

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL,
TRABALHO DOCENTE E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

RAILENE OLIVEIRA BORGES

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE CURSOS
SUPERIORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

UBERABA – MG

2022

RAILENE OLIVEIRA BORGES

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE CURSOS
SUPERIORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Selva Guimarães

UBERABA – MG

2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Borges, Railene Oliveira.
B644t Trajetórias formativas de professores de cursos superiores de
ciências contábeis / Railene Oliveira Borges. – Uberaba, 2022.
151 f. : il., color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-
Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento
Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.
Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães.

1. Professores universitários – Formação profissional. 2. Educação.
3. Ciências contábeis. I. Guimarães, Selva. II. Universidade de
Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378.124

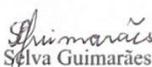
Railene Oliveira Borges

TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORES DE CURSOS SUPERIORES
DE CIÊNCIA CONTÁBEIS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

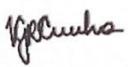
Aprovada em 25/08/2022

BANCA EXAMINADORA


Prof.ª Dr.ª Selva Guimarães
(orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Prof.ª Dr.ª Liliâne Campos Machado
UNB - Universidade de Brasília.


Prof.ª Dr.ª Marli Auxiliadora da Silva
UFU - Universidade Federal de
Uberlândia.


Prof.ª Dr.ª Valeska Guimarães Rezende
da Cunha
UNIUBE - Universidade de Uberaba.


Prof. Dr. Ricardo Baratella
UNIUBE - Universidade de Uberaba a.

Ao meu Pai e à minha Mãe que, mesmo diante das dificuldades da vida, acreditaram na importância da educação humana, escolar e acadêmica na formação dos seus filhos. A você, Mãe, isso é mais que uma dedicatória de um trabalho acadêmico, é símbolo do meu amor, carinho e reconhecimento pelos ensinamentos, pela sabedoria e pelos saberes construídos ao seu lado, como pessoa e como profissional.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de relembrar e de agradecer às pessoas que participaram comigo desta trajetória do Doutorado. Esse percurso não foi fácil, mas, ao lado de vocês, que acreditaram em mim e me cercaram de confiança, de carinho, de orações e de amor, foi possível superar os momentos difíceis e complexos.

A ordem dos agradecimentos reflete o começo desta trajetória, assim, inicio com aqueles a quem sou grata:

Ao colega e amigo Tiago Bacciotti Moreira, pela primeira ideia de realizar a seleção de Doutorado na área da Educação.

Aos colegas de trabalho da Universidade Federal de Uberlândia – Curso de Ciências Contábeis, pelo apoio e pelos conhecimentos compartilhados.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, pelo apoio no convívio estimulante durante o curso.

Aos colegas e amigos da III turma do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, pelas reflexões, pelas críticas e pelas sugestões recebidas, pelas amizades construídas neste itinerário.

A minha orientadora dedicada e amiga, Prof.^a Dr.^a Selva Guimarães, pelo estímulo e pela competente orientação durante toda a pesquisa.

Ao Programa de Apoio à Qualificação da Universidade Federal de Uberlândia, o QUALI-UFU (2018).

Agora, minha gratidão infinita a esses que são meu “norte” nesta trajetória de vida: ao meu querido irmão e às minhas amadas irmãs, às três sobrinhas preferidas e às amigas-irmãs, aos amigos-irmãos, pela compreensão da ausência e pelas palavras transmitidas na superação dos obstáculos vivenciados neste percurso.

À minha Mãe, Dinair Oliveira Borges, pelo amor, pelo respeito e pela sabedoria na minha história (pessoal, acadêmica e profissional), que se tornou esperança e fonte de inspiração.

Ao meu Pai, Edson Rodrigues Borges (In Memoriam), pela vida, pelos desafios e pela superação em que nossa história foi construída.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que a minha caminhada me trouxesse a este ponto da minha trajetória. A todos, expresso o meu muito obrigada!

Enfim, ao maravilhoso Deus e aos amados mentores do Núcleo Servos Maria de Nazaré (NSMN) pela vida e pela sabedoria concedida no itinerário da minha história.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender como se configuram as trajetórias formativas de professores atuantes em cursos de Ciências Contábeis ofertados por Universidades Federais, situadas no Estado de Minas Gerais, que obtiveram conceito 5 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), realizado em 2018. Para alcançar esse propósito, foram contextualizados os marcos históricos, jurídicos e normativos do ensino de Ciências Contábeis no Brasil; discutiram-se perspectivas teóricas sobre a formação de professores e a docência no Curso de Ciências Contábeis; caracterizaram-se os cursos de Ciências Contábeis das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de Minas Gerais, que obtiveram conceito 5 no Enade 2018 como Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), seu campus em Governador Valadares (UFJF/GV), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV). UFJF, UFJFGV, UFMG, UFV; e analisou-se o perfil dos professores dos Cursos de Ciências Contábeis pesquisados, mediante dados publicizados nos currículos Lattes. Investigou-se a tese de que os docentes dos cursos de Ciências Contábeis, que obtiveram conceito 5 no Enade 2018, detêm conhecimento teórico específico, inclusive, pesquisas na área, em adição aos conhecimentos profissionais e pedagógicos. Optou-se pela pesquisa bibliográfica e documental, no campo da abordagem qualitativa, mediante a referência da categorização de ciclos de vida profissional, de Huberman (2000). O universo investigado foi constituído pelo quadro docente dos quatro cursos de Ciências Contábeis das Instituições supracitadas, totalizando 50 (cinquenta) professores, atuantes em disciplinas dos Cursos no ano de 2021. Constatou-se que 80% dos docentes possuem Graduação em Ciências Contábeis e 42 % encontravam-se na fase de “diversificação ou questionamento” da carreira, (fase 3). A maioria (58%) são do sexo masculino, brancos, doutores, entre 30-40 anos de idade. Quanto à trajetória profissional, observou-se que 68% dos docentes tiveram experiência profissional em empresas, nas suas áreas de formação, antes de ingressar nas IES públicas. A maioria dos docentes (52%) não possui Pós-Graduação na área contábil, mas detêm a titulação de Doutorado. A maioria dos docentes (76%) não atua na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Somente uma professora do universo investigado informou atuar como Pesquisadora Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Quanto à trajetória pedagógica, 96% dos docentes não informaram ter cursado a disciplina de metodologia de Ensino Superior, e 88% dos docentes pesquisados não informaram ter realizado Estágio Docência. O conjunto dos dados evidencia trajetórias em construção, em contextos institucionais favoráveis à formação permanente, às atividades de ensino, pesquisa e extensão, em regime de trabalho de dedicação exclusiva. O perfil dos professores demonstra a persistência de traços de uma carreira masculina e branca; demonstra que os docentes possuem um repertório de saberes experienciais na área contábil, anteriores à entrada na carreira docente e, por outro lado, uma baixa adesão às atividades de formação pedagógica, de produção e de publicações no campo da Educação contábil.

Palavras-chave: Trajetórias formativas; Docência Universitária; Educação; Cursos de Ciências Contábeis.

ABSTRACT

This study aimed to understand how the training trajectories of professors working in Accounting Sciences courses offered by Federal Universities located in the State of Minas Gerais are configured, which obtained index 5 in the Enade carried out in 2018. For this purpose, the historical landmarks were contextualized, legal and normative aspects of Accounting Sciences teaching in Brazil. It is contested as theoretical perspectives on teacher training and teaching in the Accounting Sciences courses of the IFES in Minas Gerais that obtained the concept 5 in Enade 2018 were characterized as UFJF, UFJFGV, UFMG, UFV; and Assign the profile of the professors of the researched Accounting Sciences Courses, Data Published in the Accounting Sciences Courses. It started to verify the thesis that the teachers of the Accounting Sciences course who obtained specific theoretical knowledge, including research in the area, in facilitating practical and pedagogical knowledge. Huberman's Life Cycles Principles (2000) served as a basis for responding to specific objectives through a qualitative approach. The construction of the empirical research was carried out in 04 (four) higher education institutions, with 50 (fifty) professors. All the professors surveyed develop activities in higher education in subjects of the Accounting Sciences course in 2021. Most professors (80%) have a degree in Accounting Sciences and 42% were in the "diversification or questioning" phase of their career (phase 3). Most (58%) are male, white, doctors, between 30-40 years of age. As for the professional trajectory, it was observed that 68% of the professors had professional experience in companies, in their areas of training, before joining public higher Education. Most professors (52%) do not have a postgraduate degree in the accounting area but hold a doctorate degree. Most professors (76%) do not work in *Stricto Sensu* graduate programs. Only one professor from the investigated universe reported working as a CNPQ Productivity Research Fellow. As for the pedagogical trajectories, 96% of the professors did not report having taken the discipline of higher education methodology, and 88% of the surveyed professors did not report having completed the Teaching Internship. The data set shows trajectories under construction, in institutional contexts favorable to permanent training, teaching, research and extension activities, work on a full-time basis. The teachers' profile demonstrates the persistence of traces of a male and white career; demonstrates that teachers have a repertoire of experiential knowledge in the accounting area, prior to entering the teaching career and, on the other hand, a low adherence to pedagogical training activities, production and publications in the field of accounting education.

Keywords: Formative trajectories; University teaching; Education; Accounting Sciences Courses

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cursos de Ciências Contábeis	40
Figura 2 - Processo de Construção dos dados	43
Figura 3 - Caminhos para desvendar o problema	49
Figura 4 - Marcos históricos do ensino de Contabilidade no Brasil	52
Figura 5 - Qualificação docente para o ensino de Contabilidade	87
Figura 6 - Fases do ciclo de vida profissional.....	89
Figura 7 - Mapa Geopolítico de Minas Gerais – Cidades e Microrregiões	97
Figura 8 - Universidade Federal de Juiz de Fora	101
Figura 9 - Universidade Federal de Juiz de Fora/Governador Valadares	105
Figura 10 - Universidade Federal de Minas Gerais – Campus Pampulha.....	107
Figura 11 - Universidade Federal de Viçosa	110
Figura 12 - Esquema das categorias de análise	114

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades Públicas Federais em Minas Gerais que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial	38
Quadro 2 - Descrição das categorias de análise utilizadas na pesquisa.....	44
Quadro 3 - Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência	69
Quadro 4 - Relação de Teses e Dissertações sobre Docência Universitária e Formação de Professores em Contabilidade	71
Quadro 5 - Cursos de Ciências Contábeis no Brasil – 2022	94
Quadro 6 - Quantitativo de Cursos Superiores de Ciências Contábeis Presenciais em Minas Gerais - Conceito 5 Enade 2018 - por categoria Administrativa.	95
Quadro 1 - Universidades Federais que ofertam os cursos de Ciências Contábeis pesquisados.....	94
Quadro 8 - Indicadores de Qualidade das IES e dos Cursos de Ciências Contábeis pesquisados	Erro! Indicador não definido.
Quadro 9 - Cursos Superiores Presenciais em Ciências Contábeis pesquisados	Erro! Indicador
Quadro 10 - Grau de formação e Regime de Trabalho dos Docentes pesquisados	Erro! Indicador não definido.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Posição dos docentes pesquisados nas fases do ciclo de vida profissional distribuição por sexo.....	116
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de Docentes dos Cursos de Ciências Contábeis investigados distribuição por sexo.....	100
Tabela 2 - Docentes investigados – Idade, Sexo, Raça/Cor e Titulação.....	118
Tabela 3 – Formação Docente	118
Tabela 4 - Perfil dos Docentes – Ciclo de vida profissional.....	119
Tabela 5 - Classe em que se situam os docentes investigados na Carreira do Magistério Superior das Universidades Federais	120
Tabela 6 - Tempo de atuação na área contábil	121
Tabela 7 - Curso de Especialização	122
Tabela 8 - Trajetória Acadêmica dos docentes investigados	123
Tabela 9 - Regime de trabalho e a trajetória para a docência.....	125
Tabela 10 - Trajetória Didático-Pedagógica	127
Tabela 11 - Trajetória Didático-Pedagógica - Publicações Docentes.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS: SIGLAS E DE ACRÔNIMOS

AACSB	Association for Advance Collegiate Schools of Business
ACAPE	Associação Catarinense de Fundações Educacionais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CIC	Departamento de Ciências Contábeis
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COVID 19	Coronavirus Disease (Doença causada pelo Coronavirus 19)
CPA	Certified Public Accountant
CRC	Conselho Regional de Contabilidade
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis
CPC (ENADE)	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a distância
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) da Universidade Federal de Viçosa.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FACC	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG
FACES	Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social - UFU
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FALE	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCEA	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e

	Secretariado Executivo
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMA	Filhas de Maria Auxiliadora (congregação religiosa)
FOCO	Núcleo de Formação Continuada dos Docentes da Faculdade de Engenharia da UFJF
IAD	Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora
ICB	Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Juiz de Fora
ICE	Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora
ICHL	Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora
ICENP	Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal
ICHPO	Instituto de Ciências Humanas do Pontal
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituições de Educação Superior
IFE	Instituto Federal de Ensino Superior
IFRS	International Financial Reporting Standards
IGC	Índice Geral de Cursos
IHME	Instituto de Métricas e Avaliação de Saúde
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPD	Método das Partidas Dobradas
PAE	Programa de Aperfeiçoamento do Ensino
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Ensino Tutorial–PET
PFC	Programa de Formação Continuada de Professores

PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPGED/UNIUBE	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
QUALI-UFU	Programa de Apoio à Qualificação da Universidade Federal de Uberlândia
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAE	Técnico Administrativo em Educação da UFJF
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFJFGV	Universidade Federal de Juiz de Fora <i>campus</i> Governador Valadares
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UMG	Universidade de Minas Gerais
UNAMA	Universidade da Amazônia
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
USAID	United States Agency for International Development - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO	19
1 INTRODUÇÃO	25
1.1 Do Contexto – Tema e Justificativas.....	25
1.2 Problema e objetivos da pesquisa.....	31
1.3 Metodologia.....	33
1.3.1 Pesquisa bibliográfica e documental	33
1.3.2 O Universo da Investigação e a construção dos dados	38
1.4 Da estrutura da tese.....	47
2 O ENSINO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, JURÍDICOS E NORMATIVOS	50
3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS	66
3.1 Docência em Ciências Contábeis.....	66
3.2 Um inventário de dissertações e teses sobre o tema.....	70
3.3 Trajetórias Formativas.....	80
3.3.1 Formação e Saberes Docentes.....	84
3.3.2 Ciclo de Vida Docente	88
4 CONTEXTO INSTITUCIONAL E DOCENTES INVESTIGADOS	94
4.1 Cursos de Ciências Contábeis no Brasil	94
4.2 Cenários de Atuação dos docentes Investigados.....	95
4.2.1 Instituições que ofertam os cursos Investigados.....	101
4.2.1.1 Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).....	101
4.2.1.2 Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Avançado de Governador Valadares (UFJFGV)	104
4.2.1.3 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	107
4.2.1.4 Universidade Federal de Viçosa (UFV)	109
4.3 Programas de Apoio à Formação Contínua Docente.....	111
5 ENTRE RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES – TRAJETÓRIAS DOCENTES	114
5.1 Fases de vida profissional dos docentes.....	115
5.2 Trajetórias formativas	117
5.2.1 Trajetória profissional	121

5.2.2 Trajetória acadêmica.....	123
5.2.3 Trajetória pedagógica.....	126
CONSIDERAÇÕES.....	130
REFERÊNCIAS.....	134

PRÓLOGO

*“... vento é sempre o mesmo, mas sua resposta é diferente em cada folha. Somente a árvore seca fica imóvel entre borboletas e pássaros. ...”
Cecília Meireles (1945)*

MEMORIAL: TRAJETÓRIA DE VIDA, MARCAS ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS

Como cheguei até aqui? Aqui significa o Doutorado em Educação, com suas disciplinas, os professores, o programa e a construção da tese. Foi como conectar os pontos que compõem a minha profissão de professora universitária, revelando todos os fatores que a motivaram.

Nasci em Alto Araguaia, em Mato Grosso, no ano de 1968. Filha de pais empresários, líderes na comunidade, cercada por primos, primas, cuja diversão eram os banhos de rio, as brincadeiras de rua, as leituras de gibis e dos livros do Círculo do Livro¹. Segui a trajetória comum da considerada melhor Educação da cidade: a Educação Infantil na Escola Filhas de Maria Auxiliadora² e o Ensino Fundamental na Rede Salesianos. O Ensino Médio foi cursado longe da casa dos pais, tendo em vista que fui morar na cidade de Goiânia (GO), em casa de padrinhos, estudando os dois primeiros anos em um colégio Agostiniano³. Por conveniência familiar, mudei-me de Goiânia para Uberlândia, tendo sido o último ano do Ensino Médio cursado em uma escola, não religiosa, em Uberlândia (MG). Algum tempo depois, fui aprovada no vestibular na Universidade Federal de Uberlândia,

¹ Círculo do Livro foi uma editora que operava como um clube em que os associados tinham a obrigação de comprar ao menos um livro por quinzena, a partir de um grande catálogo. Disponível em: https://www.traca.com.br/listas/circulo-livro/61/?id_lista=61&page=12. Acesso em: 22 maio 2021.

² As Filhas de Maria Auxiliadora estão presentes em 94 países, nos cinco continentes. As Salesianas, como também são conhecidas, são mais de 13.000, têm 1.401 comunidades, organizadas em 82 províncias religiosas (estatísticas referentes a 2014). As FMA deverão ser um monumento vivo da devoção a Maria Auxiliadora. Cf. FAMÍLIA SALESIANA (Portugal). Filhas de Maria Auxiliadora. 2021. Disponível em: <http://www.familia.salesianos.pt/grupos/filhas-de-maria-auxiliadora>. Acesso em: 20 maio 2021.

³ Os Padres Agostinianos chegaram a Goiânia em 1954. Cf. ENCONTRAGOIÂNIA. Colégio Agostiniano Goiânia. Disponível em: <https://www.encontragoiania.com.br/sobre/colégio-agostiniano-goiania/>. Acesso em: 3 maio, 2020.

para o curso de Ciências Econômicas. Formei-me e, logo em seguida, voltei para minha cidade natal.

Minha trajetória profissional como docente teve início em 1992, a partir de um intenso desejo de mudança. Formada em Economia pela UFU, administrando um supermercado da família, em Alto Araguaia/MT, em processo de falência, buscava uma valorização profissional que não esperava encontrar na docência. Fiquei tantos anos fora de casa, estudei e me formei para *não ser professora!* Essa era minha fala habitual, quando via a luta das professoras da Educação de Alto Araguaia para se qualificarem, as viagens constantes que tinham de fazer e, sobretudo, a falta de reconhecimento profissional da categoria.

Naquela época, eu percebia a profissão docente como um sacerdócio. Hoje, como uma profissão! Para realizar a atividade docente e suas atribuições, eu necessitava de entender as bases dessa profissão: a docência universitária e a formação do professor de Ciências Contábeis.

Na cidade de Alto Araguaia, havia uma professora de Inglês que entraria em licença-maternidade e precisava de alguém para substituí-la. Assim, minhas primeiras aulas foram ministradas no Ensino Fundamental e no Médio na Escola Estadual Carlos Huguene, em Alto Araguaia, no Mato Grosso, como professora substituta de Língua Inglesa. Eu estava habilitada para ministrar essas aulas, pois havia concluído o Curso Superior de Economia e estudado inglês por vários anos.

Esses mesmos fatores foram responsáveis para que, poucos meses depois, eu fosse convidada para participar de um processo seletivo para ministrar aulas de Língua Inglesa, no curso de Letras recém-instalado na cidade. Então, iniciei a docência na Educação Superior, no curso de Letras⁴, da Faculdade do Estado de Mato Grosso, onde permaneceria até início de 1998.

Nesse período, foi tudo desafiador e estranho. Estranho, porque as aulas ministradas eram de Língua Inglesa, e desafiador, por ter que planejar e executar as atividades que, até muito pouco tempo antes, eu realizava como aluna. A minha formação acadêmica me havia preparado para desenvolver projetos e as aulas

⁴ Criado em 2 de setembro de 1991 como Núcleo de Ensino Superior de Alto Araguaia pela Resolução N° 023/91 do Conselho Curador da Fundação Centro Superior de Cáceres e homologado pelo Decreto n.º 644/91 em 23 de setembro de 1991 pelo então Governador Jayme Veríssimo de Campos, implantando inicialmente o Curso de Letras, no Núcleo de Ensino Superior de Alto Araguaia. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=campus&idc=4>. Acesso em 15 jun. 2021.

eram, para mim, projetos a serem executados. Não me havia preparado para ser professora, mas estava em sala de aula e queria fazer o meu trabalho com a mesma qualidade que tivera na minha formação. Com base na minha experiência de aluna de uma Universidade Federal, de curso integral, seguia os Planos de Ensino na íntegra. Precisava cumprir todo o programa.

Logo de início, percebi algumas dificuldades: o curso funcionava no turno noturno, os alunos eram os mais diversos, alguns eram empresários, outras eram donas de casa, mas a maioria era de professores do Sistema Municipal e Estadual de Educação. Todos trabalhavam durante o dia. Alguns tinham experiência de sala de aula e estavam qualificando-se. Outros estavam aproveitando a única oportunidade de cursarem o Ensino Superior. Muitos não trabalhariam com Educação, mas todos eram ávidos para se formarem na Educação Superior.

Depois de dois anos em sala de aula, passei a ser coordenadora do Curso de Licenciatura Plena em Letras e, assim, os desafios foram-se ampliando. Era um curso em implantação e era imprescindível preparar processos seletivos, contratar professores, definir horários de aula, organizar encontros científicos; conhecer o projeto político pedagógico do curso, entender a construção do curso naquele contexto, identificar o perfil de cada profissional para cada área e para as disciplinas, entre tantas outras responsabilidades.

Nessa época, entendi que, para ampliar meus conhecimentos específicos em Língua Inglesa e melhorar meu desempenho como docente, eu precisava buscar cursos de aperfeiçoamento. Então, participei de cursos de formação docente, tanto na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) quanto na Universidade de Brasília (UnB). Além disso, fui para a Inglaterra realizar um curso de três meses para aperfeiçoar a conversação em Língua Inglesa. Ao voltar, iniciei uma Especialização em Língua Inglesa no interior de São Paulo, mais especificamente, em São José do Rio Preto, viajava todo final de semana para assistir às aulas. A qualificação era para que, quando houvesse concurso, eu pudesse realizá-lo. Entretanto, não pude participar do concurso para continuar como docente, pois a minha formação inicial não pertencia à mesma área. Decepção! Mudanças!

Voltei para Uberlândia, onde permaneci por alguns anos trabalhando em empresas e buscando novas qualificações. Como era graduada em Economia, cursei uma Pós-Graduação *Lato Sensu* em Contabilidade e Controladoria da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Percebi, durante a Pós-Graduação, a

necessidade de maiores conhecimentos e me matriculei na Graduação em Ciências Contábeis. Antes de concluir o Curso, fui convidada a ministrar aulas em um curso tecnológico. Em 2004, concluí a nova Graduação e, logo em seguida, comecei a ministrar aulas de Contabilidade no Curso Superior de Administração, em Catalão.

Em 2005, comecei a planejar meu ingresso em um Programa de Mestrado. Sentia-me, à época, como uma reprodutora de conteúdos com atuação limitada, visto que, em ambas as instituições onde trabalhava, o foco era apenas no ensino. Atividades de extensão e de pesquisa eram inexistentes e eu acreditava que uma Pós-Graduação me permitiria a aquisição de competências necessárias para a realização de atividades dessa natureza, mesmo em uma instituição privada que privilegiava o ensino.

Assim, em 2005, iniciei o curso de Mestrado em Administração, após ser aprovada em processo seletivo na UFU, mantendo, paralelamente, minha atuação docente. Viajava 200 quilômetros diariamente para trabalhar todas as noites, em Catalão/Goias. Consegui, apesar da exaustiva carga de leituras e de trabalhos acadêmicos exigidos, concluir o Mestrado em 2007. Tão logo concluí o Mestrado em Administração, passei a trabalhar em outra instituição de ensino. Os desafios aumentaram: era professora de um curso no período da manhã e professora/coordenadora do Curso de Ciências Contábeis, no período noturno, ambos em Uberlândia, em uma instituição privada.

Em 2010, participei de Concurso Público para Professor do Magistério Superior na UFU para ministrar aulas no Curso de Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP⁵, *campus* recém-instalado na cidade de Ituiutaba (MG). Novamente, constatei a necessidade de conhecimentos que me permitissem exercer, de modo mais efetivo, as atividades que contemplassem a tríade ensino, pesquisa e extensão. Assumi, em 2011, o cargo de docente para o qual fui aprovada. Mais uma vez, em 2014, assumi a coordenação do Curso de Ciências Contábeis, na então FACIP – UFU, em Ituiutaba, Minas Gerais.

⁵ A Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), criada em 2005, na cidade de Ituiutaba, Campus Pontal, com onze cursos de Graduação, foi desmembrada em três unidades acadêmicas em 2019, sendo elas: Faculdade de Administração, Ciências Contábeis, Engenharia de Produção e Serviço Social (FACES), Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) e o Instituto de Ciências Humanas do Pontal (ICHPO).

O contato mais direto com as demandas do cargo de coordenadora de curso me fez perceber uma mudança no perfil dos novos professores. Em relação às demandas, podem ser citadas: (i) atender à reestruturação do currículo do Curso; (ii) presidir as discussões do Núcleo Docente Estruturante; (iii) acolher as demandas dos discentes quanto aos professores e aos conteúdos trabalhados em sala de aula; (iv) elaborar requisitos para concursos destinados a cargos efetivos ou temporários para docentes do curso, além de outras atividades inerentes ao cargo.

Cursar o Doutorado era a próxima etapa e, cada vez mais, pesava em minha decisão a escolha da área e do Programa a ser cumprido. Cogitava a possibilidade de agregar saberes distintos daqueles construídos e sistematizados durante as graduações em Economia e em Ciências Contábeis, assim como na Pós-Graduação em Administração. A minha experiência profissional não era mais suficiente, então, em 2017, decidi-me pela área da Educação, cujos saberes teóricos, eu acreditava, iriam contribuir para minha formação acadêmica e profissional, marcadamente, sem formação para a docência.

O Doutorado em Educação, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – PPGE/Uniube, atendia a todos os meus critérios de escolha. Ao me preparar para o processo seletivo, tive que escolher uma Linha de pesquisa e apresentar um projeto de pesquisa que se constituíam em exigências no processo avaliativo de seleção dos candidatos. Os temas que me instigavam na prática docente direcionaram minhas leituras iniciais para a formação do professor, especialmente, o de Ciências Contábeis. Decidi-me, então, pela Linha de Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem e compreendi que o entendimento do contexto de formação me permitiria maior criticidade em relação a diversas questões que permeiam a profissão docente em Ciências Contábeis.

Saliento que, durante toda a minha formação, os currículos que vivenciei não contemplavam aspectos relacionados à formação do professor de Contabilidade, decorrendo todo o meu saber sobre essa prática, de leituras pessoais, de experiências em sala e da atuação como gestora de Curso. Assim, apresentei o projeto de pesquisa, submeti-me ao processo seletivo e, tendo sido aprovada, iniciei as aulas na turma de 2018.

Se o projeto inicial apresentado tinha como proposta de tese conhecer e aplicar os métodos de ensino, ao iniciar as aulas do Doutorado, realizar os estudos

das disciplinas e entender que o contexto influencia todo o processo educacional, encaminhei a investigação para a construção deste estudo, a partir das trajetórias formativa de professores da Educação Superior da área de Contabilidade de cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais de Minas Gerais, que obtiveram atingiram conceito 5 no Enade 2018⁶.

⁶ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de Graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e ao nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. Os alunos que são divididos pelo Inep em três áreas de conhecimento e eixos tecnológicos realizam o exame a cada três anos. O curso de Ciências Contábeis pertence ao ano III do ciclo avaliativo, tendo sido a última edição realizada em 2018. Esse lapso temporal se deve às restrições impostas pela à pandemia de Covid-19, o que provocou enorme impacto no cronograma de aulas das instituições de Ensino Superior em todo o País. O Enade, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desde 2004, integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sendo composto também pela Avaliação de cursos de Graduação e pela Avaliação institucional. Juntos eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de Educação Superior brasileiras (INEP, 2021).

1 INTRODUÇÃO

1.1 Do Contexto — Tema e Justificativas

A pesquisa e a redação desta tese ocorreram no contexto da Pandemia do SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19⁷, que provocou a morte, até maio de 2022, de 6,29 milhões de pessoas em todo o mundo, conforme dados do Instituto de Métricas e Avaliação de Saúde (IHME), da Universidade de Washington, nos Estados Unidos⁸ e, no Brasil de mais de 667.000 pessoas. No enfrentamento à pandemia, algumas ações foram determinantes para evitar a contaminação ou a propagação do Corona vírus e, conseqüentemente, diminuir os impactos da crise. Entre as ações, destacam-se: o distanciamento social, o uso de máscaras, a paralisação de atividades presenciais nas escolas. Quanto à Educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) sugeriu que, para a continuidade das atividades de ensino e aprendizado, todas as instituições passariam a disponibilizar atividades não presenciais, o que tem acontecido até o presente momento.⁹ Isso impactou o desenvolvimento de pesquisas de modo presencial. Os meios digitais tornaram o modo recorrente de realização das pesquisas na área educacional, no qual se situa esta investigação.

O tema deste estudo remete às mudanças no aparato legal da Contabilidade no Brasil a partir do processo de convergência das Normas Brasileiras às Normas Internacionais de Contabilidade¹⁰, formalizadas em 2005, com a Criação do Comitê de Pronunciamentos Contábeis (CPC), e tornado obrigatório a partir de 2010. Esse

⁷ Histórico da Pandemia COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 17 junho 2021.

⁸ Site que atualiza o número de mortes por Covid-19. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>. Acesso em: 20 out. 2021.

⁹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=89051. Acesso em: 17 junho 2021.

¹⁰ A Contabilidade no Brasil obedece a um conjunto de leis que passaram por modificações em momentos significativos para acompanhar alterações no panorama econômico. A Lei n.º 11.638, de 28 de dezembro de 2007, trouxe mudanças significativas para a Contabilidade brasileira com a convergência das normas contábeis nacionais às internacionais, as IFRS. Cf. BLB BRASIL (Brasil). IFRS: O que são as normas internacionais de Contabilidade? 2016. Disponível em: <https://www.blbbrasil.com.br/blog/ifrs-o-que-sao/>. Acesso em: 22 maio 2021.

processo de convergência aconteceu por intermédio das Leis n.º 11.638/2007 e n.º 11.941/2008, que alteraram, em parte, a Lei das Sociedades por Ações (Lei n.º 6.404/76), que incorporou procedimentos e regras contábeis contidos nas Normas Internacionais de Contabilidade. Esse processo teve como data limite o exercício contábil de 2010, durante o qual as companhias abertas foram obrigadas a adotar as normas internacionais de Contabilidade em sua forma completa.

O ensino de Graduação em Ciências Contábeis foi afetado pela reformulação das normas contábeis no Brasil, pela expansão de vagas nos Cursos Superiores, pela expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pelos avanços da tecnologia de informação e pela reestruturação das atividades econômicas mundiais. Esses processos afetam os usuários da Contabilidade e, principalmente, os professores que investigam e ensinam teorias e práticas aos alunos (LAFFIN *et al.*, 2018; HEISSLER *et al.*, 2018; MIRANDA *et al.*, 2012; MIRANDA, 2011).

Quanto à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, de 1998 para 2021, os cursos de Mestrado e de Doutorado em Ciências Contábeis, reconhecidos pela coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹¹, aumentaram em mais de 1000%. Em 1998, existiam três Programas de Pós-Graduação em Mestrado e um de Doutorado¹². No ano de 2021, eles totalizam 31 programas de Mestrado, sendo treze que ofertam doutorado, majoritariamente concentrados nas regiões Sudeste e Sul¹³.

Nas últimas décadas, ocorreu, portanto, no Brasil, uma ampliação das oportunidades de acesso às IES, sejam elas públicas ou privadas. O aumento do número de vagas nos cursos superiores possibilitou o ingresso de pessoas de diversos níveis socioeconômicos, com estilos cognitivos de aprendizagem, com escolarização prévia, com motivações e expectativas distintas, demandando dos professores formação e conhecimentos múltiplos para o devido tratamento das diferenças no processo de ensino e aprendizagem (FARIA; ARAÚJO, 2016;

¹¹ Capes – Cursos Avaliados e reconhecidos. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

¹² O primeiro curso de Mestrado em Contabilidade foi iniciado no ano de 1970, na Universidade de São Paulo (USP); o segundo, em 1978, na Pontifícia Universidade Católica (PUC); e, o terceiro, em 1998, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Quanto ao curso de Doutorado em contabilidade, foi instituído em 1978, na USP, o programa de pós-graduação *Stricto sensu* (CUNHA *et al.*, 2008).

¹³ Dados da Pós-Graduação. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/coleta-de-dados-programas-da-pos-graduacao-Stricto-sensu-no-brasil-2017/resource/9c360fc6-e287-4ec6-942b-a5c9c2c9c210>. Acesso em: 10 jun. 2021.

NGANGA *et al.*, 2016; ARAÚJO *et al.*, 2015; ROMANOVSKI; PINTO, 2015; MIRANDA, 2010;).

De acordo com Veiga e Fernandes (2021), a política de expansão da Educação Superior, além de provocar impacto no crescimento quantitativo do sistema, tais como: o número de instituições, de cursos, o aumento de vagas, matrículas, pessoal docente, discente e técnico-administrativo, espaço físico, entre outros, alterou as formas de gestão das organizações acadêmicas, tanto na diversificação e na diferenciação institucional, quanto na revisão de atribuições e nas funções. As autoras afirmam ainda, que, nesse novo cenário, considerando as determinações sociais, políticas, econômicas e educacionais sobre esse nível de ensino, determina compreender a Educação Superior e, de modo especial, a Educação Superior pública, o seu papel na sociedade (VEIGA; FERNANDES, 2021).

Nesse cenário, a formação do docente que atua em cursos de Ciências Contábeis passou a ser objeto de pesquisa entre os docentes e os pesquisadores dessa área. Alguns autores contribuíram de modo específico para o tema que propusemos realizar neste estudo, sendo eles a nível internacional: Nóvoa (1994), Zabalza (2004), Imbernón (2010) e Tardif (2014); e os nacionais: Soares; Cunha (2010), Charlot; Silva (2010), Anastasiou (2005), Masetto; Gaeta (2016); Franco (2009), Pimenta; Anastasiou (2014), Pimenta; Almeida (2011), Miranda (2011), Veiga; Fernandes (2021). A formação contínua é imprescindível ao professor Bacharel no Ensino Superior, uma vez que a formação profissional, em geral, restringe-se à área de conhecimento específica. O docente necessita de um vasto repertório de saberes, além de sua disciplina, para aprimorar sua atuação, potencializá-la e diferenciá-la.

A formação e a construção dos saberes docentes condizem com a importância de compreender a relação dos aspectos pessoais que estão inseridos na vida profissional. De acordo com García (1999), eles se apresentam interligados, pois a vida pessoal está associada ao esforço do autodesenvolvimento, do trabalho de si mesmo, da busca de estreitar relações com o mundo social, de entender-se como um sujeito histórico, articulador das suas metas e valores, da compreensão de que o professor é responsável pela ação de formar-se. Nessa perspectiva, a formação consiste em um processo de crescimento pessoal, cultural e profissional. Afasta-se de uma construção técnica e se aproxima de um desenvolvimento crítico e

reflexivo, utilizando, como base, seus conhecimentos, suas experiências e representações de mundo (ALMEIDA, 2012).

Veiga e Fernandes (2021) defendem a necessidade de criação de um projeto de formação docente para a Educação Básica e para a Educação Superior que atenda à complexidade do exercício da docência no contexto de mudanças e de desafios em que se concretiza o processo de Educação, nas suas múltiplas dimensões - no ensino, na pesquisa, na extensão e em processos inovadores.

Sobre a trajetória formativa de professores do Ensino Superior e os seus saberes docentes, Isaia e Bolzan (2010) afirmam que a trajetória profissional dos professores do Ensino Superior envolve uma multiplicidade de fatores que não só se sucedem, mas se entrelaçam em um mesmo percurso histórico, possuindo, contudo, modos diferenciados de participação, de interação e de compreensão da trajetória formativa a ser empreendida pelos docentes nas instituições em que atuam. Nessa perspectiva, sustentam que as possíveis resistências ao longo dessa trajetória formativa dos professores podem ser em decorrência da sincronia geracional entre os diversos grupos de professores, o que indica a necessidade de se levar em conta o planejamento e a implementação do desenvolvimento profissional docente (CONTREIRA; KRUG, 2015).

No processo de construção da carreira docente no Ensino Superior, dois percursos se entrelaçam: o primeiro, por meio da capacidade de criação de uma rede de relações e mediações que busque refletir, compartilhar, reconstruir experiências e conhecimentos; o segundo, compreender o desenvolvimento profissional a partir de sua história pessoal, sendo imprescindível o reconhecimento da importância do processo formativo inicial e continuado (BOLZAN, 2008).

Quanto à formação dos docentes que atuam nos Cursos de Ciências Contábeis, as pesquisas de Laffin (2002), Andere e Araújo (2008), Rodrigues (2009), Miranda (2011), Candioto (2010), Malusá *et al.* (2014), e a de Laffin e Gomes (2016) abordam as lacunas e indagam sobre elas, no que diz respeito à formação dos profissionais que exercem o magistério no campo das Ciências Contábeis. Em seus estudos, os autores enfatizam a responsabilidade que envolve a docência, o domínio dos conteúdos específicos e dos saberes necessários para a formação humana. Do mesmo modo, questionam a prática docente e o compromisso das IES com a Educação Superior.

Se as pesquisas sobre a formação dos docentes que atuam em Ciências Contábeis são relativamente recentes, a preparação¹⁴ exigida para o exercício da docência na Educação Superior, conforme prevê a legislação do Brasil, é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), devendo ser realizada nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* — Mestrado e Doutorado. No entanto, esses cursos nem sempre oferecem disciplinas pedagógicas necessárias à formação do Bacharel em Contabilidade para exercer as atividades de ensino (ARAÚJO *et al.*, 2015).

A formação docente para a Educação Superior, como mencionado, tem sido objeto de estudo dos pesquisadores da área educacional. Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que

[...] os programas de Mestrado e Doutorado em áreas diversas da educacional se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos, e não à formação de professores, permanecendo estes sem condições institucionais de se formar na docência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 154).

As autoras complementam, afirmando que, por não haver uma formação específica para exercer a docência universitária, os professores interessados em complementar sua formação pode recorrer a cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Educação ou em outro campo que também o prepare para a atuação em sala de aula.

Na mesma linha de raciocínio, pesquisas como as de Leal *et al.* (2020), Nganga *et al.* (2016), Laffin; Gomes (2016), Patrus e Lima (2012) assinalam que é escasso o número de disciplinas pedagógicas ofertadas nos cursos de Mestrado e de Doutorado *Stricto Sensu* em Contabilidade no Brasil e que, quando existem, são de caráter optativo. Isso pode prejudicar a formação e a construção de uma identidade profissional para a docência. Assim, a formação docente para a Educação Superior fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, o que não assinala para um projeto nacional ou da categoria docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

¹⁴ Soares (2019) alerta que a exigência é de preparação para o exercício e não para a formação para a docência. Cf. SOARES, Sebastião Silva. **Narrativas de si:** trajetórias formativas de professores formadores iniciantes na educação superior. 2019. 354 f. Tese (Doutorado) — Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019, p. 34. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24741/1/NarrativasSiTrajetorias.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2020.

O desenvolvimento profissional docente envolve as formações inicial e contínua articuladas ao processo de valorização profissional e de construção da identidade. No entanto, para Cunha (2010), a docência tem sido tratada como um dom ou vocação, mas não como profissão. Tardif (2014), por sua vez, afirma que existe um processo de profissionalização da atividade docente. Essa prática docente torna-se um mecanismo de estímulo para o professor, no sentido de atribuir um significado ao seu trabalho, para melhor compreender sua adequação e para desenvolver sua profissionalidade docente, o que também pressupõe conhecimentos de disciplina inerentes à sua atuação.

Quanto ao desenvolvimento profissional e à construção dos saberes docentes, os primeiros e decisivos anos do exercício da profissão, segundo García (1999), constituem o momento da transição de estudante para professor, em que a solidificação das bases faz com que eles tenham consolidada a cultura docente, que é necessária ao desenvolvimento profissional. Isso faz com que alguns docentes de áreas específicas, ingressantes na carreira, recorram aos programas de formação continuada¹⁵ e à Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu* na área da Educação ou do ensino, com a finalidade de se inteirarem de técnicas e de métodos de ensino-aprendizagem na Educação Superior (MIRANDA; LEAL; CASA NOVA, 2012a; NGANGA, 2013; MELO, 2018).

Esses percursos formativos dos docentes refletem-se na construção da identidade profissional¹⁶, que não é algo estanque e meramente adquirido, uma vez que depende das relações históricas, políticas, sociais e individuais, exige o reconhecimento da docência como um campo de conhecimentos específicos e configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: (i) conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; (ii) conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da

¹⁵ Como exemplo, cita-se o Programa “Docência Universitária” promovido pela Pro-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, que tem por objetivo promover a formação continuada, o desenvolvimento profissional dos professores da UFU, por meio da formação do docente em serviço, e a reflexão pedagógica. Cf. UBERLÂNDIA. Prograd. Pro-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Docência universitária. 2016. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/tags/docencia-universitaria>. Acesso em: 15 jan. 2021.

¹⁶ “A identidade é influenciada por processos individuais, históricos, sociais e cognitivos. Logo, a identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. Isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” (GARCÍA, 2010, p. 18).

prática profissional); (iii) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); e (iv) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social) (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 166).

Dada esta breve contextualização sobre a formação do docente do ensino superior, nesta pesquisa, trabalhamos com as trajetórias formativas de docentes que atuam nos cursos presenciais de Ciências Contábeis, vinculados às Universidades Federais de Minas Gerais. Como critério de seleção, buscou-se os docentes, atuantes nos cursos que obtiveram conceito 5, no ENADE de 2018. Ou seja, no último ENADE realizado, com dados publicados.

1.2 Problema e objetivos da pesquisa

Os professores de Ciências Contábeis, que tiveram uma formação multidisciplinar, ampla e constituída de saberes oriundos da Ciência, da Política, da Economia, da Administração, da Matemática, da Contabilidade não receberam, em sua maioria, uma formação pedagógica, para exercer a docência como já apontado.

Concordando com Nóvoa (1999), ser professor implica escolha de princípios e de valores, maneiras de agir e de tomar decisões, bem como uma reflexão sobre a própria ação. Logo, a construção da profissão, no que se refere às qualidades da prática profissional, requer um trabalho educativo, formativo, processual e permanente. Miranda *et al.* (2012b, p. 145) corroboram esse pensamento ao afirmarem que “[...] cada professor possui uma bagagem de conhecimentos advindos de um processo individual de construção, de formação e de desenvolvimento profissional, esta influencia o seu fazer pedagógico e se manifesta em significados distintos no ato de educar.”

Considerando a exposição sobre o contexto, a tese propôs-se a responder a seguinte questão de pesquisa: **Como se configuram as trajetórias formativas de professores, no contexto de cursos de Ciências Contábeis, localizados no estado de Minas Gerais?**

A palavra *Trajetória*, que vem do latim *trajectus.us*, e representa o ato de percorrer a distância (espaço) que precisa ser atravessada para se chegar a outro lugar. No sentido figurado, relaciona-se à sucessão dos acontecimentos que fizeram parte da existência de algo ou alguém; carreira, no sentido etimológico e no contexto

em que esses termos se aplicam nesta tese, qual seja a de a trajetória formativa dos docentes de cursos de Ciências Contábeis, por meio do currículo Lattes.

Dessa forma, com base em estudos relacionados ao tema, estabelece-se a tese de que os docentes dos cursos de Ciências Contábeis que obtiveram conceito 5 no Enade 2018 detêm conhecimento teórico específico, inclusive, pesquisas na área, em adição dos conhecimentos práticos e pedagógico. Nossa (1999), ressalta que o crescimento do curso nas instituições, principalmente nas particulares, proporcionou também um aumento de contratação de professores jovens, sem experiência docente e sem nenhum preparo pedagógico.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi compreender como se configuram as trajetórias formativas de professores atuantes em cursos de Ciências Contábeis ofertados por Universidades Federais, situadas no Estado de Minas Gerais que obtiveram conceito 5 no Enade realizado em 2018. Em termos específicos, os objetivos foram assim delineados:

- a) Contextualizar os marcos históricos, jurídicos e normativos do ensino de Ciências Contábeis no Brasil;
- b) Discutir perspectivas teóricas sobre a formação de professores e sobre a docência no curso de Ciências Contábeis;
- c) Caracterizar os cursos de Ciências Contábeis das IFES de Minas Gerais que obtiveram conceito 5 no Enade 2018: UFJF, UFJGV, UFMG, UFV;
- d) Mapear e analisar o perfil dos professores dos Cursos de Ciências Contábeis investigados;
- e) Analisar as trajetórias dos professores dos cursos presenciais de Ciências Contábeis investigados, mediante dados publicizados nos currículos Lattes.

A fim de responder às questões e atingir os objetivos propostos, a pesquisa foi conduzida para compreender os aspectos pertinentes da trajetória formativa de professores de Cursos de Ciências Contábeis nas Universidades Federais de Minas Gerais.

1.3 Metodologia

No campo educacional, a pesquisa científica, em uma abordagem qualitativa, tornou-se essencial para a Educação, tendo em vista que possibilita uma aproximação e um entendimento sobre a realidade a se investigar.

[...] A pesquisa é um processo permanentemente inacabado. A pesquisa científica é o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo a procedimentos científicos (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 31).

A presente pesquisa se vincula ao campo da pesquisa qualitativa em Educação, pois visa à construção de uma visão ampla sobre o objeto de estudo. Para Bogdan e Biklen (1994), a imersão do pesquisador no campo de estudo e a retenção de dados descritivos são as principais caracterizações das investigações qualitativas. Ao realizar a investigação científica por meio do método qualitativo, à luz do enfoque analítico histórico-cultural, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter “[...] a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado como contexto de que fazem parte como apontam Bogdan e Biklen (1994, p. 16).

Para esses autores, a pesquisa qualitativa tem características fundamentais que possibilitam uma análise profunda do objeto de estudo, como o ambiente natural, a dimensão processual e os significados. A expressão pesquisa qualitativa é utilizada “[...] como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

1.3.1 Pesquisa bibliográfica e documental

Optou-se por uma investigação bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, considerando o problema e os objetivos da pesquisa. Entre os tipos de documentos utilizados, destacam-se os públicos, como as leis, os regulamentos, as normas, os pareceres e os currículos dos docentes.

A análise documental tem como finalidade identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Entre as principais vantagens, essas informações se destacam por serem uma fonte estável e rica,

darem maior estabilidade aos resultados, bem como possibilitarem a extração de evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador. Assim a

[...] análise documental é um tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre leis, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto, entre outros (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Segundo Lima e Miotto (2007, p. 39), “[...] o processo de pesquisa se caracteriza como uma atividade científica básica, que, por meio da indagação e (re) construção da realidade, fomenta a atividade de ensino e a renova frente à realidade”. As autoras ressaltam a necessidade de se distinguir a pesquisa bibliográfica que, comumente, aparece caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isso acontece devido à falta de compreensão de que a revisão de bibliografia é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, enquanto a “[...] pesquisa bibliográfica implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38). Sendo assim, como tem sido amplamente utilizada em estudos exploratórios descritivos, torna-se importante defini-la, com clareza e vigilância epistemológica, além dos procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de levantamento de dados, a sistematização e de análise dos dados) que envolveram a sua execução.

A primeira fase deste trabalho consistiu em uma pesquisa bibliográfica, seguida pela pesquisa documental em ambientes digitais. As bases de dados utilizadas nas pesquisas foram os *sites* do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, no Google Acadêmico e nos *sites* oficiais das IES investigadas nesta pesquisa.

Inicialmente, acessou-se o banco de teses da Capes, por meio do sítio eletrônico, especificamente, o Catálogo de Teses e Dissertações¹⁷. Utilizando-se o sistema de busca básica, foram inseridos para captura de prováveis estudos já desenvolvidos, tendo sido selecionadas somente as teses de interesse. Para tanto,

¹⁷ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

foram utilizados os descritores: trajetórias formativas, docência universitária, formação de professores, saberes docentes, cursos de Ciências Contábeis, Contabilidade, bacharel. Estes descritores foram usados separadamente e combinados entre si.

Tanto os títulos quanto as palavras-chave e os resumos de todos esses estudos foram analisados para verificar se atendiam ao escopo desta investigação, ou seja, se as temáticas se referiam, de alguma forma, às trajetórias formativas dos docentes em Cursos de Contabilidade. Ressalta-se que foi priorizado o portal eletrônico da CAPES para a busca dos estudos por ser esse o portal que apresenta o conjunto de dados de pesquisa que evidencia a concentração da produção científica que pudesse sustentar, teoricamente, as discussões propostas. Destaca-se que foram encontrados outros estudos, mas todos eles versavam sobre questões contábeis específicas que fogem ao escopo desta investigação.

Ao elaborar o estado do conhecimento, foram selecionados os trabalhos em que os descritores atendiam em três segmentos: (i) formação docente e ensino em Ciências Contábeis; (ii) docência Universitária; e (iii) trajetórias formativas de docentes de Cursos de Ciências Contábeis. A partir dessa organização, foi realizado um inventário, que é um trabalho de pesquisa denominado estado do conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006). O principal objetivo foi criar um Quadro panorâmico de pesquisas realizadas em torno de questões específicas sobre o tema investigado. A organização de inventários desse gênero é essencial para a reflexão acadêmica, uma vez que todo conhecimento científico se ancora na produção anteriormente realizada, quer para reafirmar ou aprofundar abordagens, quer para lançar novos questionamentos sobre uma realidade parcialmente conhecida (FERREIRA, 2002).

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida articulada à pesquisa documental, que está vinculada à investigação do objeto em fontes documentais públicas, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Ciência Contábeis (BRASIL, 2004), documentos sobre os professores disponíveis nos *sites* oficiais das IES, e os currículos Lattes de docentes atuantes nos Cursos de Ciências Contábeis, especificamente nas áreas e disciplinas específicas dos currículos, disponíveis na plataforma Lattes e baixados todos na mesma data, em 24 de fevereiro de 2022, para a investigação da trajetória formativa dos docentes.

A Plataforma Lattes¹⁸ foi utilizada para acompanhamento da trajetória acadêmica, profissional e pedagógica dos docentes investigados. Essa plataforma compreende um sistema integrado de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações, virtual, criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq¹⁹). Além disso, esse repositório de dados científicos e acadêmicos se caracteriza como fonte de informações bibliométricas, usado durante o processo de levantamento dos dados dos professores. Nele, cada indivíduo registra em seu currículo Lattes, de forma individual, sua produção científica, bem como dados sobre sua formação acadêmica, áreas de atuação e orientações (SANTOS, 2021; BRITO et al, 2016; DIAS; MOITA, 2018, ZABOLOTNY *et al.*, 2020).

No início de 2022, foram identificados cinquenta docentes efetivos nos *sites* das IES que atendiam ao escopo desta pesquisa, todos eles professores efetivos do curso. De posse dos nomes dos professores, foi possível obter o identificador para o currículo de todos os professores, para, posteriormente, serem extraídos da Plataforma Lattes. Após o processo de extração, os currículos passaram por uma pré análise e seus dados foram discriminados no Excell®, para serem analisados a partir das variáveis selecionadas para apresentar a trajetória formativa docente.

A análise documental, de acordo com Cellard (2008, p. 295), pode favorecer a compreensão do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, de grupos, de conceitos, de conhecimentos, de comportamentos, de mentalidades, de práticas, entre outros. Destaca-se que os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do pesquisador. A análise documental propriamente dita diz respeito ao “[...] momento de reunir todas as partes, elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave” (CELLARD, 2008, p. 303).

Foram considerados os elementos de análise propostos por Cellard (2008) o contexto documental, o contexto histórico e social em que foi elaborado o

¹⁸ A Plataforma Lattes foi criada a partir de 1999 para atender à necessidade de integração de informações mantidas pelas agências de pesquisa vinculadas ao sistema do Ministério de Ciência e Tecnologia, tais como CNPq, Capes, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e outros. A atualização da Plataforma Lattes visou sempre a torná-la mais racional, prática e confiável. A plataforma foi modificada desde a sua criação para atender às críticas e sugestões consideradas necessárias para gerar as informações do setor, mas principalmente pelos avanços da tecnologia de informação (CNPq, 2021).

¹⁹ CNPq. Disponível em: <http://www.cnpq.br>

documento, a inserção contextual do autor e a quem se destina o documento, independentemente do momento em que ele foi produzido e de quem seja o analista. Esse tipo de investigação permite, segundo o autor “[...] apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.” (CELLARD, 2008, p. 299).

Para realizar a análise do contexto, o pesquisador se coloca em condições para compreender as particularidades da forma, da organização e, sobretudo, para evitar interpretar o conteúdo do documento em função de valores modernos. Essa etapa é tão importante, que não se poderia dela prescindir, durante a análise que se segue (CELLARD, 2008, p. 299).

Quanto às fontes documentais, Flick (2009) salienta que os documentos das instituições são destinados ao registro das rotinas institucionais, bem como ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira pela qual as ações são realizadas nessas rotinas, sendo essa uma questão que reitera o significado da análise detalhada. Ainda segundo Flick (2009), em uma pesquisa qualitativa, a utilização da literatura teórica, empírica e metodológica existente sobre o tema de estudo é relevante e imprescindível em vários momentos da pesquisa, tais como no planejamento, na análise do material e na redação sobre as descobertas.

Os documentos, sejam eles impressos, sonoros ou visuais, quando utilizados em conjunto com outras fontes de dados ou utilizados de forma exclusiva, são importantes fontes de informação para se compreender do objeto de estudo (LAVILLE; DIONE, 2007). Entretanto, os documentos requerem critérios de escolha e uma análise crítica de seu conteúdo, levando em consideração a problemática e o quadro teórico da pesquisa, bem como os autores, o contexto, os interesses, a confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos-chave, desconstruindo-os e reconstruindo informações capazes de responder os questionamentos do pesquisador (CELLARD, 2008).

Para Flick (2009), os documentos não são objetos de mera análise de textos, mas também são importantes fontes de comunicação de dados, tais como: quem os produziu, com quais objetivos e intenções, para quem se destinam e em que condições específicas foram produzidas. Assim, almejou-se, com esta investigação, contribuir para propagar entre os docentes da Educação Superior, principalmente entre os de Contabilidade, a necessidade da formação do professor universitário,

bem como a reflexão sobre as dimensões que constituem o referido processo formativo.

1.3.2 O Universo da Investigação e a construção dos dados

O levantamento das IES que oferecem o Curso de Ciências Contábeis foi realizado no *site* de pesquisa Cadastro e-MEC (BRASIL, 2021, on-line), que é a base de dados oficial de informações relativas às IES e aos cursos de Graduação ofertados por instituições públicas e privadas de Educação Superior²⁰. Assim, realizou-se uma consulta no *site* <http://emec.mec.gov.br/> do Ministério da Educação. Utilizou-se como critério para identificação das IES o Curso de Ciências Contábeis. No campo destinado a informar a Unidade Federativa foi inserido o termo “Minas Gerais” e, quanto à gratuidade do curso, selecionou-se “sim”. Sobre a modalidade de ensino, selecionou-se a palavra “presencial” e, finalmente sobre o grau, assinalou-se Bacharelado.

No Quadro 1 foram discriminadas as Universidades Públicas Federais em Minas Gerais que ofertam o curso de Graduação em Ciências Contábeis na modalidade presencial, sendo sete instituições públicas federais em um total de dez *campus*. As Universidades Federais de Juiz de Fora, de Uberlândia e de Viçosa ofertam dois Cursos em unidades distintas.

Quadro 2 - Universidades Públicas Federais em Minas Gerais que ofertam o curso de Ciências Contábeis na modalidade presencial

Índice	Instituição (IES)	Sigla	Localidade	Ano de criação	Conceito no ENADE 2018
1	Universidade Federal de Alfenas	UNIFAL-MG	Varginha	2018	-
2	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Juiz de Fora	2010	5
3	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Governador Valadares	2013	5

²⁰ As Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras podem ser públicas ou privadas. As instituições públicas de ensino se dividem na forma (1) Federal, (2) Estadual ou (3) Municipal. Essas instituições são financiadas pelo Estado. As IES privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. BRASIL (Cadastro e-MEC). Ministério da Educação. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. 2020. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 maio. 2021.

4	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Belo Horizonte	1947	5
5	Universidade Federal de São João Del Rei	UFSJ	São João Del Rei	2003	4
6	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Uberlândia	1962	3
7	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	Ituiutaba	2006	4
8	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Viçosa	1999	5
9	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Rio Paranaíba	2011	3
10	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	UFVJM	Teófilo Otoni	2006	3
7 instituições – 10 Cursos					

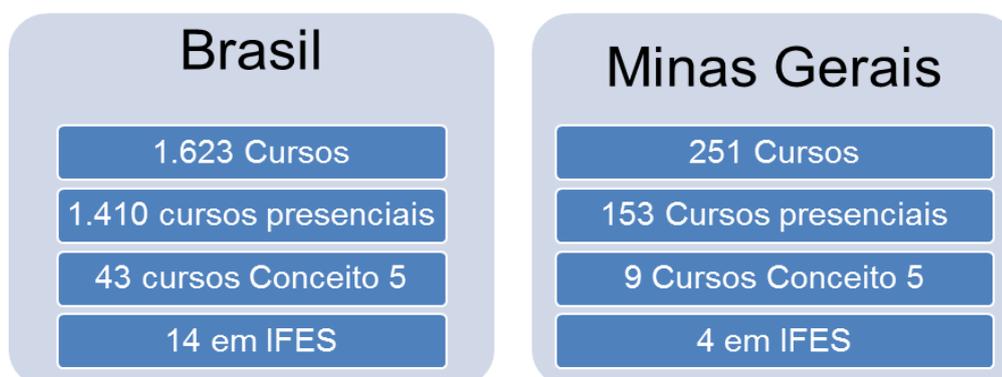
Fonte: Dados adaptados do site Cadastro e-MEC (BRASIL, 2021).

Dos dez cursos das Universidades Federais em Minas Gerais, quatro obtiveram conceito 5 no Enade 2018²¹. Foram identificados também, no Cadastro e-MEC²² (BRASIL, 2021), 1.623 cursos em Ciências Contábeis em atividade no Brasil. Desse total, 1.410 são ofertados na modalidade presencial e 213 na modalidade a distância. Foram identificados 43 cursos de Ciências Contábeis no Brasil, com conceito 5, no Enade 2018, sendo 42 cursos presenciais e um curso na modalidade EAD. A partir desse número selecionou-se a categoria administrativa “Pública Federal” e foram identificados quatorze cursos no Brasil, com conceito 5 no Enade 2018.

Esses dados estão expostos na Figura 1 para melhor visualização.

²¹ O Enade também contribui para a construção de indicadores de qualidade da Educação Superior como o Conceito Enade, o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC). O conceito 5 no Enade reflete o conceito máximo e indica no mercado universitário brasileiro padrão de excelência Acadêmica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/>. Acesso em: 01 maio. 2021.

²² Os dados do e-MEC sobre os cursos de Ciências Contábeis no Brasil foram gerados em dois momentos, tendo sido excluído os cursos extintos e em extinção para a totalização. No primeiro, com os dados do Brasil, e no segundo com os dados de Minas Gerais. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 maio. 2021.

Figura 1 - Cursos de Ciências Contábeis²³

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base em e-MEC (2021)

No sistema do e-MEC, foi realizada, em 2021, a busca por Curso de Ciências Contábeis, na unidade federativa de Minas Gerais. Nesse critério foram identificados 251 cursos de Ciências Contábeis em atividade e em funcionamento. Entre eles, estão listados 153 cursos presenciais, correspondendo a quase 10% do total brasileiro, e 98 na modalidade a distância. Do universo de cursos em Minas Gerais, 9 (nove) obtiveram conceito 5 no Enade 2018. Entre eles, quando se selecionou a categoria administrativa “Pública Federal” foram identificados os quatro cursos, em três Universidades: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) *campus* Juiz de Fora e *campus* Governador Valadares; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e a Universidade Federal de Viçosa (UFV) *campus* Viçosa.

Para realizar este estudo e buscar respostas para o problema de pesquisa, foi necessário, primeiramente, selecionar a IES para, em seguida, identificar os docentes atuantes nas instituições a serem investigadas. Nesse cenário, o universo da pesquisa foi composto pelos docentes dos quatro cursos ofertados em três instituições: UFJF, UFJFGV, UFMG e UFV.

Diante dessas informações, elegeram-se os docentes a serem investigados nesta pesquisa, recaindo as escolhas nos Cursos ofertados pelas Universidades Federais de Minas Gerais, com conceito 5 no Enade 2018. O segundo critério de inclusão foi o fato de o curso ser ofertado por Universidades Federais, pelas seguintes razões:

²³ O levantamento de dados deu-se de forma transversal e foi realizado na segunda quinzena do mês de maio de 2021, no sistema e-MEC. Disponível em: emec.gov.br.

- 1) Classificação acadêmico-administrativa: as IES podem receber diferentes denominações, como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996): Universidade²⁴, Centro Universitário²⁵, Faculdades Integradas²⁶ e Institutos ou escolas superiores.²⁷ As Universidades Federais têm o mesmo *status* jurídico-administrativo;
- 2) Nessas instituições, as contratações de docentes podem ocorrer para trabalho em tempo integral ou parcial. Quando se consideram as IFES públicas, os docentes vinculam-se, majoritariamente, ao tempo integral e em regime de dedicação plena ao curso.
- 3) Observância à Lei n.º 8.112, de 11 de Dezembro de 1990, que institui o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, e à Lei n.º 12.863 de 24 de setembro de 2013, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, o Regime Jurídico, as condições de contratação e de trabalho e ao tratamento que conferem ao ensino e à pesquisa, a carreira docente e o sistema de avaliação docente.
- 4) O conceito máximo obtido no Enade realizado em 2018, por ser esse exame um indicador do desempenho dos estudantes em relação ao conteúdo programático previsto nas diretrizes curriculares do respectivo Curso de Graduação.

Na presente pesquisa, optou-se por investigar o universo composto pelos Cursos de Ciências Contábeis das Instituições de Educação Superior (IES) localizadas em Minas Gerais que obtiveram a nota 5, que é a máxima, no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2018. A escolha dos cursos nota 5 se justifica, por apresentarem um indicador de nível de excelência, no

²⁴ As universidades se caracterizam por autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolverem ensino, pesquisa e extensão e, portanto, contam com número expressivo de mestres e de doutores, em regime integral. Cf. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOUS, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2014, p. 141)

²⁵ O Centro Universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada.

²⁶ As Faculdades Integradas reúnem instituições de diferentes áreas do conhecimento, oferecem ensino e não têm a função de promover a Pós-Graduação.

²⁷ Os Institutos ou escolas superiores atuam em áreas específicas do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa, além do ensino.

aspecto avaliativo do Enade, e o perfil formativo dos professores, por intermédio da trajetória acadêmica, profissional e pedagógica dos docentes que atuam nos cursos.

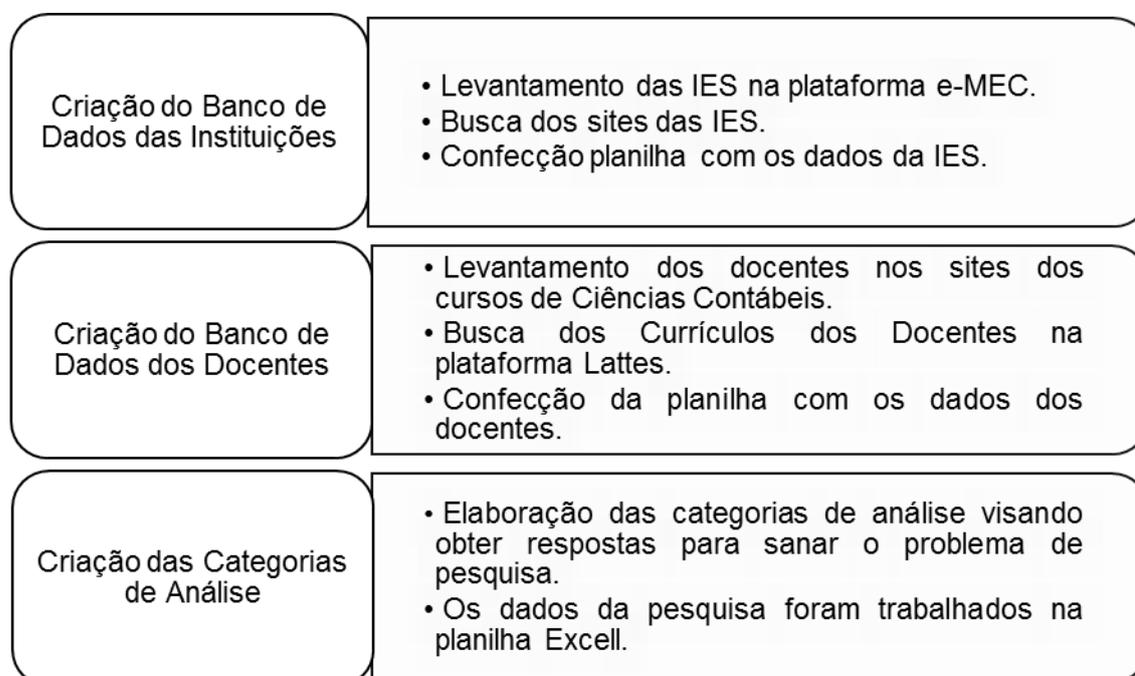
Há que se registrar que esse sistema de avaliação externa proposto pelo MEC para avaliar as instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, apresenta críticas na sua formulação, quais sejam: ausências nas avaliações, questões não respondidas, falta de interação entre os resultados do Exame e ações de melhorias político-pedagógicas das IES; e desconhecimento do processo de avaliação externa que torna os resultados inapropriados para a identificação de ajustes e de reflexões voltadas para a tomada de novas decisões (GONÇALVES, 2016; FRANCISCO *et al.*, 2012; BLEICHVEL, 2017; OCDE, 2018).

No entanto, percebe-se que, mesmo com diversas críticas, o SINAES ainda se apresenta como um elemento fundamental para a organização do sistema de Ensino Superior no Brasil e estabelece as diretrizes, critérios e estratégias para desenvolver a cultura da qualidade e melhoria das atividades institucionais, a fim de cumprir com as metas e alcançar padrões de desempenho (FRANCISCO *et al.*, 2020).

A escolha das IFES localizadas no estado de Minas Gerais se justifica, além da relevância dos Cursos de Ciências Contábeis, no que se refere ao ensino e à pesquisa no cenário nacional, pelo interesse profissional, devido à nossa experiência como professora e gestora do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, MG. A população considerada para esta pesquisa são os docentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, das Universidades Federais de Minas Gerais, que obtiveram conceito 5 no Enade 2018, identificados e selecionados por meio de consulta ao endereço eletrônico e-MEC (MEC, 2018), do Ministério da Educação, mediante os seguintes critérios de inclusão: (i) ministrar aulas nos cursos de bacharelado em Ciências Contábeis, na modalidade presencial, sediados em Minas Gerais, pertencentes às IES públicas em atividade; (ii) pertencer ao Quadro docente do curso investigado; (iii) possuir Currículo Lattes publicado na Plataforma digital do CNPq. O critério de exclusão foi não ser vinculado institucionalmente ao curso de Ciências Contábeis, embora ministre alguma disciplina ofertada por outra Unidade Acadêmica. Mediante estes critérios, foram identificados um total de cinquenta (50) docentes em exercício nos cursos selecionados pelas seguintes IFES: UFJF, UFJGV, UFMG e UFV.

A Figura 2 ilustra o processo de levantamento de dados.

Figura 2 - Processo de Construção dos dados



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Para definir e agrupar as categorias de análise para este estudo partiu-se da formulação de questões que consideram as particularidades da Contabilidade. Desse modo, os critérios de análise da docência versaram sobre a trajetória formativa dos professores. Assim, questiona-se: como se caracterizava a formação profissional dos professores dos cursos selecionados? Que resultados poderiam ser obtidos com a análise do currículo Lattes e da trajetória profissional de cada professor?

A necessidade de definição de categorias de análise é discutida por Franco (2008, p. 198), ao explicar que “[...] em um processo comparativo, é fundamental conhecer e assumir as categorias que permitem fazer este confronto”. Assim, entendeu-se que era fundamental compreender aspectos relacionados à docência na Educação Superior de Contabilidade, como uma construção social e histórica, e buscar perceber como a referida docência se constituiu a partir da trajetória formativa dos professores.

As categorias de análise foram então elencadas como: (i) categorias conceituais e (ii) teórico-metodológicas. Entre as conceituais, situam-se a docência

universitária, a formação, os saberes e a trajetória formativa docente no curso de Graduação em Ciências Contábeis selecionados. Entre as categorias teórico-metodológicas, estão as IES investigadas e as trajetórias formativas dos docentes, sob os aspectos acadêmicos, profissional e pedagógico.

As categorias de análise foram adaptadas do estudo de Miranda (2011) que as define como qualificações docentes necessárias ao ensino de Contabilidade. Pimenta (2012) ressalta que os saberes são constituídos por três categorias: da experiência, do conhecimento e pedagógicos. Assim, a partir dos estudos de Miranda (2011), Perazo *et al.* (2016) e Silva (2019), entende-se que as trajetórias formativas dos docentes estão interligadas, mas cada uma trouxe contribuição diferenciada para a análise realizada.

Para apresentar esses aspectos, foram categorizados os docentes investigados segundo aspectos demográficos, como idade, sexo²⁸, formação acadêmica, tempo total de atuação como docente no Ensino Superior, desenvolvimento profissional e qualificação pedagógica. Silva (2019) analisou os efeitos dessas categorias na renda dos docentes em ciências contábeis no Brasil. Ferreira e Hillen (2015) investigaram a aprendizagem docente de professores de Contabilidade a partir de narrativas de suas trajetórias de vida e profissional, tendo em vista que, segundo apontam pesquisas, sua formação profissional não os preparam para atuar no magistério superior.

Diante disso apresentam-se as categorias de análise e a descrição de cada uma delas para posteriormente analisar a trajetória formativa dos docentes selecionados.

Quadro 3 - Descrição das categorias de análise utilizadas na pesquisa

Categorias de análise	Descrição
Acadêmica	Titulação dos docentes
	Pós-Graduação na área contábil
	Tempo de titulação de Doutor
	Tempo de titulação de mestre
	Tempo de Titulação de Especialização
	Regime de Trabalho Docente
	Participação dos docentes em projetos de pesquisa
	Participação dos docentes em projetos de extensão

²⁸ O termo sexo é utilizado neste trabalho para distinguir os indivíduos em sexo masculino e feminino, com base em suas características anatômicas e fisiológicas. Já que o termo gênero tem uma natureza social e cultural construída, decorrente das concepções de masculinidade e feminismo (OAKLEY, 2016). Muitas publicações utilizaram gênero para tratar da mulher, não especificando as relações de poder que envolvem a trajetória da mulher na profissão contábil (SILVA, 2020).

	Participação dos docentes em grupos de estudo
	Atuar como Revisor de periódicos
	Publicações docentes qualificadas
Profissional	Tempo de atuação como profissional na área contábil
	Curso de Graduação
	Quantidade de certificações profissionais do docente
Pedagógica	Ter cursado disciplina de Metodologia do Ensino
	Ter cursado Estágio Docência
	Horas de cursos na área pedagógica
	Publicações Docentes na área de Educação Contábil
	Publicações docentes sobre o conteúdo que ensina
Demográficas	Tempo de atuação como docente (ciclo de vida)
	Sexo dos Docentes
	Cor ou Raça dos docentes ²⁹
	Idade dos participantes
	Tempo de titulação no curso de Graduação

Fonte: Adaptado de Miranda (2011).

De acordo com Miranda *et al.* (2018), a qualificação acadêmica desenvolve as habilidades e competências docentes, evita o ensino obsoleto, valoriza a pesquisa e credencia o pesquisador para os desafios do exercício da profissão e da compreensão do mundo. Dessa forma, as variáveis que compõem a trajetória acadêmica dos docentes são percebidas em relação ao regime de trabalho, à titulação e ao tempo de titulação, e publicações realizadas, assim como atuar como revisor de periódicos. As publicações de pesquisas revelam as habilidades de pesquisas desenvolvidas pelo docente, especialmente sobre os temas que leciona (MIRANDA *et al.*, 2018).

Os saberes que nascem com a prática e por ela são validados tornam-se importantes, pois a prática está relacionada com a experiência profissional (PERAZO *et al.*, 2016). Miranda *et al.* (2018) reforçam que a qualificação profissional se desenvolve à medida que o contador avança na atuação de suas atividades desenvolve saberes experienciais, que são mobilizados em suas práticas. O contato com as práticas profissionais possibilita que o docente se mantenha atualizado e possa trazer suas experiências profissionais para sala de aula. Certificações profissionais (CRC, CPA etc.)³⁰ expressam avaliações da classe sobre conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

²⁹ O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração, no entanto na pesquisa as características étnico-raciais dos docentes investigados foram realizadas pela identificação da pesquisadora nos Currículos Lattes e em fotos da instituição.

³⁰ CPA - Certified Public Accountant; CRC - Conselho Regional de Contabilidade.

A qualificação pedagógica está relacionada à formação inicial e continuada do docente; assim, cursar a disciplina de Metodologia do Ensino na Pós-Graduação ou realizar o estágio docência pode mobilizar os diversos saberes para que o processo de aprendizagem seja efetivo. Da mesma forma, cursos na área pedagógica (Pós-Graduação, extensão) e publicações na área educacional refletem a formação continuada dos docentes (MIRANDA *et al.*, 2018).

A partir das categorias de análise apresentadas no Quadro 2 buscou-se investigar a trajetória formativa dos docentes, relacionando-as com o ciclo de vida profissional, conforme descrito por Huberman (2000). O autor apresenta o ciclo de vida profissional docente em ciclos temporais, marcando as experiências docentes no mundo do trabalho, de modo a garantir a consolidação do desenvolvimento e da profissionalização docente, consonantes com a função desempenhada e as instituições onde atuam. Fatores esses que marcam a trajetória docente.

Em seus estudos, Huberman (2000) aponta cinco fases no ciclo de vida profissional de docentes, tomando como referência os anos de carreira: a entrada, a estabilização, a diversificação, a distância afetiva ou serenidade e o desinvestimento. Da mesma forma, Nóvoa (1999), relata que a vida do docente é composta por etapas, quais sejam: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase de diversificação; a de serenidade e distanciamento afetivo; e o desinvestimento.

De maneira similar outros pesquisadores (VEENMAN, 1984; GONÇALVES, 2009; JESUS; SANTOS, 2004) desenvolveram estudos voltados à compreensão do ciclo de vida profissional docente, no contexto da Educação Básica, com vistas a distinguir as diferentes fases vivenciadas pelos professores no exercício da sua atividade, abrangendo desde a sua entrada no mercado de trabalho até o momento da aposentadoria (ARAÚJO *et al.*, 2014). A partir do entendimento de que essas fases não são estáticas, mas marcadas pela temporalidade, por acontecimentos ao longo da carreira, encontram-se na literatura as pesquisas desenvolvidas por Stroot (1996), Nascimento e Graça (1998).

No contexto da Educação Superior, o ciclo de vida profissional de docentes foi analisado pelas discussões de Isaia, Bolzan e Giordani (2007), Isaia e Bolzan (2008), Buss *et al.* (2008) e Isaia *et al.* (2010). Cada um deles em uma área de formação específica seja Bacharelado ou Licenciatura. Esses autores relataram que os docentes enfrentam, no contexto social, cultural, político e educacional, uma

crise, pois a formação inicial, bem como a formação continuada é precária. Alia-se a essa conjuntura o desprestígio profissional, concluindo que as transformações pelas quais passa a carreira docente estão intimamente ligadas a alterações de sua vida e não se pode separar o pessoal e o profissional.

1.4 Da estrutura da tese

A tese foi estruturada em seções, a fim de contemplar a questão de pesquisa e os objetivos estabelecidos. Inicialmente foi apresentado um prólogo, em seguida a introdução, na qual se expõem, além da temática, a problematização, as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa, que evidenciam o percurso realizado desde as inquietações iniciais até a configuração do texto final. Na sequência, o trabalho foi estruturado nas seções apresentadas nos parágrafos subsequentes.

A segunda seção, intitulada “O ensino de Ciências Contábeis no Brasil: marcos jurídicos, históricos e normativos”, analisa alguns dos principais marcos jurídicos e normativos dos cursos, o contexto histórico e as circunstâncias específicas que norteiam a constituição dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

A terceira seção, intitulada “A docência universitária e a formação de professores que atuam nos cursos de ciências contábeis” que tem por finalidade apresentar elementos que ajudem a compreender, mais claramente, o processo de formação de Contadores Professores e a docência Universitária, apresenta um panorama da formação de professores que atuam em cursos de Ciências Contábeis.

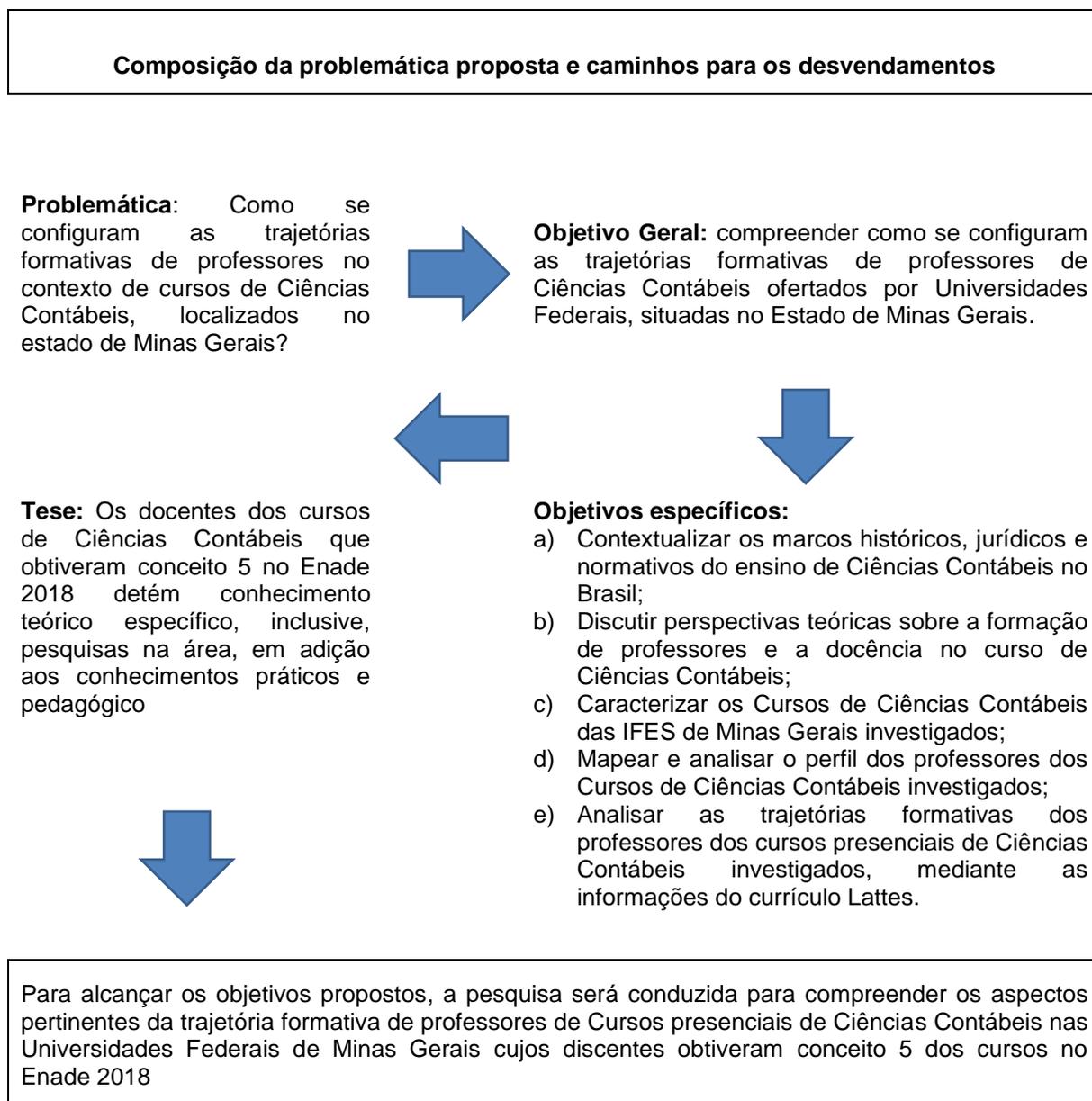
Na quarta seção intitulada “O contexto institucional e docentes de ciências contábeis” que compreende o contexto institucional onde os docentes dos Cursos de Ciências Contábeis investigados, expõe uma análise comparada encontrada nos quatro cursos.

Na sequência, na quinta seção, intitulada “Entre relações e implicações – trajetórias formativas dos docentes” discutem-se as trajetórias formativas dos docentes analisados dos cursos de Ciências Contábeis das IES federais do Estado de Minas Gerais, quanto aos aspectos de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, a constituição profissional desses docentes. As considerações finais encerram esta pesquisa, sendo essa a seção na qual são retomadas as perguntas, realizadas as reflexões sobre a docência universitária na trajetória formativa dos professores dos

cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados pelas Universidades Federais investigados.

Para melhor compreensão dessas etapas, a Figura 3 apresenta o problema de pesquisa e os caminhos desenvolvidos para atender aos objetivos geral e específicos, como forma de instrumento ilustrativo.

Figura 3 - Caminhos para desvendar o problema



Fonte: Elaborado pela Autora, 2022.

2 O ENSINO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS NO BRASIL: MARCOS HISTÓRICOS, JURÍDICOS E NORMATIVOS

Esta seção destina-se à apresentação do Curso de Ciências Contábeis, investigando-se aspectos relacionados à criação, ao desenvolvimento e às principais características no ensino. Peleias e Bacci (2004) e Peleias *et al.* (2007) apresentam aspectos históricos da Contabilidade no Brasil, desde o Século XIX, como as aulas de comércio exterior e a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro³¹, bem como sobre o Ensino Superior, na década de 1940, a Pós-Graduação *Stricto-sensu*, na década de 1970, e a internacionalização Contabilidade no Século XXI. Como esse percurso está intimamente ligado às determinações legais, apresentam-se também, os marcos jurídicos e as diretrizes que consolidaram o Curso de Ciências Contábeis no Brasil.

Os aspectos históricos e legais da trajetória dos cursos de Ciências Contábeis no Brasil têm sido, a nosso ver, ainda pouco explorados em teses e em dissertações. Para tal investigação, realizou-se um levantamento na Plataforma CAPES, em 2020, utilizando o descritor "histórico" AND "legal" AND "Contabilidade" resultando a busca em apenas seis teses. Tanto os títulos, as palavras-chave e os resumos de todos esses estudos foram analisados para verificar se eles atendiam ao escopo desta investigação, ou seja, se as temáticas se referiam, de alguma forma, à História do Ensino Superior de Contabilidade no Brasil. A tese da Marli Auxiliadora da Silva (2015), intitulada “De Portugal ao Brasil – A trajetória histórica do Ensino Superior de Contabilidade (1940-1985): concepções e tendências relativas aos aspectos de formação dos profissionais em Contabilidade” atende ao escopo pretendido. A autora investigou o contexto histórico do processo de criação e de institucionalização dos cursos superiores de Ciências Contábeis, em Portugal e no Brasil. Ainda, a autora comparou os currículos do primeiro Curso Superior de

³¹A década de 1850 foi momento de outros fatos importantes para o ensino comercial e contábil brasileiro. Ocorreu, em 9 de agosto de 1854, por meio do Decreto n.º 769, a reforma da Aula de Comércio do Rio de Janeiro, cuja concretização se daria com o Decreto n.º 1.763, de 14 de maio de 1856, que instituiu novo estatuto que tratava da Aula de Comércio da Corte, estabelecendo um curso de estudos denominado Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Cf. SILVA, Marli Auxiliadora da. **De Portugal ao Brasil: a trajetória histórica do ensino superior de Contabilidade (1940-1985): concepções e tendências relativas aos aspectos de formação dos profissionais em Contabilidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015, p. 52.

Contabilidade no Brasil com o de Portugal bem como as concepções e as tendências relativas aos aspectos de formação profissional com recorte temporal que abrange o período de 1940 a 1985.

A dissertação de Antunes (2017) analisou o Ensino Superior de Ciências Contábeis, as origens da Contabilidade, identificou as causas de suas mudanças bem como a necessidade de adequação ao longo da História, para que a Contabilidade pudesse firmar-se como ciência e, assim, contribuir significativamente para área de conhecimento e de ensino nos cursos de gestão.

No Google acadêmico, foram encontrados nos artigos Nunes (2016) e de Peleias *et al.* (2007), que estudaram a inclusão da História da Contabilidade na formação do contador, que é algo frequentemente ignorado nos cursos superiores de Ciências Contábeis, dado o viés tecnicista que predominava nas aulas de Comércio no período de 1808 a 1945. Esse modelo de instrução técnico-profissionalizante foi introduzido no Brasil a partir de 1809 e correspondia ao que, na época, mais se aproximava de uma formação para o exercício profissional em Contabilidade. Esse fato contribuiu para que tal profissional fosse visto como um mero técnico, que se preocupava mais com a técnica de registro e de controle isolados, em vez de um indutor de mudança social (LAFFIN, 2002; LEITE, 2005).

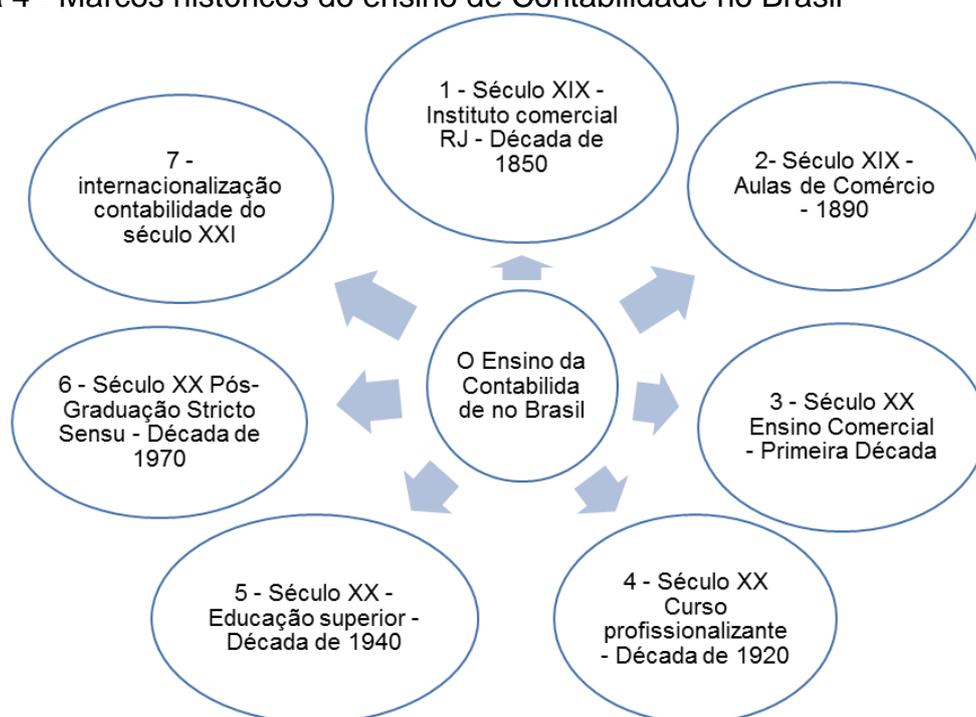
Correia (2018), Andere (2007) e Laffin (2002) afirmam que o ensino da Contabilidade no Brasil teve início no Século XIX, sendo ministrado nas escolas de comércio de nível médio, a partir da vinda da Família Real portuguesa para o Rio de Janeiro e das significativas transformações de natureza social, econômica e política dela decorrentes. Por sua vez, Bielinski (2000) assegura que, nesse período, os comerciantes iam aprendendo com a experiência adquirida na prática cotidiana de uma casa de comércio. No entanto, a profissão de comerciante demandou conhecimentos mais profundos, visto que, com a entrada da Colônia no mundo dos negócios, percebeu-se a necessidade, para a Economia nacional, de um comércio instruído e moralizado.

Assim, o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis e a trajetória da Contabilidade no Brasil passaram por alterações de acordo com as mudanças nas relações sociais, econômicas e legais, desde a sua criação, atreladas à necessidade dos comerciantes de melhorarem a qualidade do controle de seus bens. Esses fatos derivam das transformações ocorridas, ao longo da História e do ensino profissional,

além da demanda de mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado (CANDIOTTO, 2010; MOLINA, 2003).

A Figura 4 apresenta os marcos históricos do ensino de Contabilidade no Brasil, tendo como suporte a pesquisa realizada por Peleias *et al.* (2007), em que os autores sintetizam esses marcos em sete períodos: (1) Século XIX: as Aulas de Comércio; (2) Século XIX: o Instituto Comercial do Rio de Janeiro; (3) Século XX: O Ensino Comercial; (4) os Cursos Profissionalizantes; (5) Século XX: O Ensino Superior em Ciências Contábeis: a Graduação; (6) A Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade. Eu acrescento um outro marco histórico que é (7) A internacionalização Contabilidade do Século XXI.

Figura 4 - Marcos históricos do ensino de Contabilidade no Brasil



Fonte: Adaptado de Peleias *et al.* (2007, p.23).

Em 1850, foi criado o Código Comercial pela Lei n.º 556 (BRASIL, 1850)³², que unificou todas as leis existentes que tratavam da questão comercial. Em 1860, foi promulgada a Lei n.º 1.083 (BRASIL, 1860), que é considerada a primeira Lei de Sociedades Anônimas do Brasil, que contribuiu para a reorganização do Ensino

³² Arts. 1º ao 456, revogados pela Lei n.º 10.406, de 2002.Cf. BRASIL. **Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002**: Institui o Código Civil. Brasília, DF, 10 fev. 2002, online. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm#2045. Acesso em: 12 abr. 2021.

Comercial. Em 1861, o Decreto n.º 2.741 (BRASIL, 1861) definiu os estudos do Instituto Comercial do Rio de Janeiro com um curso preparatório e outro profissional.

O curso profissional, conforme definiram Peleias *et al.* (2007), contava com quatro cadeiras, e não havia a exigência de uma habilitação anterior, exceto para a cadeira de Escrituração Mercantil. Em 1863, a fim de reorganizar o Ensino Comercial, foi promulgado o Decreto n.º 3.058 (BRASIL, 1863) que definiu novos estatutos para o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Por ele, a duração do curso passou a ser de quatro anos, o que permitiu a admissão de alunos maiores de treze anos mediante aprovação nos exames de Gramática Nacional e de Caligrafia. Percebe-se que as exigências para o ingresso no curso tornaram-se mais rígidas a partir desse Decreto, que permitia avaliar com rigor e qualidade o curso oferecido (PELEIAS *et al.*, 2007).

Ainda conforme Peleias *et al.* (2007) ~~Esses autores asseveram que~~ as exigências dificultavam a admissão dos alunos, tendo sido as dificuldades do Instituto em atender às necessidades que o comércio da Capital Federal apresentava pontos decisivos para a extinção do curso. Entretanto, em 26 de julho de 1894, a partir do Decreto Legislativo n.º 98, criou-se outro Instituto, qual seja, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro (SILVA, 2015).

Após essa fase, iniciou-se um período entre 1889 e 1931, de grande expansão e mudanças no Ensino Comercial, motivadas pelos fatores econômicos oriundos do aumento da produção e do crescimento da urbanização, principalmente, a cidade de São Paulo. Além disso, fatores políticos, como a Proclamação da República, em 1889, proporcionaram o crescimento dos serviços públicos e da burocracia, o que demandou melhor qualificação de profissionais para a execução das novas funções (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001).

Ferreira (2014) concorda que foi após a Proclamação da República, e no transcorrer da primeira fase, conhecida como República Velha (1889-1930), que o ensino de Contabilidade penetrou de modo mais direto os currículos de formação técnico-comercial das escolas brasileiras (PELEIAS *et al.*, 2007; CANDIOTTO, 2010).

Em 1902, com a criação do Instituto Comercial do Rio de Janeiro e da Escola Prática de Comércio de São Paulo, foram dados os primeiros passos para a instalação de cursos de níveis Médio e Superior no Brasil. O Decreto n.º 1.339 (BRASIL, 1905), substituiu o Instituto Comercial do Rio de Janeiro pela Academia de

Comércio do Rio de Janeiro, tornou-a uma instituição de utilidade pública e ofereceu diplomas oficialmente reconhecidos (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001).

Esse mesmo Decreto estendeu as disposições legais à Escola de Prática de Comércio de São Paulo e à extinta Academia de Comércio de Juiz de Fora. A primeira, fundada em 1902, foi, posteriormente, denominada de Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado – FECAP, em homenagem ao conde Antônio Álvares Leite Penteado (PELEIAS *et al.*, 2007; ROMANOWSK; PINTO, 2015).

[...] Saes e Cytrynowicz (2001) registram que havia uma distinção no foco do ensino desenvolvido no Instituto Comercial do Rio de Janeiro e na Escola Prática de Comércio de São Paulo. Enquanto na primeira instituição o Ensino Comercial voltava-se para a formação de agentes para atender as demandas do governo republicano; a segunda instituição, em São Paulo, voltava-se para o controle administrativo das grandes empresas industriais, comerciais e bancárias.

A Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado criou, em 1908, o Curso Superior em Ciências Comerciais, que teve forte influência da Escola Italiana de Contabilidade (CANDIOTTO, 2010). Esse tipo de Educação contábil, influenciada pela Escola Italiana, prevaleceu até a metade dos anos de 1970, quando a Legislação Societária n.º 6.404 (BRASIL, 1976) foi aprovada e estabeleceu os critérios e os procedimentos contábeis, predominantemente, influenciados pela Escola de Contabilidade dos Estados Unidos.

A estruturação do Ensino Comercial ocorreria, efetivamente, com a instituição dos cursos profissionalizantes por meio do Decreto n.º 17.329, de 28 de maio de 1926 (BRASIL, 1926), que aprovou a regulamentação dos estabelecimentos de ensino para a oferta desses cursos. Dessa forma, as escolas de ensino técnico-comercial reconhecidas oficialmente pelo Governo Federal deveriam ministrar, em caráter obrigatório, um curso de formação geral com duração de quatro anos e outro, superior em Ciências Econômicas, com três anos de duração (FÁVERO, 1987; ROMANELLI, 2000; LAFFIN, 2002; LEITE, 2005; PELEIAS *et al.*, 2007).

Em 1931, o Decreto n.º 20.158 (BRASIL, 1931) regulamentou a profissão de contador e reorganizou o Ensino Comercial. Os cursos de Contabilidade propriamente ditos foram criados nesse ano. Esse decreto instituiu o Curso Técnico de Contabilidade, com duração de dois anos, para formar Guarda-Livros, e de três anos para formar Peritos Contadores.

O Decreto n.º 1.535 de 1939 (BRASIL, 1939) mudou a denominação do Curso de Perito Contador para Curso de Contador. Por sua vez, o Decreto n.º 6.141 de 1943 (BRASIL, 1943) estabeleceu as bases de organização e regime do Ensino Comercial, dividindo-os em dois ciclos: o primeiro ciclo oferecia um curso comercial básico e o segundo ciclo ofertava cursos de formação. Ainda nesse ano, os cursos Técnicos acima referidos foram transformados na categoria de cursos médios, garantindo aos formandos o título de Técnico de Contabilidade.

Posteriormente à sua implantação, os cursos de Ciências Contábeis, assim como os demais cursos superiores disponibilizados no Brasil, passaram a ser apresentados de maneira mais detalhada e consolidada, o que se deu a partir da década de 1940. Nesse período, a sociedade brasileira se apresentava em pleno desenvolvimento, direcionando-se para um novo padrão – o urbano-industrial, e trazia consigo pressões populares com vistas a mudanças na finalidade do ensino (CANDIOTTO, 2010; SILVA, 2015; SAES; CYTRYNOWICZ, 2001).

Por meio do Decreto-Lei n.º 7.988, de 22 de setembro de 1945, foram instituídos os cursos superiores de Ciências Contábeis e Atuariais com duração de quatro anos, concedendo o título de Bacharel em Ciências Contábeis aos seus concluintes. O maior objetivo da institucionalização do curso foi o de promover a formação de profissionais de nível técnico e atender à perspectiva da época, que era qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho (SAES; CYTRYNOWICZ, 2001).

A regulamentação e a inclusão do ensino de Contabilidade em nível superior datam de 1945, sendo a FEA-USP a precursora desse ensino desde 1946. Com a implantação do Ensino Superior de Contabilidade, o Governo do Estado de São Paulo instituiu, com o Decreto-Lei n.º 15.601/46, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas – FCEA, instalada nas dependências da Universidade de São Paulo— USP, sendo posteriormente denominada de Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FEA.

Em 1946, foi promulgado o Decreto-Lei n.º 9.295 (BRASIL, 1946), que determinava a criação do Conselho Federal de Contabilidade – CFC e dos Conselhos Regionais (CRC), que definem as atribuições do contador (Bacharel em Ciências Contábeis) e do guarda-livros (Técnico em Contabilidade) (BUGARIM; OLIVEIRA, 2014).

Em 1951, a Lei n.º 1.401 determinou o desmembramento do curso de Ciências Contábeis e Atuariais e criou, de maneira independente, o curso de Ciências Contábeis e o curso de Ciências Atuariais (BRASIL, 1951). Possibilitou-se aos concluintes receberem o título de Bacharel em Contabilidade.

Posteriormente, na década de 1960, ocorreram mudanças significativas na Educação Superior, o que apresentou reflexos no curso de Ciências Contábeis, com a criação da Lei n.º 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e foi atribuída ao Conselho Federal de Educação – CFE a competência de estabelecer o currículo mínimo e um período mínimo de duração dos cursos de Ensino Superior (PELEIAS *et al.*, 2007).

Em 1962, o Parecer do CFE n.º 397 determinou a divisão do curso de Ciências Contábeis em dois ciclos: ciclo de formação básica e ciclo de profissional. Em seguida, no ano de 1963, a Resolução do CFE, sem número, fixou o tempo mínimo de duração do curso de Ciências Contábeis com duração de quatro anos e ratificou o Parecer CFE n.º 397/62.

A partir do golpe militar de 1964, a universidade brasileira foi submetida às reformulações que resultaram na ampliação das formas de ingresso, a fim de atender à massiva demanda, em particular, de integrantes da denominada classe média, que se tornava cada vez mais numerosa e ávida por ascensão social. Assim, verificou-se a reforma do sistema educacional por meio de acordos firmados pelo Ministério da Educação e Cultura com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID³³, denominados de acordos MEC-USAID³⁴, e da Reforma Universitária de 1968, que foi responsável pela acentuada expansão das instituições privadas de Educação Superior, especialmente, nas cidades interioranas do Brasil, devido ao aumento da demanda de cursos superiores, além da reforma do primeiro e do segundo grau. A expansão da Educação Superior objetivava diluir as manifestações de desagrado da sociedade em relação ao

³³ Nota da autora – A *United States Agency for International Development* surgiu em 1961 É um organismo independente, do Governo dos Estados Unidos, encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil, embora siga as diretrizes estratégicas do Departamento de Estado americano. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>.

³⁴ Nota da autora – De 1964 a 1968, o MEC firmou 12 acordos com a USAID, com o intuito de reorganizar o sistema educacional brasileiro. O objetivo implícito era a preparação de expressivo contingente de mão de obra especializada para suporte à expansão econômica que se iniciaria a partir de 1960 e que atingiu praticamente todos os níveis do sistema de ensino. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/acordo-mec-usaid>.

ingresso na Educação Superior, bem como atender ao desenvolvimento econômico do Brasil (PELEIAS *et al.*, 2007).

Em 1964, segundo Candiotto (2010), ocorreu uma mudança significativa no ensino de Contabilidade no Brasil. A FEA/USP adotou, pela primeira vez, o modelo didático norte-americano, que indicava uma forte influência da escola norte-americana de Contabilidade. A FEA/USP, além de contribuir com o ensino e a pesquisa no campo das Ciências Contábeis no Brasil, é responsável pela criação, em 1970, do primeiro Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Contabilidade e Controladoria (PELEIAS *et al.*, 2007; CANDIOTTO, 2010).

Em 1971, foi lançado o livro “Contabilidade Introdutória”³⁵, que foi amplamente adotado nos cursos de Ciências Contábeis no Brasil. No ano de 1976, foi aprovada a Lei das Sociedades por Ações da Lei n.º 6.404 (BRASIL, 1976), dando início a uma nova fase da História da Contabilidade nacional (BUGARIM; OLIVEIRA, 2014).

Ainda no ano de 1971, foi promulgada a Lei n.º 5.692 (BRASIL, 1971), que integrou oficialmente o ensino técnico profissionalizante ao sistema regular de ensino e ofereceu uma formação educacional de cunho profissionalizante (CANDIOTTO, 2010). Dessa forma, a Lei n.º 5.692/71 confirmou um caráter tecnicista e uma formação técnica-profissional voltada ao mercado de trabalho. Na época, o objetivo do curso não era o de formar um profissional crítico, reflexivo, questionador e pesquisador.

Segundo Candiotto (2010), o CFE apresentou 130 habilitações a serem oferecidas no segundo grau³⁶, incluindo o Técnico em Contabilidade com um currículo mínimo de 2.900 horas. Ainda segundo a autora, essa Lei implicou consequências prejudiciais à Educação, visto a diminuição da carga horária das disciplinas de formação básica em detrimento das disciplinas de caráter profissionalizante. O ensino de Contabilidade, à época, concentrou-se mais especificamente nos cursos profissionalizantes com a formação de um profissional que operasse as técnicas contábeis (CANDIOTTO, 2010).

³⁵ Cf. EQUIPE DE PROFESSORES DA FEA USP (Brasil). **Contabilidade Introdutória**. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

³⁶ A LDB de 1961 mantinha a estrutura do ensino primário em quatro anos, podendo estender-se até seis anos de duração, e do ginásio com duração de quatro anos, que o aluno só poderia cursar mediante o Curso de Admissão. A Lei n.º 5.692/71 modificou a estrutura de ensino do País, tornando-se o curso primário e o antigo ginásio um só curso de primeiro grau.

Todavia, em 1982, a Lei n.º 7.044/82 (BRASIL, 1982) alterou a Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), excluindo a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no sistema educacional. A referida lei estabeleceu 2.200 horas para o Ensino Regular de segundo grau, com uma duração mínima de três anos. Caso o ensino também agregasse uma habilitação profissional, a duração poderia estender-se a quatro ou cinco anos, dependendo das deliberações do CFE, e da área de habilitação. Na época, o Ensino Regular de segundo grau se dividiu em duas categorias: profissionalizante e não profissionalizante. A categoria profissionalizante era voltada à formação profissional, enquanto a não profissionalizante tinha um caráter preparatório para o ingresso na Educação Superior (CANDIOTTO, 2010).

Outras mudanças ocorreram a partir de 1992, com a Resolução CFE n.º 03 (BRASIL, 1987), que previa os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Graduação. O Curso de Ciências Contábeis passou a ter uma duração estabelecida de 2.700 horas/aula integralizadas em, no máximo, sete e, no mínimo, quatro anos para os cursos diurnos e cinco para os cursos noturnos (PELEIAS *et al.*, 2007). Essa Resolução, segundo os autores, trouxe variadas contribuições para o ensino de Contabilidade no Brasil. Entre elas, pode-se elencar o agrupamento das disciplinas em três categorias. (i) os conhecimentos de formação geral e de natureza humanística; (ii) os conhecimentos de formação profissional; (iii) os conhecimentos ou atividades de formação complementar. Segundo Peleias *et al.* (2007), essa Resolução procurou também assegurar as condições de exercício profissional com competência e ética, bem como um currículo elaborado pautado em conhecimentos teóricos e práticos competentes ao exercício da profissão.

Candiotto (2010) e Peleias *et al.* (2007) apresentam, em ordem cronológica, os pareceres sobre a constituição das diretrizes curriculares que seriam adotadas em 2004: em 1997, foi promulgado o Parecer n.º 776 (BRASIL, 1997), com orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de Graduação, garantindo flexibilidade e qualidade na formação; o Parecer n.º 67/2003, que reuniu todas as referências normativas existentes na Câmara da Educação Superior sobre a conceituação dos currículos mínimos profissionalizantes; o Parecer n.º 108/2003, que discutiu e avaliou a duração e a integralização dos cursos de Bacharelado.

Com a Resolução CNE/CES n.º 10/2004, de 16 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004) instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação de Ciências Contábeis, que passou a ter uma duração

estabelecida de 2.700 horas/aula, integralizadas em, no máximo, sete e, no mínimo, quatro anos para os cursos diurnos e cinco para os cursos noturnos. A Resolução CNE/CES n.º 10/2004 (BRASIL, 2004) determinou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a criação de curso de Graduação de Ciências Contábeis pelas Instituições de Educação Superior. Essas diretrizes deveriam constar na organização curricular por meio de Projeto Pedagógico,

[...] Art. 5º. [...] conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de Contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação: I - conteúdos de Formação Básica. [...]; II - conteúdos de Formação Profissional. [...]; III - conteúdos de Formação Teórico-Prática [...] (BRASIL, 2004)

Ainda em 2004, a Lei n.º 10.861 Instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de realizar a avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de Graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. No processo de buscar a harmonização das normas brasileiras de Contabilidade, o CFC criou, por meio da Resolução n.º 1.055/2005, o Comitê de Pronunciamentos Contábeis, como uma entidade autônoma para centralizar a emissão de normas contábeis no Brasil.

Destaca-se, ainda, a Resolução CNE/CES n.º 2/2007, que dispõe sobre a carga horária mínima e os procedimentos relativos à integralização e à duração dos cursos de Graduação de Bacharelado na modalidade presencial. Nos projetos pedagógicos de cada curso, deverá constar a carga horária total do curso, e sua duração ser estabelecida por carga horária total curricular, bem como estabelecidos os limites mínimos para integralização dos cursos (Art. 2.º).

Posteriormente, mais um marco importante na História do ensino de Contabilidade: foi sancionada, no ano de 2007, a Lei n.º 11.638 (BRASIL, 2009), promulgada após várias tentativas de alterar o texto normativo da Lei n.º 6.404/76 (BRASIL, 1976) no que diz respeito aos tópicos de natureza contábil. A referida Lei também introduziu alterações na escrituração das demonstrações contábeis, na estrutura do Balanço Patrimonial, nas demonstrações obrigatórias, na demonstração de fluxo de caixa, na demonstração do valor adicionado, no critério de avaliação dos

ativos, na primazia da essência sobre a forma, na equivalência patrimonial, na reavaliação dos ativos e no Teste de Recuperabilidade (BUGARIM; OLIVEIRA, 2014).

Em 2009, por meio da Lei federal n.º 11.941, alterou-se a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários, os principais procedimentos a serem adotados em decorrência das alterações contábeis, no Balanço de Abertura e novas classificações das contas do Ativo e do Passivo.

Já em 2010, foi sancionada a Lei n.º 12.249 (BRASIL, 2009), que destacou a autorização do CFC em regulamentar acerca dos princípios contábeis, do exame de suficiência, do cadastro de qualificação técnica e dos programas de Educação continuada e a criação das Normas Brasileiras de Contabilidade de natureza técnica e profissional (BUGARIM; OLIVEIRA, 2014).

Com a Lei n.º 12.249, de 2010, e a Resolução n.º 1.373, de 2011, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) regulamentou a volta do Exame de Suficiência, que esteve suspenso desde 2005, como requisito para obtenção do registro profissional nos Conselhos Regionais de Contabilidade (CRC). O objetivo do exame é comprovar a obtenção de conhecimentos médios, consoante o conteúdo abordado nos cursos de Bacharelado em Ciências Contábeis e também no curso técnico (CFC, 2011).

Conforme se pode perceber, a trajetória da Contabilidade no Brasil foi marcada por diversos acontecimentos de ordem ideológica, econômica, social e legal e, por esses motivos, manteve uma Educação voltada ao mercado de trabalho. Além disso, segundo Candiotto (2010), a demanda por mão de obra qualificada fez com que o Governo favorecesse o investimento na Educação por parte da iniciativa privada, o que resultou em um aumento significativo da oferta dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis (CANDIOTTO, 2010).

O ensino de CC para o mundo do trabalho na perspectiva da profissão docente

Entre as ações do Governo Federal com vistas ao atendimento de demandas educacionais ocorreu, em 2001, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, decênio 2001-2010. Entre as diretrizes encontradas no PNE (2001-2010), é identificada a necessidade de

expansão da oferta de vagas na Educação Superior, para suprir a demanda crescente de egressos da Educação Básica.

Buscando atender ao item 4.3.1 do PNE (2001-2010), que previa que o Estado deveria prover, até o final da década, a oferta de Ensino Superior para, pelo menos, 30% da população de faixa etária de 18 a 24 anos, o Governo aprovou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. O Programa foi detalhado em um documento denominado “Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais”, de agosto de 2007, que foi elaborado pelo MEC. (BRASIL/MEC, 2007)

O REUNI constitui uma política pública educacional do Governo Federal, cujo principal objetivo era o de

[...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação Superior, no nível de Graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007, Art. 1º).

O referido Decreto tinha duração de cinco anos, de 2008 a 2012, e propôs duas principais metas: 1) elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de Graduação presenciais para 90%; 2) aumentar a taxa de relação de alunos de Graduação presenciais por professor para 18. (BRASIL, 2007). Para atender os objetivos e metas do Programa, a primeira diretriz estabelecida foi a de reduzir “[...] as taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007, Art. 2º).

Considerando-se as Ciências Contábeis como ciência em constante transformação, torna-se necessário, também, o entendimento da expansão dos cursos disponibilizados pelas IES brasileiras. Nesse sentido, a busca pela pesquisa histórica e legal da Contabilidade no Brasil é alicerçada pelo aumento de programas *Stricto Sensu* em Contabilidade, a partir dos anos de 2000, para atender à demanda frente às transformações econômicas mundiais (MIRANDA *et al.*, 2012).

A expansão maior em relação às IES ocorreu na década de 1990, conforme dados apresentados pelo MEC. Entre os anos de 1999 e 2004, houve um crescimento de 83,5%, totalizando, assim, 2.013 instituições, das quais 88,9% eram instituições privadas (MEC, 2021). As instituições públicas também cresceram nesse período, mas em um percentual bem menor que as instituições privadas. Conforme

Andere e Araújo (2008), enquanto as instituições públicas cresceram 16,7% nesse período, as instituições particulares tiveram um crescimento de 97,7%.

A expansão da Educação Superior impactou o crescimento do número de cursos de Ciências Contábeis no Brasil que, segundo Andere (2007), totalizavam 131 no ano de 1973. Entre os anos de 1973 a 1976, houve um crescimento que totalizou 35 cursos. Nos anos de 1976 a 1986, ou seja, em um período de dez anos, foram criados 28 cursos e, de 1986 a 1996, foram implantados 190 cursos novos, aumentando, de 1996 a 2006, o número de cursos novos em 495. Em 2009, o total de cursos de Ciências Contábeis oferecidos no Brasil já era de 1.150, o que indica um crescimento de 240 cursos em três anos (ANDERE, 2007; ANDERE; ARAUJO, 2008; NASCIMENTO; FARIA, 2012; BUGARIM; OLIVEIRA, 2014).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), havia 1.557 cursos presenciais de Ciências Contábeis no Brasil em 2019, distribuídos em instituições públicas (95 cursos) e privadas (1021 cursos). Os alunos desses cursos participaram do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade em 2018, sendo eles estudantes de 1.101 cursos (INEP, 2020).

Essa expansão de vagas resultou em consequências positivas e negativas (CANDIOTTO, 2010). As positivas referem-se a profissionais que voltaram a estudar, procurando uma preparação didática e pedagógica; docentes à procura de cursos de Mestrado e de Doutorado; cursos de Mestrado e de Doutorado que passaram a ofertar, mesmo de forma optativa, disciplinas voltadas à formação do professor da Educação Superior; aluno mais bem preparado pelos professores e que consegue conciliar a experiência prática com os saberes didático-pedagógicos; e proposta de novos cursos de *Stricto Sensu*.

Em contrapartida, Candiotta (2010) afirma que as consequências negativas abrangem toda a organização de ensino. Primeiramente, dizem respeito ao despreparo dos profissionais técnicos para o exercício docente; formação prejudicada pelo despreparo do corpo docente; figura do profissional-docente que tem a docência como uma atividade secundária; e cursos ofertados em período noturno para que profissionais liberais possam atuar durante o dia, ocorrendo, entretanto, o risco de que não tenham tempo de se preparar e se dedicar à elaboração das aulas e tornar-se um professor transmissor de conhecimentos (CANDIOTTO, 2010).

Logo, a formação para a docência na Educação Superior do profissional de Contabilidade, ou seja, do Bacharel em Ciências Contábeis, ocorre nos programas de Mestrado e de Doutorado (*Stricto Sensu*). Segundo a Plataforma Sucupira³⁷, há um total de 190 programas de Pós-Graduação em Administração e Ciências Contábeis e 262 cursos de Pós-Graduação no Brasil, entre eles, o Mestrado Acadêmico, o Mestrado Profissional e o Doutorado. Quanto à Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis, em 2021, eles totalizam 31 programas de Mestrado, sendo treze que ofertam doutorado, majoritariamente concentrados nas regiões Sudeste e Sul³⁸. Esse número de programas e cursos levam ao questionamento sobre como ocorre o processo formativo para a docência em todos eles, segundo opinam Miranda (2010) e Nganga *et al.* (2016).

Quanto aos programas de Mestrado Acadêmico em Ciências Contábeis oferecidos pela Capes, os relatórios de avaliação e regimentos ressaltam que, quanto à formação docente, nota-se uma preocupação em estimular a atividade e a prática de ensino durante o Mestrado, segundo apontam Miranda (2010) e Nganga *et al.* (2016). Entretanto, nem todos os programas trazem essas disciplinas de formação didático-pedagógica e outros programas as apresentam como optativas (MIRANDA, 2010; FARIA e ARAÚJO, 2016; NGANGA *et al.*, 2016).

Nessa mesma perspectiva, a pesquisa Andere e Araújo (2008) teve por objetivo investigar os programas de Mestrado e de Doutorado, procurando observar se a formação do docente em Contabilidade perpassa as áreas prática, técnico-científica, pedagógica, social e política. Para tanto, as autoras utilizaram um questionário destinado a uma amostra de 208 discentes e doze coordenadores de Programas de Pós-Graduação, tendo sido elaborados dois questionários, um para os discentes e outro para os coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em

³⁷ A Plataforma Sucupira recebe esse nome em homenagem a Newton Sucupira autor do parecer n.º 977 de 1965 que apontou para a institucionalização da Pós-Graduação brasileira nos moldes que observamos hoje. Essa ferramenta apresenta informações, dados e avaliações dos programas e cursos de Pós-Graduação e é a base de referência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativo/quantitativoAreaAvaliacao.jsf; jsessionid=F7QpVRjqKQZUKd7gVzqhVz6b.sucupira-203>. Acesso em: 3 maio 2021.

³⁸ Dados da Pós-Graduação. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/coleta-de-dados-programas-da-pos-graduacao-Stricto-sensu-no-brasil-2017/resource/9c360fc6-e287-4ec6-942b-a5c9c2c9c210>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Contabilidade. Os referidos instrumentos continham questões que contemplavam as formações prática, técnico-científica, pedagógica e sociopolítica.

A intenção das autoras foi verificar o que os discentes e o que os coordenadores dos programas pensam em relação a essas formações, tendo sido estabelecidos graus de concordância ou de discordância. Com os resultados encontrados, Andere e Araújo (2008) evidenciam que a formação técnico-científica é a que apresenta maior relevância, é a área mais incentivada nos Programas de Pós-Graduação pesquisados, visto receber o maior número de respostas favoráveis. Já a área de formação pedagógica ficou em segundo lugar por ordem de importância, havendo, portanto, maior preocupação por parte dos Programas com essa área de formação. Entretanto, a pesquisa também mostra que há uma discordância no que se refere à importância que é dada à formação pedagógica por parte dos discentes, assim como mostra uma discordância com relação às atividades docentes durante o curso e aos estágios supervisionados; aponta que há pouco incentivo e que são pouco divulgados.

A formação social, política e a prática ficam em terceiro e quarto lugar em ordem de importância, invertendo-se na ordem de importância entre os discentes e os coordenadores. A formação prática é elencada em terceiro lugar, na visão dos discentes, e em quarto lugar, no ponto de vista dos coordenadores. As formações sociais e políticas, na visão dos discentes, são as menos incentivadas, ao passo que, na visão dos coordenadores, é a terceira formação mais incentivada. Dessa forma, percebe-se um desencontro entre as expectativas dos discentes e as dos coordenadores dos programas de Pós-Graduação em Contabilidade.

Pesquisa semelhante foi desenvolvida por Rodrigues (2009). O objetivo foi analisar e observar as aulas de cinco professores formados em Ciências Contábeis que atuam no curso de Graduação de uma faculdade privada no interior de São Paulo. A observação se deu, levando-se em consideração quatro aspectos que, segundo o autor, são relevantes para a formação dos professores na Educação Superior: formações técnico-científica, prática, pedagógica e política. Esses foram os mesmos aspectos analisados por Andere e Araújo (2008). Rodrigues (2009) também realizou entrevistas com os professores, a fim de entender os motivos da escolha do profissional, bem como analisar a atualização docente, a formação para o trabalho na Educação Superior, as metodologias e as técnicas pedagógicas, o conhecimento técnico e o bom relacionamento, as dificuldades de aprendizagem, a interação entre

os docentes e as influências no ensino, além de verificar se havia ausência de formação pedagógica no início da docência.

Os resultados da pesquisa de Rodrigues (2009) demonstram que, das observações das aulas dos colaboradores, a formação técnico-científica, que considera os conteúdos específicos relacionados com os aspectos teóricos das disciplinas, foi evidenciada em todas as aulas observadas. Ressaltaram todos os colaboradores, nas entrevistas, que ter uma formação técnico-científica na área de atuação contábil demonstra domínio do assunto que se está discutindo. A formação prática aparece em segundo lugar como mais evidenciada na prática dos colaboradores, o que é considerado um resultado significativo, além de explicar o fato de grande parte dos docentes terem conhecimento da prática profissional. Nas entrevistas, ficou evidenciado que, além de serem professores, os entrevistados também exercem funções de empresários ou funcionários em empresas públicas ou privadas.

A formação pedagógica e a formação política ficaram, respectivamente, em terceiro e em quartos lugares entre as formações mais evidenciadas a partir da observação das aulas. Segundo Rodrigues (2009), a formação pedagógica engloba, além do ministrar aulas, um planejamento e reflexão quanto ao ensino em seus diversos aspectos. Nas entrevistas, os colaboradores expuseram a necessidade de encontrar soluções para algumas questões relacionadas à sua prática e que envolvem aspectos pedagógicos. Quanto à formação política, percebeu-se que há uma preocupação por parte dos professores pesquisados, no entanto, a evidência dessa formação do professor ainda é pouco percebida.

Candiotto (2010) afirma que a LDB n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996), oferece às instituições de nível superior mais autonomia no planejamento, na organização e na gestão de suas atividades-fins, mediante os projetos pedagógicos dos cursos. Nesse sentido, a LDB deixa a cargo das instituições a propositura de novos cursos, tendo sido dada essa autonomia em determinar as concepções e perfis de egressos, de acordo com as exigências do contexto local e do nacional.

Portanto, discutir e compreender o processo de formação do profissional formado em Ciências Contábeis que atua na docência faz-se necessário para evidenciar dimensões da docência na Educação Superior, especificamente nos cursos de Ciências Contábeis.

3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Nesta seção, o objetivo é discutir a docência universitária, os processos de formação de professores e a inserção dos profissionais como docentes na Educação Superior, especificamente nos cursos de Ciências Contábeis. Até algum tempo atrás, os contadores e os técnicos contábeis mais experientes, que possuíam conhecimentos técnicos e legais acerca da profissão, utilizavam esses recursos para se inserirem na carreira acadêmica, tendo, por fim, a difusão de informações contraídas no decorrer de sua vida profissional. No entanto, na atualidade, os docentes dos cursos de Ciências Contábeis necessitam, além dos conhecimentos e habilidades inerentes à sua profissão, de conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos.

3.1 Docência em Ciências Contábeis

No sentido epistemológico, “docência”, segundo dicionário on-line (2021), provém do latim *docere* e significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, portanto refere-se ao exercício das atividades do magistério. A docência, no âmbito de diversas áreas de conhecimento, em diferentes contextos e com diferentes tipos de alunos, é uma atividade complexa que demanda múltiplos saberes e práticas para seu pleno exercício. Para Cunha (2010), a docência é uma profissão que pressupõe a apropriação, pelo indivíduo, do planejamento e do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A docência requer formação profissional para seu exercício, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar a qualidade do ensino (CUNHA, 2006; ZABALZA, 2004; ALMEIDA, 2012).

Para Almeida (2012), as bases que fundamentam a docência são descritas a partir de dois referenciais do pensamento hegemônico. O primeiro é o próprio mundo do trabalho que as corporações profissionais têm influenciado “[...] na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do

conhecimento” (ALMEIDA, 2012, p. 63). O segundo é o do universo da pesquisa em que o docente se aprimora como pesquisador e se aprofunda em áreas específicas de seu campo de conhecimentos. Para Correia (2018), compreender a docência como uma atividade interacional significa entendê-la como uma prática social concreta que se estabelece na relação professor/aluno/conhecimento, diretamente atrelada a condicionantes epistemológicos, sociais, culturais e psicológicos que constituem o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Ferretti (1988) afirma que o trabalho, compreendido como práxis essencial e própria dos seres humanos, que objetivam o mundo de forma a produzirem, por meio de ações conscientes e de acordo com suas vontades, coisas necessárias às suas vidas. Dessa forma, fica estabelecido que o trabalho do professor se determina no processo de produção das condições materiais e espirituais de sua existência, e não são naturais, mas históricos e socialmente diferentes entre sociedades e épocas (FERREIRA, 2015).

Para que possamos compreender a perspectiva de trabalho do professor aqui dotada, assume-se que as atribuições desempenhadas pelos docentes, que são cognitivas e imateriais, somadas às dos trabalhadores burocráticos, tornam os docentes categorias de trabalhadores mais envolvidos na criação, na gestão e na distribuição de conhecimentos do que propriamente se caracterizam como produtores de bens materiais em sentido estrito. E, nessa direção, a docência se configura como um tipo de trabalho que pode ser tomado como central para o desenvolvimento social e econômico das sociedades modernas. Isto tanto pelo número de trabalhadores que emprega quanto, principalmente, pelas funções e atividades que desenvolve (TARDIF; LESSARD, 2011).

Assim, define-se o professor do Ensino Superior a partir de três características que lhe são próprias: primeiro, como profissional do ensino; segundo, como pesquisador em seu campo específico, e terceiro, como membro de uma comunidade acadêmica. É um profissional que integra em si essas três características, em graus diferentes, maiores ou menores, dependendo de certos fatores. Isso, porque, no contexto brasileiro, por exemplo, parcela volumosa de professores do Ensino Superior está em instituições privadas, não em públicas. Isso implica compreender que pesquisa não é *práxis* comum do “ser professor” para essa parcela (FERREIRA, 2015).

Entretanto, nas universidades públicas federais, Ferreira (2015) afirma que são quatro as funções atribuídas aos professores das universidades públicas: o ensino, a pesquisa, a administração e a extensão. O fazer docente nas universidades tem no tripé ensino-pesquisa-extensão suas funções tradicionalmente conhecidas. Todavia, tem sido recorrente em investigações a preocupação com a inclusão das atividades administrativas e de gestão universitárias como componente relevante na análise do trabalho docente (FERREIRA, 2015; MARCELO GARCÍA, 1999; ZABALZA, 2004; CUNHA, 2006).

Com isso, García (1999) afirma que o processo de formação docente, especificamente na área contábil, engloba processos sistemáticos individuais e coletivos para a construção de saberes sobre a docência e para o desenvolvimento profissional do professor. Imersos nesse processo, os professores constroem seu percurso de apropriação do trabalho, atribuem significados a ele e ampliam a consciência e a compreensão das dimensões da prática na qual se movem (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

O processo de tornar-se professor requer saberes que perpassam também a gestão do ensino, em suas múltiplas dimensões. Assim, “[...] as questões de sala de aula, de aprendizagem e de ensino, de metodologia e de avaliação são de sua responsabilidade” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 143).

Todavia, na universidade, o processo de organização do ensino ainda ocorre de forma individualizada, o que corresponde a

[...] um processo de trabalho solitário, extremamente individual e individualizado; o professor é deixado à sua própria sorte e, se for bastante prudente, evitará situações extremas, nas quais fiquem patentes as falhas em seu desempenho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 143).

Tardif (2014) faz essa reflexão sobre a generalização da ação docente presente no senso comum e o que ele projeta como professor ideal. Para ele, o professor deve ter domínio de seu conteúdo, de sua disciplina e de seu programa e deve ter também conhecimentos relacionados às ciências da Educação e à Pedagogia. E, principalmente, ter na formação continuada um meio de aprimorar suas experiências cotidianas em sala de aula.

No entanto, tradicionalmente, a profissão docente para os professores bacharéis se dava em decorrência da “[...] reconhecida competência profissional do

convidado na área de atuação específica, relacionada à disciplina que irá atuar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 142), ou seja, deveria dominar a área profissional relacionada ao curso, portanto “[...] o profissional deve possuir em si condições suficientes para ser um transmissor e que, nesse contexto, ensinar é dizer um conteúdo a um grupo de alunos reunidos em sala de aula”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 142).

Dessa forma, no contexto da Educação Superior, muitos professores universitários ingressam na carreira, desconhecendo a complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, ainda que tenham passado por processos formativos nos âmbitos de Mestrado e de Doutorado (ALMEIDA, 2012; MASETTO, 2012). Outros, mesmo com larga experiência profissional, docentes e não docentes, ainda que dominem conhecimentos disciplinares pelos quais são responsáveis ao ingressarem nas salas de aulas, raramente tiveram formação para o exercício da docência, sendo desconhecidos organicamente os elementos constitutivos de sua atuação docente (ALMEIDA, 2012; MOROSINI, 2000).

A seguir reproduzimos, no Quadro 3, uma síntese organizada por Miranda *et al.* (2012) sobre conhecimentos, saberes e competência elaborados a partir da leitura de diferentes teóricos que são recorrentes nas pesquisas da área de formação docente.

Quadro 4 - Conhecimentos, saberes e competências necessários à docência

TIPOLOGIA	AUTORES	SABERES/CONHECIMENTOS/COMPETÊNCIAS
Conhecimentos necessários à docência	Shulman (1986, 1987, 2005)	1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico (conhecimento didático geral); 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo; 7) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos.
	Garcia (1992)	1) conhecimento pedagógico geral; 2) conhecimento do conteúdo; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao lugar onde se ensina, assim como a quem se ensina; 4) conhecimento didático do conteúdo
Saberes necessários à docência	Freire (2000)	1) ensinar não é transferir conhecimento; 2) ensinar exige rigorosidade metódica; 3) ensinar exige pesquisa; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; 5) ensinar exige criticidade; 6) ensinar exige estética e ética; 7) ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
	Pimenta (1998), Pimenta & Anastasiou (2002)	1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento específico; 3) saberes pedagógicos; e 4) saberes didáticos.

	Gauthier et al. (1998).	1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da Educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica
	Tardif (2000, 2003).	1) saberes da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) saberes experienciais
	Cunha (2004)	1) saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; 2) saberes relacionados com a ambiência de aprendizagem; 3) saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos; 4) saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; 5) saberes relacionados com a condução da aula; 6) saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem.
Competências necessárias à docência	Masetto (1998)	1) competência em uma área específica (em uma determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica; 3) competência na área política.
	Braslavsky (1999)	1) competência pedagógico-didática; 2) competência institucional; 3) competência produtiva; 4) competência interativa; 5) competência especificadora
	Perrenoud (2000)	1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) trabalhar em equipe; 6) participar da administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias; 9) enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) administrar sua própria formação contínua.
	Zabalza (2006)	1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino; 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipe.

Fonte: Elaborado por Miranda *et al* (2012, p. 145) com base em Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009)

Considerando as tipologias de conhecimentos, saberes e competências necessários à docência realizou-se um levantamento bibliográfico realizado no catálogo de dissertações e teses da CAPES³⁹, que resultou na construção de um Quadro panorâmico de pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil, acerca da temática pesquisa.

3.2 Um inventário de dissertações e teses sobre o tema

A partir dessa contextualização, foi realizado o levantamento dos trabalhos, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando como descritores os seguintes termos (palavras-chave): Docência; Docência Universitária; formação; Formação Docente; Contabilidade. A partir da combinação desses termos, foram

³⁹ Disponível no *site*: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

selecionados os trabalhos relacionados no Quadro 2, que são apresentados por ordem alfabética. O Filtro foi colocado somente na área de conhecimento: “Ciências Contábeis e Educação”. Foram extraídas dezessete teses e sete dissertações que possibilitam uma visão panorâmica da produção sobre o tema. Não foi usado recorte temporal.

Quadro 5 - Relação de Teses e Dissertações sobre Docência Universitária e Formação de Professores em Contabilidade

Autores/Ano	Título	Tipo de Fonte
AGUIAR, Maria Lucilene Silva (2004)	O despertar da docência por meio da monitoria: realidade ou mito - um estudo de caso junto aos cursos de Ciências Contábeis e de Administração da Universidade da Amazônia - UNAMA	Dissertação
ARAUJO, Tamires Sousa. (2018)	Planejamento de carreira e realização profissional dos docentes de Ciências Contábeis	Tese
BARP, Adriano Dinomar (2012)	Docência universitária: percepções sobre saberes necessários à profissão docente de professores que atuam na área contábil em instituições de Ensino Superior pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE	Dissertação
BATISTA, Antônio Barbosa (2015)	Decifra-me ou Devoro-te: um estudo sobre os atributos do professor de Contabilidade no estado da Bahia	Dissertação
CORREIA, Silvia Luiza Almeida (2018)	Representações sobre docência universitária de professores formadores de profissionais da Contabilidade	Tese
CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da (2007)	Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a ótica da teoria do capital humano	Tese
DAL-CIN, Daniela (2017)	Formação para a docência na Educação Superior: de contadora a professora no campo das Ciências Contábeis.	Dissertação
FARIAS, Raissa Silveira de (2020)	Reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis	Tese
FERREIRA, Lucas Benedito Gomes Rocha (2019)	Formação na área contábil: docência, inovação e seus recursos	Dissertação
FERREIRA, Marcelo Marchine (2015)	Docência no Ensino Superior: aprendendo a ser professor de Contabilidade	Tese
FRAUCHES, Patricia Fernandes (2015)	Docência no Ensino Superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis	Dissertação
KETTLE, Wagnoor Macieira. (2016)	Formação continuada de docentes em Ciências Contábeis: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas	Tese
MIRANDA, Gilberto José (2011)	Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil.	Tese
MORAES, Romildo de Oliveira (2010)	Mestres em Ciências Contábeis sob a ótica da Teoria do Capital Humano	Tese
MORAIS, Robson Santos (2015)	Docência Universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de Ciências Contábeis	Dissertação

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento (2019)	Abrindo Caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da Pós-Graduação em Contabilidade	Tese
OLIVEIRA, Jose Renato Sena (2016)	Qualidade no processo de produção científica em Contabilidade no Brasil	Tese
PERES, Danielle Augusto (2017)	A integração da dimensão técnico-científica à dimensão crítico-reflexiva no currículo de Graduação em Ciências Contábeis: um estudo na Universidade Federal do Ceará	Tese
PITOMBEIRA, Suzete Suzana Rocha (2012).	Docência Universitária: avaliação diagnóstica como instrumento transformador da prática docente	Tese
SILVA, Marli Auxiliadora da (2015)	De Portugal ao Brasil - a trajetória histórica do Ensino Superior de Contabilidade (1940-1985): concepções e tendências relativas aos aspectos de formação dos profissionais em Contabilidade	Tese
SILVA, Sidnei Celerino Da (2014)	Desafios dos programas de Graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade	Tese
SOUZA, André Alves de (2014)	A visão dos professores de Ciências Contábeis sobre os saberes pedagógicos necessários à docência	Dissertação
VENDRAMIN, Elisabeth De Oliveira (2018)	Criando caso: análise do método do caso como estratégia pedagógica no Ensino Superior da Contabilidade	Tese
VENDRUSCOLO, Maria Ivanice (2015).	Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade por Educação a distância	Tese
WILLE, Suilise Berwanger (2018)	Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando: refletindo sobre ações de formação docente na Pós-Graduação em Contabilidade	Tese

FONTE: Dados da pesquisa (2021).

Após selecionados os materiais, conforme se processava a leitura dos resumos apresentados nas teses e dissertações e olhando especificamente para os objetivos estabelecidos e os resultados alcançados, era realizada a seleção e o agrupamento dos trabalhos que dialogavam entre si, no todo ou em parte, em eixos temáticos nos quais seus conteúdos estivessem mais próximos e foram organizados em categorias que focalizam: (i) Docência Universitária – Aguiar (2004); Ferreira (2015); Correia (2018); (ii) Formação docente – Barp (2012), Silva (2015); Morais (2015); Kettle (2016), Peres (2017); Wille (2018); Araújo (2018); Nganga (2019); (iii) Atributos do professor – Miranda, 2011; Batista (2015); (iv) as concepções pedagógicas e saberes docentes – Morais (2015), Frauches (2015), Souza (2014), Barp (2012); Farias (2020). Os demais trabalhos não atenderam ao escopo dos descritores pesquisados ou não foram encontrados on-line para a pesquisa e avaliação.

De modo mais abrangente, Ferreira (2015), estudou quais as concepções sobre ser professor que fundamentam e dão sentido à docência de professores de Contabilidade na Educação Superior sob as perspectivas de Tardif (2000) e de

Schön (2000), no que tange ao ensino prático-reflexivo para o exercício de profissões. A pesquisa foi realizada com professores dos cursos de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Paraná – Unespar, fundamentando-se na Análise Textual Discursiva e apresentaram que os professores se percebem mais como contadores-professores e têm concepção de que o ensino que realizam é atividade que se estende a partir do campo profissional contábil.

Nesta mesma linha, Correia (2018) buscou compreender a representação da docência universitária de professores formadores de profissionais da Contabilidade na contemporaneidade e como os docentes, participantes da pesquisa, concebem o ensino e a aprendizagem na perspectiva de formar profissionais da Contabilidade. Entre os resultados, destacam-se como elementos das representações sociais o perfil de profissional da Contabilidade autônoma, com múltiplas competências, saberes, atitudes e valores, em contraposição ao perfil de profissional restrito, historicamente construído, executor de tarefas prescritas e rotineiras, pouco capaz de dar conta dos desafios da contemporaneidade. Representações que podem ser compreendidas a partir do reflexo de uma sociedade autoritária, contraditória e desigual, de uma trajetória escolar e universitária, vivenciada em uma perspectiva transmissiva e reproducionista das condições de ensino. Por fim, essa pesquisa evidenciou, também, possibilidades de mudanças dos participantes nas suas práticas docentes, bem como a necessidade de um processo formativo com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional docente, que precisa ser assumido pela Universidade.

No que se refere aos saberes necessários à profissão docente, Barp (2012) buscou identificar as percepções de professores da área de Ciências Contábeis de Instituições de Ensino Superior da Associação Catarinense das Fundações Educacionais. Como resultado, verificou que os respondentes da pesquisa não possuem formação pedagógica e não estão inseridos em um contexto de pesquisa nem de extensão. Quanto aos saberes inerentes à profissão, os professores especialistas ou mestres demonstraram maior preocupação com a qualidade do ensino e com seu desenvolvimento profissional docente. Os saberes disciplinares foram considerados os mais importantes e os de maior domínio; apenas cinco respondentes apresentaram conhecimento e domínio de todos os saberes, quais sejam os curriculares, disciplinares, pedagógicos e experienciais. Os resultados sinalizam, também, que, embora os professores investigados considerem ser

necessário o conhecimento de todos os saberes docentes, necessitam de desenvolver, principalmente, os saberes pedagógicos, curriculares e experienciais.

Na perspectiva do currículo dos cursos de Ciências Contábeis, Silva (2015) investigou o contexto histórico do processo de institucionalização dos cursos superiores de Ciências Contábeis, em um estudo comparado entre uma universidade, em Portugal e a FEA/USP, no Brasil, apresentando as concepções e tendências relativas aos aspectos de formação profissional.

Com relação ao processo de criação e de consolidação do curso em ambas as instituições, a autora retro mencionada verificou a influência de determinismos políticos e econômicos que marcariam a identidade dos cursos e de seus egressos. Confirmou-se que o currículo era o instrumento para disseminação do conteúdo e, também para a formação profissional nos moldes exigidos pela cultura capitalista vigente. Na FEA-USP, o currículo adotado nos anos iniciais reflete a determinação legal de 1945 e apresenta a força política que caracterizaria a IES ao longo dos anos, devido à inserção de cátedras que privilegiam, por exemplo, saberes relativos à área de Administração, cujo curso fora aprovado, mas não instituído. A partir da década de 1970, em ambas as IES, a concepção de ensino derivada do currículo baseado na escola norte-americana apresenta uma tendência reprodutivista e tecnicista, que marca em âmbito mundial, o ensino de Contabilidade.

Por outro lado, Kettle (2016) estudou sobre o ensino e a aprendizagem do Método das Partidas Dobradas (MPD)⁴⁰ com um grupo de professores de Ciências Contábeis de uma instituição de Educação Superior privada do interior paulista (onde é professor-coordenador do curso). Na sua atuação profissional, buscou entender e, com isso, contribuir com o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem e da reavaliação das práticas docentes e valorização da formação contínua. O desenvolvimento da investigação requereu estudos sobre a epistemologia do método das partidas dobradas, bem como sobre a formação e a

40 Descrito pela primeira vez pelo autor italiano Luca Pacioli, no livro *Summa de Arithmetica, Geometria, Proportioni et Proportionalità* em 1494. No qual descreve o sistema-padrão usado em empresas e em outras organizações para registrar transações financeiras. Sua premissa é de que a condição financeira e os resultados das operações de uma empresa ou organização são mais bem representadas por diversas variáveis, chamadas contas, em que cada uma reflete um aspecto em particular do negócio como um valor monetário. Cada transação financeira é registrada na forma de entradas em pelo menos duas contas, nas quais o total de débitos deve ser igual ao total de créditos (FEA USP, 2019).

prática docente na Educação Superior, à luz das teorias de Schön⁴¹ e Zeichner⁴². A partir da análise qualitativa do conteúdo, o conjunto de diálogos e reflexões resultou em ideias e sugestões para se repensarem posturas e influir em novas concepções do ensino local, tais como: a) alteração na metodologia para o ensino da Contabilidade Básica; b) revisão de conteúdo, admitidas as dificuldades de ensino e aprendizagem; c) reconhecimento de que a formação/Educação continuada é indispensável para o aprimoramento constante da docência.

Também na perspectiva do currículo dos cursos de Ciências Contábeis, Peres (2017) investigou a formação do profissional contábil, com o objetivo de identificar a integração entre as dimensões técnico-científicas e crítico-reflexivas no currículo de formação profissional no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Ceará (UFC). Concluiu que os documentos oficiais que regulamentam a formação do Contador no Brasil enfatizam a necessidade de se desenvolverem, nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, competências técnico-científicas e habilidades crítico-reflexivas e, como etapa final da investigação, ocorreu um processo de construção coletiva que resultou em um novo currículo oficial.

No que se refere a pesquisar outras formas de ensino, Wille (2018) verificou como o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE), da Universidade de São Paulo (USP) e a Monitoria Didática podem contribuir para a reflexão sobre a prática docente. Para isso, foi utilizada como lente teórica a reflexão sobre a prática, com a abordagem de Schön. Como resultados da pesquisa, observam-se algumas limitações, como a necessidade de supervisores e monitor terem conhecimento sobre os objetivos das ações de formação do PAE e da monitoria, bem como de

41 Donald Schön, filósofo e teórico da Educação norte-americano [Boston 1930-1997] teve sua formação em Yale e em Harvard e, como professor e pesquisador, trabalhou no MIT entre 1968 e 1997. Desenvolveu a teoria do professor como o profissional reflexivo, cujo postulado básico é que o professor não pode ser considerado um técnico que aplica conhecimentos aprendidos na universidade ou um funcionário que segue métodos pedagógicos impostos por um programa ou um ministério. O professor que procede como profissional mantém, obrigatoriamente, um vínculo reflexivo com seu trabalho, isto é, possui a capacidade de refletir sobre a ação, o que lhe permite entrar em um processo de aprendizagem contínuo que representa uma característica determinante da prática profissional (TARDIF et al, 2018).

42 Kenneth M. Zeichner, da Universidade de Washington-Seattle, Estados Unidos, é um dos mais importantes pesquisadores e estudiosos do campo da formação de professores. Suas pesquisas e publicações, desde a década de 1970, tratam de diferentes aspectos da formação de professores, focalizando a compreensão das trajetórias históricas de diferentes abordagens de formação docente e a elaboração de pressupostos subjacentes a modelos de formação que respondem aos princípios de justiça social (ZEICHNER, et al, 2008).

suas responsabilidades e de seu potencial para contribuir com a melhoria do ensino na Graduação, por meio da reflexão conjunta sobre as práticas docentes.

Araújo (2018) analisou se a autoeficácia tem influência no planejamento da escolha da carreira docente na área contábil e o quanto tal planejamento afeta a realização profissional dos docentes. A amostra foi composta por 542 docentes do Curso de Ciências Contábeis de Instituições Federais de Educação Superior federais e estaduais. Ao analisar a relação dos construtos autoeficácia e planejamento de carreira (exploração de carreira) para a realização profissional, os resultados apresentaram evidências de que essa relação explica o modelo em 61%. Os testes das hipóteses mostraram, ainda, que a autoeficácia afeta positivamente o planejamento da escolha da carreira docente e que o planejamento da escolha da carreira docente na área de Contabilidade afeta a percepção de realização profissional.

Por sua vez, Nganga (2019) pesquisou sobre a Educação Contábil no Brasil, para compreender a influência dos processos de formação e de socialização experienciadas por doutorandas de programas de Pós-Graduação em Ciências Contábeis. A discussão versou sobre identidades docentes de mulheres na área de Contabilidade, tendo sido entrevistadas treze doutorandas da área de Ciências Contábeis no Brasil, vinculadas a diferentes programas. Como resultados da pesquisa, tem-se que o desenvolvimento das identidades profissionais docentes das mulheres, entrevistadas no percurso realizado na Pós-Graduação em Contabilidade, foi marcado por alguns aspectos principais, mas não exclusivos: a socialização profissional em um ambiente masculinizado, exigente e estressante; a formação docente, englobando ensino e pesquisa, mediante a disponibilidade de exemplos, negativos e positivos, sobre a atuação docente e a pressão intensa por publicações; para as que são mães, as experiências dentro e fora dos programas demonstraram uma difícil relação entre maternidade e Academia; e, por fim, ao refletirem sobre a influência do Doutorado em suas trajetórias docentes, essas profissionais evocam resiliência em persistir e a proposição de uma atuação docente mais humanizada e empática, de modo que o Doutorado contribua para a construção de um conhecimento contábil crítico e atualizado.

Por sua vez, Miranda (2011) investigou qual a relação entre desempenho discente e qualificação docente nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis brasileiros. Discutiu como a preparação do docente para a pesquisa, a qualificação

profissional, que se caracteriza pela ligação que o docente mantém com as práticas profissionais vigentes no mercado de trabalho e a qualificação pedagógica impactam os baixos desempenhos dos discentes dos cursos de Graduação em Ciências Contábeis, obtidos no exame de Suficiência promovido pelo CFC e no Exame Enade.

Os resultados apurados confirmam parcialmente as hipóteses estabelecidas, pois apenas a qualificação acadêmica apresentou coeficiente de regressão significativo. As qualificações profissional e pedagógica não apresentaram correlações significativas com o resultado Enade de alunos concluintes. As correlações realizadas apontaram a necessidade de ampliação da quantidade de programas *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis no Brasil, notadamente, em locais mais distantes das regiões Sul e Sudeste. Para tanto, é necessário que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) fortaleça as políticas de apoio à expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis, e que o Ministério da Educação também estabeleça políticas no sentido de qualificar os quadros docentes das IES que ofertam cursos de Ciências Contábeis, principalmente, das instituições privadas. Finalmente, a exemplo do que ocorre fora do Brasil, recomendou que os mecanismos de avaliação dos cursos contemplem especificidades da profissão contábil e valorizem a qualificação profissional do contador.

Na perspectiva dos saberes docentes, Batista (2015) analisou os atributos dos professores de Contabilidade, no Estado da Bahia, considerados referências ou bem avaliados, entre três dimensões de análise: características didático-pedagógicas, características técnico-profissionais e relações interpessoais. O autor também apurou entre os sujeitos do estudo, as contribuições para o entendimento sobre quais aspectos poderiam ser considerados inerentes ao professor bem ou mal avaliado no ensino de Ciências Contábeis.

O resultado apontou que as percepções levantadas quanto aos aspectos técnico-profissionais e práticas didático-pedagógicas evidenciam a importância dada aos investimentos em qualificação, tanto voltados à atualização contínua nos conhecimentos específicos das disciplinas lecionadas pelos docentes, como também à melhoria de suas práticas e metodologias de ensino.

Por sua vez, Morais (2015) verificou se os professores do Curso de Ciências Contábeis de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Uberlândia/MG têm

conhecimento sobre as concepções pedagógicas e saberes docentes. Verificou-se que é necessária a formação pedagógica para o exercício da docência universitária, uma vez que o currículo do Curso de Ciências Contábeis não explora essas questões, e apenas a experiência profissional não é suficiente para se trabalharem as amplas variáveis da Educação.

Frauches (2015) realizou um estudo sobre a profissão docente quanto aos conhecimentos e os saberes que ela demanda, voltados para a prática pedagógica de docentes que atuam em um Curso de Ciências Contábeis oferecido por uma IES do Estado de São Paulo. No estudo, o autor procurou identificar que tipos de conhecimentos permeiam as ações dos docentes em sala de aula universitária, bem como os saberes que ali se manifestam. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, tendo a autora concluído que o saber prático, construído na ação dos docentes, caracteriza-se por um saber existencial, social e pragmático permeado por crenças, valores e princípios éticos decorrentes das suas trajetórias e vivências, tanto na profissão contábil, quanto na docência e, acentuadamente, do contexto em que atuam.

Souza (2014) teve como objetivo identificar qual a visão de professores contadores que ministram aulas no Ensino Superior, especificamente, no curso de Ciências Contábeis, sobre os saberes necessários para o exercício da docência. A análise dos resultados identificou que, na perspectiva dos docentes analisados, há lacunas sobre a formação pedagógica para o exercício da docência. Configurou-se, ainda, que a formação dos contadores tem uma dimensão técnico-científica e voltada para o caráter específico da profissão.

Nessa mesma linha, Farias (2020) buscou compreender o significado das experiências e dos saberes mobilizados no processo de desenvolvimento profissional dos professores de cursos de Graduação em Ciências Contábeis no Brasil. Para atingir esse fim, verificou, por meio das experiências significativas sobre a trajetória profissional dos professores, dentro e fora do ambiente acadêmico, os principais desafios, expectativas e influências/estímulos recebidos ao longo da carreira e os saberes mobilizados pelos professores no processo de desenvolvimento profissional. A partir das análises, concluiu que os professores-referência em Ciências Contábeis se desenvolvem na docência da seguinte forma: por meio da reflexão e ação sobre a própria prática; a partir das relações positivas, de parceria, de apoio e de orientação, estabelecidas com seus alunos; por meio da

busca atenta pelas trocas de experiência com os pares e com o mercado profissional e a partir da busca pessoal pelo aprimoramento de sua prática docente diária.

Na perspectiva do currículo dos cursos de Ciências Contábeis, Silva (2014) analisou os desafios dos programas de Graduação em Ciências em relação à estrutura e à orientação do currículo, da prática docente e da formação dos estudantes por meio de fontes documentais e da percepção de professores, de estudantes e de egressos. Como sínteses, a comunidade acadêmica salientou inúmeros desafios. Quanto ao currículo, foram considerados importantes a participação dos estudantes no debate e no planejamento de diretrizes para os programas, a observação das demandas do mundo do trabalho e o desenvolvimento de processos que estimulem a interdisciplinaridade e a articulação dos saberes.

No processo educacional, entre os desafios, aparece, com maior frequência, a capacitação didático-pedagógica do corpo docente, para que o grupo enriqueça as estratégias de ensino e amplie a reflexão da prática, alinhando-a à nova geração de estudantes e à motivação dos discentes para participação e desenvolvimento da proatividade e da autonomia. Quanto à formação, os grupos destacaram a importância de pensar a formação que equilibre desenvolvimento profissional e a autonomia do estudante e proporcione visão transdisciplinar.

No que concerne às tendências tecnológicas de aplicabilidade pedagógica na Área Contábil, Ferreira (2019) apresentou programas de aplicabilidade pedagógica que levam em consideração as necessidades sociais que demandam práticas interdisciplinares, habilidades de tecnologia e informação. Como resultado, a pesquisa identificou a necessidade de um olhar mais atento da comunidade acadêmica e científica acerca da adoção de novas metodologias de ensino contextualizadas na Área Contábil.

Nesse levantamento, constatou-se que diversos estudos foram realizados investigando temáticas como: Docência Universitária; ensino com pesquisa; recursos didáticos como jogos eletrônicos e simulações; desenvolvimento de competências, tanto no âmbito do ensino quanto do currículo; formação docente; as concepções pedagógicas e saberes docentes.

3.3 Trajetórias Formativas

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, para ingressar no magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/1996, determina que a preparação para a docência na Educação Superior seja realizada prioritariamente em programas de Mestrado e de Doutorado. Entretanto, a expressão “preparação para a docência” refere-se a atividades desenvolvidas no Estágio de Docência ou pela oferta da disciplina Metodologia do Ensino Superior, nos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Todavia, o necessário seria a formação para a docência, conforme o sentido atribuído por Melo (2018, p. 27), como “[...] um processo que se constitui dialeticamente, portanto implica acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica, considerada em sua complexidade”

A Capes corrobora com a LDB, quando justifica a necessidade do oferecimento de Mestrados e Doutorados eficientes e de alta qualidade, em três objetivos, sendo o de maior interesse neste estudo o que diz: (i) formação de professorado competente que possa atender à demanda no ensino básico e no superior, garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade [...] Assim, as instituições que recebem esse profissional devem desenvolver ações com o intuito de oferecer espaços de reflexão e de formação pedagógica aos docentes (BARROS; DIAS, 2016).

Da mesma forma, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 37) afirmam que “[...] os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos revelados, em que já estão disponíveis como disciplinas que ministrarão”. Não têm conhecimentos específicos da docência. Esses professores “[...] não têm formação voltada para processos de ensino e de aprendizagem, pelos quais são responsáveis, quando iniciam sua carreira acadêmica” (ALMEIDA, 2012, p. 32).

Tendo em vista essas concepções, a formação de professores da Educação Superior surge em contextos diversos acerca da trajetória formativa dos profissionais que a iniciam, seja por especificidade com/sobre a docência, com a pesquisa, ou de outras formas. Ao analisar a concepção de formação como referente ao desenvolvimento profissional de professores, Cunha (2014) ressalta que a literatura tem assumido, em uma dimensão mais pontual, como possibilidades formais desse tipo de formação, dois espaços preferenciais: o da formação inicial, que pode ser entendido como

[...] processos institucionais de formação de uma profissão que gera licença para o seu reconhecimento legal e público” e o da formação continuada que se refere a “iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores” (CUNHA, 2014, p. 35).

No entanto, LAFFIN (2002, p. 97) destaca que, no processo de formação profissional inicial de contadores, a docência não existe como especificidade de formação, dado que o objetivo dos cursos de Ciências Contábeis “[...] não é o de formar professores, mas, sim, contadores, portanto, com uma especificidade de trabalho distinta da de ser professor [...]”. Nessa perspectiva, Ferreira (2015), reforça que a formação-foco dos cursos guarda estreita coerência com aspectos e processos históricos e socioeconômicos pelos quais a profissão passou, evoluiu e se insere na atualidade. Formar contadores e não professores de Contabilidade é o eixo central dos cursos de Ciências Contábeis.

Nessa mesma linha, Barros e Dias (2016) defendem que a atuação dos docentes bacharéis, mobiliza conhecimentos que estejam para além da formação específica e sua prática profissional. Entendemos o desenvolvimento pessoal como um processo contínuo, que perpassa todas as fases da vida de uma pessoa, em que as aprendizagens vão-se amalgamando e se (re) significando, à medida que as utilizamos, de forma consciente e responsável, em nossas ações cotidianas.

O local de trabalho do professor da Educação Superior é aquele que, sob o ponto de vista situacional, desenvolve-se em uma grande e complexa universidade brasileira, seja pública ou privada, com múltiplas funções; ou em uma instituição isolada, na qual o ensino é a própria razão de ser.

Observa-se que grande parte dos docentes contábeis não apresenta contato com alguma comprovação teórica para as práticas pedagógicas utilizadas para ministrar suas aulas. O que se percebe é que eles carecem de base nas áreas de teoria da aprendizagem, de teorias cognitivas e de Filosofia da Educação. Por outro lado, sobram-lhes subsídios técnicos atrelados ao ensino contábil (FRANCO, 2008).

A desvalorização da formação didático-pedagógica dos docentes por e nas IES e pelo próprio estado ocorre neste contexto de profundas transformações no Ensino Superior no Brasil. Transformações que se iniciaram com a implementação de políticas públicas voltadas à democratização do acesso de estudantes das classes populares à Educação Superior (VEIGA; FERNANDES, 2021).

Veiga e Fernandes (2021, p. 42) afirmam que “[...] essas transformações sociais tornaram o exercício da docência na Educação Superior mais complexa e que a formação dos docentes deveria ser centrada na aprendizagem e não no ensino”. Fazendo menção às noções de formação (formação permanente, formação contínua, formação em serviço, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, cursos de reciclagem ou capacitação), García (2009) explica sua opção pelo conceito de desenvolvimento profissional de professores, por considerá-la a mais adequada à concepção de professor, como profissional do ensino. Para esse autor, o desenvolvimento profissional do docente pode ser entendido como “[...] um processo a longo prazo, no qual integram diferentes tipos de oportunidade e de experiências planejadas sistematicamente para promover o desenvolvimento do docente” (GARCÍA, 2009, p. 7).

Com relação ao conceito de formação de professores, Marcelo García (1999) o descreve da seguinte maneira:

[...] A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências ou disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da Educação que os alunos recebem (GARCÍA, 1999, p. 26).

A partir do conceito apresentado pelo autor, podemos compreender a formação de professores, primeiramente, como campo de conhecimentos. Também como processo sistemático e organizado, no qual professores estão implicados tanto individual quanto coletivamente, o que deixa claro, portanto, seu caráter tanto individual/subjetivo quanto social (GARCÍA, 1999).

Outra compreensão que derivamos do conceito é a de docência como trabalho profissional, em que professores adquirem, aperfeiçoam ou enriquecem seus conhecimentos profissionais que vão além dos necessários para a aula, abrangendo o todo da Educação que é oferecida aos alunos.

Segundo os professores de Contabilidade da FEA/USP, na década de 1980, valorizaram-se as disciplinas técnicas em detrimento das disciplinas humanísticas na

formação de contadores. Essa preocupação dos professores estudiosos da área, ao sinalizarem que

“[...] nos ensinem a pensar, a disciplinar o nosso pensamento e a metodizar nossas pesquisas e indagações científicas”, destaca que os profissionais contadores precisam atuar em ambientes mais amplos, tais como o social e o institucional. Para tanto, necessitavam de habilidades para lidar com pessoas e com grupos, devendo no futuro “[...] ter condições de discorrer e trocar ideias, bem como, experiências sem as dificuldades fundamentais de ordem terminológica e de conteúdos de Contabilidade” (IUDÍCIBUS; FRANCO; MARTINS, 1983, p. 59).

Slomski (2009, p. 7) ressalta que os professores de Contabilidade “[...] embora se encontrem ministrando aulas, nem sempre dominam as condições necessárias para atuar como profissionais professores”. Em razão da inexistência de amparo legal quanto às exigências mínimas necessárias para o desempenho da profissão, tal discrepância finda por refletir-se no resultado apresentado pelos cursos superiores, visto que a formação exigida fica restrita ao conhecimento específico da disciplina que esse profissional irá ministrar.

Nesse caminho, o crescimento da Educação Superior fez com que se recrutassem jovens profissionais sem o devido preparo na formação pedagógica e sem qualquer experiência docente para atuarem como professores nesses cursos (VASCONCELOS, 2000; NGANGA *et al.*, 2016).

Segundo Nóvoa (1999), quando se trata da Educação Superior

[...] a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalização docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação (NÓVOA, 1999, p.12 - 13) (Grifos do autor)

Tomando por base a formação profissional docente, entende-se que ela deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para que eles tenham um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Assim, o fato de o docente “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1994, p. 25).

Com as análises das pesquisas apresentadas, percebemos que a atuação do Bacharel como docente na Educação Superior se ancora, principalmente, no saber técnico do conteúdo a ser ministrado, nas experiências vividas ao longo da vida e nos saberes constituídos na própria prática docente. Seguindo esse pensamento, podemos dizer que o docente Bacharel se forma professor no exercício do magistério, constitui suas práticas de ensino por meio de erros e de acertos, de aconselhamento com pares e de formações em serviço que lhes são oferecidas pelas instituições, mas, principalmente, que são realizadas por meios próprios (MASSETO, 1998).

Para este estudo, entende-se que o desenvolvimento profissional dos docentes se trata de um processo intencional, contínuo e sistemático, que requer o envolvimento/comprometimento tanto deles como da instituição. Observa-se, no mapeamento, que os estudos evidenciam que o professor Bacharel utiliza, principalmente, os saberes da experiência e os saberes específicos de sua área de formação inicial, mas que ele não se aprofunda nas discussões sobre a aquisição desses saberes e desconsidera sua influência na constituição das práticas de ensino.

3.3.1 Formação e Saberes Docentes

Miranda *et al.* (2012b) afirmam que, nos estudos realizados sobre os conhecimentos (SHULMAN, 1986,1987, 2005; GARCÍA, 1992), os saberes (FREIRE, 2002; PIMENTA, 1998; Pimenta; ANASTASIOU, 2014; TARDIF, 2000, 2014; CUNHA, 2004) e as competências (MASETTO, 1998; BRASLAVSKY, 1999; PERRENOUD, 2000; ZABALZA, 2006) que fundamentam a docência, esses termos podem ser usados de forma intercambiável.

Assim, quando Tardif (2014, p. 295) conceitua saberes como “[...] um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que nossa sociedade julga suficientemente úteis ou importantes para inseri-los em processos de formação institucionalizados”, os docentes da Educação Superior, na organização e no desenvolvimento de suas ações, buscam apoio na experiência, na tradição e no bom senso.

Todavia, sabe-se que, para profissionalizar a Educação, torna-se essencial identificar e compreender princípios pedagógicos, bem como que o saber docente é

um saber plural, constituído por aqueles surgidos da formação profissional, que se somam aos disciplinares, curriculares e experienciais. Juntos, esses saberes formam um “[...] conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões” (TARDIF, 2014, p. 49).

Os saberes docentes e suas diversas faces levam ao aprofundamento do tema, norteado por Tardif (2014) e seus quatro pilares: (i) disciplinares, (ii) pedagógicos, (iii) curriculares e (iv) experienciais. De acordo com o autor, os saberes disciplinares são aqueles relacionados às questões das disciplinas estudadas e, posteriormente, ministradas nos cursos de formação superior disponibilizados pelas IES; os saberes pedagógicos procuram aliar a prática com a teoria, de modo que um agente favorecedor para o alcance desse objetivo é a ação didática que contribui com a construção, transmissão e aprendizado do conhecimento, aliada aos interesses dos alunos. Para tanto, a ação didática deve ser planejada e organizada, bem como; precisa propiciar a criatividade e o envolvimento dos alunos, levando em consideração o uso da lógica, do raciocínio e da coerência;

Quanto aos saberes curriculares, Tardif (2014) afirma que os professores, ao longo da sua vida profissional, devem também apropriar-se desses saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Esses saberes aparecem nos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) e os professores devem aprender a aplicá-los.

Araújo (2009) já afirmava que os saberes curriculares se apresentam sob a forma de programas de ensino e correspondem às competências, aos conteúdos e aos métodos com base nos quais as IES organizam e apresentam os saberes sociais por elas selecionados para serem ensinados pelos professores. Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, que são alicerçados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da prática e são por ela validados. Já os saberes curriculares remetem ao somatório dos discursos, dos objetivos, dos conteúdos e dos métodos que as IES utilizam para atingir as metas previamente estabelecidas.

Muitos consideraram os cursos de Pós-Graduação o principal espaço/tempo de preparação do docente de Educação Superior. Em outra perspectiva, entre as múltiplas possibilidades de lidar com a complexidade que cerca a capacitação docente, pode-se inscrever a decisão institucional de inserir nos cursos de Pós-Graduação, especialmente, *Lato Sensu* (Especialização) e *Stricto Sensu* (Mestrado), discussões que tratem dessa questão específica associada às políticas educacionais que dessem continuidade a esse projeto.

De um modo mais amplo, Ferreira (2015) afirma que, tanto na literatura como nas pesquisas sobre formação e desenvolvimento profissional docente de professores de Contabilidade, estas, de modo geral, têm sugerido que professores não possuem preparação para o exercício da docência com ênfase em saberes e em conhecimentos profissionais específicos da docência. Cursos de Pós-Graduação não se têm voltado para proporcionar essa preparação, embora constituam espaços próprios para tanto.

E em grande medida, o que tem sustentado a prática docente desses professores são as referências pessoais, da história de vida e do mundo do trabalho não docente que, apesar de importantes, principalmente quando se trata de processos formativos ao longo da vida profissional, são insuficientes, por si sós, para dar conta de promover aprendizado profissional da docência (FERREIRA, 2008).

Ferreira (2015) reforça que, de fato, professores de Contabilidade não recebem, durante sua formação profissional inicial e nem mesmo após o ingresso na carreira docente, formação que lhes proporcione a construção de conhecimentos, de atitudes, de valores, de técnicas e de práticas para o exercício profissional do magistério no Ensino Superior. Portanto, falar de processo formativo dos docentes de Contabilidade é mencionar um processo baseado no binômio 'tentativa-erro' dado que, sem nenhuma preparação precedente e de modo geral, o professor de Contabilidade aprende a ser professor no exercício da docência.

E quando busca cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, eles os preparam no aprofundamento de conhecimentos específicos de Contabilidade e na forma de produzir conhecimentos pela pesquisa. Pouco ou quase nada nesses cursos é efetivamente proporcionado em termos de preparação para o exercício da docência (MIRANDA; CASA NOVA; CORNACCHIONE JR., 2012b; FERREIRA, 2015).

Nesse sentido, ao se tratar da formação do professor de Contabilidade, é preciso que se conheça e se considere o conjunto de pressupostos que

fundamentam tanto o campo da investigação quanto das práticas profissionais não acadêmicas e as próprias da formação de professores.

Nossa (1999) esclarece que deve haver um compromisso com a Educação por parte do professor. Para tanto, é necessário qualificar os docentes, tanto acadêmica quanto profissionalmente, conforme recomendado pelos Padrões 1, 2 e 10 da AACSB⁴³. Utilizando esses padrões, Miranda (2011) propõe três tipos de qualificação docente das IES, que podem ser observadas na Figura 5.

Figura 5 - Qualificação docente para o ensino de Contabilidade



Fonte: Miranda (2011)

O processo de tornar-se docente do Ensino Superior deveria ser uma preocupação tanto dos profissionais bacharéis, entre eles o contador, quanto das instituições de Ensino Superior (ISAIA; BOLZAN, 2008). Da mesma forma, Imbernón (2010) enfatiza ser preciso superar os pressupostos de que um bom professor universitário é aquele que, por ter o domínio do conteúdo da matéria que ensina, está apto a ensiná-la ou que, tendo atitude e boa vontade, é um professor melhor. Assim, a qualificação docente apresentada por Miranda (2011), Perazo (2016), Silva (2019) foram consideradas, nesta pesquisa, como as etapas constituintes da trajetória formativa dos docentes analisados, independentemente do ciclo de vida docente.

⁴³ *The Association for Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)*, é uma organização privada de certificação norte americana, fundada em 1916, que congrega instituições educacionais na área de negócios. Inicialmente conhecida como Associação Americana de Escolas Colegiadas de Negócios e como Associação Internacional para Educação Gerencial (MIRANDA, 2011, P. 34).

3.3.2 Ciclo de Vida Docente

O ciclo de vida docente no Ensino Superior tem sido estudado por poucos autores (ISAIA, 2007, 2008, 2010; BESS, 2008; SILVA, 2019; TIMM, 2018) e sempre relacionados com a proposta de Huberman (2000) e/ou a de Gonçalves (2009). Assim, eles foram considerados como a motivação condutora tanto para a escolha da temática de estudo, quanto para a análise dos dados e construção desta pesquisa, ao relacionar as trajetórias de vida profissional dos docentes com o período marcado pelas fases de desenvolvimento pessoal e profissional em que eles se encontram.

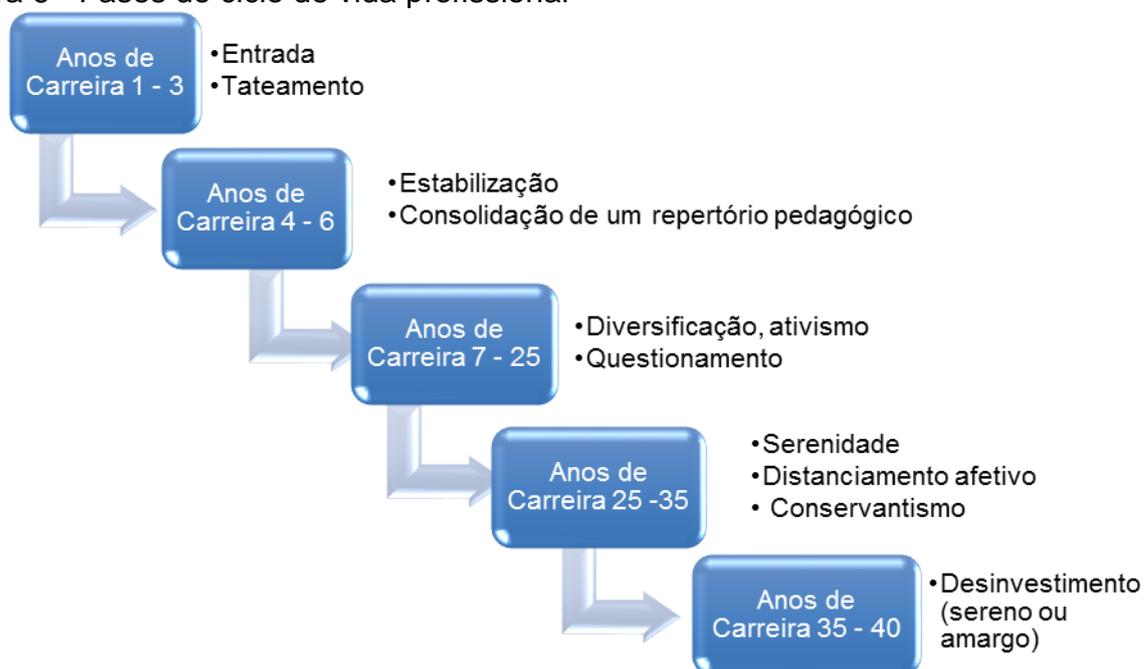
A trajetória docente, desde a formação inicial à continuada, além da trajetória pessoal, mostra-se importante na formação da identidade profissional com tem sido estudado por alguns autores, como Tardif (2014) e Huberman (2000), sob diversos enfoques, que se refletem significativamente na vida profissional da pessoa, pois identificam as oportunidades, dificuldades, potencialidades, oferecidas por uma profissão (ARAÚJO, 2015).

O estudo do ciclo de vida docente está relacionado com o estudo da carreira docente e com as etapas nas quais ela se desenvolve, a saber a trajetória formativa inicial, a trajetória formativa na carreira e a trajetória formativa pós carreira (LANGHI; NARDI, 2012). Portanto, para trabalhar com a trajetória formativa dos docentes selecionados para esta pesquisa, deve-se investigar o ciclo de vida dessa população específica, com a finalidade de verificar as “fases” ou “estágios” pelos quais os professores passavam ao longo da trajetória formativa e quais os resultados obtinham profissionalmente com o passar do tempo conforme os estudos de Huberman (2000).

Isaia e Bolzan (2008, p. 43), mapearam o movimento construtivo dos ciclos de vida profissional docente, levando em conta o tempo de experiência desses sujeitos no magistério superior, e dividiram esse percurso em: anos iniciais (zero a cinco anos), anos intermediários (seis a quinze) e anos finais (de dezesseis anos em diante). Da mesma forma, Nóvoa (1999) relata que a vida do professor é composta por etapas, quais sejam: a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase de diversificação; a de serenidade e distanciamento afetivo; e o desinvestimento.

Nessa perspectiva, esta pesquisa foi desenvolvida na proposta teórica de Huberman (2000), conforme a Figura 6.

Figura 6 - Fases do ciclo de vida profissional



Fonte: Adaptado de Huberman (2000).

A etapa relacionada à entrada na carreira docente inicia-se no primeiro ano de carreira e segue até o terceiro ano, conforme demonstra a Figura 6. Este período trata-se dos estágios iniciais relacionados à sobrevivência (choque do real), descoberta e exploração do campo de trabalho (entusiasmo inicial); o segundo permite aguentar o primeiro. A complexidade desse período relaciona-se com a distância entre ideais e realidades cotidianas da sala de aula; a fragmentação do trabalho; a dificuldade em fazer face à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, simultaneamente; dificuldades com alunos e com material didático inadequado, limitações das IES, que provocam sofrimento. (HUBERMAN, 2000).

Sob o mesmo ponto de vista, Isaia (2009) subdivide essa fase em outras duas nomenclaturas, distintas entre si, mas muito semelhantes às de Huberman (2000), sendo a fase da iniciação e a da descoberta. A primeira compreendida como o período desde a formação inicia inclui os primeiros anos da carreira e seria entendida como a fase da construção de novas ideias ou de preparação da base para a próxima etapa; já a segunda, é denominada como a fase da descoberta (TIMM, 2018).

No aspecto da sobrevivência, o indivíduo pode sofrer o choque de realidade, qual seja a confrontação inicial com a complexidade profissional, ou seja, “[...] a

distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Em contrapartida, a fase da descoberta representa o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação pela responsabilidade assumida e o contentamento por fazer parte de um corpo profissional.

A segunda fase, da estabilização e da consolidação de um repertório pedagógico, para Huberman (2000), surge entre o quarto e o sexto ano da profissão docente, etapa norteadas pelo comprometimento e pela tomada de responsabilidades. Nessa fase, ocorre a consolidação da competência pedagógica, o profissional adquire maior domínio de técnicas pedagógicas, tem mais segurança com os conteúdos. Também outros significados são atribuídos, no caso do ensino, como a pertença a um corpo profissional e a independência, por exemplo. Em relação aos docentes de IFES, a estabilização se reforça pela nomeação oficial na instituição, que permite maior segurança para que os percursos individuais possam divergir mais a partir dessa fase (HUBERMAN, 2000).

A fase da diversificação ocorre entre os 7 e 25 anos de experiência, quando o docente se encontra em um estágio de experimentação e de diversificação. Experimenta novas práticas pedagógicas e diversifica métodos de ensino, empenhados nas comissões de reforma que surgem no contexto institucional, tornando-se mais crítico. Nesse mesmo período, pode ocorrer a fase de questionamentos, em que os professores podem dirigir sua diversificação para a gestão da aula, para o ativismo e para cargos administrativos (CUNHA, 2012).

Segundo Araújo (2015), o docente analisa sua vida, sua carreira, questiona suas metas bem como os objetivos a serem alcançados. Há um envolvimento maior com o contexto educacional, o que permite a realização de críticas ao funcionamento do sistema educativo e, em alguns casos, provoca o desejo de efetivar mudanças institucionais, pois se encontram com maior motivação para o desenvolvimento de reformas, como também para buscar novos desafios e evitar o surgimento de possíveis rotinas no cotidiano de suas atividades (CONTREIRA; KRUG, 2015).

No entanto, para alguns docentes, nessa fase da diversificação é caracterizada pelos questionamentos diante da monotonia da vida cotidiana em sala de aula com o decorrer dos anos. Já para outros, os questionamentos podem ser provenientes dos desencantos, subsequentes aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais de que as pessoas participam ativamente. Da mesma

forma, essa fase não impacta igualmente homens e mulheres. Nos homens, o teor de questionamento ocorre de maneira mais intensa, em uma idade mais jovem e pode estar relacionado à questão de progressão na carreira. Nas mulheres, ocorre em idades mais avançadas, e parece menos ligado ao sucesso pessoal na carreira docente do que aos aspectos desagradáveis de suas tarefas e das condições de trabalho (HUBERMAN, 2000).

A quarta fase, qualificada de serenidade e distanciamento afetivo, ocorre entre 25 e 35 anos de carreira, quando os docentes se encontram entre 45-60 anos de idade. Nessa fase, o sentimento de serenidade ocorre com a redução do investimento no seu trabalho e com o aumento da sensação de confiança e de serenidade. Nessa fase, os docentes começam a se afastar paulatinamente da docência, alguns de modo mais sereno, outros com mais lamentações. Esta fase também pode ser marcada como a fase do conservadorismo, visto que o docente não investe mais em se atualizar, acha suficiente sua experiência em sala de aula, o que lhe proporciona a serenidade e o distanciamento afetivo (HUBERMAN, 2000).

Ferreira (2014) reforça que essa etapa surge em uma fase avançada da carreira, e o professor manifesta uma forte desconfiança em relação a qualquer tentativa de reforma ou de inovação e tende a considerar que as mudanças no ensino raramente conduzem a algo positivo. Assim, o distanciamento afetivo acontece tanto em relação aos alunos, quanto aos colegas de profissão. Com relação aos alunos, esse distanciamento acontece em virtude da diferença de idade e de gerações, e torna o diálogo mais difícil em função das diferentes culturais. Por outro lado, os docentes têm uma consciência de seus conhecimentos, são menos vulneráveis à avaliação dos outros, aceitam-se como são, e não como os outros queriam que fossem (HUBERMAN, 2000).

A última fase do ciclo de vida profissional, descrita por Huberman (2000), concerne à fase de desinvestimento da carreira docente, período que compreende de 35 a 40 anos de experiência. Esse período de desinvestimento ocorre quando os docentes diminuem progressivamente o trabalho para dedicarem um maior tempo a si próprios, a interesses exteriores à escola e às suas vidas sociais. O autor descreve o desinvestimento da carreira docente e destaca que eles podem ser de dois tipos, conforme tenham sido as fases anteriores: o sereno e o amargo, que correspondem aos sentimentos mobilizados pelo docente. Tais sentimentos podem ser de tranquilidade e de boas recordações dos processos vividos na docência e,

também, de amargura, em decorrência das frustrações e das decepções vivenciadas no percurso profissional (HUBERMAN, 2020).

Nessa fase, os docentes realizam reflexões mais profundas e levam em consideração o tempo que ainda lhes resta, provocando, muitas vezes, mudança de valores em virtude de suas satisfações pessoais. Gonçalves (2000) se refere à última fase da carreira docente como de “renovação do interesse” e “desencanto”, argumentando que, no final da carreira, existem algumas divergências em relação ao comportamento e aos sentimentos dos professores.

No que tange a pesquisas sobre o ciclo de vida profissional docente no campo das Ciências Contábeis, ressaltamos as pesquisas a seguir.

Araújo *et al.* (2014) pesquisaram as fases do ciclo de vida do docente de Ciências Contábeis de seis professores aposentados e que atuaram em uma instituição pública de Ensino Superior brasileira situada no Estado de Minas Gerais. Os autores concluíram que o professor de Contabilidade atravessa as fases do ciclo de vida de modo semelhante aos demais docentes, como proposto nos trabalhos realizados por Huberman (2000) e por Gonçalves (2009) em outros níveis de ensino. Outra conclusão encontrada pelos autores refere-se à necessidade de formação acadêmica, notadamente a titulação *Stricto Sensu* e a formação pedagógica, como mecanismos de formação da base para o exercício da docência. Tais atributos poderiam minimizar problemas, como o choque de realidade identificado, bem como atenuar fenômenos como o desinvestimento amargo, também identificado neste estudo (ARAÚJO, 2014).

Em outra pesquisa, Araújo *et al.* (2015) pesquisaram os principais problemas percebidos pelos docentes de Contabilidade, em instituições públicas e privadas, em cada fase do ciclo de vida profissional. Como resultado, observaram que os principais problemas enfrentados pelos docentes foram: “falta de motivação dos alunos”; “heterogeneidade das classes”; “quantidade de trabalho administrativo”; “salas muito grandes”; e “falta de tempo”. Também observaram que os problemas tendem a ser os mesmos, em todas as fases do ciclo de vida. No entanto, esses problemas são mais intensos no ingresso na carreira e diminuem sua importância em cada fase. Também foram encontradas diferenças entre os problemas enfrentados por docentes vinculados a instituições públicas e a particulares. Também foram encontrados fatores, como a falta de condições para qualificação, a falta de orientação por parte das IES sobre as normas acadêmicas, que

normalmente afetam os docentes menos titulados, enquanto a falta de tempo e maior quantidade de trabalho administrativo são fatores que atingem os docentes com maior titulação.

4 CONTEXTO INSTITUCIONAL E DOCENTES INVESTIGADOS

Nas seções anteriores, foram desenvolvidas discussões sobre o Curso de Contabilidade e a formação dos professores da Educação Superior de Contabilidade no Brasil. Nesta seção, desenvolvemos o objetivo de caracterizar os cenários nacional, estadual, local e das IES que ofertam Cursos de Ciências Contábeis que obtiveram conceito 5, no Enade, em 2018 e apresentamos as principais características das IES que ofertam os Cursos presenciais de Ciências Contábeis das Universidades Federais de Minas Gerais.

4.1 Cursos de Ciências Contábeis no Brasil

Em 2022, de acordo com dados do INEP, publicados na plataforma e-MEC, eram ofertados no Brasil 1.626 Cursos de Ciências Contábeis por IES públicas e privadas, nas modalidades presenciais e a distância. No Quadro 5 se destaca o universo de Cursos de Ciências Contábeis iniciados e em atividade no Brasil, de acordo com essa plataforma. Além disso, destacam-se as IES que obtiveram conceito 5, no Enade 2018, que totalizavam, no País, 43 cursos, entre os quais somente um na modalidade a distância, localizado em Minas Gerais.

Na Figura 1, na introdução deste trabalho foi apresentado o cenário dos cursos de Ciências Contábeis em funcionamento no ano de 2020, conforme dados do e-MEC (2021), que diferem dos números totalizados em 2022.

Quadro 6 - Cursos de Ciências Contábeis no Brasil – 2022

Brasil Categoria	Pública Federal		Pública estadual		Pública Municipal		Privada		TOTAL
	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	EAD	Presencial	
Administrativa	74		66		18		1468		1626
Modalidade	5	69	1	65	1	17	218	1.250	1626
Enade conceito 5	-	14	-	1	-	-	1	27	43

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados do e-MEC, 2022.

Observa-se que o universo dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil é predominante de IES privadas. São 1.468 cursos em instituições particulares, com

530.789 vagas autorizadas, e 67% delas na modalidade a distância. Em instituições públicas, há 158 cursos com 174.913 vagas autorizadas. Como critério de seleção, o conceito 5 no Enade 2018, nota-se que, proporcionalmente, há mais instituições públicas com conceito 5 no Enade 2018, respectivamente, 9% e 2%. Note-se que o conceito 5 está presente quase exclusivamente nos cursos ofertados na modalidade presencial.

4.2 Cenários de Atuação dos docentes Investigados

Ainda de acordo com os dados do sistema e-MEC, acessado no dia 15 de março de 2022, existem 253 cursos de Ciências Contábeis em Minas Gerais, nas categorias em atividade e em funcionamento. Desses, 153 funcionam na modalidade presencial e 100 na modalidade a distância. Desses 253 cursos, nove obtiveram conceito 5 no Enade 2018, sendo oito cursos na modalidade presencial e um na modalidade a distância. Portanto, os dados do e-MEC revelam que houve a criação de dois novos cursos de Ciências Contábeis, entre as pesquisas realizadas na base de dados em 2021 e 2022.

Os cursos presenciais de Ciências Contábeis em Minas Gerais, de acordo com a base de dados do e-MEC (2022), estão distribuídos, segundo a categoria administrativa, de acordo com Quadro 6⁴⁴:

Quadro 7 - Quantitativo de Cursos Superiores de Ciências Contábeis Presenciais em Minas Gerais - Conceito 5 Enade 2018 - por categoria Administrativa.

Categorias Administrativas	Quantidade	Conceito 5 Enade
Privada Sem Fins Lucrativos	74	3
Privada Com Fins Lucrativos	64	1
Pública estadual	5	-
Pública Federal	10	4
Total Geral	153	8

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados do e-MEC, 2022.

⁴⁴ De acordo com o Censo da Educação Superior 2020, na Tabela 1.17 - Dados Gerais dos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Categoria Administrativa das IES, segundo o Tipo de Cursos e a Unidade da Federação, em Minas Gerais, existem 149 cursos de Contabilidade, sendo quinze em instituições públicas e 134, em instituições privadas (INEP, 2022). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 25. 02. 2022.

Observa-se a predominância dos cursos de Ciências Contábeis em IES particulares em Minas Gerais. As categorias Administrativas privadas, com ou sem fins lucrativos, estão divididas de acordo com as organizações acadêmicas como se segue: Centros Universitários (28,3%), Faculdades (62,8%), Institutos (1,7%) e Universidades (7,2%). As categorias administrativas públicas, estaduais e federais, são organizadas, como organizações acadêmicas, somente em Universidades (e-MEC, 2022).

Como explicitado na introdução deste trabalho, o universo da pesquisa é formado pelos docentes dos cursos presenciais de Ciências Contábeis, ofertados nas Universidades Federais de Minas Gerais em 2021 que obtiveram conceito 5 no Enade 2018. De acordo com esse critério, as análises serão realizadas em três universidades e quatro cursos para a amostra: UFJF, UFJF-GV, UFMG, UFV.

Quadro 8 - Universidades Federais que ofertam os cursos de Ciências Contábeis pesquisados.

Índice	Instituição (IES) ⁴⁵	Sigla	Localidade	Ano de criação
1	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	Juiz de Fora	2010
2	Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF/GV	Governador Valadares	2013
3	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	Belo Horizonte	1947
4	Universidade Federal de Viçosa	UFV	Viçosa	1999
	3 instituições – 4 Campus			

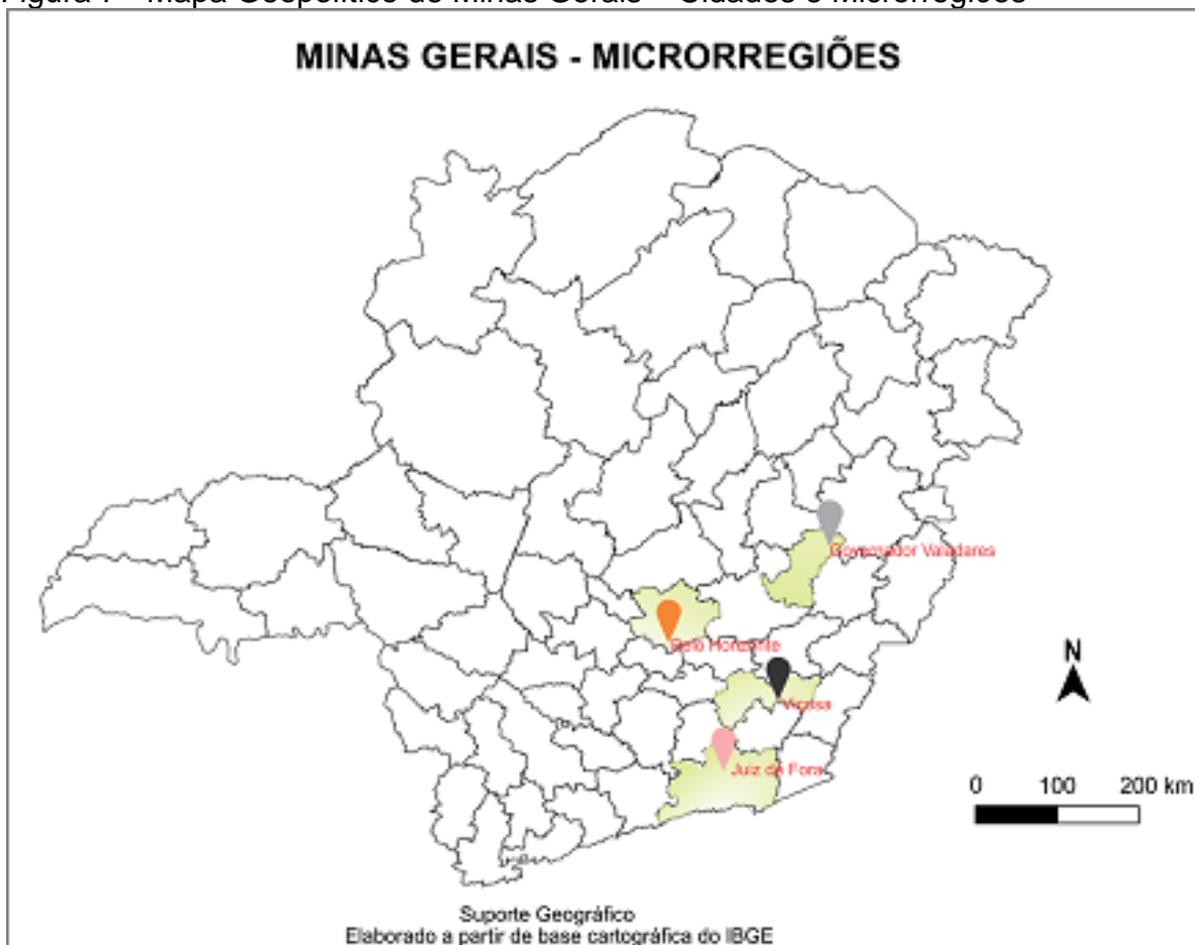
Fonte: E-MEC (BRASIL, 2020).

O Quadro 6 identifica as universidades, as siglas, as cidades onde são localizados os cursos selecionados e o ano de criação de cada um. Na próxima subseção, discorreremos sobre cada instituição, a cidade onde estão localizados os cursos e as características dos cursos de Ciências Contábeis.

No mapa geopolítico de Minas Gerais (Figura 7) identificam-se as cidades e as microrregiões em que estão localizados os cursos investigados na pesquisa. Observa-se que uma das IES está localizada na região metropolitana do estado (UFMG), duas IES estão situadas na Zona da Mata (UFV e UFJF) e uma IES está posicionada no Vale do Rio Doce (UFJF-GV).

⁴⁵ As instituições são apresentadas em ordem alfabética.

Figura 7 - Mapa Geopolítico de Minas Gerais – Cidades e Microrregiões



Fonte: IBGE (2021).

Antes da análise dos cursos e das IES às quais se vinculam, destacamos, no Quadro 8, o resultado das avaliações, tanto internas, como externas, efetuadas pelo MEC/INEP como o Conceito de Curso⁴⁶ e os indicadores - CPC, IDD, IGC, Enade⁴⁷.

⁴⁶ A avaliação dos cursos de Graduação terá sua periodicidade definida em função das exigências legais para reconhecimento e renovação do reconhecimento, e abrangerá cursos presenciais e a distância. A avaliação externa das instituições e cursos de Graduação resultará na atribuição de conceitos a cada uma e ao conjunto das dimensões avaliadas. Os resultados serão expressos numa escala de cinco níveis. Os níveis 4 e 5 são indicativos dos pontos fortes, os níveis 1 e 2 dos pontos fracos e o nível 3, indicativo do mínimo aceitável para os processos de autorização, reconhecimento, renovação de reconhecimento de cursos, credenciamento e credenciamento de instituições. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/outros/educacaosuperior/sinaes/publicada-regulamentacao-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-superior>. Acesso em 16/12/2021.

⁴⁷ O CPC é um indicador de qualidade que avalia os cursos de Graduação. Seu cálculo e sua divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos. O IDD é um indicador de qualidade que busca mensurar o valor agregado pelo curso ao desenvolvimento dos

Com essa análise, será possível compreender configurações delimitadas pela trajetória dos docentes que contribuem para esses resultados de qualidade dos cursos e das IES.

Quadro 9 - Indicadores de Qualidade das IES e dos Cursos de Ciências Contábeis pesquisados

IES e Código do curso MEC	CC	CPC (2018)	Enade (2018)	IDD (2018)	IGC das IES
UFJF (21586)	4 (2013)	4 (2018)	5 (2018)	4 (2018)	4 (2019)
UFJF/GV (1183351)	4 (2017)	4 (2018)	5 (2018)	3 (2018)	4 (2019)
UFMG (12947)	-	4 (2018)	5 (2018)	3 (2018)	5 (2019)
UFV (1132074)	-	4 (2018)	5 (2018)	3 (2018)	5 (2019)

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados do e-MEC e INEP.

Estabelecido e identificado o universo pesquisado, são expostos dados dos cursos presenciais de Ciências Contábeis das Universidades Federais de Minas Gerais, que obtiveram a conceito 5 no Enade 2018, a saber: a carga horária, o tempo de integralização dos cursos, os turnos de funcionamento e o número de vagas anuais dos cursos em Ciências Contábeis, como demonstra o Quadro 9:

Quadro 10 - Cursos Superiores Presenciais em Ciências Contábeis pesquisados

Índice	Sigla	Carga Horária	Integralização em anos	Turno de Funcionamento	N.º de Vagas Anuais
1	UFJF	3.000	4,5 anos	Diurno	40
		3.000	5 anos	Noturno	40
2	UFJF-GV	3.015	4 anos	Integral	50
3	UFMG	3.060	5 anos	Noturno	80
4	UFV	3.120	4 anos	Noturno	40

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

O parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) nº 2/2007, dispõe que a carga horária mínima dos cursos de Ciências Contábeis, na modalidade presencial, deva ser de 3.000 horas. Verifica-se que os cursos analisados ofertam a carga horária mínima igual ou superior à estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior. Constata-se que apenas um curso

estudantes concluintes, considerando seus desempenhos no Enade e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O IGC é um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-eindicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em 16/12/2021.

funciona de forma integral, dois ofertam turmas em turnos noturnos e um oferece turma nos turnos diurno e noturno. Em relação à quantidade de vagas, o curso da UFJF oferece 40 vagas anuais, para o período diurno e 40 vagas anuais para o período noturno; o curso da UFJF GV oferece 50 vagas anuais, para período integral; e curso da UFMG oferta 80 vagas anuais, mas com entradas semestrais; o curso da UFV oferta 40 vagas anuais.

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior de 2020, o grau de formação e o regime de trabalho dos docentes em exercício⁴⁸ das instituições que oferecem os cursos de Ciências Contábeis selecionados para a pesquisa encontram-se como demonstrado no Quadro 10, conforme dados da Tabela 9.1, do Censo da Educação Superior de 2020 (INEP, 2022):

Quadro 11 - Grau de formação e Regime de Trabalho dos Docentes pesquisados

Instituição (IES)	Docentes								
	Total	Docentes em Exercício	Grau de formação – Docentes em Exercício					Regime de Trabalho	
			Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Tempo Integral	Tempo Parcial
UFJF/UFJFGV	1.710	1.622	-	25	77	220	1.300	1.501	121
UFMG	3.308	3.292	-	22	24	212	3.034	2.960	332
UFV	1.289	1.289	-	44	19	128	1.098	1.265	24

Fonte: Censo de Educação Superior 2020 (INEP, 2022).

Quanto ao grau de formação docente das IES pesquisados, observa-se que a maioria dos docentes em exercício possui doutorado (88%), em seguida mestrado (9%), especialistas (2%) e graduados (1%). Quanto ao regime de trabalho docente, a maioria deles trabalha em regime de tempo integral (92%) e o restante em tempo parcial (8%). Essa característica reitera a forma de ingresso e o regime de trabalho das Universidades Federais no Brasil, normatizado pela Lei n.º 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal.

Com relação à quantidade de docentes, relacionados aos cursos de Ciências Contábeis das IES selecionados para a pesquisa, de forma efetiva, totalizam 50

⁴⁸ A Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987.

(cinquenta) docentes. Na UFJF foram identificados 17 (dezesete) professores que estão vinculados a FACC e atuam no curso de ciências Contábeis. Na UFJFGV são 9 (nove) vinculados ao Departamento de Ciências Contábeis. Na UFMG os 17 (dezesete) docentes que atuam nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Ciências Contábeis estão lotados no Departamento de Ciências Contábeis (CIC) da FACE-UFMG. Na UFV são 7 (sete) os docentes vinculados ao curso de Ciências Contábeis.

Estes docentes, classificados por sexo, apresentam as características conforme os dados demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Quantitativo de Docentes dos Cursos de Ciências Contábeis investigados distribuição por sexo.

Índice	Instituição (IES)	Sexo	Σ	%	Total
1	Universidade Federal de Juiz de Fora	Feminino	8	47%	17
		Masculino	9	53%	
2	Universidade Federal de Juiz de Fora – GV	Feminino	4	44%	9
		Masculino	5	56%	
3	Universidade Federal de Minas Gerais	Feminino	6	35%	17
		Masculino	11	65%	
4	Universidade Federal de Viçosa	Feminino	4	57%	7
		Masculino	3	43%	
	Total				50

Fonte: Site da IFES. Organizado pela pesquisadora, 2022.

As informações sociodemográficas obtidas foram analisadas e demonstraram que a área da docência contábil ainda é preponderantemente composta por homens. Nas IES de UFJF, UFJF GV, e UFMG, a maioria dos docentes é masculina (56%) e, somente na UFV, que possui ao todo sete docentes, a maioria deles é feminina (57%). Esses resultados estão em sintonia com outros estudos, que constata a predominância do sexo masculino na área contábil (SILVA, 2019; ARAÚJO *et al.*, 2015; MORAIS, 2015; DE LUCA, 2011). Silva (2019) afirma ainda que nos cursos mais novos observa-se a tendência de inversão pelo aumento da participação feminina nos quadros do curso, assim como um crescimento significativo da quantidade de mulheres, nas primeiras fases do ciclo de vida profissional (de um a três anos de carreira) em que já se encontram 56,52% de mulheres e 43,48% de homens, demonstrando uma forte tendência de inversão para um futuro próximo

(SILVA, 2019). Este é um reflexo do número superior de estudantes do sexo feminino nos cursos de Graduação em Ciências Contábeis (Leal *et al.*, 2014).

Quanto às características de formação e de desenvolvimento profissional, elas serão apresentadas na próxima subseção. De acordo com o levantamento realizado nos *sites* oficiais do MEC e das IES, apresentam-se, nas subseções a seguir, algumas características das instituições e dos cursos de Ciências Contábeis selecionados para esta pesquisa.

4.2.1 Instituições que ofertam os cursos Investigados

4.2.1.1 Universidade Federal de Juiz de Fora⁴⁹ (UFJF)

A Universidade Federal de Juiz de Fora foi criada no ano de 1960⁵⁰, com a agregação de estabelecimentos de Ensino Superior de Juiz de Fora, reconhecidos e federalizados. Naquele momento, a Universidade oferecia os cursos de Engenharia, Medicina, Ciências Econômicas, Direito, Farmácia e Odontologia. Posteriormente foram vinculados os cursos de Geografia, Letras, Filosofia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e História (UFJF, 2022).

Figura 8 - Universidade Federal de Juiz de Fora

⁴⁹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/ciencias-contabeis/> Acesso em: 12 out. 2020.

⁵⁰ Em 23 de dezembro de 1960, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei nº. 3.858 que criou a Universidade Federal de Juiz de Fora.



Fonte: Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/sobre/apresentacao/>. Acesso em: 20/04/2022.

Na década de 1970, com a Reforma Universitária, a UFJF passou a contar com três institutos básicos: Instituto de Ciências Exatas (ICE), Instituto de Ciências Biológicas (ICB) e Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Em 1999, uma nova unidade foi criada: o Centro de Ciências da Saúde, onde passaram a funcionar os cursos de Enfermagem, Fisioterapia e Medicina. Em 2006, foram criados o Instituto de Artes e Design (IAD) e a Faculdade de Letras (Fale) (UFJF, 2022).

Na estrutura da UFJF, em 2022, há dois *campi* em atividade, o de Juiz de Fora e o de Governador Valadares (será apresentado na próxima subseção). A UFJF conta para a sua organização acadêmica com diversos institutos e faculdades. No campus de Juiz de Fora, o curso de Ciências Contábeis está vinculado à Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (UFJF, 2022).

De acordo com as informações no *site* da Faculdade de Administração e Finanças, ela foi inaugurada em 02 de abril de 1941, com aulas ministradas no turno da noite. Nesta época, o curso tinha duração de três anos e conferia, ao seu final, o grau de Bacharel em Ciências Econômicas, denominação que veio a ter a partir de 1943, de acordo com o Decreto-Lei n.º 1988.

Em agosto de 1959, a Congregação da Faculdade de Ciências Econômicas de Juiz de Fora aprovou o anteprojeto para a criação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Após a metade da década de 1980, a Faculdade criou e iniciou o curso

de Administração e tornou-se Faculdade de Economia e Administração. Em dezembro de 2009, ocorreu a separação das Faculdades de Economia e de Administração. E, em janeiro de 2010, a Faculdade de Administração propôs a criação do Curso de Ciências Contábeis, de acordo com o plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Com sua aprovação, em setembro de 2010, a Faculdade de Administração mudou seu nome para Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC). Em 2013, a FACC foi responsável pela estruturação do campus avançado de Governador Valadares, consolidando no município dois departamentos e os cursos de Graduação em Administração e Ciências Contábeis (FACC, 2022).

De acordo com os dados do *site* da IES, pelo campus da UFJF circulam diariamente mais de 20.000 alunos, para os cursos presenciais. Assim, a UFJF conta com 93 opções de cursos de Graduação, 36 de Mestrado e 17 de Doutorado, em todas as áreas do conhecimento. A Instituição ainda possui cerca de 3.000 estudantes da Educação a distância. (UFJF, 2022)

De acordo com os dados da sinopse estatística da Educação Superior de 2020 a UFJF possuía um total de 1.710 professores, dos quais 1.622 em exercício. No Censo de Educação Superior, não se especifica o número de professores por campus. Portanto, nesses dados, incluem-se os docentes da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Campus Avançado Governador Valadares.

A FACC está estruturada em dois departamentos, a saber: departamento de Ciências Administrativas e o departamento de Finanças e Controladoria. Esses departamentos oferecem os cursos de Graduação presenciais de administração e ciências contábeis e o EAD de administração pública. Ainda vinculados à FACC, ofertam o Mestrado Acadêmico em Administração e o Mestrado Profissional em Administração pública (UFJF/FACC, 2022).

O Curso de Graduação Bacharelado em Ciências Contábeis, da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi estruturado respeitando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais dispostas na Resolução n.º 10 do CNE/CES, de 16 de dezembro de 2004. Observou, ainda, as disposições contidas na segunda Edição da Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, editado pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) em 2009. O curso de Ciências Contábeis funciona em Juiz de Fora, com duração de quatro anos e meio (diurno) e cinco anos

(noturno). Oferta 80 vagas com ingresso apenas no primeiro semestre e com uma carga horária de 3.015 horas.

De acordo com o projeto pedagógico do Curso⁵¹,

[...] A grade curricular do curso de Ciências Contábeis da UFJF foi elaborada visando a contemplar a Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Ciências Contábeis do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e o Plano de Estudos Mundial para Formação de Contadores Profissionais, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), através do *International Standards of Accounting and Reporting/United Nations Conference on Trade and Development* (ISAR/UNCTAD), que recomenda conhecimentos relacionados à formação profissional contábil, conhecimentos administrativos e organizacionais e de tecnologia da informação (FACC-UFJF, 2014, p. 31).

Para atingir o objetivo do curso discriminado no Plano Pedagógico do Curso, o Curso de Ciências Contábeis conta com professores dos departamentos de Contabilidade e Finanças, Ciências Administrativas, Direito, Matemática, Estatística, Ciências da Computação e Ciências Econômicas. Nesta pesquisa, analisamos a trajetória formativa dos dezessete docentes do Departamento de Contabilidade e Finanças.

4.2.1.2 Universidade Federal de Juiz de Fora - Campus Avançado de Governador Valadares⁵² (UFJFGV)

A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) atendendo as reivindicações das prefeituras das cidades do leste de Minas Gerais criou, em 16 de fevereiro de 2012, o campus avançado em Governador Valadares (MG). Essa implantação foi concretizada por estar inserida no contexto de expansão do Ensino Superior de 2007, conforme consta na publicação do Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁵³ (UFJF GV, 2021).

⁵¹ Projeto Pedagógico do Cursos de Ciências Contábeis. Disponível em: https://www2.ufjf.br/cienciascontabeis/wp-content/uploads/sites/176/2020/10/PPC_CC_2013.Vers%C3%A3o-Final-3-1.pdf. Acesso em: dezembro, 2021.

⁵² Universidade Federal de Juiz de Fora, Campus Governador Valadares (UFJF Campus GV). Disponível em: <https://www.ufjf.br/contabeisgv/>. Acesso em 12 out. 2020.

⁵³ A expansão do Ensino Superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que busca ampliar o acesso e a permanência na

Figura 9 - Universidade Federal de Juiz de Fora/Governador Valadares



Fonte: Disponível em: <https://www2.ufjf.br/gv/sobre/universidade/>. Acesso em: 20/04/2022.

As atividades da Universidade Federal de Juiz de Fora, no Campus Avançado Governador Valadares, iniciaram-se no dia 19 de novembro de 2012, com a oferta de dez cursos de Graduação presenciais: Administração, Ciências Contábeis,

Educação Superior. A meta era dobrar o número de alunos nos cursos de Graduação em dez anos, a partir de 2008, e permitir o ingresso de 680.000 alunos a mais nos cursos de Graduação. Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao Programa e apresentaram ao Ministério planos de reestruturação, de acordo com a orientação do Reuni. As ações preveem, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em 15/06/2021.

Ciências Econômicas, Direito, Educação Física, Farmácia, Fisioterapia, Medicina, Nutrição e Odontologia. Os cursos estão alocados nos institutos de Ciências Sociais Aplicadas e no Instituto de Ciências da Vida. Ainda de acordo com o *site* da universidade, em 2020, na UFJF GV, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas com o trabalho de 273 professores e 199 servidores técnico-administrativos em Educação. E possuía 3.077 estudantes, entre discentes de Graduação e de Pós-Graduação (UFJFGV, 2022).

Na época da abertura e implantação do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora Campus Avançado Governador Valadares (UFJF GV), havia dois cursos de Graduação em Ciências Contábeis na cidade, presentes apenas em instituições privadas de Ensino Superior: Universidade do Vale do Rio Doce (UNIVALE) e a Faculdade Pitágoras (UFJF GV, Projeto Pedagógico, 2021).

O Curso de Ciências Contábeis foi criado em 2013, com oferta de 50 vagas anuais, em período integral, com carga horária de 3.015 horas, e duração de cinco anos. Assim como o curso ofertado na sede da Universidade, o curso de Ciências Contábeis da UFJF GV foi criado para atender às necessidades da comunidade local, mas “[...] estar em sintonia com as necessidades do mundo contemporâneo, sabendo esse não apenas reagir em conformidade a essa realidade, mas também transformá-la” (*site* do curso, 2021⁵⁴).

Assim, conforme consta no Projeto Pedagógico desse Curso de Ciências Contábeis (2015, p. 34),

[...] a matriz curricular foi elaborada visando contemplar a Proposta Nacional de Conteúdo para o Curso de Ciências Contábeis do Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e o Plano de Estudo Mundial para Formação de Contadores Profissionais, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), através do *International Standards of Accounting and Reporting / United Nations Conference on Trade and Development (ISAR/UNCTAD)*, que recomenda conhecimentos relacionados à formação profissional contábil, conhecimentos administrativos e organizacionais e de tecnologia da informação (UFJF GV, Projeto Pedagógico, 2015, p. 34).

Nesse contexto, o Curso de Ciências Contábeis do Campus Avançado Governador Valadares da Universidade Federal de Juiz de Fora encontra-se

⁵⁴ O curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Juiz de Fora Campus Avançado Governador Valadares (UFJF GV). Disponível em: <https://www.ufjf.br/contabeisgv/institucional/o-curso/>. Acesso em: 12 out. 2020.

alinhado, ajustado e atualizado com as práticas e as normas contábeis em vigor a partir de 2007, à medida que o propósito do curso é formar um profissional holístico e multidisciplinar, o que faz dele um profissional universal (UFJF GV, Projeto Pedagógico, 2021).

4.2.1.3 Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

A Universidade Federal de Minas Gerais⁵⁵ foi criada em 1927, como Universidade de Minas Gerais, por iniciativa do Estado. Nascia como instituição privada, subsidiada pelo Estado, a partir da União de quatro escolas de nível superior existentes em Belo Horizonte, a saber: a Faculdade de Direito (criada em 1892 em Ouro Preto e transferida para a Belo Horizonte em 1898), a Escola Livre de Odontologia (1907), a Faculdade de Medicina (1911) e a Escola de Engenharia (1911). Em 1949, houve a federalização da UMG, mas somente a partir de 1965 adotou o nome Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2022).

A Federalização, por determinação do Governo Federal, alterou a denominação da instituição, que passou a ser “[...] pessoa jurídica de direito público, de ensino gratuito, mantida pela União, dotada de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial” (UFMG, 2022).

Figura 10 - Universidade Federal de Minas Gerais – Campus Pampulha

⁵⁵ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <https://ufmg.br/cursos/graduacao/2379/77356>. Acesso em: 12 out. 2020.



Fonte: Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/007340.shtml>. Acesso em: 20/04/2022.

De acordo com dados da Mostra da UFMG, a instituição oferta 91 cursos de Graduação e 90 programas de Pós-Graduação. Os cursos de Pós-Graduação em todas as áreas, distribuídos em Especialização, Mestrado e Doutorado. E de acordo com o Censo de Educação Superior de 2020, possuía 3.292 docentes vinculados à instituição, em três *campi* situados em Belo Horizonte, em Tiradentes e em Montes Claros (UFMG, 2022).

A Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) é uma das Unidades Acadêmicas da Universidade Federal de Minas Gerais que abriga os cursos de Graduação em Administração; Ciências Contábeis; Controladoria e Finanças; Ciências Econômicas; Relações Econômicas Internacionais. Fundada em 1941, a partir de 17 de dezembro de 1948, por deliberação do Conselho Universitário, a Faculdade foi incorporada à Universidade de Minas Gerais e, mais tarde, em 16 de dezembro de 1949, transformada em estabelecimento federal de ensino, juntamente com a Universidade de Minas Gerais (FACE UFMG, 2021).

A FACE-UFMG conta com os seguintes programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*: Mestrado e Doutorado em Administração; Mestrado e Doutorado em Contabilidade e Controladoria; Mestrado e Doutorado em Demografia; Mestrado e Doutorado em Economia. O Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis é oferecido, desde 2007, nos níveis de Mestrado e de Doutorado, nas áreas de pesquisa em Contabilidade e Controladoria (FACE/UFMG, 2021).

O curso de Ciências Contábeis da UFMG, um dos primeiros cursos superiores em Contabilidade do Brasil, foi implantado em 1945, no mesmo ano em que foi inaugurado o ensino universitário na área Contábil. Esse curso tem sua origem no curso de Administração e Finanças, que funcionou, em Belo Horizonte, no período de 1942 a 1945. Com a extinção desse curso e do de Atuária, em 1945, foi criado o de Ciências Contábeis e Atuariais, que começou a funcionar no mesmo ano. Em 1953, passou a se chamar Ciências Contábeis (UFMG/FACE, 2021).

Em 2021, com base nos dados da página do Curso de Ciências Contábeis da FACE-UFMG, a Graduação é ofertada no período noturno, com duração de dez semestres e com carga horária de 3.060 horas. Além disso, são ofertadas 80 vagas anuais, com ingresso de 40 alunos por semestre. O curso funciona, no Campus Pampulha, desde 2008, e é ministrado por professores de diferentes Departamentos da UFMG. Mas, em sua maioria, são professores ligados ao Departamento de Ciências Contábeis, que também lecionam disciplinas dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu* (UFMG/FACE, 2021).

O Departamento de Ciências Contábeis da UFMG tem ainda sob sua responsabilidade o periódico “Contabilidade Vista & Revista”, revista criada em 1989 e editada pelo Departamento de Ciências Contábeis com periodicidade trimestral. A revista, nos formatos impresso e eletrônico, tem por objetivo divulgar e fomentar o conhecimento nas áreas de Contabilidade, auditoria, controladoria e finanças (UFMG/FACE, 2021).

4.2.1.4 Universidade Federal de Viçosa (UFV)⁵⁶

A Universidade Federal de Viçosa, que tem a estrutura educacional voltada para as graduações que atuam no campo agrícola, foi criada em 1926, com a Escola Superior de Agricultura e Veterinária (Esav). Em 1948, a Esav foi transformada em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (Uremg). Somente em 15 de julho de 1969, foi federalizada e passou a ser nomeada como Universidade Federal de Viçosa (UFV). Além do *campus* localizado na cidade de Viçosa, a Universidade

⁵⁶ Universidade Federal de Viçosa (UFV). Campus Viçosa. Disponível em: <https://www.ufv.br/campus-vicosas/>. Acesso em: 12 out. 2020.

possui, desde 2006, os *campi* UFV – Florestal e UFV – Rio Paranaíba, localizados em Florestal (MG) e em Rio Paranaíba (MG), respectivamente (UFV, 2021).

Figura 11 - Universidade Federal de Viçosa



Fonte: Disponível em: <https://www.ufv.br/apresentacao/>. Acesso em: 20/04/2022.

No campus de Viçosa, a UFV oferece cursos de Graduação e de Pós-Graduação nas áreas de conhecimento das Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes. Em 2019, a Universidade Federal de Viçosa ofertava 68 cursos de Graduação nos três *campi*. O curso de Ciências Contábeis está vinculado ao Centro das Ciências Humanas, Letras e Artes. A Universidade ainda oferece cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no campus de Viçosa, de Rio Paranaíba e de Florestal. No entanto, não disponibiliza cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* na área de Contabilidade (UFV, 2021).

O Departamento de Administração e Contabilidade da Universidade de Viçosa (DAD) oferta além das disciplinas da Graduação, o Programa de Ensino Tutorial–PET, o Programa de Iniciação Científica, as empresas juniores Cecco (Ciências Contábeis) e cace (Administração), que complementam, na prática, o conhecimento teórico das disciplinas; além da coordenação dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* em Administração (UFV, 2021).

O curso de Ciências Contábeis, no período noturno, iniciou-se em 1999 na cidade de Viçosa-MG e, segundo o Projeto Pedagógico reformulado em 2018, tem duração de quatro anos (oito semestres) e com carga horária mínima de 3.120

horas, sendo ofertadas 40 vagas anuais. Para a elaboração do projeto pedagógico do curso de Ciências Contábeis da UFV foram observadas legislações externas e internas. Entre as legislações externas destaca-se:

[...] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9.394/1996; Diretrizes Curriculares Nacionais: Resolução CNE/CES 10, de 16/12/2004; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: Resolução CNE/CP n.º 01 – 17/06/2004. Esta é uma legislação que contempla a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes incluídas nas disciplinas e atividades curriculares do curso; Núcleo Docente Estruturante: Resolução CONAES n.º 1, de 17/06/2010; Disciplina optativa de Libras: Decreto n.º 5.626/2005; Políticas de Educação Ambiental: Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002. Esta é uma legislação que promove a integração da Educação Ambiental às disciplinas do curso de modo transversal, contínuo e permanente. (PPC UFV, p.13, 2018)

Ressalta-se que o PPC traz outras legislações externas e internas, que foram observadas na sua elaboração. No entanto, em 2018, foi determinado que os cursos deveriam realizar mais adequações para atender à curricularização da extensão⁵⁷, ou creditação (curricular) da extensão, estratégia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), foi regulamentada pela Resolução n.º 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, ainda estão em fase de elaboração e aprovação.

4.3 Programas de Apoio à Formação Contínua Docente

A UFMG criou a Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, em 2008, com o objetivo de aprimorar as práticas de ensino na Graduação, buscando articular processos formativos com docentes, estudantes de Graduação e de Pós-Graduação. O Projeto Giz oferece assessoria pedagógica⁵⁸ para professores

⁵⁷ A Resolução n.º 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 estabelece que: (1) “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos”; e (2) instrui o INEP a considerar, para efeitos de autorização e reconhecimento de cursos, (i) o cumprimento dos 10% de carga horária mínima dedicada à extensão, (ii) a articulação entre atividades de extensão, ensino e pesquisa, (iii) os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: março, 2022.

⁵⁸ Material disponível em: <https://www.ufmg.br/giz/assessoria-pedagogica/>. Acesso em abril de 2022.

efetivos da UFMG, as coordenações e os colegiados de cursos de Graduação e diretorias de unidades acadêmicas, assim como cursos de formação de professores e/ou alunos de unidades acadêmicas e/ou cursos, voltados para atender situações pedagógicas específicas (UFMG, 2022).

O projeto Giz também é responsável pela publicação do periódico científico, a Revista *Docência do Ensino Superior*⁵⁹, vinculado à Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, à Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O periódico foi lançado em 2011, como mais uma esfera de debate e reflexão sobre as atividades docentes de Ensino Superior.

A UFV passou por um período de expansão nos anos de 2006 a 2010, em que foram criados 31 novos cursos de Graduação e dezesseis de Pós-Graduação em âmbito de Mestrado e dois de Doutorado, implantou o Programa de Formação Continuada de Professores (PFC), em 2010, por meio da Pró-reitoria de Ensino e a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD). Entre os projetos que desenvolvem, promovem cursos para o permanente aprimoramento pedagógico do corpo docente, principalmente, aos docentes recém-contratados pela Universidade (UFV, 2022).

Na UFJF não encontramos um programa de formação continuada para os docentes da instituição. No entanto, os cursos de Engenharia da UFJF criaram o Núcleo de Formação Continuada dos Docentes da Faculdade de Engenharia – Núcleo FOCO – com o objetivo de construir um Programa de Capacitação Continuada Docente para os cursos de Engenharia da UFJF, capaz de atender à legislação vigente (DCN 2019). Com isso o Núcleo FOCO estabeleceu um Programa de Integração Docente para desenvolver os “saberes docentes” e como esses saberes são construídos e mobilizados dentro da sala de aula. Além disso, visa a propor a qualificação permanente dos docentes e Técnicos Administrativos em Educação (TAEs) da instituição, de forma a tornar a atividade docente um processo efetivo de ensino-aprendizagem.

Dada a importância desses programas para a formação docente, principalmente para o docente dos cursos de Ciências Contábeis, deveria demandar ações institucionais que promovessem a compreensão de que a docência é algo muito mais abrangente que do simples planejar e dominar técnicas ou metodologias

⁵⁹ Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/about>. Acesso em abril de 2022.

de ensino quanto melhoraria da qualidade do ensino. Mas, mais do que uma iniciativa pessoal, as IFES poderiam desenvolver e valorizar estes programas de formação docente, para além do estágio de docência nos cursos de Pós-Graduação.

Após a apresentação das Universidades Federais que ofertam os cursos presenciais de Ciências Contábeis com Conceito Enade 5, em 2018, apresentamos, na próxima seção, as trajetórias dos docentes destes cursos, analisados nesta pesquisa.

5 ENTRE RELAÇÕES E IMPLICAÇÕES – TRAJETÓRIAS DOCENTES

Nas seções anteriores, foram desenvolvidas discussões sobre o Curso de Contabilidade, a formação dos professores da Educação Superior de Contabilidade no Brasil e as IES e os cursos presenciais de Ciências Contábeis com conceito 5 no Enade 2018. Nesta seção, o propósito foi investigar a trajetória formativa dos docentes no contexto desses cursos, nas perspectivas das trajetórias acadêmica, profissional e pedagógica.

Para analisar as trajetórias formativas por meio da plataforma Lattes⁶⁰ de cada docente atuante em 2021, nas universidades selecionadas para esta pesquisa, observou-se os aspectos alusivos à trajetória formativa dos docentes relacionando com o momento do ciclo de vida em que esses docentes se encontram. Assim, as categorias de análise investigadas nesta pesquisa marcam as trajetórias formativas docentes sob os aspectos das escolhas profissionais, acadêmicas e pedagógicas, segundo as fases do ciclo de vida profissional docente, como demonstradas na Figura 12.

Figura 12 - Esquema das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

⁶⁰ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científica e Tecnológico - CNPq. **Currículo Lattes**. 2022, online. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 14 fev. 2022.

5.1 Fases de vida profissional dos docentes

Resgatando informações já discutidas neste texto, as fases do ciclo de vida profissional consistem em entrada na carreira, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento conforme propostos por Huberman (2000). Elas foram categorizadas de acordo com o número de anos da carreira do docente. Assim, entre o primeiro e o terceiro ano ocorrem os momentos da sobrevivência e da descoberta, ou seja, a entrada na carreira, quando o profissional descobre uma nova realidade de vida e passa por novas experiências. Nesta pesquisa, do total de 50 docentes relacionados às IES – UFJF, UFMG e UFV - somente 2% deles encontram-se nesta fase. Estes docentes não estavam lotados nas IFES em momento anterior ao ENADE 2018.

Huberman (2000) destaca que, dos quatro a seis anos, ocorre a etapa da estabilização, quando o docente assume sua identidade e já acredita na sua competência. O professor acentua o seu grau de liberdade, pois há um sentimento de emancipação e de independência. Similarmente ao verificado quanto à frequência de docentes na fase inicial da carreira, somente 10% dos docentes encontram-se nesta fase de estabilização.

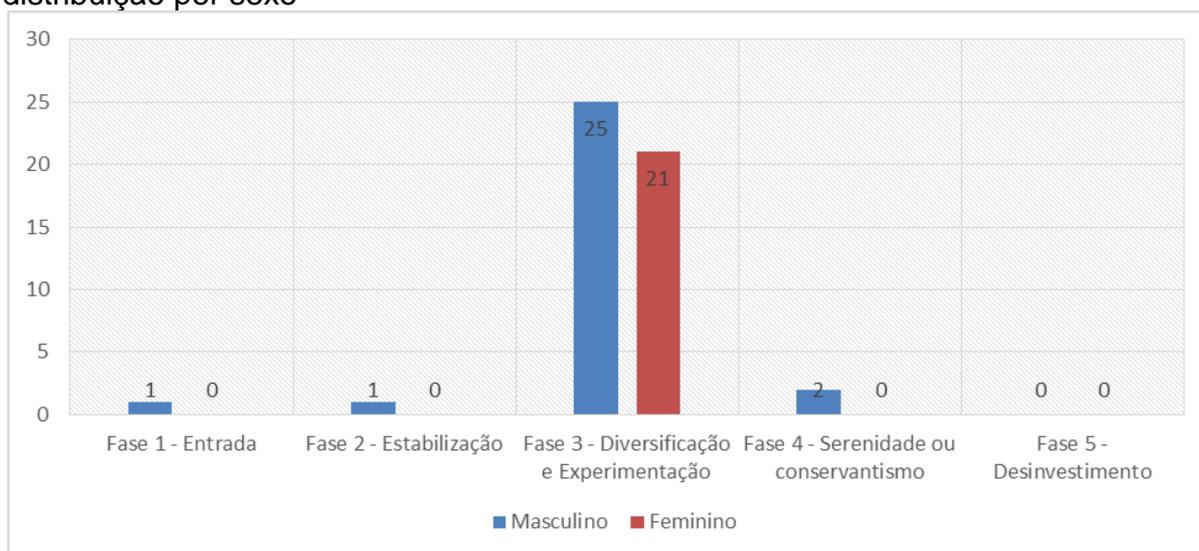
Para a fase de diversificação que ocorre entre os 7 e 25 anos, o profissional está mais seguro e já utiliza novas metodologias para a prática docente. Nesta pesquisa, 86% dos docentes vinculados às IES – UFJF, UFMG e UFV - encontram-se nesta fase. Esses dados corroboram os trabalhos de Silva (2019) e de Araújo (2015), inclusive.

Na quarta fase do ciclo de vida profissional, que corresponde ao período compreendido entre 25 a 35 anos, também há um total de 2% dos docentes investigados nesta fase, compreendida como a etapa da serenidade ou distanciamento afetivo, quando o professor inicia o afastamento de suas atividades naturalmente. Por fim, na quinta fase que se denomina desinvestimento, ocorrendo entre 35 e 40 anos de carreira, que pode dar-se de forma serena ou amarga dependendo do modo pelo qual vivenciou as fases anteriores, não foi identificado nenhum docente.

O Gráfico 1 apresenta os docentes investigados por fase do ciclo de vida profissional e por sexo. Do total de docentes, 92% encontram-se na fase 3 do ciclo de vida profissional, proposto por Huberman (2000). Neste grupo, 46% são do sexo

feminino e 54% do sexo masculino. Nota-se que, nas instituições investigadas, há uma predominância de homens na profissão. Esses dados diferem do estudo de Araújo (2017), que evidenciava o crescimento do número de mulheres na Educação Superior e corroboram os números encontrados por Silva (2019).

Gráfico 1 - Posição dos docentes pesquisados nas fases do ciclo de vida profissional distribuição por sexo



Fonte: Currículos Lattes - Dados organizados pela pesquisadora, 2022

Araújo (2017) destacou, em sua pesquisa, que em 2011, no Conselho Federal de Contabilidade, havia 487.717 contadores e técnicos em Contabilidade inscritos, sendo 59% do sexo masculino e 41% do sexo feminino. Em 2022, no Conselho Federal de Contabilidade (CFC), constam 523.099 Contadores e técnicos em Contabilidade registrados, sendo 56,81% do sexo masculino e 43,19% do sexo feminino, confirmando a predominância do sexo masculino e o crescimento de mulheres na área contábil (CFC, 2022).

1. Os percentuais de docentes masculinos se mantêm ao longo das fases do ciclo de vida, pois na fase 5 não há docentes do sexo feminino, ou seja, com mais de 35 anos de experiência predomina o sexo masculino. Na fase 4, que contempla o período de 25 a 35 anos, 4% de docentes são do sexo masculino. Na fase 3, que se refere ao período de 7 a 25 anos de carreira, a participação de docentes do sexo masculino aumenta para 54,35%, e as mulheres representam 45,65% dos professores pesquisados. Os resultados obtidos na pesquisa estão em relação inversa com os dados do Conselho Federal de Contabilidade em Minas Gerais, quando relacionados somente

com os contadores, sendo 31,95% do sexo masculino e 32,10% do sexo feminino, o que já era de se esperar visto que as estatísticas do CFC dizem respeito a quem atua no mercado de trabalho, em empresas principalmente, e não no ensino de contabilidade, que inclusive desobriga o profissional do registro no conselho e, portanto, está fora das estatísticas.

Ao contrário dos resultados da pesquisa realizada por Araújo *et al.* (2015), na qual foi verificada a predominância de docentes do sexo feminino na fase 2, destaca-se que as mudanças no perfil dos docentes são reflexos de maior número de mulheres no Ensino Superior. Esse aumento dos professores do sexo feminino na docência em Ciências Contábeis, por sua vez, decorre do aumento de mulheres matriculadas nos cursos de Ciências Contábeis, notadamente após o início dos anos 2000, como confirmam dados estatísticos do (Censo Nacional do Ensino Superior 2020⁶¹- INEP). Entretanto, apesar de estarem em maior quantitativo nesse nível de formação, a participação feminina é inferior nos programas de pós-graduação, como mestrado e doutorado, se comparado ao gênero oposto (NGANGA *et al.*, 2021; NGANGA, 2019; SILVA e CASA NOVA, 2018).

5.2 Trajetórias formativas

Inicialmente, foi feito um levantamento dos docentes investigados nas IES pelos seguintes aspectos: idade, sexo, raça/cor e titulação. O conjunto de docentes identificados nos cursos selecionados para esta pesquisa totalizaram cinquenta (50) professores vinculados ao departamento ou faculdade na qual o curso de Graduação em Ciências Contábeis ofertados nas Universidades Federais de Minas Gerais em 2021 que obtiveram conceito 5 no Enade 2018, conforme se observa na Tabela 2.

Nota-se que 56% são do sexo masculino e 44% do feminino. Do total de 28 docentes do sexo masculino, a maioria (64%) é branca e 57% doutores. Quanto à idade, verifica-se a maioria dos homens encontra-se entre 30-40 anos de idade. Isto

⁶¹ O INEP, a partir de 2018, na divulgação dos dados do Censo da Educação Superior, não apresenta informações sobre sexo e raça, em atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados. Ou seja, fica impossível fazer as análises de evolução de alunos matriculados nos cursos com essas categorias de análise.

representa 46% dos docentes do sexo masculino, seguidos por 29% na faixa de 51-60 anos, e 25% na faixa de 41-50 anos.

Tabela 2 - Docentes investigados – Idade, Sexo, Raça/Cor⁶² e Titulação.

Dados dos Docentes		Total	%
Amostra Geral		50	
Idade	30-40	23	46%
	41-50	14	28%
	51-60	12	24%
	61-70	1	2%
Sexo	Feminino	22	44%
	Masculino	28	56%
Raça /Cor	Branca	36	72%
	Preta	1	2%
	Não Identificada	13	26%
Titulação Docente	Doutorado	29	58%
	Mestrado	21	42%

Fonte: Currículos Lattes dos Docentes. Dados organizados pela autora, 2022.

Quanto às docentes do sexo feminino, apura-se que representam 22 docentes, entre as quais 82% são brancas, e têm titulação de 50%, respectivamente, de Doutorado e de Mestrado. Não houve a informação de nenhuma docente declarada negra na amostra. E as quatro docentes que não se autodeclararam na categoria raça/cor têm titulação de Mestrado.

Na sequência, são descritas as características dos docentes investigados relacionando-os com a formação inicial, conforme se observa na Tabela 3.

Tabela 3 – Formação Docente

Bacharelado							
Ciências Contábeis	Ciências Contábeis Administração	Administração	Ciências Contábeis Direito	Direito	Ciências Econômicas	Direito Ciências Econômicas	Engenharia Mecânica
32	6	6	2	1	1	1	1
50							

Fonte: Dados da pesquisa. Plataforma Lattes, 2021.

⁶² Utilizou-se a categorização racial utilizada pelo IBGE. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: jan, 2022.

Para finalizar a análise do perfil descritivo dos docentes do Ensino Superior das instituições pesquisadas, foram identificados como formação inicial os dados observando na Tabela 3. Todos os membros efetivos do quadro docente do departamento de Ciências Contábeis, que estavam atuando em 2021, responsáveis pela formação dos graduados em Ciências Contábeis estavam de acordo com as áreas afins preconizadas nas diretrizes curriculares para o curso de ciências contábeis. Do total de cinquenta docentes, 40% deles possuem formação em Ciências Contábeis, 12% em Administração, 8% em direito, 4% em Ciências Econômicas. Alguns docentes possuem mais de uma formação inicial.

Na sequência, são descritas as características dos docentes investigados quanto ao ingresso como profissional na Educação Superior: Graduação, tempo de titulação no curso de Graduação; tempo de atuação como docente nas IFES, conforme se observa na Tabelas 4.

Conforme se observa pela Tabela 4, a maior concentração de docentes encontra-se na terceira fase de vida profissional, de diversificação ou questionamento, que se inicia aos sete anos de carreira, terminando aos 25 anos, com 92% dos investigados. Os resultados de Araújo *et al.* (2015) já apontavam esta tendência.

Quanto ao tempo de titulação nos cursos de Graduação, 66% dos docentes encontram-se no período de 07 a 25 anos de Graduação. Nesse grupo, que totaliza 33 docentes, 52% são do sexo masculino e 48% do sexo feminino, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 - Perfil dos Docentes – Ciclo de vida profissional

Categorias de Análise		Total	%
Amostra Geral		50	
Tempo de titulação no curso de Graduação	01-03	0	0%
	04-06	0	0%
	07-25	33	66%
	26-35	12	24%
	36-50	5	10%
Tempo de atuação como docente (fases do ciclo de vida profissional)	01-03	1	2%
	04-06	1	2%
	07-25	46	92%
	26-35	2	4%
	36-50	0	0%

Fonte: Dados da pesquisa. Plataforma Lattes (2021).

Entre os 46 docentes inseridos nessa fase do ciclo de vida profissional, ou seja, na fase de diversificação ou questionamento (fase 3), 54% são homens,

enquanto 46% são mulheres. Os docentes do sexo masculino representam, respectivamente, 4% com até seis anos de experiência e 4%, nas fases finais, com experiência superior a 25 anos.

Muitas vezes, na fase da diversificação ou de questionamento, o enfrentamento dos desafios, as condições de trabalho e o balanço do percurso profissional são marcados por incertezas e por momentos de crise, que desencadeiam a fase de questionamento ou de novos delineamentos profissionais, que ocorre entre o 15º e 25º anos de profissão, mais ou menos no meio da carreira. Os resultados evidenciam que, nesse perfil, estão 32% dos docentes, e a maioria é do sexo masculino. Importante salientar que na fase 3 foi identificado o maior número de docentes do sexo masculino.

A formação docente e todo o conjunto de aprendizado que se impõe ao professor não se dão em momentos estanques e formais da carreira, mas fundamentalmente ocorre ao longo da carreira profissional. Assim, na terceira fase, consolida-se a preparação do docente “[...] na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”” (TARDIF, 2014, p. 14).

A Carreira do Magistério Superior para Docentes nas Universidades Federais está estruturada em cinco classes, com as denominações de auxiliar, assistente, adjunto, associado e titular, correspondendo a titulações de Graduação, Especialista, Mestre e Doutor, conforme determina a Lei n.º 12.863, de 24 de setembro de 2013.

Tabela 5 - Classe em que se situam os docentes investigados na Carreira do Magistério Superior das Universidades Federais

Categorias de Análise		Total	%
Amostra Geral		50	
Carreira do Magistério Superior para Docentes no Regime de Dedicação Exclusiva	NI*	7	14%
	Auxiliar	1	2%
	Assistente	15	30%
	Adjunto	19	38%
	Associado	6	12%
	Titular	0	0%

NI* - Não Identificado

Fonte: Currículos Lattes - Dados organizados pela pesquisadora, 2022.

Conforme apresentado na Tabela 5, os docentes investigados encontram-se, na sua maioria, como professores Adjuntos (38%). Na sequência, 30% são assistentes, 12% associados e 4% titulares, 2% são auxiliares. Importante ressaltar que o docente auxiliar possui titulação de Mestrado em Ciências Contábeis, desde 2010, mas no Currículo Lattes ainda consta como professor auxiliar. Na sequência, sete docentes (14%) não declararam a denominação em que se encontram. Observa-se que essa informação pode não ter sido atualizada pelos docentes no Lattes.

5.2.1 Trajetória profissional

Nesta subseção, apresentam-se os dados pertinentes à trajetória profissional, com a discussão das categorias de análise que caracterizam a atuação no mercado de trabalho em alguma área contábil após a obtenção do diploma e, portanto, antes da entrada na docência Universitária. Essas categorias foram descritas por Miranda (2011) como: tempo de atuação como profissional na área contábil, tempo de obtenção do Curso de Especialização e quantidade de certificações profissionais.

Dessa forma, os resultados observados nesta subseção trata-se dos resultados encontrados quanto ao tempo de atuação na área contábil antes de ingressarem na universidade pública, portanto desconsiderando o tempo na docência universitária.

Tabela 6 - Tempo de atuação na área contábil

Categorias de Análise		Total	%	
Amostra Geral		50		
Tempo de atuação como profissional na área contábil (não considera docência)	01-03	Feminino	4	8%
		Masculino	7	14%
	04-06	Feminino	3	6%
		Masculino	6	12%
	07-25	Feminino	7	14%
		Masculino	6	12%
	35-50	Feminino	-	-
		Masculino	1	2%
	NI	Feminino	8	16%
		Masculino	8	16%

Fonte: Currículos Lattes - Dados organizados pela pesquisadora, 2022.

Quanto à experiência no mercado de trabalho, em relação às fases do ciclo de vida docente, percebe-se que os homens possuem maior tempo de atuação na área contábil. Na pesquisa, observou-se que 68% dos docentes tiveram experiência

nas suas áreas de formação, antes de ingressar nas IES públicas. Um dos docentes, do sexo masculino, com Mestrado e tempo parcial de dedicação à IES ainda permanece nas atividades profissionais. Ainda, quanto ao Tempo de atuação como profissional na área contábil, verificou-se que 26% dos docentes trabalharam, no período de 7 a 25 anos, exatamente por ser a maior fase (em extensão de anos), sendo o sexo masculino predominante também neste grupo.

Na pesquisa, 32% dos docentes investigados não informaram experiência profissional antes da entrada na docência universitária. Quando as informações sobre a atuação dos contadores antes da carreira docente não estavam expressas no Currículo Lattes, elas foram discriminadas como “não informados” (NI).

Os resultados evidenciaram que os docentes investigados atuaram no mercado de trabalho e desenvolveram atividades relacionadas à área contábil ou ao âmbito empresarial, antes de ingressarem na docência. Esses dados corroboram as pesquisas realizadas por Perazo *et al* (2016), nas IEFS no Rio Grande do Sul e por Araújo *et al.* (2014), acerca de professores aposentados em Minas Gerais. Sendo assim, pode-se considerar que a maioria do corpo docente das quatro universidades possuía vivência empresarial antes de ingressar no magistério superior. Esses resultados não confirmam parte da tese desta pesquisa, no que se refere à falta de experiência profissional do contador, antes de iniciar a carreira docente no Ensino Superior.

Tabela 7 - Curso de Especialização

Categoria de Análise			Total	%
Amostra Geral			50	
Tempo de obtenção de curso de especialização	07-25	Feminino	13	26%
		Masculino	12	24%
	25-35	Feminino	01	2%
		Masculino	03	6%
	NI	Feminino	08	16%
		Masculino	13	26%

Fonte: Currículos Lattes - Dados organizados pela pesquisadora, 2022.

Quanto a variável tempo de obtenção da especialização, que caracteriza a relação do profissional contábil com áreas específicas da profissão, observa-se que 48 % dos docentes investigados não informaram ter realizado especialização *Lato Sensu*. Desses 21 docentes, 16% são do sexo feminino e 26% são do masculino. Quanto aos docentes que informaram a realização de Especialização, 50% se concentram no período de 7 a 25 anos, portanto na terceira fase do ciclo de vida

profissional. Somente 8% dos que informaram ter realizado a Especialização encontram-se na fase 4 do ciclo de vida.

Outra variável que indicaria relação profissional dos docentes refere-se às certificações profissionais, somente um docente, do sexo masculino, informou possuir certificado da Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiros e de Capitais e ainda estar vinculado aos grupos de trabalho do CRC.

5.2.2 Trajetória acadêmica

A realização de curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* é o espaço previsto na LDB para que ocorra a formação do professor do Ensino Superior. O fato de os docentes cursarem mestrados e doutorados constitui aspecto relevante na análise da formação para o exercício da docência, à medida que contribui para o aprofundamento de conhecimentos especializados pelos professores. Assim, nesta seção, apresentam-se os componentes pertinentes à trajetória acadêmica dos docentes desde a entrada na docência universitária e na construção da carreira nas Universidades Federais. Os aspectos analisados no processo de formação acadêmica referem-se à preparação do docente para a docência universitária.

Tabela 8 - Trajetória Acadêmica dos docentes investigados

Categorias de Análise			Total	%
Amostra Geral			50	
Titulação dos docentes	Doutor	Feminino	12	43%
		Masculino	16	57%
	Mestre	Feminino	10	45%
		Masculino	12	55%
Tempo de titulação - Doutor	01 – 03	Feminino	1	2,0%
		Masculino	2	4,0%
	04 – 06	Feminino	4	8,0%
		Masculino	7	14,0%
	07 – 25	Feminino	7	14,0%
		Masculino	7	14,0%
	36 – 50	Feminino	0	0,0%
		Masculino	0	0,0%
Pós-Graduação na área contábil	Sim	Feminino	14	28%
		Masculino	10	20%
	Não	Feminino	8	16%
		Masculino	18	36%

Fonte: Currículos Lattes - Dados organizados pela pesquisadora, 2022.

As categorias de análise investigadas verificaram os respondentes quanto à titulação dos docentes, ao tempo de titulação como doutor e como mestre, à Pós-

Graduação na área contábil, à quantidade de publicações e à atuação na Pós-Graduação. Portanto, não foram usadas todas as categorias de análise propostas por Miranda (2011).

Quanto à titulação dos docentes investigados, observou-se, inicialmente, que 58% possuem o título de doutores, sendo a maior parte do sexo masculino (55%). Quanto aos demais docentes, com titulação de Mestrado, a maior parte deles é também do sexo masculino (69%). De 50 investigados, constatou-se que 29 (58%) são doutores, e o restante detém outras titulações. Dos 29 doutores, 16 são do sexo masculino e 13 femininos, correspondendo a 32% e 26% da amostra, respectivamente.

Quando se observam as quantidades de doutores por fase do ciclo de vida profissional e por sexo, verifica-se que entre os ingressantes na docência, na primeira fase do ciclo de vida, praticamente não há diferença, há uma mulher e dois homens. Na segunda fase, são quatro mulheres e sete homens; na terceira há uma pequena predominância feminina, são oito mulheres e sete homens e, nas duas últimas fases, não existem participantes com título de doutoramento. Os quantitativos de títulos de Mestrado apresentam tendências distintas, todos os docentes se encontram na fase 3 do ciclo de vida profissional, sendo 43% mulheres e 57% homens, como pode ser observado na Tabela 8.

A investigação da trajetória acadêmica dos 50 docentes investigados resultou que 24 deles possuem Pós-Graduação na área contábil; desses, 58% têm doutorado e 42% têm Mestrado em Ciências Contábeis ou em Contabilidade e Controladoria. Dos docentes com Pós-Graduação *Stricto Sensu na* área contábil, com Doutorado, a distribuição por sexo está em 50%. Quanto aos docentes com Mestrado, 70% são do sexo feminino. Quanto aos 26 docentes que não possuem Pós-Graduação na área contábil, oito são do sexo feminino, sendo 37,5% com Mestrado e 62,5% com Doutorado; e dezoito do sexo masculino, 50% com Mestrado e 50% com Doutorado.

Os dados foram detalhados por sexo e, quando se trata da titulação e das publicações de artigos em periódicos, no exercício da profissão docente, foram relacionados ao período do ciclo de vida, conforme demonstrado na Tabela 9.

Tabela 9 - Regime de trabalho e a trajetória para a docência

Categorias de Análise			Total	%
Amostra Geral			50	
Regime de trabalho docente	DE	Feminino	22	46%
		Masculino	26	54%
	Outros	Feminino	0	0%
		Masculino	2	100%
Publicações docentes	01 – 03	Feminino	13	0,54%
		Masculino	0	0,00%
	04 – 06	Feminino	0	0,00%
		Masculino	26	1,08%
	07 – 25	Feminino	1149	47,52%
		Masculino	1175	48,59%
	26 – 35	Feminino	0	0,00%
		Masculino	55	2,27%
	36 – 50	Feminino	0	0,00%
		Masculino	0	0,00%
Atuação na Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i>	SIM	Feminino	7	14%
		Masculino	5	10%
	NÃO	Feminino	15	30%
		Masculino	23	46%

Fonte: Currículos Lattes - Dados organizados pela pesquisadora, 2022.

Dos docentes investigados, 96% trabalham em regime de dedicação exclusiva, sendo 54% do sexo masculino e 46% do feminino. Quanto aos docentes que trabalham em outros regimes (2) 100% são do sexo masculino. Esses resultados confirmam os resultados do Censo da Educação Superior 2020, em que a maioria dos docentes das instituições públicas são do sexo masculino e em dedicação exclusiva.

Quanto às publicações docentes qualificadas, verificou-se que há um crescimento de publicações docentes nos anos que compreendem a fase de diversificação e de experimentação, entre 7 e 25 anos. Nesse período, os docentes buscam novas experiências dentro e fora da sala de aula e alguns de dedicam a publicações nas suas áreas de atuação. Nessa fase da carreira, 42% dos docentes investigados são mulheres, treze doutoras e oito mestras, e 50 % são homens, sendo quatorze doutores e onze mestres. Quanto às publicações docentes qualificadas, elas correspondem, respectivamente, a 48% e 49 % delas, totalizando 2.324 publicações entre trabalhos e artigos completos, capítulos de livros e resumos publicados.

Apesar do número de publicações nas áreas de trabalho dos docentes, Silva *et al.* (2019) constataram a necessidade de os docentes buscarem aprimoramento contínuo na formação para o exercício da docência, pois só o doutoramento não traz o desenvolvimento da qualificação pedagógica aos seus docentes. Para Miranda *et.*

al. (2018), o professor qualificado academicamente está mais preparado para a sala de aula. Assim, verifica-se um crescimento gradativo nos níveis de qualificações dos docentes em Contabilidade, notadamente doutorado.

Do total dos docentes investigados, somente treze docentes (26%) atua na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, sendo respectivamente 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino. Os trinta e sete (74%) docentes restantes não atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, nesta categoria a maioria (61%) do sexo masculino. Para finalizar aspectos observados na trajetória acadêmica dos docentes investigados, verificou-se que somente 26% deles atuam na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Dessa forma, a maioria deles não atua na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Desses, 38% são mulheres e 62% são homens. Somente uma professora do universo investigado é Pesquisadora Bolsista Produtividade CNPQ⁶³.

5.2.3 Trajetória pedagógica

Apesar de os Programas de Pós-Graduação serem o espaço de preparação para se atuar no magistério superior, não há uma exigência legal, nem mesmo carga horária mínima para esta formação dentro destes Programas. Dessa forma, entende-se que o objetivo central está voltado para a pesquisa e para a produção acadêmica, e que ser professor na Educação Superior ainda é uma discussão com lacunas, e com problemáticas que envolvem a formação pedagógica e o trabalho docente (SOARES; CUNHA, 2010).

A formação pedagógica relaciona-se ao domínio didático pedagógico, bem como às metodologias de ensino da Contabilidade, conforme explicam Perazo *et al.* (2016). Além disso, o docente deve conceber sua prática com conhecimentos pedagógicos, retidão ética, compromisso com o resultado de gerar conhecimento e sabedoria (PIMENTA, 2005). Assim, afirma Miranda (2010) que não bastam as experiências como professor ou como contador; a formação didático-pedagógica é

⁶³ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, concede Bolsas Produtividade CNPq para pesquisadores de todas as áreas do conhecimento com o objetivo de distinguir seu trabalho e valorizar sua produção. Entre os critérios para a concessão estão a produção científica, a participação na formação de recursos humanos e a efetiva contribuição para a área de pesquisa. Duas modalidades são destinadas a pesquisadores que se destacam entre seus pares são elas a Bolsa de Produtividade em Pesquisa – PQ e a Bolsa de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora – DT. Fonte: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br>

igualmente fundamental, tendo em vista as diversas responsabilidades que são atribuídas ao docente no processo de ensino-aprendizagem.

Os aspectos analisados para a trajetória pedagógica, de acordo com Miranda (2011) são: se o docente cursou a disciplina de metodologia do ensino, se cursou estágio docência, quantidade de horas de cursos na área pedagógica, publicações docentes na área de Educação contábil, publicações docentes sobre o conteúdo que leciona, cujos dados descritivos são expostos nas Tabelas 10 e 11.

Analisando os dados no tocante à qualificação pedagógica, nota-se que 4% dos docentes informaram ter cursado disciplina de metodologia de ensino, enquanto 96% não informaram ter cursado esta disciplina quando realizaram a qualificação pedagógica. Esses dados reforçam a afirmação de Nganga *et al.* (2016), de que os cursos brasileiros de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis apresentam uma lacuna no oferecimento de disciplinas que auxiliem na formação pedagógica do docente.

A disciplina de Metodologia de Ensino não é obrigatória nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mas é somente em contato com esses conteúdos que o professor poderá apropriar-se do fazer pedagógico e desenvolver a profissão, conforme menciona Laffin; Gomes (2016). Ou seja, é na Pós-Graduação *Stricto Sensu* que o futuro docente deve aprender a ensinar.

Tabela 10 - Trajetória Didático-Pedagógica

Categorias de Análise		Sexo	Total	%
Amostra Geral			50	
Cursou disciplinas de Metodologia do Ensino	Sim	Feminino	1	2%
		Masculino	1	2%
	Não	Feminino	21	42%
		Masculino	27	54%
Cursou Estágio Docência	Sim	Feminino	4	8%
		Masculino	2	4%
	Não	Feminino	18	36%
		Masculino	26	52%
Horas de cursos na área pedagógica	Até 60 horas	Feminino	1	2%
		Masculino	1	2%
	ND	Feminino	21	42%
		Masculino	27	54%

Fonte: Currículos Lattes - Dados organizados pela pesquisadora, 2022.

No que tange à análise das concepções pedagógicas que formam a opinião do docente universitário que atua nos cursos de Ciências Contábeis, Malusá e outros (2014) também concluíram que 80% dos professores entrevistados em IES do Brasil consideram que a tomada de consciência é um dos propósitos da Educação, pois “[...] atribuem alguma importância à preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e com a formação continuada” (MORAIS, 2015, p. 50).

Com base nesses dados, cabe salientar que estudos anteriores revelam que a disciplina Metodologia do Ensino Superior (ou disciplinas correlatas) tem-se mostrado como uma oportunidade relevante de formação docente na área contábil (FARIAS; ARAUJO, 2016; MIRANDA, 2010; NGANGA *et al.*, 2016). Mesmo assim, tais disciplinas se constituem como optativas em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis (PPGCC) (ONOHARA; FERREIRA; LEAL, 2018). Isso dificulta a formação didático-pedagógica de futuros docentes (LAFFIN; GOMES, 2016; MIRANDA, 2010; NGANGA *et al.*, 2016; SLOMSKI *et al.*, 2009).

Nos estudos de Moraes (2015), os docentes entrevistados afirmam não terem adquirido conhecimentos pedagógicos durante sua formação na Graduação ou na Pós-Graduação para atuarem na docência universitária, os que tiveram essa formação afirmaram que esses conhecimentos foram adquiridos por eles em cursos de extensão e de capacitação.

Quanto ao Estágio Docência, somente 12% dos docentes pesquisados informaram ter realizado ao passo que 88% deixaram de cursá-lo, demonstrando a necessidade de “[...] assegurar método e conteúdo, teoria e prática como requisitos indispensáveis na formação da docência” (LAFFIN; GOMES, 2016, p. 23).

Quanto aos cursos na área pedagógica, observa-se que somente 4% dos docentes declararam participar de cursos na área pedagógica com até 60 horas. Assim, 96% dos docentes não informaram ter realizado nenhum curso na área pedagógica, o que justifica a afirmação de Laffin; Gomes (2016), de que a formação para a docência em Ciências Contábeis, quando acontece, é de forma descontinuada e precarizada.

Tabela 11 - Trajetória Didático-Pedagógica - Publicações Docentes

Publicações na área de Educação Contábil	01-05	Feminino	7	14%	
		Masculino	6	12%	
	06-10	Feminino	1	2%	
		Masculino	3	6%	
	11-17	Feminino	1	2%	
		Masculino	1	2%	
	ND	Feminino	13	26%	
		Masculino	18	36%	
	Publicações sobre os conteúdos que ministram	01-10	Feminino	6	12%
			Masculino	8	16%
11-20		Feminino	3	6%	
		Masculino	8	16%	
21-30		Feminino	4	8%	
		Masculino	2	4%	
31-100		Feminino	4	8%	
		Masculino	4	8%	
101-215		Feminino	5	10%	
		Masculino	6	12%	

Fonte: Currículos Lattes - Dados organizados pela pesquisadora, 2022.

Quanto às publicações docentes na área da Educação contábil, 31% dos investigados não publicaram. Somente 26% dos respondentes têm de uma a cinco publicações na área de Educação contábil. A maioria dos docentes publica sobre o conteúdo que lecionam, sendo que 24% publicaram mais 100 artigos sobre o conteúdo que lecionam. A esse respeito, é importante ressaltar que a amostra é oriunda de docentes de universidades públicas, onde estão localizados os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, ou seja, é lá que existem as condições mais propícias para realização e incentivo às pesquisas e publicações.

Soares (2009, p. 89) afirma que “grande parte desses cursos não contempla conhecimentos, reflexões e práticas ligadas ao ensinar e aprender, [...] em outras palavras, aos saberes pedagógicos que configurariam a profissionalidade do professor desse nível de ensino”. De fato, a literatura tem evidenciado a ênfase dada à formação de pesquisadores por parte dos cursos de Pós-Graduação (ANDERE; ARAÚJO, 2008; MIRANDA, 2010; NGANGA et al., 2016; PATRUS; LIMA, 2014;).

CONSIDERAÇÕES

Para compreender como se configuram as trajetórias formativas de professores de cursos presenciais de Ciências Contábeis ofertados por Universidades Federais, situadas no Estado de Minas Gerais, que obtiveram conceito 5, no Enade 2018, foram analisados os currículos Lattes. A trajetória formativa dos docentes foi analisada sob as perspectivas profissional, acadêmica e pedagógica (MIRANDA, 2011), vinculadas com o ciclo de vida profissional proposto por Huberman (2000).

Para atender aos objetivos geral e específicos, foram identificados quatro cursos presenciais de Ciências Contábeis nas IFES em Minas Gerais, e neles 50 docentes vinculados aos Departamentos de Ciências Contábeis dessas IES, com a seguinte tese em análise: o professor desses cursos possuía conhecimento teórico específico, inclusive, com pesquisas na área, mas não detinha conhecimentos práticos, nem formação pedagógica para exercer a docência e, certamente, as trajetórias de formação impactam a formação e o ensino nos cursos.

Os resultados encontrados na análise do currículo Lattes mostram que os docentes dessas IES são, em significativa maioria (80%), graduados em Ciências Contábeis, sendo 55% deles com titulação em Doutorado. Os demais são graduados em Administração, Direito, Ciências Econômicas e Engenharia Mecânica. Os resultados evidenciam também que 56% dos docentes são do sexo masculino, estão na faixa etária dos 30-40 anos de idade, são brancos, possuem titulação de Doutorado. Quanto ao traço masculino da carreira, os dados de ingresso na Graduação de Ciências Contábeis mostram a maioria de mulheres. Indicam que a médio prazo poderá ocorrer uma mudança de perfil na carreira docente na área de Ciências Contábeis.

Quanto ao ciclo de vida profissional, conforme categorização proposta por Huberman (2000), evidenciou-se que 92% dos docentes encontram-se na terceira fase, ou seja, na fase de “diversificação ou questionamento”. Em nenhuma das fases do ciclo de vida profissional há docentes do sexo feminino em maior quantidade. Quanto ao regime de trabalho, verificou-se que os maiores percentuais (96%) informaram atuar em dedicação exclusiva.

Notou-se, nas informações dos Currículos Lattes, uma baixa adesão dos docentes investigados à pesquisa e ao trabalho na Pós-Graduação. Não foi observado o envolvimento de muitos dos docentes com grupos de pesquisa, ensino e extensão em suas trajetórias acadêmicas. Quanto à Pós-Graduação *Stricto Sensu*, somente 48% dos docentes possuem titulação na área contábil, sendo a maioria de mulheres. Ao verificar o crescimento gradativo nos níveis de qualificação dos docentes em Contabilidade, que decorre também da expansão da quantidade de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, faz-se necessário ressaltar que as IES têm o papel de garantir o aperfeiçoamento de corpo docente, não somente com vistas a titulações, mas também para a formação continuada no campo pedagógico e específico.

Quanto à trajetória profissional dos docentes investigados, observou-se que 92% deles tiveram experiência profissional antes de ingressar na carreira do magistério superior nas IES públicas. Entre os 46 docentes que atuaram como profissionais antes de iniciar a carreira docente, encontravam na fase de diversificação ou questionamento (fase 3). Entre eles 54% são homens, enquanto 46% são mulheres. Quatro por cento dos docentes possuíam até seis anos de experiência e outros 4%, nas fases finais, com experiência superior a 25 anos. Essa constatação refuta, em parte, a tese apresentada inicialmente, de que os docentes no magistério superior não teriam experiência profissional antes de ingressar na docência.

No que se refere à trajetória pedagógica dos docentes investigados, observa-se que 96% não informaram se cursaram as disciplinas de metodologia do ensino e nem realizaram estágio docência na realização da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esse resultado também corrobora que somente 4% dos docentes informaram ter realizado cursos na área pedagógica. Observa-se também que 62% dos docentes não informaram nenhuma publicação na área de Educação Contábil. As publicações docentes, em sua maioria, versam sobre os conteúdos que ensinam. Os dados revelam baixa adesão dos professores, que exercem a docência no Curso de Ciências Contábeis da IES, às questões didáticas e pedagógicas e, também, que não obtiveram a formação pedagógica necessária à prática docente, confirmando a ênfase nos conhecimentos técnicos e na prática da profissão como pilares para a prática docente.

As três universidades ofertantes dos quatro cursos investigados ofertam Pós-Graduação *Stricto Sensu*, no entanto, somente a UFMG dispõe de cursos de Mestrado e de Doutorado em Contabilidade e Controladoria. A UFJF oferece Mestrado e Doutorado em Educação e Mestrado em Ciências Econômicas e em Administração. A UFV oferta Mestrado em Educação, e Mestrado e Doutorado em Administração e em Ciências Econômicas. A oferta de cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* pelas universidades investigadas reflete-se no elevado nível de qualificação dos docentes dos cursos de Ciências Contábeis. A UFMG, a mais antiga dentre as IES estudadas, apresenta o quadro docente, proporcionalmente, mais titulado, sendo que 83% dos docentes possuem doutorado. A UFV é a segunda instituição com mais docentes titulados, com 71% doutores.

Verificou-se, nas IES, a existência de política de formação continuada para os docentes. Em todas as instituições investigadas, há programas de formação continuada implementados. No entanto, como a participação nos programas é opcional, verificou-se que 96% dos docentes não informaram a participação nessas atividades, nem mesmo no início da carreira acadêmica. A UFV implementou esse Programa, em 2010, por meio da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância. A UFMG também oferece assessoria pedagógica para os professores efetivos da instituição.

Os docentes investigados atuam em cursos que obtiveram conceito 5 no Enade 2018, o que demonstra, somando-se ao conjunto dos outros dados, que as trajetórias acadêmicas se desenvolvem em contextos institucionais favoráveis para alcançar este resultado: a maioria dos docentes (66%) tiveram experiência profissional antes de ingressarem na docência, são professores efetivos, aprovados em estágio probatório, possuem titulação de Doutorado (58%) e encontram-se na fase de estabilização de suas carreiras profissionais (92%), ou seja, estão no período de 07 a 25 anos de atuação na docência. Reforça-se, ainda, estas condições favoráveis, o fato de os docentes terem estabilidade no emprego, salários padronizados, carga horária semanal de aula estabelecidas por lei e trabalham, em sua maioria, em regime de 40 horas Dedicção Exclusiva, o que implica tempo pedagógico para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Finalmente, é importante salientar, por um lado, as potencialidades de análise dos currículos lattes para a compreensão das trajetórias, dos fazeres e saberes dos docentes e pesquisadores brasileiros. São dados públicos, declarados pelos

próprios autores. Por outro lado, há limitações, pois, muitos documentos encontram-se desatualizados ou são preenchidos de forma incompleta. Isso limita as informações disponíveis para as pesquisas. Os resultados desta pesquisa apresentam indicadores restritos ao momento da coleta dos dados nos Currículos Lattes. Nesse sentido, considera-se importante desenvolver estratégias que possibilitem ao professor/pesquisador zelar pela qualidade das informações sobre o seu trabalho acadêmico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Lucilene Silva. **O despertar da docência por meio da monitoria: realidade ou mito - um estudo de caso junto aos cursos de Ciências Contábeis e de Administração da Universidade da Amazônia – UNAMA.** 2004 144 f. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Editora Cortez, 2012.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. Profissionalização continuada do docente da Educação Superior: desafios e possibilidades. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.
- ANDERE, Maira Assaf. **Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de Pós-Graduação.** 2007. Dissertação (Mestrado em Contabilidade e Controladoria) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.
- ANDERE, Maira Assaf; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio. Aspectos da formação do professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de Pós-Graduação. **Revista Contabilidade e Finanças.** São Paulo, v. 19, n. 48, p. 91-102, set./dez., 2008.
- ANTUNES, Sérgio Querino. **Fundamentação teórica da Contabilidade: contextualização histórica e importância para a educação profissional do gestor.** 2017 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba. 2017.
- ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. Formação do Professor de Contabilidade: uma proposta pedagógica. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 06, p. 049-054, 2017.
- ARAÚJO, Dirceu Carneiro de. **O professor de Ciências Contábeis e os saberes envolvidos na formação de futuros profissionais da área: um estudo por meio da metodologia da problematização.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- ARAÚJO, Tamires Sousa. **Planejamento de carreira e realização profissional dos docentes de Ciências Contábeis.** 2018. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG. 2018.
- ARAÚJO, Tamires Sousa; MIRANDA, Gilberto José; PASSOS, Janduhy Camilo. Ciclo de vida profissional de docentes no curso de ciências contábeis. In: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 2014, São Paulo, SP, **Anais...** São Paulo: SEMEAD, 2014. p. 1-16.

ARAÚJO, Tamires Souza; LIMA, Francielly Dornelas Correia; OLIVEIRA, Ana Clara Lacerda de; MIRANDA, Gilberto José. Problemas percebidos no exercício da docência em Contabilidade. **Revista de Contabilidade Financeira – USP**, São Paulo, v. 26, n. 67, p. 93-105, jan./fev./mar./abr. 2015.

BARP, Adriano Dinomar. Docência universitária: percepções sobre saberes necessários à profissão docente de professores que atuam na área contábil em instituições de Ensino Superior pertencentes à Associação Catarinense de Fundações Educacionais – ACAFE. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2012.

BARROS, Conceição de Maria Pinheiro; DIAS, Ana Maria Iorio. Formação pedagógica de docentes bacharéis na Educação Superior: construindo o Estado da Questão. **Revista Educação em Questão**. v. 54, n.40, p.42-74, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9848>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BATISTA, Antônio Barbosa. **Decifra-me ou devoro-te**: um estudo sobre os atributos do professor de Contabilidade no estado da Bahia. 2015. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2015.

BIELINSKI, Alba Carneiro. Educação Profissional no Século XIX: curso comercial do Liceu de Artes e Ofícios - um estudo de caso. Menção Honrosa / Prêmio Senac de Educação Profissionalizante. **Boletim Técnico do SENAC**. v. 26, n. 3, set. / dez. 2000. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/263/boltec263e.htm>. Acesso em 11 jan. 2019.

BLEICHVEL, Rita de Cássia. O ENADE diante da formação docente universitária e o conhecimento científico. **Rev. Inter. Educ. Sup.**. Campinas, SP, v.3, n.2, p.322-335, maio/ago. 2017. DOI: 10.22348/riesup.v3i2.7754.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47- 51.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. In: EGGERT, B. et al. (Orgs.). Livro 1 do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: Editora Papirus, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 556, de 25 de junho de 1850**: Código Comercial. Rio de Janeiro, RJ, 1 jul. 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM556.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 1.083, de 22 de agosto de 1860**: Contendo providencias sobre os Bancos de emissão, meio circulante e diversas Companhias e Sociedades. Rio de Janeiro, RJ, 25 ago. 1860. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM1083.htm. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 2.741, de 9 de fevereiro de 1861**: Dá nova organização ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 9 fev. 1861. Disponível

em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2741-9-fevereiro-1861-556068-publicacaooriginal-75720-pe.html>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 3.058/1863, de 11 de março de 1863**. Dá novos Estatutos ao Instituto Commercial do Rio de Janeiro. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1863, Página 33, Vol. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3058-11-marco-1863-554997-norma-pe.html>.

BRASIL. **Decreto n.º 17.329, de 28 de maio de 1926**: Aprova, o regulamento para os estabelecimentos de ensino technico commercial reconhecidos oficialmente pelo Governo Federal. Rio de Janeiro, RJ, 28 maio 1926. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17329-28-maio-1926-514068-republicacao-88142-pe.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931**: Organiza o Ensino Commercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 8 jan. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 1.535, de 23 de agosto de 1939**: Altera a denominação do Curso de Perito-Contador e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 23 ago. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1535-23-agosto-1939-411594-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943**: Lei Orgânica do Ensino Commercial. Rio de Janeiro, RJ, 28 dez. 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 9.295, de 27 de maio de 1946**: Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 27 maio 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del9295.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 1.401, de 31 de julho de 1951**: Inclui, no curso de ciências econômicas, a cadeira de História Econômica Geral e do Brasil, e desdobra o curso de Ciências Contábeis e atuariais. Rio de Janeiro, RJ, 31 jul. 1951. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1401.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024compilado.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CFE n.º 397/62**. Divide os cursos de Ciências Econômicas, Ciências Contábeis e Ciências Atuariais nos ciclos básicos e de formação profissional. Documenta Rio de Janeiro: Guanabara, n.º 11, janeiro-fevereiro/1963.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e segundo graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: [fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e segundo graus, e dá outras providências](#). Acesso em: 21 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 6.404, de 15 de dezembro de 1976:** Dispõe sobre as Sociedades por Ações. Brasília, DF, 15 dez. 1976. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6404compilada.htm. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 18 out. 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Ministério da Educação. **Resolução CFE n.º 03, de 16 de junho de 1987.** 1987. Disponível em: <https://cref1.org.br/media/uploads/2017/05/resolucao-cfe-no-03.pdf>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990.** Lei institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis da União, das autarquias, inclusive as em regime especial, e das fundações públicas federais. Brasília: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112compilado.htm, acessado em 10 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>, acessado em 10 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CNE n.º 776/97.** Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de Graduação. 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf. Acesso em: 3 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n.º 108.** Duração de cursos presenciais de Bacharelado. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0108.pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.

BRASIL. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, Bacharelado, e dá outras providências. **Resolução Cne/Ces n.º 10, de 16 de dezembro de 2004.** Brasília, DF, 16 dez. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces10_04.pdf. Acesso em: 19 out. 2019.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. 2004b.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Resolução CFC n.º 1.055, de 07 de outubro de 2005**: Cria o Comitê de Pronunciamentos. Contábeis (CPC), e dá outras providências. Brasília, DF, 07 out. 2005. Disponível em: https://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/Res_1055.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.638, de 28 de dezembro de 2007**. Altera e revoga dispositivos da Lei nº 6.404, de 15 de dezembro de 1976, e da Lei nº 6.385, de 7 de dezembro de 1976, e estende às sociedades de grande porte disposições relativas à elaboração e divulgação de demonstrações financeiras. Brasília, DF, 28 dez. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11638.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n.º 2/2007**. Carga horária mínima dos cursos de ciências contábeis. Duração de cursos presenciais de Bacharelado. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em: 3 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25.04.2007. Disponível em: Acesso em 22 jul. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE n.º 2, de 18 de junho de 2007**. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de Graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em 18 out. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 11.941, de 27 de maio de 2009**. Altera a legislação tributária federal relativa ao parcelamento ordinário de débitos tributários; concede remissão nos casos em que especifica; institui regime tributário de transição, alterando ...[decretos]... e dá outras providências. Brasília, DF, 27 maio 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11941.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 12.249/10, de 11 de junho de 2010**. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 12.249/10, de 11 de junho de 2010**. Cria o Conselho Federal de Contabilidade, define as atribuições do Contador e do Guarda-livros, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12249.htm. Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.863 de 24 de setembro de 2013**. Lei que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF, 24 set. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm Acesso em: 13 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Governo Federal. **Gov.br**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 2 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. (Cadastro e-Mec). Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. 2021. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 fev. 2021.

BRASIL. (Cadastro e-Mec). Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**. 2022. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2001. Brasília: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm. Acesso em 18 out. 2020.

BRASLAVSKY, Cecilia. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 19, p. 13-50. 1999.

BRITO, Aline Grasielle Cardoso de; QUONIAM, Luc; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. Exploração da Plataforma Lattes por assunto: proposta de metodologia. **TransInformação**. Campinas, v.28, n.1, p. 77-86, jan./abr., 2016.

BUGARIM, Maria Clara Cavalcante; OLIVEIRA, Oderlene Vieira. A evolução da Contabilidade no Brasil: Legislações, órgãos de Fiscalização, Instituições de Ensino e Profissão. In: XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, 2014, Resende. **Anais...** Resende: Associação Educacional Dom Bosco, 2014.

BUSS, Andréia de Mello; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; STAHL, Luana Rosalie; QUATRIN, Louise Bertoldo; ADÃO, Roseene Monteiro dos Santos. Professores universitários narrando suas trajetórias docentes: em busca de marcas da vida e da profissão. In: Congresso de Educação Superior, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. v. 1. p. 10477-10489.

CANDIOTTO, Lucimara Bortoleto. **Formação de professores no curso de Ciências Contábeis no período de 1980-2009**: caminhos e perspectivas. 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> . Acesso em 24 out.2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010.

CONSELHO FEDERAL DE CONTABILIDADE. **Resolução n.º 1.373**, de 8 de dezembro de 2011 - Regulamenta o Exame de Suficiência como requisito para obtenção ou restabelecimento de Registro Profissional em Conselho Regional de Contabilidade (CRC). Disponível em: w.cfc.org.br/sisweb/sre/docs/RES_1373.doc. Acesso em: 01 jul. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICO - CNPQ. **Currículo Lattes**. 2021. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em: 14 fev. 2021.

CONTREIRA, Clairton Balbueno; KRUG, Hugo Noberto. A trajetória formativa de professores do Ensino Superior e a construção dos saberes docente: um estudo de caso na licenciatura em Educação física. **REVASF**, Petrolina, Pe, v. 5, n. 9, p. 154-174, dez. 2015.

CORREIA, Silvia Luiza Almeida. **Representações sobre docência universitária de professores formadores de profissionais da Contabilidade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade da Bahia, Salvador, BA.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. **Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP**: análise sob a ótica da teoria do capital humano. 2007. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da; CORNACCHIONE Jr., Edgard Bruno; MARTINS, Gilberto de Andrade. Pós-Graduação: o curso de Doutorado em Ciências Contábeis da FEA/USP. **Revista Contabilidade e Finanças**, v.19, n.48, p. 6-26, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Editora Champagnat. 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32. 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. Coleção didática e prática de ensino. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. In: ENDIP, 15, 2010, Vale do Rio dos Sinos. **Anais...** Vale do Rio dos Sinos: UNISINOS, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação Campinas**, v. 19, n. 3, p. 789-802, 2014.

DAL-CIN, Daniela. **Formação para a Docência na Educação Superior**: de contadora a professora no campo das Ciências Contábeis. 2018. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ. Chapecó, 2018.

DE LUCA, Márcia Martins Mendes; CORNACHIONE JUNIOR, Edgard Bruno; CUNHA, Jaqueline Veneroso Alves da; OTT, Ernani. Associação de modelos de sucesso profissional e gêneros entre graduandos de Ciências Contábeis. In: ANPCONT, V, 2011. Vitória. **Anais...** Vitória: ANPCONT, 2011.

DIAS, Thiago Magela Rodrigues; MOITA, Gray Farias. Um retrato da produção científica brasileira baseado em dados da plataforma Lattes. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**. 12:4 (2018) p.62-p.74, 2018.

ENCONTRAGOIÂNIA. **Colégio Agostiniano Goiânia**. Disponível em: <https://www.encontragoiania.com.br/sobre/colégio-agostiniano-goiania/>. Acesso em: 3 maio 2020.

EQUIPE DE PROFESSORES DA FEA USP (Brasil). **Contabilidade Introdutória**. 12. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

FAMÍLIA SALESIANA (Portugal). **Filhas de Maria Auxiliadora**. 2021. Disponível em: <http://www.familia.salesianos.pt/grupos/filhas-de-maria-auxiliadora>. Acesso em: 20 maio 2021.

FARIAS, Raissa Silveira de. **Reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos professores de Ciências Contábeis**. 2020. Tese. (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2020.

FARIAS, Raissa Silveira de; ARAÚJO, Adriana Maria Procópio de. Percepção dos professores de Contabilidade Quanto Aos espaços formativos para o ofício da docência no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, v. 10, n. 28, p. 58-70, 21 dez. 2016.

FÁVERO, Hamilton Luiz. **O Ensino Superior de Ciências Contábeis no Estado do Paraná**: estudos de casos. 1987. 428 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis Auditoria). Instituto Superior de Ciências Contábeis ISEC. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1987.

FERREIRA, Lucas Benedito Gomes Rocha. **Formação na área contábil**: docência, inovação e seus recursos. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) UNINTER, 2019.

FERREIRA, Marcelo Marchine. Ciclos do ensino de Contabilidade no Brasil. In: XVI Encuentro da Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas (AECA), 16, 2014, Leiria, Portugal. **Anais...** Leiria, 2014. Disponível em: <http://www.aeca1.org/xviencuentroaeca/cd/51e.pdf>. Acesso em 17 jan. 2019.

FERREIRA, Marcelo Marchine. **Docência no Ensino Superior: aprendendo a ser professor de Contabilidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FERREIRA, Marina Alexandre Marques. **Ciclo de Vida, Desenvolvimento Profissional e Gestão Escolar Uma Abordagem Biográfica**. Dissertação (Mestre em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta. Lisboa, 2008.

FERRETTI, Celso João. **Uma nova proposta de orientação profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 1988.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FRANCISCO, Thiago H. A.; DE MELO, Pedro A.; NUNES, Rogério; AZEVEDO, Maria I. N.; MICHELS, Expedito. A contribuição da avaliação in loco como fator de consolidação dos princípios estruturantes do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, SP, v.17, n.3, nov., 2012.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; MELO, Pedro Antônio de; VEIGA, Isadora Maria Back da. O ENADE como um componente curricular obrigatório: perspectivas e desafios no contexto da governança de cursos área da Enfermagem. **Inova Saúde**, v. 10, n. 2, p. 17-35, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. São Paulo, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, n. 10, set. 2009.

FRAUCHES, Patrícia Fernandes. **Docência no Ensino Superior: um perfil dos saberes que fundamentam a prática pedagógica de docentes que atuam em cursos de Ciências Contábeis**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Centro Universitário FECAP, São Paulo. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Como conocen los profesores la matéria que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. **Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela, España, p. 6-10. 1992.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GONÇALVES, José Alberto. Desenvolvimento profissional e carreira docente – fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 23-36. 2009.

GONÇALVES, José Alberto. **Ser professora do 1º. Ciclo**. Uma carreira em análise. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2000.

GONÇALVES, Lukelly Fernanda Amaral. **A autoavaliação na Universidade de Brasília**: entre a proposta do SINAES e os sinais da prática. Dissertação (2468 fls). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Brasília. 2016.

GOOGLE. **Google Acadêmico**. 2019. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

HEISSLER, Ismael Paulo; VENDRUSCOLO, Maria Ivanice; SALLABERRY, Jonatas Dutra. A evolução da Contabilidade ao longo História do Brasil. **Revista de Administração e Contabilidade - RAC (CNEC)**. Ano 17, n. 34, p. 04-25, jul. /dez. 2018. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229768282.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Editora Penso, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar.; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V.; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. (Orgs.). *Pedagogia*

universitária: tecendo redes sobre o Ensino Superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 14, n. 26, p. 43–60, 2008.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; GIORDANI, Estela Maris. Movimentos construtivos da docência superior: delineando possíveis ciclos de vida profissional docente. In: **Anais** da 30ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2007.

IUDÍCIBUS, Sérgio de; FRANCO, Hilário; MARTINS, Eliseu. Currículo básico do contador: orientação técnica versus orientação humanística. In: Congresso Internacional de Educadores da Área Contábil. São Paulo. **Anais...** São Paulo, 1983.

JESUS, Saul Neves de; SANTOS, Joana Conduto Vieira. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, v. 1, p. 39-54. 2004.

KETTLE, Wagnoor Macieira. **Formação continuada de docentes em Ciências Contábeis**: reflexões sobre o ensino e a aprendizagem do método das partidas dobradas. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba-SP. 2016.

LAFFIN, Marcos. **De contador a professor**: a trajetória da docência no Ensino Superior de Contabilidade. 2002. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC. 2002.

LAFFIN, Marcos; GOMES, Sônia Maria da Silva. Formação do professor de Contabilidade: o tema em debate. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n.77, 2016.

LAFFIN, Marcos; HILLEN, Cristina; ENSSLIN, Sandra Rolim. Proposições para a formação de professores em Ciências Contábeis. **Arquivos de análise de políticas educacionais**, [S. l.], v. 26, p. 106, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3060>. Acesso em: 14 out. 2020.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Trajetórias formativas docentes: buscando aproximações na bibliografia sobre formação de professores. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5 n. 2, p. 7-28, 2012.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2007.

LEAL, Edvalda Araújo; FERREIRA, Layne Vitoria; FARIAS, Raíssa Silveira de. O Papel do Estágio Docência no Desenvolvimento de Competências Didático-Pedagógicas no Contexto da Pós-Graduação em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, v. 14, n. 2, 28 jun. 2020.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; ARAÚJO, Tamires Sousa; BORGES, Lara Fabiana Moraes. Estereótipos na Profissão Contábil: a opinião de estudantes e do público externo no Triângulo Mineiro. **Contabilidade Gestão e Governança**, Brasília-DF, v. 17, n. 1, 2014. Disponível em: <https://www.revistacgg.org/index.php/contabil/article/view/623>. Acesso em: 3 mar. 2022.

LEITE, Carlos Eduardo Barros. **A evolução das Ciências Contábeis no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, 2007.

MALUSÁ, Silvana; MELO, Geovana Ferreira; MIRANDA, Gilberto Jose; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Ensino Superior: concepções de pedagogia universitária no curso de Ciências Contábeis. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n. 27, p. 289-319, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/653/638>. Acesso em: 5 jun. 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Editora Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Professor universitário: um profissional da Educação na atividade docente**. Campinas-SP: Editora Papirus. 1998.

MASETTO, Marcos Tarciso.; GAETA, Cecilia. OS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 8, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 8 jan. 2022.

MEIRELES, Cecília. O Vento. 1945. In: Mar Absoluto. **Poesia completa: Cecília Meireles**. São Paulo: Global Editora. 2017.

MELO, Giovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a Docência**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MIRANDA, Gilberto José. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências Contábeis. **REPEC**, n.4, v.2, p. 81-98, maio/agosto, 2010.

MIRANDA, Gilberto José. **Relações entre as qualificações do professor e o desempenho discente nos cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2011.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro; CORNACCHIONE JÚNIOR, Edgard Bruno. Os saberes dos professores-referência no ensino de

Contabilidade. **Revista de Contabilidade e Finanças**, v. 23, n. 59, p. 142-153. São Paulo, 2012(b).

MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araújo; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. Técnicas de ensino aplicadas à Contabilidade: existe uma receita? In: COIMBRA, Camila Lima. (Org.). **Didática para o ensino nas áreas de Administração e Ciências Contábeis**. São Paulo: Editora Atlas, 2012(a).

MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araújo; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. **Revolucionando a docência universitária: orientações, experiências e teorias para prática docente em negócios**. São Paulo: Editora Atlas, 2018.

MOLINA, Fabio Sanches. **A estrutura do curso de Ciências Contábeis frente aos novos desafios da Administração de negócios**. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

MORAES, Romildo de Oliveira. **Mestres em Ciências Contábeis sob a óptica da Teoria do Capital Humano**. 2010. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAIS, Robson Santos. **Docência Universitária: saberes pedagógicos necessários à formação do professor de Ciências Contábeis**. 2015 Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias, Comunicação e Educação Instituição de Ensino). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2015.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Editora Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio Braga Santos. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. In: **Anais do VI Congresso de Educação Física e Ciências dos Desportos dos Países de Língua Portuguesa**, 6., 1998, La Coruña. La Coruña: INEF, 1998.

NASCIMENTO, Rildon Nogueira; FARIA, Adriano Antônio. Educação contábil brasileira: reflexão sobre a qualidade do Ensino Superior contábil no Brasil. **Revista Thema Et Scientia**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 50-59, 2012. Disponível em: Acesso em: 29 jun. 2019.

NGANGA, Camila Soueneta Nascimento. **Abrindo caminhos: a construção das identidades docentes de mulheres pelas trilhas, pontes e muros da Pós-Graduação em Contabilidade**. 2019. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NGANGA, Camila Soueneta Nascimento; BOTINHA, Reiner Alves; MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araujo. 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, [S.l.], v. 14, n. 1, ene. 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2709>. Acesso: 26 jul. 2019.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento; FERREIRA, Mônica Aparecida, MENDES NETO. Edilberto Batista; LEAL, Edvalda Araújo. Estratégias e Técnicas Aplicadas no Ensino da Contabilidade Gerencial: um estudo com docentes do Curso de Ciências Contábeis. **EnEPQ 2013**. Brasília/ DF, 2013.

NOSSA, V. Formação do Corpo Docente dos Cursos de Graduação em Contabilidade no Brasil: uma análise crítica. **Caderno de Estudos**, São Paulo, FIECAFI, n. 21, p. 01-20 mai./ago. 1999. Disponível em: Acesso em: 04 dez. 2017.

NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1994b.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994a.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Tania Cristina Silva. **A revelação do mito da Neutralidade Contábil**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

OAKLEY, Ann. **Sex, gender and society**. Routledge. 2016.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil**, Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris, 2018.

OLIVEIRA, Jose Renato Sena. **Qualidade no processo de produção científica em Contabilidade no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.

PATRUS, Roberto; LIMA, Manolita Correa. Entre a formação de professores e de pesquisadores nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em administração: contradições e alternativas. In: **Anais do encontro da ANPAD**. p. 347-353. Rio de Janeiro, ANPAD, 2012.

PELEIAS, Ivam Ricardo; BACCI, João. Pequena cronologia do desenvolvimento contábil no Brasil: Os primeiros pensadores, a padronização contábil e os congressos brasileiros de Contabilidade. **Revista Administração On-Line - FECAP**, São Paulo, v. 5 n. 3, p.39 jul/set 2004.

PELEIAS, Ivam Ricardo; SILVA, Glauco Peres da; SEGRETI, João Bosco; CHIROTTO, Amanda Russo. Evolução do ensino da Contabilidade no Brasil: uma análise histórica. **Revista Contabilidade & Finanças**, Edição 30 anos de Doutorado, v.18. p. 19-32, São Paulo, jun. 2007.

PERAZO, Ana Néles Chaves; MACHADO, Débora Gomes; CRUZ, Ana Paula Capuano da; QUINTANA, Alexandre Costa. Perfil do Docente de Ciências

Contábeis: Perspectiva de sua Qualificação Acadêmica, Pedagógica e Profissional. **Revista de Contabilidade e Controladoria (RC&C)**, v. 8, n. 2, ago. 2016.

PERES, Danielle Augusto. **A integração da dimensão técnico-científica à dimensão crítico-reflexiva no currículo de Graduação em Ciências Contábeis: um estudo na Universidade Federal do Ceará.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: **Didática e interdisciplinaridade.** p. 161-178. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no Ensino Superior.** 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

PITOMBEIRA, Suzete Suzana Rocha. **Docência Universitária: avaliação diagnóstica como instrumento transformador da prática docente.** 2012. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

PUENTES, Roberto Valdez; AQUINO, Orlando Fernandez; QUILLICI, Armindo Neto. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar**, Paraná, v. 34, p.169-184, 2009.

RODRIGUES, Adilson. **A prática pedagógica do professor graduado em Ciências Contábeis.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário de Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 24.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37 - 50, set. 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

SAES, Flávio Azevedo Marques de; CYTRYNOWICZ, Roney. O Ensino Comercial na origem dos cursos superiores de economia, Contabilidade e administração. **Revista Álvares Penteado**, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 37-59, jun. 2001.

SANTOS, D. F. Participação das mulheres na Ciência: análise currículos lattes CNPq. **Aquila**, v. 1, n. 24, p. 233-242, 14 jan. 2021.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SCIELO - SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE (Brasil). **SciElo Brasil**. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/about/>. Acesso em: 10 set. 2019.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**. v. 9, n. 2, p. 1-30. 2005.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**. v. 57, n. 1, p. 1-22. 1987.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. v.15, n. 2, p. 4-14. 1986.

SILVA, Débora Cunha Corrêa. **Qualificação docente: reflexos nas remunerações ao longo do ciclo de vida profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, Fabio Gomes da; EDUARDO, Antônio Sérgio; MALDONADO, Ana Denise Ribeiro Mendonça; RIBEIRO, José Soares. As Diretrizes Curriculares para o curso de Ciências Contábeis: reformas, conteúdos e perspectivas de inovação. **Encontro Internacional de Gestão, Desenvolvimento e Inovação (EIGEDIN)**, v. 3, n. 1, 2019.

SILVA, Marli Auxiliadora da. **De Portugal ao Brasil: a trajetória histórica do Ensino Superior de Contabilidade (1940-1985): concepções e tendências relativas aos aspectos de formação dos profissionais em Contabilidade**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SILVA, Sidnei Celerino da. **Desafios dos programas de Graduação em Ciências Contábeis face às mudanças emergentes na pós-modernidade**. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). FEA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDDT, T. E. e SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora de UFRGS, 2009, p. 31-42.

SLOMSKI, V. G. Saberes que fundamentam a prática pedagógica dos professores de Ciências Contábeis. **Revista Brasileira de Contabilidade**. n. 180, p. 119-140, jul/dez, 2009.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 5 jan. 2019.

SOARES, Sebastião Silva. **NARRATIVAS DE SI: trajetórias formativas de professores formadores iniciantes no Ensino Superior**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SOUZA, André Alves de. **A visão dos professores de Ciências Contábeis sobre os saberes pedagógicos necessários à docência**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto. 2014.

STROOT, S. Organizational socialization: factors impacting beginning teachers. In: SILVERMAN, Stephen.; ENNIS, Catherine. (Orgs.). **Student learning in Physical Education**. Champaign: Human Kinetics, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; MOSCOSOII, Javier Nunez; SCHILLING Cláudia (trad.). A noção de “profissional reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

TARDIF, Maurice; MOSCOSOLI, Javier Nunes; SCHILLING Cláudia (trad.). A noção de “profissional reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388-411. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/69mhr9WnGpWwBmbcS6prj5h/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

TIMM, Jordana Wruck. **O ciclo de vida profissional na docência no *Stricto Sensu* em Educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UBERLÂNDIA. Prograd. Pro-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. **Docência universitária**. 2016. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/tags/docencia-universitaria>. Acesso em: 15 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Campus Governador Valadares**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/gv/ensino/graduacao/ciencias-contabeis/>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Ciências Contábeis**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/ciencias-contabeis/>. Acesso em: 6 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Ciências Contábeis**. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/ufjf/ensino/graduacao/ciencias-contabeis/>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <https://ufmg.br/>. Acesso em: 12 de fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI. Coordenadoria do Curso de Ciências Contábeis. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/cobio/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Campus Rio Paranaíba**. Disponível em: <https://www.ufv.br/campus-rio-paranaiba/>. Acesso em: 07 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Campus Viçosa**. Disponível em: <https://www.ufv.br/campus-vicosa/>. Acesso em: 07 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Ciências Contábeis**. Disponível em: <http://portal.ufvjm.edu.br/a-universidade/cursos/con>. Acesso em: 07 fev. 2020.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen**, v. 54, n. 2, p. 143-178. 1984.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FERNANDES, Rosana Cesar de Arruda. (org.). **Por uma didática da Educação Superior**. 1. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. VENDRAMIN, Elisabeth de Oliveira. **Criando caso: análise do método do caso como estratégia pedagógica no Ensino Superior da Contabilidade**. 2018. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. 2018.

VENDRUSCOLO, Maria Ivanice. **Modelo pedagógico para o desenvolvimento de competências docentes em Contabilidade por Educação a distância**. 2015. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2015.

WILLE, Suilise Berwanger. **"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende ensinando"**: refletindo sobre ações de formação docente na Pós-Graduação em Contabilidade. 2018 Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2018.

ZABALZA, Miguel A. **Competencias docentes del profesorado universitario**. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea. 2006.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “Reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jan. 2019.

ZEICHNER, Kenneth; SAUL, Alexandre; DINIZ-PEREIRA, Júlio. Pesquisar e Transformar a Prática Educativa: mudando as perguntas da formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2211 - 2224 out./dez. 2014.