais.

De outro lado, o docente do setor público constrói um conhecimento político para atuar em um sistema marcado pela burocracia, pela longa duração dos processos democráticos (P8) e pela necessidade de autogestão da qualidade diante de uma maior autonomia (P11). A natureza do conhecimento construído é, portanto, distinta. Isso tem implicações diretas para o conceito de profissionalidade de Roldão (2005): o poder de decisão e responsabilização do professor é exercido e limitado de formas completamente diferentes em cada contexto,

moldando não apenas a prática, mas a própria identidade profissional do docente de contabilidade.

#### **4.8.2 Interação: tecnologia, universidade e sociedade**

Esta subcategoria analisa como os professores entendem as relações entre a instituição, a tecnologia e o ambiente social, econômico e cultural. Isso inclui a percepção das demandas tecnológicas, a relação com o mercado de trabalho, o papel da extensão universitária, a interação com órgãos reguladores e o papel da educação contábil no desenvolvimento da sociedade. São aspectos do conhecimento dos contextos educacionais (Shulman, 1987), que consideram fatores internos e externos à instituição.

Os professores entrevistados reconhecem que as tecnologias são ferramentas indispensáveis para a educação atual e para preparar os alunos para o mercado. Mas também apontam desafios: desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre essas ferramentas e a necessidade de desenvolvimento profissional dos docentes nesse sentido. Além disso, valorizam a conexão entre o saber acadêmico e os problemas da sociedade.

A tecnologia é vista como essencial para o mercado de trabalho, como identificamos na fala de P1:

[...] tecnologia para a gente é condição sine qua non. Tem que ter tecnologia para dar celeridade e para que esse aluno possa dialogar com o mercado. Senão, se ele não souber usar um BI, um Python, o uso do R, um Excel avançado, ele está fora do mercado (P1).

Essa afirmação vai ao encontro desse movimento crescente pelo uso de tecnologias na educação, muitas vezes ligada a discursos de empregabilidade e eficiência, como Lima et al. (2024) discutem sobre a IA. A fala de P1 mostra a percepção de que dominar certas ferramentas é um requisito do contexto socioeconômico atual. A posição de P9, sobre o impacto da tecnologia na contabilidade é evidenciada quando declara que:

[...] a contabilidade não vai acabar por causa de tecnologias de informação. Primeiro, eu crio essa informação e trago elementos que comprovam isso. Segundo, eu falo que a tecnologia vai acabar com o trabalho de escrituração contábil (P9).

Essa perspectiva conversa com a discussão de Lima, Ferreira e Carvalho (2024) de que a automação pode substituir tarefas rotineiras, mas não necessariamente eliminar a profissão, podendo direcionar o foco para atividades mais complexas. O professor percebe a transformação do contexto profissional pela tecnologia (Shulman, 1987), mas não de forma

fatalista. Uma preocupação que aparece nesta pesquisa, é sobre o uso pouco crítico das ferramentas pelos alunos, como expressa por P10:

Ao mesmo tempo, eu tenho refletido muito sobre isso. Está muito mais fácil pesquisar, [...] achar aplicativo para fazer tudo [...] Mas, ao mesmo tempo, eu percebo que a gente tem que ensinar o aluno a ser mais crítico com as suas escolhas, porque daí ele tem acesso, mas ele não faz bom uso (P10).

Esta fala encontra paralelo nas preocupações de Lima et al. (2024) sobre a necessidade de ir além da simples adoção de tecnologias e promover uma análise crítica de seus usos e implicações. A preocupação de P10 com o "bom uso" e a necessidade de ensinar criticidade avança a discussão, pois mostra a consciência prática dos educadores sobre os desafios do acesso fácil à informação e às ferramentas digitais, algo nem sempre focado nos discursos puramente tecnológicos.

A experiência de P14 na pandemia ilustra como a tecnologia passou de opcional a essencial, e os desafios que isso trouxe:

Eu era coordenadora [...] e aí foi quando a gente precisou fazer adaptação curricular para inserir a extensão [...] Todo mundo em casa, não tínhamos sistema [...] eu acho que eu estava no lugar certo, na hora certa, talvez, para auxiliar os colegas, porque lembra que eu falei lá atrás que eu era digitadora do escritório de contabilidade? Aí volta de novo que aquela minha experiência lá do escritório de contabilidade, de sistemas, foi extremamente importante para esse processo (Professora 14).

O relato de P14 sobre o ensino remoto emergencial confirma como a tecnologia foi adotada mais rapidamente nesse período, como apontaram Lima, Ferreira e Carvalho (2024). Mais importante ainda, a história dela é um exemplo claro do conhecimento contingente que Nóvoa (2022) descreve.

Quando a pandemia forçou a adaptação do currículo de extensão, sem sistemas e com todos em casa, a professora usou um conhecimento que não veio da sua formação pedagógica, mas veio de sua experiência anterior como digitadora. Ela recorreu ao seu "repertório de experiências vividas" para resolver um problema imediato. Isso mostra bem a ideia de Nóvoa (2022), o conhecimento profissional docente muitas vezes depende do contexto, é difícil de colocar em manuais e surge justamente para lidar com situações imprevisíveis da prática. A necessidade de agir rápido (a contingência) tornou aquele conhecimento antigo sobre sistemas, que talvez não fosse visto como elemento relevante para ensinar.

Essa situação também mostra aprendizado pela experiência (Shulman, 2016), mas a visão de Nóvoa (2022) foca exatamente nessa mobilização contingente do conhecimento.

Além disso, ao ajudar os colegas, a professora demonstrou a dimensão coletiva que Nóvoa (2022) destaca ao reconhecer que o grupo compartilha e reconstrói conhecimento para enfrentar os desafios do momento.

No fim das contas, a experiência da professora revela que o desenvolvimento profissional (Shulman, 1987; Shulman & Shulman, 2004) não é só estudo formal. Ele exige que o professor use todo o seu conhecimento, incluindo o prático e o de experiências passadas, sob a forma de contingência, quando necessário, para lidar com a complexidade e as incertezas da profissão. A visão P3 sobre o papel do contador mostra um conflito entre o ideal e a realidade percebida pelo mercado:

Eu sempre vi o contador nesse papel de consultor. [...] Para mim, o contador sempre foi essa pessoa, que você contrata alguém que vai olhar para a saúde financeira da sua empresa. [...] A realidade é que o contador, você só atende ao fisco e você não se mete no meu negócio (P3).

Essa percepção mostra o intrincamento de conhecer os contextos (Shulman, 1987), o que inclui entender as expectativas e limites do ambiente social e de mercado. A diferença entre o papel de consultor e a visão focada no trabalho meramente para atender ao fisco mostra como percepções externas podem limitar o potencial de uma profissão.

Quanto a necessidade de aproximar a universidade com a sociedade/mercado é um tema que volta nas falas de P5 e P12:

Eu tenho colegas que são contadores [...] a gente percebe que há um afastamento, eu acho que podia ser mais próximo [...] eu acho que com essa obrigatoriedade da curricularização, 10% da carga horária, isso vai fazer com que a gente tenha projetos que esforcem esse contato maior com a sociedade de maneira geral (P5).

Eu tenho uma disciplina [...] extensionista também. Então, o aluno tem que ir para o mercado e encontrar uma empresa que esteja passando por problemas [...] para propor soluções ou alternativas que a contabilidade possa ajudar (P12).

A menção à curricularização da extensão como forma de forçar essa aproximação é um dado relevante sobre políticas que afetam a interação com a sociedade. A disciplina do Professor 12 é um exemplo prático de pedagogia que integra teoria e prática contextualizada, algo valorizado por Shulman (1987; 2005b) e que responde à necessidade de preparar alunos para desafios reais (Herold, 2019).

O relato de P14 expressa frustração com a distância entre a formação e as demandas digitais do mercado, e sugere uma solução:

Às vezes eu me sinto um tanto quanto impotente, porque o que o mercado precisa? [...] Hoje está tudo nos E, a contabilidade mesmo [...] ele vai entrar no mundo online. E aí a estrutura universidade não está dando isso para ele. [...] É por isso que eu te falei que eu vejo a necessidade de montar um escritório modelo (P14).

Essa sensação de impotência reforça a tensão universidade-mercado (P5) e a necessidade de atualização tecnológica (P1). A ideia de um "escritório modelo" é uma proposta que poderia buscar diminuir a distância teoria-prática e preparar melhor os alunos para o contexto atual, dialogando com a necessidade de a universidade se adaptar às mudanças (Lima et al. 2024). Por fim, P13 aponta que o mercado nem sempre valoriza a formação acadêmica:

O mercado de trabalho está superaquecido na área contábil. [...] A competitividade é constante. [...] Mas, de um lado, às vezes a gente percebe que esse mercado também nem sempre valoriza adequadamente a formação desse aluno, tanto às vezes na flexibilidade para que ele venha para uma atividade extra, para que ele participe de uma capacitação no sábado, coisas assim, às vezes a empresa não libera, e isso mostra que o mercado não valoriza a capacitação das pessoas (Professor 13).

Este achado mostra uma ausência de interação universidade-sociedade. A falta de valorização da formação continuada pelo mercado contrasta com a necessidade de atualização constante, já mencionada pelos próprios professores, o que tende a dificultar o desenvolvimento profissional contínuo (Ferreira, 2020; Richit, 2021). Isso indica que entender o contexto (Shulman, 1987) inclui perceber as barreiras que ele impõe.

Resumindo, a análise desta subcategoria demonstra a influência mútua entre tecnologia, universidade e sociedade na educação contábil. Os resultados corroboram a importância da tecnologia e aprofundam a discussão. Eles direcionam o foco para a necessidade do pensamento crítico (P10), para as tensões entre formação e mercado (P3, P5, P13, P14) e para as respostas pedagógicas e institucionais, tais como a extensão e os escritórios-modelo. Compreender esse funcionamento auxilia não apenas no domínio tecnológico, mas também na formação de profissionais reflexivos, aptos a enfrentar os desafios do cenário contemporâneo (Shulman, 1987; Lima et al. 2024).

Ao conectar os pontos desta subcategoria com a análise anterior sobre as políticas institucionais, é possível construir uma interpretação sobre o que significa, na prática, o Conhecimento dos Contextos Educacionais. A análise conjunta revela que este conhecimento, para os professores experientes, se constrói na necessidade de conciliar lógicas distintas e, por vezes, conflitantes. O primeiro dilema se manifesta na dinâmica institucional, na qual a

autonomia valorizada no setor público contrasta com as pressões de mercado do setor privado. O segundo ponto de atrito ocorre na relação entre a universidade e a sociedade, espaço em que os professores precisam mediar as expectativas profissionais e as mudanças tecnológicas com a missão acadêmica. O que emerge dos dados, portanto, é que este conhecimento não é um conhecimento passivo sobre regras e ambientes. Ele se revela como uma apurada competência de mediação, uma capacidade de articular e equilibrar demandas concorrentes, respondendo às diferentes pressões que incidem sobre a prática docente.

A análise realizada nesta seção culmina na Tabela 25, que reúne os principais resultados da pesquisa.

**Tabela 25**

*Síntese da categoria: conhecimento dos contextos educacionais*

| Subcategoria                                       | Achados principais                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Ideias representativas dos participantes                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Políticas e práticas institucionais             | O contexto institucional (público vs. privado) molda diretamente a prática docente. Emerge uma tensão entre a autonomia e o pertencimento valorizados no setor público e as pressões de mercado ("aluno como cliente") e a falta de liberdade percebida no setor privado. O apoio institucional é um fator de motivação.                                                 | "o teu comprometimento com a sala de aula [...] está muito relacionado com o comprometimento que tu tem com a universidade" (P2).<br><br>"a pressão por aprovar o aluno a qualquer custo é muito grande" (P11).<br><br>"Ela não pode ser reprovada porque é uma mensalidade a menos." (P11) |
| 2. Interação: tecnologia, universidade e sociedade | Os professores atuam como mediadores entre a universidade e as demandas externas (tecnologia e mercado). Há um consenso sobre a importância da tecnologia, mas também uma preocupação em ensinar o uso crítico das ferramentas. Existe uma tensão na relação com o mercado, que demanda profissionais práticos, mas nem sempre valoriza a formação acadêmica continuada. | "tecnologia para a gente é condição sine qua non." (P1).<br><br>"a gente tem que ensinar o aluno a ser mais crítico com as suas escolhas." (P10).<br><br>"o mercado não valoriza a capacitação das pessoas." (P13)                                                                          |

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

#### 4.9 CONHECIMENTO DOS OBJETIVOS, FINALIDADES E VALORES DA EDUCAÇÃO

Esta categoria, conforme Shulman (1987) aborda a compreensão dos propósitos da educação, incluindo os valores a serem promovidos e as bases filosóficas e históricas da prática pedagógica. Shulman (1987; 2004), Mizukami (2004) e Richit (2021) apontam a necessidade de o ensino ser sensível ao contexto social e cultural dos estudantes. A análise das narrativas dos professores nesta pesquisa detalhou como esses objetivos e valores se manifestam na educação contábil, revelando duas subcategorias:

**Tabela 26**

*Categoria: conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores da educação*

| Subcategoria                                                                | Descrição                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Visão do papel do contador na sociedade e influência na prática docente     | Perspectiva dos professores sobre o contador como profissional estratégico, gerador de informações para decisões e ator-chave no desempenho financeiro e expansão das organizações, influenciando a transmissão do conhecimento. |
| Incorporação de valores éticos e desenvolvimento de competências essenciais | Integração de valores éticos e morais no ensino e estratégias para fomentar pensamento crítico e preparar alunos para a aprendizagem contínua ao longo de suas carreiras.                                                        |

*Nota:* elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

##### 4.9.1 A visão do papel do contador na sociedade e sua influência na prática docente

As falas dos professores nesta subcategoria mostram uma visão do contador que ultrapassa a execução técnica. Os entrevistados percebem o contador como um profissional estratégico, capaz de gerar informações para a tomada de decisões e como um participante ativo no desempenho financeiro e na expansão das organizações. Essa compreensão do propósito da profissão (Shulman, 1987) orienta a forma como transmitem o conhecimento.

P1 articula essa visão:

Eu acho que as pessoas precisam nos ver como profissionais, como eu falei, cientistas sociais, estudiosos, aquela pessoa com a expertise e a competência para auxiliar as empresas, pessoas jurídicas ou pessoas físicas, a controlar o seu patrimônio e tomar decisões relacionadas ao seu patrimônio. De forma muito estrutural, identificar o que é o resultado, se aquele resultado econômico de fato reverbera na situação financeira e como é que isso chega lá, mas principalmente gerar informação para tomar a decisão (P1).

Essa perspectiva do contador como "cientista social" e "gerador de informação para decisão" alinha-se com a transição do papel do contador de "guarda-livros" para "parceiro de negócios", como discute Wanderley (2022). A ênfase na geração de informação útil, reiterada também por P2, adiante, conecta-se ao propósito da contabilidade (Guerreiro, 2022; Feil et al., 2017). P2 reforça a centralidade da informação:

Entender que o contador é útil para o processo como um todo. [...] a contabilidade serve para gerar informação [...] o profissional de contabilidade detém conhecimento que vai servir para gerar informação para a empresa, para as ONGs, [...] para qualquer outro lugar [...]. Enquanto o contador não entender que o que ele faz é para gerar informação [...] ele vai ver que ela é útil para um monte de coisa diferente. [...] Se a pessoa conhecesse essa informação, ela ia ter um outro tipo de decisão (P2).

A insistência de P2 na contabilidade como "instrumento de informação" que impacta decisões, reforça a visão estratégica (Wanderley, 2022) e a relevância da informação contábil (Guerreiro, 2022). Essa compreensão define um dos objetivos educacionais que ele busca transmitir (Shulman, 1987). Nessa linha, P5 aborda a necessidade de mudar a percepção social sobre o contador e o papel do professor nisso:

A sociedade enxerga os contadores ainda como [...] um mal necessário [...]. Então, a gente tem que tentar mudar essa visão, assim, especialmente do próprio aluno [...]. Então, se a gente precisa ir mudando e cativando isso nos próprios alunos, isso passa pela gente, assim, como professor, a gente precisa embutir essa ideia para que ela não fique restrita a esse tipo de gerador de imposto [...]. O contador é muito mais que isso (P5).

A preocupação de P5 com a imagem da profissão e seu esforço para embutir uma visão mais ampla nos alunos, dialoga com a necessidade de adaptar a profissão (Wanderley, 2022; McGuigan, 2021) e superar percepções negativas, talvez acentuadas por escândalos como o da Americanas (Girão & Barreto, 2023). O professor atua, assim, na construção dos valores da profissão (Shulman, 1987) junto aos futuros contadores.

P9, ao expressar sobre o objetivo do contador, usa analogia ligando-o à gestão patrimonial e aos negócios:

No primeiro dia de aula eu até falo o seguinte, se fosse curso de medicina, você tinha que salvar vidas. Você como contador, o seu objetivo é fomentar negócios. Você tem duas coisas. O objeto nosso é patrimônio, tá aqui. [...] Aí, agora você tem que fazer duas coisas, proteger e ampliar. Blindar é proteção. Então, o que você faz com isso que você tem? Você desde pequenininho, quando você tem aquela poupançazinha, é aumentar e proteger seu patrimônio. Então, não importa que matéria, que disciplina

você vai aprender. O foco é proteger e ampliar patrimônio. Proteger e ampliar. Você protege fazendo gestão, e amplia fazendo negócio, ajudando no negócio, protegendo. Eu falo essas duas palavrinhas. Então, eu gosto de falar assim, você vai blindar o patrimônio. Esse é o gosto da palavra blindar. Tem palavras que têm força. Blindar o patrimônio. E ampliar o negócio. Eu sempre falo isso. Esse é o objetivo nosso. Eu não fujo da teoria. Patrimônio, patrimônio, patrimônio. Eu falo que débito e crédito é nada mais, nada menos do que uma carteira de motorista. Se você não pilotar, dirigir, você não vai aprender nada. É só um caminho. É só a teoria. E tento trazer isso de uma forma não prioritária. Negócio é negócio. Vamos pensar em negócio. Se você saber a origem e o destino da coisa, vai te dar muito mais expertise para quê? Para pensar o negócio. Quem é o melhor cara que pode projetar riqueza é aquele que sabe de onde ela veio. Eu vou para esse caminho (Professor 9).

P9 demonstra uma mudança de foco, do técnico para o estratégico (Wanderley, 2022), ao utilizar analogias, tratar débito e crédito como ferramenta secundária (a exemplo da carteira de motorista) e priorizar a proteção/ampliação do patrimônio e o pensamento sobre o negócio. Sua abordagem procura desenvolver nos discentes a compreensão sobre o propósito da contabilidade (Shulman, 1987). Ela conecta o conhecimento técnico à capacidade de projetar riqueza e atuar estrategicamente.

Estes excertos revelam professores que percebem o contador como um profissional estratégico, cuja atuação transcende a técnica. Os docentes enfatizam a informação para a tomada de decisões, a compreensão do funcionamento organizacional/social e a responsabilidade na gestão patrimonial. Essa perspectiva define os objetivos e valores (Shulman, 1987) que procuram desenvolver nos discentes, a fim de prepará-los para uma participação consciente na sociedade (Guerreiro, 2022; Wanderley, 2022).

#### **4.9.2 Incorporação de valores éticos e o desenvolvimento de competências essenciais (pensamento crítico e aprendizagem contínua)**

Esta subcategoria examina como os professores integram valores éticos e morais ao ensino e que estratégias usam para desenvolver o pensamento crítico e a aprendizagem contínua dos alunos. Esses aspectos formativos alinham-se à dimensão de valores de Shulman (1987) e às discussões sobre a necessidade de superar o foco exclusivo em habilidades técnicas (McGuigan, 2021; Feil et al., 2017). P7 destaca a ética como pilar e a importância do autoconhecimento:

Eu sempre menciono que independentemente de onde você for existir [...] a gente tem que levar em consideração a ética. [...] ninguém sabe tudo, mas o que eu me proponho a fazer, eu me proponho a fazer de forma correta e ética. Respeitando principalmente os nossos limites (P7).

A ênfase na ética como constante e no reconhecimento dos limites reflete a atenção dada aos valores profissionais (McGuigan, 2021) e à responsabilidade individual na decisão ética (Feil et al., 2017). Na narrativa de P10, há uma descrição de abordagem prática para ensinar ética e normas, usando exemplos e trabalho de campo, caracterizando uma pedagogia de assinatura (Shulman, 2005) para a ética aplicada:

Acho que isso fica no dia a dia, nos exemplos [...] perguntar como é a realidade deles é no sentido de mostrar o que é certo. [...] eu trabalho uma disciplina aqui que é contabilidade aplicada ao terceiro setor. E aí a gente vai a campo e eles visitam as instituições [...] e só a “paia” que passa no crivo do checklist da norma. [...] os alunos identificam vários problemas. [...] Mas o importante é nós fazermos a nossa parte. Vocês agora sabem o que é certo [...] vão dar a devolutiva para o contador e para a entidade. E aí está na decisão deles, dentro da ética, da moral, deles implementarem ou não (P10).

Essa estratégia de usar a realidade em visitas a campo para confrontar os alunos com a aplicação das normas ilustra a tensão da ética profissional. Ensina o “certo”, representado pelas normas, mas reconhece a distância entre teoria e prática, colocando a responsabilidade da ação ética final na entidade/contador, e a responsabilidade de saber e informar no aluno. Isso conecta-se à discussão de Ayres et al. (2022) sobre os dilemas éticos e o contexto organizacional.

Nos dizeres de P8, a prática docente à ética pessoal, pode ser compreendida a partir dos preceitos de Paulo Freire, e às exigências curriculares:

Então, o Paulo Freire, lá naquele livrinho, ele tem um livrinho pequenininho assim, Pedagogia da Autonomia. Ele traz alguns saberes lá que são muito interessantes. Um deles é o seguinte, você tem que aproximar o que você fala do que você faz. O outro que ele traz é corporificar o exemplo, você ser exemplo. Eu acho que são 27 saberes, mas é assim, a postura do professor. Então, não é aquilo que você diz, você tem que praticar. Se você diz que tem que ser ético no processo de avaliativo, você tem que ser ético. Então, no processo de ensino também, você tem que tentar se esforçar para fazer da melhor forma possível. Eu acho que é por aí. E agora a gente vai ter que fazer isso, porque as diretrizes curriculares exigem as atitudes, que vão se desdobrar em valores e etc (P8).

A referência a Freire e a ênfase em “corporificar o exemplo” apontam a dimensão ética do próprio ato de ensinar. O professor reconhece que transmitir valores éticos passa pela sua conduta (Shulman, 1987). A menção às DCNs indica como os objetivos e valores educacionais também recebem influência de políticas externas. Em outro trecho, P8 discute como abordar a ética, incluindo dilemas e a construção da confiança:

Outro dia [...] tem um professor lá que quer lidar um caso [...] e pede para os alunos se resolverem. E aí alguns alunos às vezes escolhem um caminho antiético para resolver o caso. Contabilmente, tecnicamente resolve, mas escolhe antiético. Aí o professor vai e pune na nota. [...] Eu acho correto, porque no mundo é assim. [...] Na medida do possível, eu também puxo a orelha deles do ponto de vista ético. Levo para as reflexões [...] O contador vai ser o guardião das finanças de alguém. Você tem que ser uma pessoa confiável. [...] E aí eu falo pra eles [...] sabe quem vai empregar você amanhã? São seus colegas. [...] se você burla o sistema hoje junto com eles, amanhã você acha que ele vai te querer junto com ele? (P8).

A discussão sobre punir soluções tecnicamente corretas, mas eticamente falhas, suscita questões sobre como avaliar a ética. A visão do contador como guardião que precisa ser confiável reitera a importância da integridade (Feil et al., 2017; Ayres et al., 2022). A conexão entre comportamento ético e relações profissionais futuras como empregabilidade e confiança insere a ética numa perspectiva de carreira e comunidade profissional, relacionando-se às lógicas de mercado de trabalho e comunidade (Ayres et al., 2022).

Finalmente, o P8 distingue pensamento crítico de ética, mas os vê como ligados na formação:

Eu acho que o pensamento crítico vai além da questão ética, porque o pensamento crítico você pode ser crítico também no sentido de questionar o que está vigente. E aí, mesmo nos cursos de graduação, na pós-graduação, isso é óbvio, acontece, mas mesmo na graduação eu questiono com eles. Por exemplo, os conceitos, como a gente comentou aqui. Às vezes eu pergunto, vocês acham que está certo? Vocês acham que podia ser melhor? Qual é o conceito de contabilidade? Vocês acham que o CPC não deveria ter? Então, eu sempre tento levar esse processo reflexivo para as aulas. E eu acho que isso é importante. Na pós-graduação, muito mais, porque lá o objetivo das pesquisas, por exemplo, é que sejam críticos, que avaliem a situação, o que poderia ser melhor, o que dá para avançar (P8).

Promover o questionamento, como exemplificado por P8 (“vocês acham que está certo? Podia ser melhor?”), alinha-se à necessidade de desenvolver pensamento crítico e analítico, habilidades vistas como determinantes para o futuro da contabilidade (McGuigan, 2021; Lira et al., 2024). Ao encorajar os alunos a refletir e questionar o estabelecido, o professor os prepara para um ambiente profissional em constante mudança e incerto (McGuigan, 2021; Wanderley, 2022) e estimula a capacidade de aprendizagem contínua.

Os relatos desta subcategoria mostram que os professores entrevistados não se restringem ao conteúdo técnico. Eles incorporam valores éticos em suas práticas, usando exemplos, reflexões e experiências de campo. Empregam também estratégias pedagógicas para desenvolver o pensamento crítico, incentivando o questionamento sobre conceitos e práticas da área. Essas abordagens preparam os alunos não apenas tecnicamente, mas com as

competências éticas e críticas para a aprendizagem ao longo da vida e para os desafios de uma profissão em transformação (Shulman, 1987; McGuigan, 2021; Wanderley, 2022).

A análise conjunta das subcategorias revela que o Conhecimento dos Objetivos, Finalidades e Valores da Educação, para os professores experientes, se manifesta como um projeto ativo de formação da identidade profissional dos futuros contadores. Os docentes não se veem apenas como transmissores de conteúdo técnico; eles se posicionam como agentes que buscam ativamente reformular a percepção social da profissão, movendo-a de uma visão de "mal necessário" para a de um parceiro estratégico e "cientista social".

Essa intencionalidade se desdobra em uma pedagogia focada no desenvolvimento de um profissional ético e crítico. Os achados mostram que a ética não é tratada como um tópico isolado, mas como um valor a ser "corporificado" pelo exemplo do próprio professor e vivenciado pelos alunos em situações práticas. Portanto, o que emerge dos dados não é apenas uma concordância com os valores educacionais de Shulman, mas a aplicação desses valores como uma ferramenta para intervir e qualificar o futuro da própria profissão contábil. Os professores constroem seu conhecimento sobre os "fins da educação" ao mesmo tempo em que buscam redefinir os fins da contabilidade.

A síntese dos pontos-chave que emergiram desta análise encontra-se detalhada na Tabela 27.

**Tabela 27**

*Síntese da categoria: conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores da educação*

| <b>Subcategoria</b>                                                            | <b>Achados principais</b>                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Ideas representativas dos participantes</b>                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Visão do papel do contador na sociedade e influência na prática docente     | Os professores promovem uma visão do contador que supera a técnica, posicionando-o como um profissional estratégico e gerador de informação para a tomada de decisões. Essa visão orienta a prática docente, que busca ativamente transformar a percepção social da profissão. | "gerar informação para tomar a decisão." (P1).<br><br>"O contador é muito mais que isso." (P5).<br><br>"O foco é proteger e ampliar patrimônio." (P9) |
| 2. Incorporação de valores éticos e desenvolvimento de competências essenciais | A ética é ensinada de forma integrada e prática, por meio do exemplo do próprio professor ("corporificar o exemplo") e do uso de dilemas reais. Os docentes                                                                                                                    | "a gente tem que levar em consideração a ética." (P7).<br><br>"você tem que aproximar o que você fala do que você faz." (P8).                         |

---

|                                 |                                      |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| buscam ativamente desenvolver   |                                      |
| competências como o pensamento  | "eu sempre tento levar esse processo |
| crítico, incentivando o         | reflexivo para as aulas." (P8)       |
| questionamento para preparar os |                                      |
| alunos para uma profissão em    |                                      |
| constante mudança.              |                                      |

---

*Nota:* elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

#### 4.10 DISCUSSÃO GERAL

O objetivo principal desta dissertação é compreender como docentes experientes no ensino de contabilidade construíram e integraram seus conhecimentos profissionais para o ensino como parte de seus trajetos de desenvolvimento profissional. O primeiro passo para a consecução deste objetivo foi delinear os conhecimentos dos professores experientes, seguindo o modelo teórico de uma base de conhecimentos para o ensino conforme proposto por Shulman (1986, 1987), principal referência para a condução das análises aqui apresentadas. A discussão que se segue é baseada na Tabela 22, representativa dos resultados obtidos neste estudo.

#### Tabela 28

##### *Síntese - categorias da base de conhecimentos para o ensino contábil*

---

**Conhecimento do Conteúdo Contábil:** Este conhecimento constrói-se a partir da interação entre a experiência profissional prévia e a qualificação acadêmica. A vivência como contador fundamenta o conhecimento e oferece um repertório prático, que facilita a contextualização e a apresentação de exemplos concretos. Percebe-se essa experiência como uma "bagagem" importante, especialmente para disciplinas técnicas. Ao mesmo tempo, a formação *stricto sensu* (mestrado/doutorado) organiza o conhecimento, valida socialmente a atuação docente e amplia o domínio para além da "área de conforto" inicial. Essa base prática, no entanto, enfrenta o desafio constante da atualização diante das mudanças normativas e tecnológicas. Essa dificuldade torna-se mais intensa para docentes em dedicação exclusiva, que tendem a se sentir "afastados dessa atualização". A evolução da autoconfiança ao longo da carreira, superando inseguranças iniciais, coexiste com o risco de acomodação. Além disso, o surgimento de um "novo perfil" docente, com bom preparo acadêmico, mas menor vivência prática desafia as formas estabelecidas de construir e mobilizar este conhecimento.

---

**Conhecimento Pedagógico Geral da Docência Contábil:** Este conhecimento forma-se, principalmente, por meios informais e pela experiência, como "tentativa e erro" e reflexão sobre a prática (ao testar e avaliar o que funciona). A interação com colegas também contribui e supre lacunas frequentes na formação pedagógica formal, especialmente na pós-graduação em Contabilidade, que muitos descrevem como focada demais em pesquisa. O conhecimento aparece no uso de um repertório variado e adaptado de abordagens de ensino, o

---

---

qual combina métodos expositivos com práticas ativas, e que o professor ajusta ao conteúdo e aos alunos. Inclui a gestão da sala de aula, área na qual os professores enfrentam desafios crescentes de engajamento (pela distração tecnológica e diversidade de perfis). Eles utilizam, assim, práticas que variam do controle formal à personalização e monitoria. O emprego de tecnologias educacionais ainda parece limitado, seja por resistência, escolha pedagógica ou por problemas de infraestrutura.

---

**Conhecimento do Currículo Contábil:** Esta categoria envolve compreender a organização completa do curso, incluindo suas conexões verticais e laterais. Isso permite ao professor situar sua disciplina e mobilizar o conhecimento de modo integrado, o que proporciona uma "visão do todo". A experiência acumulada facilita a adaptação a novas disciplinas neste currículo. Contudo, fatores institucionais (como restrições orçamentárias e menor autonomia na esfera privada) e políticos (como disputas internas e processos longos e demorados de na esfera pública) frequentemente limitam a participação docente na elaboração e reforma curricular. A colaboração entre pares e as iniciativas institucionais ajudam a promover a interdisciplinaridade. Os docentes percebem uma evolução curricular, influenciada pela tecnologia e pela inclusão da pesquisa. Apontam, porém, desajustes entre as diretrizes oficiais (DCNs) e a prática em sala. Identificam também uma relação por vezes complexa entre academia e mercado, como a dificuldade em definir demandas mútuas, a pressão do mercado influenciando o PPC e na percepção de que o próprio mercado desvaloriza a profissão, o que relega o papel do contador a uma função menos voltada à estratégia e mais normativo/fiscal.

---

**Conhecimento Pedagógico do Conteúdo Contábil:** Este conhecimento envolve a habilidade docente de transformar o conteúdo técnico contábil em formas compreensíveis para os alunos. Os professores utilizam estratégias como analogias, metáforas, exemplos práticos e contextualização com situações reais e atuais. A experiência profissional prévia influencia muito este conhecimento, possibilita a integração teoria-prática e alimenta o repertório de representações. Isso se reflete na percepção de que "ensinar o que você vive produz melhores resultados". O surgimento do "novo perfil" docente, com alta qualificação acadêmica, mas menor vivência prática desafia essa capacidade de transformação baseada na experiência vivida. Este conhecimento aparece também em práticas para conectar diferentes áreas da contabilidade e superar a fragmentação, como o desenvolvimento de "aulas integradas" com múltiplos professores e a colaboração com profissionais do mercado.

---

**Conhecimento dos alunos de Ciências Contábeis e de suas Características:** Este conhecimento aparece na escuta ativa do professor e na sua resposta pedagógica às características dos alunos. Os professores reconhecem a diversidade cada vez maior das turmas (em idade, experiência, motivações, formação anterior, necessidades de inclusão) e percebem os desafios das mudanças geracionais na comunicação e no engajamento. Demonstram consciência da necessidade de incluir alunos com necessidades educacionais específicas (como TDAH, TEA), mas relatam sentimento de despreparo para atendê-los adequadamente. Para lidar com essa diversidade, desenvolvem sensibilidade e empatia, procurando identificar dificuldades individuais (acadêmicas, emocionais, sociais) e oferecer apoio personalizado. Uma prática observada, chamada "empatia respeitosa", equilibra acolhimento e respeito aos limites. A percepção de que a combinação de experiência e idade do professor pode impor maior respeito também faz parte deste conhecimento.

---

**Conhecimento dos Contextos Educacionais no Ensino de Contabilidade:** Esta categoria envolve a compreensão das políticas e culturas institucionais e nota diferenças contrastantes entre IES públicas e privadas. Nas públicas, observa-se maior autonomia, senso de pertencimento e rigor acadêmico, mas também

---

---

burocracia e desafios de recursos. Nas privadas, percebe-se maior pressão por resultados/aprovação, a visão do aluno como cliente, menor autonomia e insegurança laboral. Esse conhecimento molda as escolhas pedagógicas, as expectativas e a prática docente. Inclui também a compreensão das interações e tensões entre universidade, demandas tecnológicas, mercado de trabalho e sociedade. Reconhece-se a necessidade de mobilizar conhecimentos variados e experiências passadas para lidar com situações imprevistas, o que caracteriza um conhecimento contingente (Nóvoa, 2022), como exemplifica a adaptação durante a pandemia. Barreiras contextuais (turmas numerosas, falta de recursos físicos e tecnológicos) limitam certas práticas pedagógicas.

---

**Conhecimento dos Fins, Propósitos e Valores da Educação Contábil:** Este conhecimento reflete a visão que o professor sustenta sobre o papel do contador, ao concebê-lo como estratégico “gerador de informação para decisão” e agente na proteção e ampliação do patrimônio. Busca-se ativamente transcender a imagem limitada de técnico fiscal. O conhecimento manifesta-se ao incorporar explicitamente a ética como valor orientador, abordando-a mediante exemplos práticos, discussão de dilemas e, principalmente, pela própria postura e exemplo do professor, em linha com preceitos freireanos. Evidencia-se no foco direcionado ao desenvolvimento de competências que ultrapassam o domínio técnico, como o estímulo ao pensamento crítico e à capacidade de aprendizagem contínua. Revela-se na intenção declarada de influenciar positivamente a percepção dos alunos sobre a profissão, de modo a valorizá-la e prepará-los para contribuir de forma propositiva e socialmente responsável.

---

*Nota:* elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa.

---

A construção do conhecimento profissional de professores experientes em contabilidade se mostra um processo situado e adaptativo, que vai além da acumulação de tempo de serviço. Os achados demonstram que o desenvolvimento docente ocorre por meio da interação contínua entre as categorias de conhecimento propostas por Shulman (1986, 1987), moldadas por experiências pessoais, pela prática reflexiva e pelo contexto institucional. Esta seção discute esses resultados, estabelecendo um diálogo com a literatura para interpretar como os achados confirmam, desafiam e ampliam as perspectivas sobre o desenvolvimento profissional na educação contábil. A discussão explora as subcategorias de conhecimento identificadas no estudo como contribuições para compreender a natureza do conhecimento docente nesta área.

Essa compreensão da natureza do conhecimento docente em contabilidade se inicia ao notar como os resultados confirmam a aplicabilidade do modelo de Shulman (1986, 1987) na educação contábil e avançam ao demonstrar como suas categorias se inter-relacionam. A subcategoria simplificação e contextualização de conceitos contábeis ilustra isso. Os professores não apenas detêm o conhecimento do conteúdo, mas o transformam de forma ativa com um repertório pessoal de exemplos e casos práticos, muitos deles extraídos de suas vivências no mercado de trabalho. Essa prática é a manifestação do conhecimento pedagógico

do conteúdo, o que confirma que a "sabedoria da prática" (Shulman, 2005) é uma fonte para tornar o conhecimento contábil acessível. Essa interdependência entre o que se sabe e como se ensina reforça a perspectiva de Roldão (2009) sobre a natureza compósita do conhecimento profissional.

Um achado do estudo, contudo, tensiona pressupostos da literatura. A discussão na subcategoria integração teórico-prática revelou a percepção dos entrevistados sobre um "novo perfil" docente. Estudos como os de Malusá et al. (2015) e Miranda et al. (2012) apontam a experiência prévia no mercado como alicerce para a docência em contabilidade. Os resultados, porém, apontam para um fenômeno contemporâneo: a chegada de professores com alta qualificação acadêmica, mas com limitada ou nenhuma vivência profissional anterior. Essa realidade desafia a premissa de que o conhecimento pedagógico do conteúdo em contabilidade deriva quase que exclusivamente da experiência prática. Essa mudança levanta questionamentos sobre as implicações para o ensino e para a formação de futuros contadores.

Uma das implicações diretas pode ser a alteração no foco do ensino, com uma possível maior ênfase em aspectos teóricos e metodológicos em detrimento da aplicação prática, que os próprios alunos tanto valorizam. O novo perfil docente pode encontrar dificuldades para realizar a simplificação e contextualização de conceitos, pois seu repertório de exemplos não provém da vivência de mercado. Isso pode ocasionar um distanciamento entre o conteúdo ensinado e as demandas do ambiente profissional, gerando um ensino percebido como excessivamente abstrato. Ao mesmo tempo, essa nova configuração pode fortalecer a conexão do ensino com a pesquisa, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico e preparando os alunos para além das tarefas técnicas. A principal implicação é que a "sabedoria da prática" deixa de ser um conhecimento importado do mercado e precisa ser construído intencionalmente dentro dos próprios programas de formação docente, o que exige novas estratégias pedagógicas.

Além de levantar essa tensão sobre o novo perfil, a pesquisa oferece contribuições ao detalhar como as categorias de Shulman (1986, 1987) se manifestam de forma particular no contexto contábil. A análise da subcategoria sobre a participação na elaboração de currículos revelou que o conhecimento do currículo, para esses professores, é menos um domínio técnico sobre ementas e mais um conhecimento tático e político sobre como se posicionar nas estruturas de poder institucionais. Seja pela burocracia nas universidades públicas ou pela gestão centralizada nas privadas, o conhecimento curricular se constrói na negociação entre o prescrito e o possível. Isso qualifica a categoria de Shulman (1986, 1987), mostrando que, neste campo, ela se funde com o conhecimento dos contextos educacionais.

É na análise desses contextos que a pesquisa avança de forma mais visível. As subcategorias sobre políticas e práticas institucionais demonstraram que as diferenças entre IES públicas e privadas não são apenas um pano de fundo, mas agentes que moldam tipos distintos de conhecimento profissional. O docente da IES privada desenvolve um conhecimento para lidar com a lógica do estudante como cliente e a pressão por aprovação, enquanto o da pública constrói um conhecimento para gerir a autonomia e as disputas políticas internas. Isso sugere que o conhecimento dos contextos educacionais pode criar trajetórias divergentes de desenvolvimento profissional, um aspecto pouco explorado na literatura da área. Essa natureza situada da prática se confirma também na manifestação do conhecimento contingente, defendido por Nóvoa (2022), que encontrou exemplificação no relato de p14. Sua experiência anterior como digitadora, um conhecimento aparentemente desconectado da docência, tornou-se o recurso para resolver um desafio imposto pela pandemia, o que confirma o caráter imprevisível da prática docente.

Essa natureza situada e contingente do conhecimento docente em contabilidade demonstra que o desenvolvimento profissional é um processo não linear. A pesquisa avança ao empiricizar as categorias de Shulman no ensino contábil e detalhar as especificidades de cada domínio do conhecimento. As contribuições do estudo vão além da identificação do novo perfil docente ou do caráter político dos conhecimentos. A investigação oferece um mapeamento de como o conhecimento pedagógico do conteúdo se materializa na prática, ao registrar o repertório de estratégias de simplificação e contextualização que os professores criam a partir de suas vivências. O estudo também identifica o paradoxo da experiência, no qual a mesma bagagem profissional que legitima o professor no início da carreira pode se tornar um fator de desatualização técnica ao longo do tempo. A isso se somam a identificação das transformações no perfil docente e das tensões que a situação gera para a formação; a caracterização do conhecimento curricular e de contexto como conhecimentos políticos e táticos; e a demonstração de que o desenvolvimento é influenciado pelas contingências da prática e pelas lógicas institucionais. O trabalho também contribui ao evidenciar a dimensão humana e ética da docência contábil, mostrando como os professores experientes se veem como agentes no desenvolvimento pessoal e moral de seus alunos, superando uma visão puramente técnica da profissão.

Essas descobertas geram implicações para a formação de professores de contabilidade. Elas apontam para a necessidade de os programas de pós-graduação *strictu sensu* não apenas focarem na pesquisa, mas também criarem espaços para o desenvolvimento de uma base de conhecimento para a docência, especialmente para aqueles sem experiência de mercado. Os

programas de desenvolvimento profissional precisam considerar as realidades institucionais distintas que moldam a prática docente. Observa-se um processo contínuo de construção do conhecimento, que se revela como um movimento evolutivo e situado, o que confirma que o desenvolvimento do professor é sustentado pela reflexão sistemática sobre a própria prática.

## 5. CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de construção e integração da base de conhecimentos para o ensino, analisando como professores experientes de contabilidade mobilizam esse conhecimento ao longo de seus trajetos profissionais. Os resultados revelam que essa construção é um processo dinâmico e situado, que evolui de forma não linear, impulsionado pela ação intencional do docente por meio da reflexão contínua e da interação com pares, e ao mesmo tempo moldado por fatores externos, como as contingências da prática e o contexto institucional.

Para alcançar esse entendimento, a pesquisa respondeu aos seus objetivos específicos. Primeiramente, ao descrever as influências das experiências prévias, identificou-se que o conhecimento do conteúdo se origina de uma combinação entre a vivência de mercado e a qualificação acadêmica. Em seguida, para entender como a prática integra e atualiza o conhecimento, a análise revelou que os professores aprendem e aprimoram seu trabalho principalmente pela reflexão sobre a própria prática e pela troca de experiências com colegas, em vez de seguirem um plano de formação predefinido. Por fim, ao identificar como o trajeto afeta a identidade e o ensino, a pesquisa revelou dois fenômenos: o paradoxo da experiência, no qual a mesma vivência de mercado que deu segurança aos professores no início da docência se transforma, com o tempo, em uma fonte de insegurança por conta da desatualização técnica; e a percepção de um novo perfil docente, com mais qualificação acadêmica e menos vivência de mercado, o que inverte o desafio formativo tradicional, presente na literatura.

Em se tratando das contribuições para a educação contábil, o estudo mostra que ter muitos anos de experiência nem sempre significa ensinar melhor. Em fases mais avançadas da carreira, a experiência pode até deixar de contribuir para a prática, especialmente se o professor deixar de se atualizar ou ficar preso a métodos antigos. Isso é o que chamamos de “paradoxo da experiência”. Essa constatação acrescenta um detalhe importante ao modelo de Shulman (1986, 1987): em áreas que mudam rápido, como a contabilidade, o conhecimento do professor não cresce de forma automática com o tempo, pelo contrário, ele precisa ser

renovado constantemente para continuar relevante. Adicionalmente, a identificação do "novo perfil docente" desafia a premissa de que a experiência de mercado é o principal alicerce para o conhecimento do conteúdo, exigindo que a teoria incorpore novas formas de construção de legitimidade. Ao detalhar a dinâmica entre esses elementos, a pesquisa preenche uma lacuna da literatura, que até então abordava a docência em contabilidade de forma fragmentada, oferecendo um modelo processual para sua construção ao longo do trajeto profissional.

Os resultados levantam questões para a formação e a gestão de professores na área contábil. Para os programas de pós-graduação, a identificação do novo perfil docente questiona como é possível desenvolver o conhecimento da prática em professores com pouca vivência de mercado. Isso sugere a necessidade de explorar atividades formativas que simulem os desafios do ambiente profissional. Para os gestores acadêmicos, o paradoxo da experiência evidencia que as políticas de formação continuada precisam ser adaptadas às diferentes fases da carreira. O achado aponta para a importância de criar mecanismos de atualização focados em áreas que mudam rapidamente, como a contabilidade. Assim, é possível evitar que professores mais experientes fiquem defasados em relação às novidades técnicas do mercado.

O estudo indica que as condições de trabalho dos professores de contabilidade podem influenciar o ambiente de ensino, principalmente em instituições privadas onde há pressão por aprovação de alunos e restrições à autonomia docente. Embora não seja possível afirmar empiricamente o impacto direto dessas condições na formação ética dos alunos, os resultados sugerem que vale a atenção de órgãos reguladores e da sociedade para esse tema. Destaca-se, assim, a necessidade de promover ambientes que respeitem a autonomia e valorizem o trabalho docente, reconhecendo que esses aspectos podem estar associados à qualidade da formação dos futuros profissionais da área.

Embora este estudo traga contribuições relevantes para a compreensão do conhecimento docente em contabilidade, é fundamental reconhecer algumas limitações que orientam a interpretação dos resultados. O foco exclusivo em professores experientes deixa de abranger outras etapas do desenvolvimento profissional, o que limita a generalização dos achados para docentes em início ou meio de carreira. Além disso, a utilização de amostragem por conveniência e bola de neve implica restrições quanto à representatividade, requerendo cautela na extrapolação dos resultados para outros contextos.

Como sugestão de pesquisas futuras, recomenda-se investigar o desenvolvimento do conhecimento docente comparando professores em diferentes estágios da carreira, para identificar possíveis diferenças ou padrões nos processos de desenvolvimento profissional

docente. É importante realizar estudos que utilizem observação direta em sala de aula, a fim de captar de maneira objetiva como práticas relacionais se manifestam no cotidiano do ensino, complementando os relatos subjetivos apresentados neste trabalho. Outra possibilidade é examinar como docentes com alta qualificação acadêmica, mas pouca experiência prática, desenvolvem suas estratégias e concepções do conhecimento pedagógico no ensino de contabilidade. Sugere-se também comparar contextos institucionais distintos, como ensino presencial e remoto para analisar se e como as condições estruturais e tecnológicas influenciam o desenvolvimento profissional dos docentes. Por fim, recomenda-se analisar o papel e os efeitos de diferentes modalidades de formação continuada na atualização e na prática docente, uma vez que este estudo não abordou especificamente a relação entre essas iniciativas formativas e as mudanças efetivas na atuação dos professores ao longo da carreira.

Por fim, este estudo mostra que a construção do conhecimento docente em contabilidade é um processo dinâmico, marcado por constantes reflexões e adaptações, distante de um trajeto linear. Trata-se de um contínuo movimento de equilíbrio, análise e ressignificação. Os relatos dos professores experientes vão além da imagem de “contadores que ensinam” (Ferreira, 2015), evidenciando profissionais que constroem ativamente seus conhecimentos, enfrentando desafios e dilemas próprios da docência. Ao evidenciar que esse modo de construir conhecimento constitui o percurso do desenvolvimento profissional, esta dissertação cumpre seu objetivo e valoriza a profissionalidade docente em contabilidade.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, M. D. R. (2003). *Articulação do Conhecimento Graduação/Pós-Graduação: Um estudo de caso as UFRGS* (Doctoral dissertation, Tese de Doutorado em Educação]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação).
- Alexander, C., Cain, M., & Plastow, K. (2025). Dilemmas in professional code-switching for teacher educators in higher education. *Studies in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2486577>.
- Almeida, M. I., & Pimenta, S. G. (2014). Pedagogia universitária-valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(2), 7-31.
- Almeida, M. M. (2014). Trajetórias no Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior: Fatores Condicionantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 61-85.
- Almeida, M. (2021). Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. *Educação e Pesquisa*, 47, e220814.
- Almeida, P. C. A. D., & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e pesquisa*, 33, 281-295.
- Almeida, P. C. A. D., Davis, C. L. F., Calil, A. M. G. C., & Vilalva, A. M. (2019). Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 130-149.
- Apostolou, B., Dorminey, J. W., Hassell, J. M., & Rebele, J. E. (2017). *Accounting education literature review* (2016). *Journal of Accounting Education*, 39, 1-31.
- Arenhaldt, R., Pimentel, Á., & Oliveira, V. F. de. (2023). As abordagens biográficas em educação e o desenvolvimento profissional docente do ensino superior no contexto ibero-americano: Do inventário ao entrelaçamento. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 15(33), 31–45. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v15i33.693>.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive viewpoint*. Holt, Rinehart and Winston.
- Ayres, R. M., Sauerbronn, F. F., & Fonseca, A. C. P. D. da. (2023). Profissional de contabilidade e denúncia: Uma tipologia de influência de lógicas institucionais. *Revista de Administração Contemporânea*, 27(3), Article e230077. <https://www.google.com/url?sa=E&source=gmail&q=https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023230077>.
- Backes, V. M. S., Menegaz, J. C., Miranda, F. A. C. de, Santos, L. M. C., Cunha, A. P. da, & Patrício, S. S. (2017). Lee Shulman: Contribuições para a investigação da formação docente em enfermagem e saúde. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 26(4), Article e1080017. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017001080017>.
- Ball, D. L., Hill, H. C., & Bass, H. (2005). *Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide?*.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-408.
- Baker, R., & Wick, S. (2019). A narrative on integrating research and theory into undergraduate accounting curriculum. *Meditari Accountancy Research*, 27(2), 325–344. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-03-2018-0303>.
- Bandeira, L. D. S. (2017). Capacidades necessárias à prática docente em Ciências Contábeis: socializando resultados. *Revista Desafios*, 4(2), 194-208.
- Barbieri, S. (2008). *Tempo de experiência*. Horizontes Culturais, 51.

- Barbosa, C. P., Cordeiro, S., & Lima Palmeira, L. L. (2018). Análise histórica da consolidação do ensino superior no Brasil. In *Advances in Higher Education* (p. 4). <https://doi.org/10.29380/2018.12.06.08>.
- Barbosa, M. R., Leitão, N. L., Amorim, G. D. C. L., Calil, A. M. G. C., & Pacheco, M. M. D. R. (2020). O processo de formação do conhecimento profissional docente. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, ano, 5, 159-181.
- Brasil. (1968, 28 de novembro). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2022). *Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022* [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021a). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021b). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches*. *Couns Psychother Res.* 2021; 21 (1): 37–47.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>.
- Bastos, P. A. de L., & Sousa, L. P. de Q. (2021). A abordagem sociocultural e a formação docente: construindo conhecimento relevante e contextual. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 21(1), 133–154. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116635>.
- Berdugo Gómez de la Torre, I. (2014). *La Educación Superior en Brasil. 1. Desde la Independencia al Golpe Militar de 1964*. <https://gredos.usal.es/handle/10366/125659>.
- Berliner, D. C. (1988). The development of expertise in pedagogy. *AACTE Publications, One Dupont Circle*, Suite 610, Washington, DC 20036-2412.
- Bird, C. M. (2005). How I stopped dreading and learned to love transcription. *Qualitative Inquiry*, 11(2), 226–248. <https://doi.org/10.1177/1077800404273413>.
- Bolzan, D. P. V., & Powaczuk, A. C. H. (2013). Iniciação à docência universitária: a tessitura da professoralidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*, 35(2), 201-209.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, 20-28.
- Borges, R. S., & Borges, M. C. (2021). O ensino superior brasileiro Pós-Constituição Federal de 1988/ The Post-Federal brazilian higher education of 1988. *Brazilian Journal of Development*, 7(4), 34343–34362. <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-069>.

- Borgstede, M., & Scholz, M. (2021). Quantitative and qualitative approaches to generalization and replication—A representationalist view. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 605191. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.605191>.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15.
- Born, B. B., Prado, A. P. do, & Felipe, J. M. F. G. (2019). Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: Entrevista com Lee Shulman. *Educação e Pesquisa*, 45, Article e201945002003. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945002003>.
- Broch, C., Breschiliare, F. C. T., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2020). A expansão da educação superior no Brasil: Notas sobre os desafios do trabalho docente. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 25(2), 257-274. <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200002>.
- Caffarella, R. S., & Zinn, L. F. (1999). Professional development for faculty: A conceptual framework of barriers and supports. *Innovative higher education*, 23, 241-254.
- Chaves Perazo, A. N., Machado, D. G., da Cruz, A. P. C., & Quintana, A. C. (2016). Perfil do Docente de Ciências Contábeis: Perspectiva de sua Qualificação Acadêmica, Pedagógica e Profissional. *RC&C. Revista De Contabilidade E Controladoria*, 8(2). <https://doi.org/10.5380/rcc.v8i2.38481>.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—stories of teachers—school stories—stories of schools. *Educational researcher*, 25(3), 24-30.
- Cambay, JD, & Paglinawan, JL (2024). Estratégias de gestão de sala de aula e ambiente escolar no engajamento dos alunos. *Revista Internacional de Pesquisa e Inovação em Ciências Sociais*, VIII (XII), 1–13. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.8120001>.
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33(118), 235–250. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>.
- Carlos, R., & Cury, J. (2020). A pós-graduação no Brasil: Itinerários e desafios. *Movimentação*, 7(14). <https://doi.org/10.22409/MOV.V7I14.42346>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz, S., Verdejo, T., & Soto, A. (2023). Teacher professional development: Catalysts and barriers in teaching careers in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31, Article 7229. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>.
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., ... Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77–94). Springer.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us?. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656.
- Ciantelli, A. P. C., Leite, L. P., & Martins, M. H. (2024). O que faço com o que fizeram de mim? A identidade de universitários com deficiência. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, Article e024142. <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.19614>.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2).
- Cyrino, M. C. D. C. T., Rizzatti, I. M., & Rôças, G. (2023). Os desafios da área de ensino: “É caminhando que se faz o caminho”. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 37(76), i–xvi. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.1590/1980-4415v37n76e01>.
- Coelho, C. U. F. (2007). Reflexões sobre o ensino de Contabilidade: Aspectos culturais e metodológicos. *Boletim Técnico do Senac*, 33(1), 62-75.

- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1984). *The role of teachers' personal practical knowledge in effecting board policy. Volume III: Teachers' personal practical knowledge*. Ontario Institute for Studies in Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED271537). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271537.pdf>.
- Conselho Federal de Contabilidade. (2016). *70 anos de contabilidade*. <https://cfc.org.br/wp-content/uploads/2016/08/70anos-cfc.pdf>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (n.d.). *Painel de Dados do Observatório da Pós-Graduação*. Recuperado em 3 de maio de 2025, de <https://sucupira-v2.capes.gov.br/painel>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (n.d.). Plataforma Sucupira. Recuperado em 3 de maio de 2025, de <https://sucupira-v2.capes.gov.br/painel>.
- Costa, B. V. da. (2010). *A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório Institucional UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/90083>.
- Çulha, D. (2024). Applying a new game element called backward grading for student engagement. *Revista Educación En Ingeniería*, 19(37), 1–8. <https://doi.org/10.26507/rei.v19n37.1278>.
- Cunha, J. V. A. D., Cornachione Jr, E. B., & Martins, G. D. A. (2008). Pós-graduação: o curso de doutorado em ciências contábeis da FEA/USP. *Revista Contabilidade & Finanças*, 19, 6-26
- Cunha, L. A. (2007). *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas* (3ª ed.). Editora UNESP. <https://doi.org/10.7476/9788539304578>.
- Cunha, M. I. (2018). Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Educação*, 41(1), 6-11.
- Cunha, M. R. (2011). *Gestão estratégica de IES: Modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas-Tocantins* [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Comum da Lusófona (RECIL). <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/a272b840-a532-4a06-b6eb-e35aae5327ec/content>.
- Cruz, E. M. R. (2019). *Professoras experientes e a base de conhecimento para o ensino: Pontas de icebergs* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/11234>.
- Cruz, L. M., Barreto, A. C. F., & Ferreira, L. G. (2020). Caminhos do desenvolvimento profissional docente na perspectiva Freireana. *Com a Palavra, O Professor*, 5(12), 355–372. <https://doi.org/10.23864/cpp.v5i12.529>.
- Cruz Silva, B. V. (2020). O conhecimento pedagógico do conteúdo: modelos e implicações ao ensino de ciências (the pedagogical content knowledge: models and implications for science education). *Epistemologia e Práxis Educativa-EPEduc*, 3(2).
- Dal Magro, C. B., Manfroi, L., & Rausch, R. B. (2016). Saberes docentes na compreensão de contadores professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(1), 258-282.
- Dallabona, L. F., de Oliveira, A. F., & Rausch, R. B. (2013). Avanços pessoais e profissionais adquiridos por meio da titulação de mestre em ciências contábeis. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(2), 39-62.
- Dangi, M. R. M., Saat, M. M., & Saad, S. (2023). Teaching and learning using 21st century educational technology in accounting education: Evidence and conceptualisation of usage behaviour. *Australasian Journal of Educational Technology*, 39(1), 19–38. <https://doi.org/10.14742/ajet.6630>.

- Darling-Hammond, L. (1994). *O status atual do ensino e do desenvolvimento de professores nos Estados Unidos*.
- Day, C. (1999). *Educational change and development*. Paul Chapman Publishing.
- Day, C., Sammons, P., & Stobart, G. (2007). Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness. *McGraw-Hill Education* (UK).
- Dewey, J. (1980). *Vida e educação Tradução de Anísio Teixeira*. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 107-191.
- Dikgale, S., & Chauke, T. (2024). Teacher's perceptions on the impact of curriculum changes on accounting learners' academic performance. *Indonesian Journal of Social Research*, 6(3), 220–235. <https://doi.org/10.30997/ijsr.v6i3.499>.
- Diniz, E. M., Oliveira, M. A. M. De, & Ferreira, A. C. (2023). History of brazilian education: Professional education in contexto: História da educação brasileira: a educação profissional em contexto. *Concilium*, 23(7), Artigo 7. <https://doi.org/10.53660/CLM-1190-23E37>.
- Dotta, L. T., Monteiro, A., & Mouraz, A. (2019). Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: mitos, crenças e práticas. *EduSer*, 11(1), 45-60.
- Elbaz, F., & Elbaz, R. (1983). Knowledge, discourse, and practice: A Response to Diorio's "Knowledge, autonomy and the practice of teaching". *Curriculum inquiry*, 13(2), 151-156.
- Eler, H. R. da S., Aleixo, A. D., & Simão, R. (2023). *Trajetória e desafios dos profissionais contábeis na docência no ensino superior*. Sete Editora. <https://doi.org/10.56238/ptoketheeducati-021>.
- Espejo, M. M. D. S. B., Ribeiro, F., da Silva, P. Y. C., & de Oliveira, R. M. (2017). Conversação Necessária: articulação entre o curso de graduação em contabilidade e os programas de pós-graduação stricto-sensu na área. *Contabilidade Vista & Revista*, 28(1), 1-24.
- Espejo, M. M. D. S. B., Silva, S. D., Yahiro, A. A., de Lima, J. P. R., & de Oliveira Vendramin, E. (2022). A vivência na pós-graduação à luz de Vigotski: o que dizem e sentem os alunos de ciências contábeis?. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 41(2), 23-41.
- Evans, L. (2002). What is teacher development?. *Oxford review of education*, 28(1), 123-137.
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413.
- Farias, R. S., Lima, J. P. R., Oliveira Vendramin, E., de Araujo, A. M. P., & Zanini, R. R. (2018). O que é ser um bom professor? Análise das competências docentes pela ótica discente. *Revista Mineira de Contabilidade*, 19(3), 15-27.
- Farias, R. S. de. (2020). Reflexões sobre o desenvolvimento profissional dos professores de ciências contábeis [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.google.com/search?q=https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96133/tde-25112020-113644/>.
- Farias, R. S., Stanzani, L. M. L., Lima, J. P. R., & de Araujo, A. M. P. (2020). Preparação para a docência universitária: um estudo dos espaços formativos. *Base Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos*, 17(4), 606-636.
- Farias, R., & Araujo, A. (2023). Life experiences and teaching practices: An analysis of role models in accountancy. *Creative Education*, 14, 536-568. <https://doi.org/10.4236/ce.2023.143038>
- Feil, A. A., Diehl, L., & Schuck, R. J. (2017). Ética profissional e estudantes de contabilidade: Análise das variáveis intervenientes. *Cadernos EBAPE.BR*, 15(2), 256–273. <https://doi.org/10.1590/1679-395160994>.

- Fenstermacher, G. D. (1978). 4: A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of research in education*, 6(1), 157-185.
- Fenstermacher, G. D. (1986). Philosophy of research on teaching: Three aspects. *Handbook of research on teaching*, 3(4), 37-49.
- Fernandez, C. (2015). Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 17, 500-528.
- Ferreira, L. G. (2020). Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des) continuidades. *Educação em Perspectiva*, 11, e020009-e020009.
- Ferreira, L. S. (2009). Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(3).
- Ferreira, L. V. (2019). *O estágio docência e a formação pedagógica na área contábil: Competências docentes adquiridas na pós-graduação* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional da UFU. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.946>.
- Ferreira, M. M. (2015). Docência no ensino superior: Aprendendo a ser professor de contabilidade [Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional da UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/7660>.
- Ferreira, M. M., Nasu, V. H., & Araújo, E. J. da S. (2021). Características intervenientes na escolha e uso de métodos de ensino por professores de contabilidade. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 16(2). [https://doi.org/10.21446/scg\\_ufrj.v0i0.38736](https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v0i0.38736).
- Flores, S. R. (2017). A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: Da Colônia a República. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7769>.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed (revised)*. New York: Continuum, 356, 357-358.
- Freitas, L. L. de, & Mariano, A. L. S. (2022). O desenvolvimento profissional docente em diálogo com as concepções teóricas de Pierre Bourdieu: A constituição do habitus profissional no ensino de história. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores*, 14(29), 25–42. <https://doi.org/10.31639/rbfp.v14i29.504>.
- Furtado, R. A. (2024). *Evolução da efetividade dos princípios constitucionais da educação superior no Brasil (1988-2022): análise comparada dos tipos institucionais e a trajetória regulatória do setor*.
- Gale, N. K., Heath, G., Cameron, E., Rashid, S., & Redwood, S. (2013). Using the framework method for the analysis of qualitative data in multi-disciplinary health research. *BMC Medical Research Methodology*, 13, Article 117. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-13-117>.
- García, C. M. (1987). *El pensamiento del profesor*. Ediciones CEAC.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de ciências da educação*, 8(1), 7-22.
- García, C. M. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 2(3), 11-49.
- García, L. M. L. S., Gomes, R. S., & Lara, D. F. (2023). História recente da expansão do ensino superior no Brasil: 1990 A 2020. *Colloquium Humanarum*. ISSN: 1809-8207, 20(1), Artigo 1. <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4711>.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

- Girão, M., & Barreto, L. M. (2023). Americanas: Nem tudo o que reluz é ouro. *Cadernos EBAPE.BR*, 21(6), Article e2023-0040. <https://doi.org/10.1590/1679-395120230040>.
- Goffman, E. (1988). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada* (4ª ed.). LTC. (Obra original publicada em 1963).
- Goldsmith, L. J. (2021). Using Framework Analysis in Applied Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 26(6), 2061-2076. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2021.5011>.
- Gonçalves, I. J., Ferreira, M. M., Garcia, E. L. M., Neumann, M., & Camacho, R. R. (2023). Pesquisas sobre educação contábil em interlocução com a base de conhecimentos para o ensino: Sobre o que dialogam? In *Anais do 24º USP International Conference on Accounting (Área VI: Educação | Education)*. Universidade de São Paulo.
- Gonçalves, J. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente - Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, (8), 23-36.
- Gonzalez, F. (2010). Um modelo didático para a formação inicial de professores de matemática. *SAPIENS: Revista Universitaria de Investigación*, 11(1), 47-59.
- Gomes, A. M., & Moraes, K. N. De. (2012). Educação superior no Brasil contemporâneo: Transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, 33, 171-190. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100011>
- Gomes, V., de Lourdes Machado-Taylor, M., & Saraiva, E. V. (2018). O ensino superior no brasil-breve histórico e caracterização. *Ciência & Trópico*, 42(1).
- Gorzoni, S. D. P., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413.
- Grossman, P. L. The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.
- Guerreiro, R. (2022). Algumas reflexões sobre a relevância da pesquisa contábil para a sociedade [Editorial]. *Revista Contabilidade & Finanças*, 33(90), Article e9040. <https://www.google.com/url?sa=E&source=gmail&q=https://doi.org/10.1590/1808-057x20229040>.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Hargreaves, A. (1992). Understanding teacher development. *Cassell Villiers House*.
- Hasan, I., Martono, T., & Susilaningih, S. (2018). Lesson study in competence development of accounting teachers. *Jurnal Pendidikan Vokasi*, 8(3), 217-227.
- Heissler, I., Vendruscolo, M. I., & Sallaberry, J. (2018). A evolução da contabilidade ao longo da história do Brasil. *Revista de Administração e Contabilidade*, 17(34), 4-25.
- Herold, F. (2019). Shulman, or Shulman and Shulman? How communities and contexts affect the development of pre-service teachers' subject knowledge. *Teacher Development*, 23(4), 488-505. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1637773>.
- Hillen, C., Laffin, M & Ensslin, S. R. (2018). Proposições sobre formação de professores na área Contábil. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 106-106. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3060>.
- Huberman, M. (1985). *What knowledge is of most worth to teachers? A knowledge-use perspective*. Teaching and teacher education.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2ª ed., pp. 31-61). Porto Editora
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). Microdados do Censo da Educação Superior 2023 [Data set]. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.). Cadastro e-MEC. Recuperado em 3 de maio de 2025, de <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>.

- Irving, J. H. (2011). Integrating research into an undergraduate accounting course. *Issues in Accounting Education*, 26(2), 287–303. <https://doi.org/10.2308/iace-10016>.
- Iudicibus, S. de. (2015). *Teoria da contabilidade* (11ª ed.). Atlas.
- Jansen, E. P. (2018). Bridging the gap between theory and practice in management accounting: Reviewing the literature to shape interventions. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 31(5), 1486–1509. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-10-2015-2261>.
- Jovchelovich, S., & Bauer, M. W. (2002). *Entrevista narrativa*. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90–113). Vozes.
- Kern, J., Costa, V. M. F., Tomazzoni, G. C., dos Santos, R. D. C. T., & Balsan, L. A. G. (2023). O sentido do trabalho docente: Uma análise comparativa entre instituições de ensino superior públicas e privadas. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 13(2), 343–364. <https://doi.org/10.23925/recape.v13i2.54024>.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70. <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>.
- Kunnackal, G., Francis, N., & Santhakumar, A. B. (2022). Student engagement: Past, present, and future. In S. Ramlall, T. Cross, & M. Love (Eds.), *Handbook of research on future of work and education: Implications for curriculum delivery and work design* (pp. 1 329–341). IGI Global.
- Kim, J. (2018). School accountability and standard-based education reform: The recall of social efficiency movement and scientific management. *International Journal of Educational Development*, 60, 80–87.
- Knobel, M., & Bernasconi, A. (2017). Universidades latino-americanas: Presas no século XX. *Ensino Superior Internacional*, 26–28. <https://doi.org/10.6017/IHE.2017.88.9693>.
- Kolb, D. A. (1983). Problem management: Learning from experience. *The executive mind*, 28.
- Kolb, D. A., TILE, T., PUEI, T. H., Hall, P., & JORDS, K. (1984). Experiential learning: experience as the source of learning and development.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315–328.
- Lapadat, J. C., & Lindsay, A. C. (1999). Transcription and practice: From standardization of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry*, 5(1), 64–86.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. S. (2014). The pedagogical training of teachers in stricto sensu programs in accounting sciences. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 18, 255–265.
- Laffin, M., & Gomes, S. M. da S. (2016). Accounting professors' pedagogical training: The topic under discussion. *Education Policy Analysis Archives*, 24, Article 77. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2372>.
- Leal, E. A., Lourenço, R. F., & Araújo, T. S. (2024). Competências didático-pedagógicas dos docentes de ciências contábeis e a intenção e uso de tecnologias educacionais no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 23, Article e3475. <https://doi.org/10.16930/2237-7662202434751>.
- Leite, L. P., Cabral, L. S. A., & Lacerda, C. B. F. de. (2023). Concepções sobre deficiência em instituições públicas e privadas da educação superior. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 31(118), Article e0233127. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003127>.
- Leite, S. A. S., & Tagliaferro, A. R. (2005). A afetividade na sala de aula: Um professor inesquecível. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 247–260. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200007>.

- Leithwood, K., & Steinbach, R. (1992). Improving the problem-solving expertise of school administrators: Theory and practice. *Education and Urban Society*, 24(3), 317-345.
- Libâneo, J. C. *Didática*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2018.
- Lima, F. D. C., de Oliveira, A. C. L., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: dormi contador e acordei professor... REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13(1), 49-67.
- Lima, G. D. M., Ferreira, G. M. D. S., & Carvalho, J. D. S. (2024). Automação na educação: Caminhos da discussão sobre a inteligência artificial. *Educação e Pesquisa*, 50, Article e273857. <https://www.google.com/url?sa=E&source=gmail&q=https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273857>.
- Lima, J. P. R. de. (2018). *Ser professor: Um estudo da identidade docente na área de ciências contábeis* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/D.96.2018.tde-23042018-103503>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lira, T. A., Gomes, F. P. C., Fuzaro, A. M., & Costa, F. (2024). Competências em tecnologias da informação e da comunicação: Evidências em anúncios de emprego para contadores no Brasil. *Suma de Negocios*, 15(32), 39-49. <https://doi.org/10.14349/sumneg/2024.V15.N32.A5>.
- Lomba, M. L. R., & Faria Filho, L. M. (2022). Os professores e sua formação profissional: Entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, 38, Article e88222. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>.
- Lopes, A. (2011). Las historias de vida en la formación docente: Orígenes y niveles de la construcción de identidad de los profesores. In F. Hernández, J. M. Sancho Gil, & J. I. Rivas Flores (Coords.), *Historias de vida en educación: Biografías en contexto* (pp. 23-33). Esbrina.
- McGuigan, N. (2021). Formação contábil à prova de futuro: Um educar para a complexidade, ambiguidade e incerteza [Editorial]. *Revista Contabilidade & Finanças*, 32(87), 383-389. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202190370>.
- Machado de Freitas, M. (2018). Um breve panorama da contabilidade brasileira. *Revista Colombiana de Contabilidad*, 6(12), 25-35.
- Machado, R., & Ferreira, F. V. (2019). A contabilidade enquanto uma instituição moderna: reflexões e apontamentos sobre sua trajetória histórica. *Brazilian Journal of Development*, 5(11), 22998-23023.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (pp. 95-132). *Kluwer Academic Publishers*.
- Malet, R. (2022). Revisão das pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente: Evidências, debates e efeitos internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, 22, Article e1102.
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1753-1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>.
- Malusá, S., Melo, G. F., Miranda, G. J., & Arruda, D. E. P. (2015). Ensino superior: concepções de pedagogia universitária no curso de ciências contábeis. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(27), 289-319.
- Manke, R. V., Gomes, D. G., & Tristão, P. A. (2023). Utilização de estratégias de ensino: Um estudo com docentes de ciências contábeis. *Revista FSA*, 20(11), 112-141. <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/2843>.

- Marcato, D. C. B. S. (2016). *Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista (UNESP).
- Marques, A. V. C., Lopes, N. C., & Miranda, G. J. (2023). O perfil ideal do professor de ciências contábeis segundo as gerações Y e Z. *Pensar Acadêmico*, 21(1), 1138–1157. <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/3499>.
- Marroni, C. H., Rodrigues, A. F., & Panosso, A. (2013). Panorama histórico do ensino superior da graduação em contabilidade no Brasil-sob a égide normativa. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 32(3), 1-17. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v32i3.18188>.
- Martins, A. C. P. (2002). Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 17(Suppl. 3), 4–6. <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>.
- Martins, J., & Bicudo, M. A. V. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos* (p. 110). São Paulo: Ed. Moraes.
- Martins, O. S. (2023). Pesquisa de impacto: Teoria e prática no mundo corporativo. *Revista de Administração Contemporânea*, 27(3), Article e230077. <https://www.google.com/url?sa=E&source=gmail&q=https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2023230077>.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522–526. <https://doi.org/10.1093/fampra/13.6.522>.
- Marshall, P. D., Smith, K. J., Dombrowski, R. F., & Garner, R. M. (2012). Accounting faculty perceptions of the influence of educational and work experiences on their performance as educators. *The Accounting Educators' Journal*, 22, 73–91. <https://www.google.com/search?q=https://aejournal.com/ojs/index.php/aej/article/view/21>.
- Marston, S. H., & Brunetti, G. J. (2009). Job Satisfaction of Experienced Professors at a Liberal Arts College. *Education*, 130(2).
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage Publications.
- Maués, O. (2010). A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educar em Revista*, (numeroespecial01), 141-160.
- MEC- Ministério da Educação. (2024). *Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior – Cadastro e-MEC*.
- Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770-778.
- Mendonça, A. W. P. C. (2000). A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 131–150. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200008>.
- Mendonça, D. J., & Souza, J. A. (2016). Considerações sobre a formação pedagógica de docentes para o curso de ciências contábeis. *Educação, Gestão e Sociedade*, 6(21), 14-21.
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. D. C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23, 142-153.
- Miranda, G. J., Nova, S. P. D. C. C., & Cornacchione Jr, E. B. (2013). Ao Mestre com Carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 15, 462-480.
- Miranda, G. J., Santos, L. D. A. A., Nova, S. P. D. C. C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2013). A pesquisa em Educação Contábil: produção científica e preferências de doutores no período de 2005 a 2009. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24, 75-88.
- Mishra, P. (2019). TPACK as a messy theory of teachers' professional knowledge. In C. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Technological pedagogical content knowledge: Exploring*,

- developing and assessing TPACK (pp. 205–225). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-8080-9\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-8080-9_11).
- Mizukami, Maria da Graça N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar, 1996. P. 59-92.
- Mizukami, M. D. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. EdUFSCa
- Mizukami, M. D. G. N. (2004). Aprendizagem da docência: algumas contribuições de LS Shulman. *Educação*, 33-50.
- Mizukami, M. D. G. N., Maria de Medeiros Rodrigues Reali, A., & Maria Simões Tancredi, R. (2015). Construction of professional knowledge of teaching: collaboration between experienced primary school teachers and university teachers through an online mentoring programme. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 493-513.
- Monsalve-Suárez, S. I., Alarcón-Salgado, J. E., & Ortiz-Colón, A. M. (2024). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) and contextual knowledge: A systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 29(2), 1557–1585. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11652-7>.
- Modise, A. M. (2016). Pedagogical content knowledge challenges of accounting teachers. *International Journal of Educational Sciences*, 13(3), 291–297. <https://doi.org/10.31901/24566322.2016/13.03.06>.
- Moreira, M. C., & Pryjma, M. F. (2022). As pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente no período entre 2013 e 2020. Nesse sentido, Richit finaliza, 7.
- Morosini, M. C. (2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior: Conceitos e práticas. *Educar em Revista*, 28, 107–124. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200008>.
- Moura, T. A. de. (2016). *Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Câmpus Araraquara).
- Neubauer, V. S. (2015). *A noção de experiência vivencial significativa na hermenêutica de Hans-Georg Gadamer* [Tese de doutorado, Universidade do Vale do Rio dos Sinos]. Repositório Institucional da UNISINOS. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5033>.
- Niemelä, M. A., & Tirri, K. (2018). Teachers' knowledge of curriculum integration: A current challenge for Finnish subject teachers. In Y. Weinberger & Z. Libman (Eds.), *Contemporary pedagogies in teacher education and development* (pp. 119–132). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.75870>.
- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: Uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>.
- Nganga, C. S. N., Casa Nova, S. P. de C., & Lima, J. P. R. de. (2022). (Re)Formação docente em contabilidade: Uma reflexão sobre os programas de doutorado no Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 16, Article e191038. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.11606/issn.1982-6486.rco.2022.191038>.
- Nogueira, K. S. C., & de Goes, L. F. (2019). A docência como profissão: Princípios do conhecimento docente. In A. Souza Neto, G. P. Richetti, & R. Orlandi (Orgs.), *Desafios da docência: Democratização de saberes em tempos de recusa do outro* (pp. 79-96). Pimenta

- Cultural.<https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.829>.
- Nono, M. A., & Mizukami, M. da G. N. (2006). Processos de formação de professoras iniciantes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 87(217), 382–400. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.87i217.812>.
- Nossa, V. (1999). Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil: Uma análise crítica. *Caderno de Estudos*, 21, 1–20. <https://doi.org/10.1590/S1413-92511999000200005>.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Cadernos de Formação de Professores.
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270129.
- Oliveira, J. F. de. (2015). A pós-graduação e a pesquisa no Brasil: Processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. *Praxis Educativa*, 10(2). <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.10I2.0004>
- Oliveira, R. P. De S. (2024). A Formação Continuada de Professores do Ensino superior: Uma Revisão Bibliográfica. *Revista Psipro*, 3(3), 1-11.
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427-439.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42, 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Peleias, I. R., Silva, G. P. D., Segreti, J. B., & Chiroto, A. R. (2007). Evolução do ensino da contabilidade no Brasil: uma análise histórica. *Revista Contabilidade & Finanças*, 18, 19-32.
- Pena, G. B. de O., & Mesquita, N. A. da S. (2021). A profissionalização da carreira docente em química e o conhecimento profissional do professor: Um viés histórico. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 9(1), Article e21011. <https://doi.org/10.26571/reamec.v9i1.11294>.
- Pensador. (n.d.). *Aos velhos e jovens professores*. Recuperado em 3 de maio de 2025, de <https://www.pensador.com/frase/MTQ4MDg0/>.
- Pereira, M. P. V. de C., Duek, V. P., Folle, A., Araldi, F. M., Graça, A. B. S., & Farias, G. O. (2023). Reflexões da docência no ensino superior: A base de conhecimentos para o ensino. *Revista Inclusiones*, 10(1), Artigo 1. <https://doi.org/10.58210/fprc3356>.
- Perry Jr, W. G. (1999). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: a Scheme*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. das G. C. (2005). *Docência no ensino superior* (2ª ed.). Cortez.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2014). *Docência no ensino superior* (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. Cortez.
- Pineda, T. F. G. (2022). *Professoras experientes: Reflexões sobre a formação docente a partir de cartas* (Tese de doutorado). Universidade Presbiteriana Mackenzie. <https://dspace.mackenzie.br/items/87ad7d81-04d4-4750-8054-9a4e4ddaa84f>.
- Ponte, J. P. D. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *ACTAS do Profmat*, 98(27-44).
- Portela, M. O. S., & Carvalhêdo, J. L. P. (2016). Contexto histórico da formação do professor bacharel em ciências contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento

- da profissionalidade docente. *Linguagens, Educação e Sociedade*, (34), 229-246. <https://doi.org/10.26694/les.v1i2.6093>.
- Realí, A. M. D. M. R., Tancredi, R. M. S. P., & Mizukami, M. D. G. N. (2008). Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. *Educação e Pesquisa*, 34(01), 77-95.
- Reicher, S., & Taylor, S. (2005). Similarities and differences between traditions. *The Psychologist*, 18(9), 547-549.
- Reimol, D. S. (2021). *Identidade e trajetória profissional do professor universitário de contabilidade: Transformações e influências a partir da pandemia da Covid-19* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ.
- Reis, A. D. J., & da Silva, S. L. (2008). A história da contabilidade no Brasil. *Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*, 11(1).
- Resende de Lima, J. P., Ferraz, L. Z. T., & Vendramin, E. D. O. (2023). O que me faz docente? Análise dos constituintes da identidade docente em Contabilidade. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, 27(1), 101-121.
- Resende de Lima, J. P., & Procópio de Araujo, A. M. (2019). Tornando-se Professor: Análise do Processo de Construção da Identidade Docente dos Professores de Contabilidade. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, 12(2).
- Resolução CNE/CES nº 1, de 27 de março de 2024. (2024). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 21, 28 mar. 2024. <https://www.google.com/search?q=https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ces-n-1-de-27-de-marco-de-2024-550369217>.
- Rezende, J. L. Q., Souza, A. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2015). Competências didáticas dos professores de cursos de MBAs. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 9(2).
- Rezende, M. G. D., & Leal, E. A. (2013). Competências requeridas dos docentes do curso de ciências contábeis na percepção dos estudantes. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, 8(2).
- Ribeiro, L. M. L., & Miranda, A. C. (2019). Trabalho docente, saberes docentes e base de conhecimento: contribuições de Maurice Tardif, Claude Lessard e Lee Shulman. *Revista do Instituto de Ciências Humanas*, 15(21), 81-90.
- Richit, A. (2021). Desenvolvimento profissional de professores: Um quadro teórico. *Research, Society and Development*, 10(14), Article e342101422247. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i14.22247>.
- Rocha, C. C. T., & Bastos, A. T. (2020). Reflexões sobre Professoralidade, Profissionalização, Profissionalidade, Profissionalismo e sua relação com o Desenvolvimento Profissional Docente. *Educação e Filosofia*, 34(71), 923-964.
- Rodrigues, A. A. *A História da Profissão Contábil e das Instituições de Ensino, Profissionais e Culturais da Ciência Contábil no Brasil*. Centro de Memória Virtual do CRCRS [online]. Disponível em: < <http://goo.gl/Mqkli> >. Acessado em: 20/07/2024.
- Rodrigues, A. L., & Cerdeira, L. (2017). Novas metodologias na didática da Economia e Contabilidade-caso do Mestrado em Ensino Português. *Revista Educação em Questão*, 55(46), 34-58.
- Rohden, L., & Neubauer, V. S. (2023). A noção de experiência vivencial significativa em Gadamer. *Trilhas Filosóficas*, 16(2), 95-108. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.25244/tf.v16i2.6198>.
- Romanowski, L. R., & Pinto, N. B. (2014). Os primeiros cursos superiores de Ciências Contábeis no Brasil. *Revista Intersaberes*, 9, 499-515.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, 12(13).

- Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103.
- Roldão, M. D. C., Figueiredo, M. P., Campos, J., & Luís, H. (2009). O conhecimento profissional dos professores—especificidade, construção e uso. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (2), 138-177.
- Roldão, M. do C. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(2), 191-202. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>.
- Roldão, M. do C. (2021). Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. *Revista Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP)*, 13(28), 79–90. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v13i28.545>.
- Rodrigues, M. da C. C., & Realí, A. M. de M. R. (2013). Reflexões sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão docente: Narrativas das professoras colaboradoras de um programa de formação continuada on-line. *Revista de Educação Pública*, 22(50), 643-663. <https://doi.org/10.29286/rep.v22i50.1236>.
- Ruslin, Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 12(1), 22–29. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.9790/7388-1201052229>.
- Sajib, Md. S. H. (2024). Determining factors and correlation of factors influential for student engagement. 2024 15th International Conference on Computing Communication and Networking Technologies (ICCCNT), 1–6. <https://doi.org/10.1109/icccnt61001.2024.10724770>.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77–84. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.1002/nur.20366>.
- Sarkar, M., Gutierrez-Bucheli, L., Yip, S. Y., Lazarus, M., Wright, C., White, P. J., Ilic, D., Hiscox, T. J., & Berry, A. (2024). Pedagogical content knowledge (PCK) in higher education: A systematic scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 144, Article 104608. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104608>.
- Saviani, D. (2010). A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. *Poiesis Pedagógica*, 8(2), Artigo 2. <https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14035>.
- Saz-Pérez, F., Pizá-Mir, B., & Lizana Carrió, A. (2024). Validación y estructura factorial de un cuestionario TPACK en el contexto de inteligencia artificial generativa (IAG). *Hachetetepé: Revista Científica de Educación y Comunicación*, (28), Article 1101. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1101>.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1986). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29, 991–1022. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400004>.
- Silva, A. L. R., Lira, B. R. F., & Ruela, G. de A. (2024). Importance of active teaching-learning methodologies in higher education: An integrative review. *Research, Society and Development*, 13(4), e7313445360. <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i4.45360>.

- Silva, A. N., & Fernandez, C. (2021). Um professor de química, um conteúdo e dois contextos escolares: Do PCK pessoal para o PCK em ação. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 23, Article e26404. <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230116>.
- Silva, M. D. G. M. (2009). A produção docente e a avaliação dos programas de pós-graduação: um estudo na pós-graduação da UFMT. *Revista de Educação Pública*, 18(37), 383-401.
- Silva, D. J. M., & da Silva, M. A. (2016). Perfil dos processos seletivos dos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis no Brasil. *Camine: Caminhos da Educação*, 8(1), 88-118
- Silva, J. A. P. (2008). O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula: Um instrumento de aprendizagem experiencial esquecido ou ainda incompreendido? *Revista Saber Científico*, 1(2), 82-99.
- Silva, T. B. J., & Biavatti, V. T. (2018). Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 15(37), 3-33. <https://doi.org/10.5007/2175-8069.2018v15n37p3>.
- Silva, T. B. J., Santos, L. do N., Souza, L. G. de, Santos, T. S. P., & Haskel, A. P. (2020). Métodos educacionais de ensino e a percepção docente sobre a aprendizagem: Um estudo no curso de ciências contábeis. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças*, 8(1), 77-95. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2318-1001.2020v8n1.46795>.
- Silva, J. B. D., Bilessimo, S. M. S., & Machado, L. R. (2021). Integração de tecnologia na educação: Proposta de modelo para capacitação docente inspirada no TPACK. *Educação em Revista*, 37, Article e232757. <https://doi.org/10.1590/0102-4698232757>.
- Shulman, Lee S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, New York, 15(2), 4-14.
- Shulman, Lee S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, 57, 1-22.
- Shulman, L., & Sparks, D. (1992). Merging Content Knowledge and Pedagogy: An Interview with Lee Shulman. *Journal of staff development*, 13(1), 14-16.
- Shulman, L. S. (1999). *Taking learning seriously. Change: The magazine of higher learning*, 31(4), 10-17.
- Shulman, L. S. (2002). Making differences: A table of learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 34(6), 36-44. <https://doi.org/10.1080/00091380209605567>.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 257-271. <https://doi.org/10.1080/0022027032000148298>.
- Shulman, L. S., & Wilson, S. M. (2004). The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach. *Jossey-Bass*.
- Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134 (3), 52-59.
- Shulman, L. S. (2016). Educational innovation with open eyes and no excuses: The challenges and opportunities of learning from experience. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 1(1), 13-28.
- Shulman, L. S. (2019). Aquellos que Entienden: Desarrollo del Conocimiento en la Enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (3), 269-295. [<http://hdl.handle.net/10481/60609>].
- Slomski, V. G. (2007). Saberes e competências do professor universitário: Contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. *Revista de Contabilidade e Organizações*, 1(1), 87-103. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699>.

- Slomski, V. G. (2009). Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. *Revista Brasileira de Contabilidade*, 39 (180), 119-140.
- Slomski, V. G., de Lames, E. R., Megliorini, E., & Lames, L. D. C. J. (2013). Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. *Revista Universo Contábil*, 9(4), 70-89.
- Slomski, V. G., Anastácio, J. B., de Araujo, A. M. P., Slomski, V., & de Carvalho, R. F. (2020). Casos da prática educativa na aprendizagem da docência universitária. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 33-33. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5041>.
- Slomski, V. G., & Martins, G. de A. (2008). Saberes que fundamentam a prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior brasileiras. In *Anais do 8º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade*. Universidade de São Paulo.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2007). Pain as an assault on the self: An interpretative phenomenological analysis of the psychological impact of chronic benign low back pain. *Psychology & Health*, 22(5), 517–534. <https://doi.org/10.1080/14768320600941756>.
- Soares, S. V., Silva, V. P., Nova, S. P. D. C. C., & Góis, A. D. (2018). Programas de Pós-Graduação em Contabilidade: semelhanças e diferenças da produção bibliográfica. *Race: revista de administração, contabilidade e economia*, 17(2), 695-732.
- Sousa, A. C., & Loiola, A. E. D. C. S. (2023). Ensino superior: Uma revisão bibliográfica sobre a relação professor-aluno. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, 10(25), 62–75. <https://doi.org/10.55028/pdres.v10i25.19476>.
- Souza, A. P. G., & Reali, A. M. de M. R. (2020). Mentoradas de professoras iniciantes: A construção de uma base de conhecimentos. *Revista Diálogo Educacional*, 20(67), 1910-1937. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.20.067.ao02>.
- Souza, I. M., Soares, R. C. O. & Santos, F. A. (2023). Revisão de literatura: O conhecimento profissional docente na formação de professores que ensinam matemática para o desenvolvimento curricular. *Práxis Educacional*, 16(43), Article 17760. <https://doi.org/10.46312/pem.v16i43.17760>.
- Souza, L. P., Nanni, P. A., Ferreira, M. M., & Bonzanini, O. A. (2020). Formação, conhecimentos da prática e experiência com o ensino: um estudo com docentes de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Ciências Contábeis*, 9(2), 155-178.
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & sociedade*, 21, 209-244.
- Tempesta, V. R., Neto, I. V. R., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2022). Quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil?. *Enfoque: Reflexão Contábil*, 41(3), 18-36.
- Tucker, B., & Parker, L. (2014). In our ivory towers? The research-practice gap in management accounting. *Accounting and Business Research*, 44(2), 104–143. <https://doi.org/10.1080/00014788.2013.798234>.
- Vélaz de Medrano Ureta, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 209–229. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20595>.
- Vendramin, E. O. (2018). *Criando caso: Análise do método do caso como estratégia pedagógica no ensino superior da contabilidade* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.96.2018.tde-18092018-091857>.
- Vieira, Marilandi Maria Mascarello, Araújo, Maria Cristina Pansera de, & Slongo, Ione Ines Pinsson. (2020). Formação docente e educação profissional: análise a partir de Shulman e

- Fleck. Roteiro, 45, e21665. Epub 23 de julho de 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21665>.
- Wanderley, C. de A. (2021). The career sustainability of accountants: A profession in transition [Editorial]. *Revista Contabilidade & Finanças*, 33(88), 7–12. <https://doi.org/10.1590/1808-057x202190380>.
- Wille, S. B. (2018). *"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando": Refletindo sobre ações de formação docente na pós-graduação em contabilidade* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.12.2018.tde-06112018-115030>.
- Willig, C. (1999). Beyond appearances: A critical realist approach to social constructionism. In D. J. Nightingale & J. Cromby (Eds.), *Social constructionist psychology: A critical analysis of theory and practice* (pp. 37–51). Open University Press.
- Zabalza, M. A. (1991). El ambiente desde una perspectiva curricular. In J. A. Caride Gómez (Org.), *Educación ambiental: Realidades y perspectivas* (pp. 243–297). Tórculo.
- Zanchet, B. M. A., & Fagundes, M. V. (2012). A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. *Revista e-Curriculum*, 8(1).
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44–49.