



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA
DOUTORADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO E CONTROLADORIA

GEISON CALYO VARELA DE MELO

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
CONTABILIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA
DOCENTE

FORTALEZA - CE

2025

GEISON CALYO VARELA DE MELO

**FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
CONTABILIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA
DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração e Controladoria.

Linha de Pesquisa: Contabilidade, Controladoria e Finanças.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Editinete André da Rocha Garcia.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roberta Carvalho de Alencar.

FORTALEZA - CE

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M485f Melo, Geison Calyo Varela de.
Formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade: desafios e possibilidades da experiência docente / Geison Calyo Varela de Melo. – 2025.
242 f. : il.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2025.
Orientação: Profa. Dra. Editinete André da Rocha Garcia.
Coorientação: Profa. Dra. Roberta Carvalho de Alencar.
1. Formação por competências. 2. Experiência docente. 3. Ensino e aprendizagem da contabilidade. 4. Andragogia e Construtivismo. I. Título.

CDD 658

GEISON CALYO VARELA DE MELO

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA
CONTABILIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Administração e Controladoria. Linha de Pesquisa: Contabilidade, Controladoria e Finanças.

Aprovada em: __ / __ / __

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Editinete André da Rocha Garcia (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Roberta Carvalho de Alencar (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Sandra Maria dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Glauber Cavalcante dos Santos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Gomes
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Prof. Dr. Alexandre Sanches Garcia
Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP)

“Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.” (Antoine de Saint-Exupéry)

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”
(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

De tantos ciclos vividos durante minha trajetória de vida, o Doutorado tem algo especial. Talvez o contraponto que foi essa experiência, à medida que tanto cresci e amadureci, esse foi sem dúvidas o meu maior desafio vivido. Chegar até aqui me remete a momentos difíceis, de muita abdicção e escolhas que não foram fáceis, mas necessárias para o meu propósito.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela permissão da minha vida e de toda a construção da minha história. Desde os pequenos sinais até os mais incisivos, minha fé mostrou como sigo grato a um Deus vivo que olha sempre por mim e não me desampara nunca, me faz forte e resiliente quando eu não acredito ser capaz.

Agradeço a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria (PPAC), juntamente com os docentes e técnicos, por todo o suporte institucional e financeiro que me foi dado nesses anos de doutorado.

Agradecimento todo especial a minha orientadora, professora Editinete Garcia, por me acolher nesse processo e ter estado ao meu lado quando eu mais precisei, além de todas as trocas e ensinamentos que levarei para a vida. Jamais esquecerei da nossa trajetória e de todo seu afeto e sua humanidade. Muito obrigado pela confiança e apoio constante.

Aos docentes Roberta Carvalho (coorientadora), Sandra dos Santos, José Glauber dos Santos, Sônia Gomes e Alexandre Garcia, agradeço pela disponibilidade e apoio durante esse processo, desde o início até a defesa final. Não tenho dúvidas que estive diante de professores comprometidos com a construção desta tese. Muito obrigado por aceitarem o desafio.

Gratidão especial a minha mãe Lêda Alves por ser responsável por quem eu sou hoje. Toda minha trajetória se resume ao seu apoio, incentivo e amor incondicional, isso fez toda a diferença em minha vida. Deus não poderia ser mais generoso comigo em ter me presenteado com uma mãe exemplar e um ser humano incrível. Agradeço ao meu pai Eliete Varela por todo o seu amor e preocupação comigo, me apoiou em momentos cruciais da minha vida e esteve ao meu lado em muitos deles. Obrigado por serem esses pais tão excepcionais.

Aos meus avós maternos Francisca Auri e Luiz Alves, que são base de sustentação em minha vida, agradeço por todo o amor, cuidado e preocupação comigo, além de serem figuras paternas para mim. Agradeço, ainda, àqueles que já não estão mais aqui fisicamente, meus avós paternos Jesuíta da Cunha e Antônio Marcelino, minha tia Francisca Alves e bisavó Rosa Maria,

que se fizeram presentes até o último momento deles aqui fisicamente, guardo sempre as boas lembranças e o amor e cuidado que tiveram comigo.

Agradeço a toda minha família, em especial as minhas tias Meire, Lena e Iracema, meu irmão Carlos Eliel, meus primos Mayara, Arthur, Lara, Mirelly, Ana Livia, Felipe, João Victor e Pedro Lucas, meu padrasto Antônio, meu tio Antônio Monteiro e Thiago, por serem presentes em minha vida, me ajudarem quando eu mais precisei e por toda a torcida de sempre.

Gratidão a minha segunda família, Severino Gelson, Alzira, minha madrinha Ozineide e família, Oséias e família, minha irmã Natyelly e João Márcio, por mostrarem que família vai além do sangue, serem referências em minha vida e estarem ao meu lado desde sempre, com muito amor, cuidado e suporte de vida. Como sou grato a vocês por tudo.

Agradecimento especial ao meu companheiro de vida, Ítalo Carlos, por ser meu porto seguro, minha inspiração e ter aceitado construir a vida ao meu lado. Tantos sonhos sonhados juntos e vitórias alcançadas, graças a essa parceria de vida. Obrigado pela partilha, aprendizado e por poder contar com você em qualquer situação.

Agradeço ainda aos meus amigos de vida e que são como irmãos, Demétrio, Denapoly, Elisama, Gunar, João Paulo, Josy, Juninho, Nayara, Pedro, Shamyra, Tássia, Thazyra, Valéria e Vanessa, que desde muito tempo se fazem presentes em minha vida, me apoiando, torcendo por mim e estando ao meu lado sempre que preciso. Além dos meus grandes amigos Dário, João Clécio, Daniel, Danusa, Camila e Fernando Caio, vocês fazem toda a diferença em minha vida, gratidão por tudo.

Gratidão aos meus amigos do doutorado, Larissa, Juliana, Rosângela e Wilson, por me proporcionarem momentos incríveis durante essa jornada, vocês foram uma base forte de apoio e sustentação. Aos amigos e colegas de profissão, Wênyka, Jandeson e Sérgio, por serem apoio para mim em todos os sentidos e desde o início da minha jornada acadêmica, sei que posso contar com vocês em qualquer situação.

E por fim, agradeço aos professores e alunos que tive durante toda a minha trajetória. Vocês foram e são peças fundamentais para a minha construção, aprendi muito e sigo nessa caminhada do conhecimento, e de também partilhar um pouco do meu aprendizado, que ainda é tão simplório comparado a imensidão do que é a vida. Enfim, gratidão a todos que se fizeram presentes nessa jornada e tem sua parcela de contribuição na realização desse sonho, meu muito obrigado!

RESUMO

As mudanças de paradigmas educacionais têm levado o ensino superior a repensar seu processo formativo. Nesse cenário, a formação por competências ganha destaque por propor um processo educacional que integra conhecimentos, habilidades e atitudes, promovendo uma aprendizagem integrada, reflexiva e aplicável à realidade. No campo da educação contábil, essa abordagem é reforçada pelos *International Education Standards* (IES), e no Brasil, pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Ciências Contábeis, que orientam a formação profissional para atender às exigências do mercado e da sociedade contemporânea. O objetivo geral desta tese consistiu em discutir os desafios enfrentados pelos docentes e as possibilidades que emergem de suas experiências, bem como suas contribuições para a implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade. Para atingir objetivo geral a discussão se baseou no que propõem as teorias da Andragogia e do Construtivismo. A pesquisa caracteriza-se como sendo qualitativa, exploratória e descritiva, conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com 23 professores de cursos de Ciências Contábeis que apresentaram tendência a formação por competências. Os dados coletados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática e método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013), que possibilitaram identificar categorias e dimensões explicativas relacionadas à experiência docente. Os resultados evidenciaram que a formação por competências ainda se encontra em estágio inicial de implementação na educação contábil. E, ainda, que os docentes enfrentam desafios de ordem social, contextual, ambiente educacional e institucional, destacando-se a resistência à mudança, a falta de preparo didático-pedagógico, a dificuldade de integração entre teoria e prática, a carência de políticas institucionais claras e incentivos à inovação pedagógica. Por outro lado, identificou-se possibilidades como os caminhos para a implementação da formação por competências, associadas à integração curricular, inovação educacional, formação docente e apoio institucional, com destaque para extensão universitária, metodologias ativas, vínculo educacional mais próximo, reflexão sobre a prática docente e melhorias de infraestrutura, ambas emergidas com esta tese. Os docentes também expressaram seus sentimentos relacionados a realização profissional, aspectos pessoais e profissionais, e reconhecimento da carreira como fundamentais para a efetivação do modelo por competências. Verificou-se, ainda, que a reflexão sobre a prática docente configura o ponto de partida para a transformação educacional, permitindo que o professor se reconheça como mediador e como aprendiz no processo de construção do saber. Como contribuição, a tese propõe um modelo

conceitual integrador da experiência docente com os desafios, as possibilidades e estratégias pedagógicas para consolidar a formação por competências na educação contábil. O estudo amplia as discussões teóricas e práticas sobre a experiência e prática docente, bem como oferece caminhos para que a formação por competências possa ser implementada no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Palavras-chave: Formação por competências. Experiência docente. Ensino e aprendizagem da contabilidade. Andragogia e Construtivismo.

ABSTRACT

Educational paradigm shifts have led higher education to rethink its formative process. In this context, competency-based education has gained prominence by proposing an educational process that integrates knowledge, skills, and attitudes, fostering integrated, reflective, and reality-oriented learning. In the field of accounting education, this approach is reinforced by the International Education Standards (IES) and, in Brazil, by the new Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) for Accounting programs, which guide professional training to meet the demands of the contemporary market and society. The general objective of this thesis was to discuss the challenges faced by professors and the possibilities that emerge from their experiences, as well as their contributions to the implementation of competency-based education in the teaching and learning of accounting. To achieve this objective, the discussion was grounded in the theoretical foundations of Andragogy and Constructivism. The research is characterized as qualitative, exploratory, and descriptive, conducted through semi-structured interviews with 23 accounting professors whose teaching practices reflected a tendency toward competency-based education. The collected data were analyzed using thematic content analysis and the Gioia Method (Gioia, Corley, & Hamilton, 2013), which made it possible to identify categories and explanatory dimensions related to teaching experience. The results revealed that competency-based education is still at an early stage of implementation in accounting education. Moreover, professors face challenges of a social, contextual, educational, and institutional nature, such as resistance to change, lack of pedagogical preparation, difficulty integrating theory and practice, absence of clear institutional policies, and limited incentives for pedagogical innovation. On the other hand, several possibilities were identified as pathways for implementing competency-based education, including curricular integration, educational innovation, teacher training, and institutional support, with emphasis on university extension, active methodologies, closer educational relationships, reflection on teaching practice, and infrastructure improvements, dimensions that emerged from this thesis. Professors also expressed emotions related to professional fulfillment, personal and professional aspects, and career recognition as essential to the realization of the competency-based model. Furthermore, reflection on teaching practice was found to be the starting point for educational transformation, enabling professors to recognize themselves as both mediators and learners in the process of knowledge construction. As a contribution, the thesis proposes a conceptual model that integrates teaching experience with the challenges, possibilities, and pedagogical strategies required to consolidate competency-based education in accounting. The study broadens

theoretical and practical discussions on teaching experience and practice and offers pathways for implementing competency-based education in the teaching and learning process of accounting.

Keywords: Competency-based training. Teaching experience. Accounting Teaching and Learning. Andragogy and constructivism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estágios dos <i>International Education Standards</i> (IES)	52
Quadro 2 - Áreas de competência e resultados de aprendizagem do IES 2	54
Quadro 3 - Áreas de competência e resultados de aprendizagem do IES 3	55
Quadro 4 - Áreas de competência e resultados de aprendizagem do IES 4	56
Quadro 5 - Estratégias de ensino e aprendizagem para competências	74
Quadro 6 - Códigos criados para a categorização das entrevistas.....	86
Quadro 7 - Caracterização do perfil dos docentes entrevistados.....	91
Quadro 8 - Qualificação docente para a formação por competências	101
Quadro 9 - Motivação vinculada ao discente	105
Quadro 10 - Motivação vinculada ao docente	106
Quadro 11 - Síntese do contexto experiencial docente para a formação por competências...	107
Quadro 12 - Conflitos com o estilo de ensino tradicional	112
Quadro 13 - Síntese da discussão sobre os desafios sociais	115
Quadro 14 - Desenvolver competências em uma sociedade em constante transformação	117
Quadro 15 - Desafios pessoais dos docentes	119
Quadro 16 - Síntese da discussão sobre os desafios contextuais.....	121
Quadro 17 - Síntese da discussão sobre os desafios no ambiente de aprendizagem.....	127
Quadro 18 - Pressões e/ou exigências externas	132
Quadro 19 - Síntese da discussão sobre os desafios institucionais.....	133
Quadro 20 - Reformulação do currículo do curso	138
Quadro 21 - Integração do corpo docente	141
Quadro 22 - Síntese da discussão sobre as possibilidades de integração curricular.....	143
Quadro 23 - Desenvolvimento de metodologias ativas.....	146
Quadro 24 - Vínculo pedagógico mais próximo entre professor e aluno	151
Quadro 25 - Síntese da discussão sobre as possibilidades de inovação educacional	152
Quadro 26 - Comissões e/ou grupos de apoio, suporte e mentoria	156
Quadro 27 - Contribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	158
Quadro 28 - Síntese da discussão sobre as possibilidades de formação docente	161
Quadro 29 - Melhorias da infraestrutura e suporte pedagógico	163
Quadro 30 - Criação de políticas institucionais claras	168
Quadro 31 - Síntese da discussão sobre as possibilidades de apoio institucional	169

Quadro 32 - Estratégias <i>versus</i> competências esperadas.....	173
Quadro 33 - Relação entre desafios e possibilidades na formação por competências	189
Quadro 34 - Contexto experiencial docente	226
Quadro 35 - Desafios para implementação da formação por competências.....	226
Quadro 36 - Possibilidades para implementação da formação por competências.....	227

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo teórico da pesquisa	37
Figura 2 - Pressupostos da Teoria da Andragogia	40
Figura 3 - Teoria Construtivista da Aprendizagem e a Formação por Competências.....	44
Figura 4 - Tríade CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes)	50
Figura 5 - IES e a Formação por Competências	53
Figura 6 - Requisitos de um professor com tendência a formação por competências.....	59
Figura 7 - Modelo de ciclo de vida docente de Michael Huberman (2000).....	60
Figura 8 - Grupos de desafios para a implementação da formação por competências.....	63
Figura 9 - Grupos de possibilidades para a implementação da formação por competências ...	64
Figura 10 - Estratégias de ensino e aprendizagem	67
Figura 11 - Etapas da coleta de dados	81
Figura 12 - Fases da Análise de Conteúdo Temática	85
Figura 13 - Etapas do Método Gioia	88
Figura 14 - Formação acadêmica dos docentes	98
Figura 15 - Experiência e motivação da prática docente para a formação por competências	103
Figura 16 - Desafios sociais.....	110
Figura 17 - Desafios contextuais	116
Figura 18 - Desafios no ambiente de aprendizagem	123
Figura 19 - Desafios acerca da utilização das estratégias educacionais e dos métodos avaliativos	124
Figura 20 - Desafios institucionais	128
Figura 21 - Falta de políticas claras, suporte institucional e incentivos a inovação pedagógica	130
Figura 22 - Possibilidades de integração curricular.....	136
Figura 23 - Inserção de atividades interdisciplinares	140
Figura 24 - Possibilidades de inovação educacional	145
Figura 25 - Abordagem centrada no aluno	149
Figura 26 - Possibilidades de formação docente	154
Figura 27 - Possibilidades de apoio institucional	163
Figura 28 - Valorização docente e bem-estar acadêmico	166
Figura 29 - Estratégias de ensino e aprendizagem para a formação por competências.....	171

Figura 30 - Competência esperadas.....	172
Figura 31 - Aspectos emocionais dos participantes.....	175
Figura 32 - Sentimentos capturados nas citações dos docentes	177
Figura 33 - Experiência docente como eixo central de discussão	181
Figura 34 - Discussão sobre os desafios enfrentados na experiência docente.....	181
Figura 35 - Discussão sobre as possibilidades que emergem da experiência docente	183
Figura 36 - Representação da proposta de modelo conceitual para implementação da formação por competências	187

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Composição da amostra.....	80
Tabela 2 - Informações das entrevistas.....	83
Tabela 3 - Síntese do perfil dos docentes entrevistados	93
Tabela 4 - Caracterização de acordo com a prática docente dos entrevistados.....	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Contextualização	19
1.2 Questão de pesquisa	28
1.3 Objetivos	28
<i>1.3.1 Objetivo geral</i>	<i>28</i>
<i>1.3.2 Objetivos específicos</i>	<i>28</i>
1.4 Justificativa	29
1.5 Tese e premissas do estudo	35
1.6 Modelo teórico da pesquisa	36
1.7 Estrutura da tese	37
2 REFERENCIAL TEÓRICO	39
2.1 Teoria da Andragogia e Teoria Construtivista da Aprendizagem	39
2.2 Educação contábil e a formação por competências	46
2.3 <i>International Education Standards</i> (IES)	51
2.4 Experiência docente: desafios e possibilidades para a formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade	57
<i>2.4.1 Estratégias de ensino e aprendizagem como possibilidades para uma educação contábil por competências</i>	<i>66</i>
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	76
3.1 Polo epistemológico	76
3.2 Tipologia da pesquisa	77
3.3 Composição da amostra	79
3.4 Coleta de dados	80
3.5 Tratamento dos dados	85
4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS	90
4.1 Caracterização dos docentes entrevistados	90
4.2 Contexto experiencial docente	97
4.3 Desafios para a implementação da formação por competências	108
<i>4.3.1 Desafios sociais</i>	<i>109</i>
<i>4.3.2 Desafios contextuais</i>	<i>116</i>
<i>4.3.3 Desafios no ambiente de aprendizagem</i>	<i>122</i>

4.3.4 Desafios institucionais.....	128
4.4 Possibilidades para a implementação da formação por competências.....	134
4.4.1 Possibilidades de integração curricular	135
4.4.2 Possibilidades de inovação educacional.....	144
4.4.3 Possibilidades de formação docente	153
4.4.4 Possibilidades de apoio institucional.....	162
4.4.5 Estratégias educacionais para a formação por competências.....	170
4.5 Relato de experiência: análise crítica do pesquisador.....	174
4.6 Proposta de modelo conceitual da formação por competências na educação contábil	179
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE I - Delimitação dos respondentes.....	225
APÊNDICE II - Roteiro da entrevista.....	226
APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	229
APÊNDICE IV - Material explicativo acerca dos aspectos da formação por competências e dos requisitos para o docente ser considerado com tendência a essa abordagem	230
APÊNDICE V - Arquivo adaptado e traduzido para o português do <i>Handbook of</i> <i>International Education Pronouncements</i> com as normas dos IES adotadas para este estudo	233
APÊNDICE VI - Portfólio com estratégias de ensino e aprendizagem alinhadas a formação por competências	241

1 INTRODUÇÃO

Esta seção discorre sobre a contextualização e a problemática do estudo, que servem de base para a construção dos objetivos de pesquisa, da justificativa e das motivações para a sua realização, além de apontar as contribuições teóricas, acadêmicas e sociais, como também a proposta de tese, suas premissas e o modelo teórico que orienta a discussão dessa temática.

1.1 Contextualização

No centro dos debates globais sobre educação, o ensino superior tem sido considerado como um mecanismo de evolução para as nações, principalmente as mais desenvolvidas (Ngo; Cherrington; Crabbe, 2024; Yao; Tuliao, 2019; Asonitou, 2022). Esse progresso educacional está diretamente ligado à evolução da ciência, tecnologia e inovação, bem como ao aumento das necessidades humanas em um contexto mundial marcado por constantes transformações (Ortiz; Rivero; Bajo, 2021; Alzahrani; Althaqafi, 2020). Conseqüentemente, o ensino superior passou por sucessivas mudanças de paradigmas ao longo dos anos, a citar a ruptura crucial em relação aos modelos educacionais tradicionais. Como resultado, essa transformação deu lugar a abordagem por competências, centrada em uma aprendizagem ativa, colaborativa e inovadora, sobretudo com o advento da tecnologia e, mais recentemente, da inteligência artificial (IA) e suas conseqüências no cenário educacional (Rodney, 2020; Brauer *et al.*, 2023; Mohamed Saad, 2024; Handoyo, 2024).

Nesse cenário, as discussões sobre os novos paradigmas educacionais no ensino superior têm-se voltado para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, inovadoras e inclusivas, que favoreçam a participação ativa de docentes e estudantes em todo o processo formativo (Hawk, 2024; Rampasso *et al.*, 2020). Observa-se um processo de ressignificação do ensino tradicional, em que o conhecimento deixa de ser entendido apenas como transmissão de conteúdos e passa a ser concebido como uma construção compartilhada de sentidos e saberes (Ortiz; Rivero; Bajo, 2021; Nguyen; Laws, 2019). Assim, o aluno é reconhecido como o centro do processo de ensino e aprendizagem e o docente como um mediador e, ainda, aprendiz desse processo formativo (Azevedo; Pacheco; Santos, 2019; Nagib; Silva, 2020; Bruce-Twum, 2023; Ximenes *et al.*, 2025).

Diante deste contexto, observa-se uma tendência global no ensino superior em direção à abordagem baseada em competências, que busca alinhar o ensino e aprendizagem às

demandas contemporâneas de exigências da sociedade, do mercado de trabalho e da própria educação, por meio de métodos voltados para o desenvolvimento de competências fundamentais (Maali; Al-Attar, 2020; Dolce, *et al.*, 2020; Brauer *et al.*, 2023). Essa abordagem é introduzida na educação a partir do modelo da formação por competências, que compreende um processo educacional que integra a tríade dos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) para que o estudante seja capaz de mobilizá-los, de forma articulada, diante situações reais e complexas (Perrenoud, 1999; Elbarrad; Belassi, 2023).

Tal modelo exige uma postura docente reflexiva e investigativa, na qual o professor também se torna aprendiz no processo de construção do conhecimento (Tardif, 2014). O ensino que adota este modelo de competências vai muito além da simples transmissão de conteúdos teóricos e daquilo que se entende por ensino tradicional e/ou conteudista (Tarazaga; Berruoco, 2022; Lim-u-sanno; Wiroonratch, 2022). Implica em articular os conhecimentos, habilidades e atitudes para atuar de maneira efetiva em contextos reais e específicos, como também preparar para os desafios que surgem no ambiente acadêmico, profissional e social. Adicionalmente deve mobilizar os diferentes saberes (teóricos e práticos) e reunir os três elementos centrais do modelo da abordagem por competências, “saber” (conhecimentos), “saber fazer” (habilidades) e “saber ser e conviver” (atitudes) (Perrenoud, 1999; Zabala; Arnau, 2010; Sutherland *et al.*, 2022; Costa *et al.*, 2018).

Assim, as mudanças de paradigmas educacionais no ensino superior caminharam para a implementação da formação por competências e colocaram em evidência a representação do professor como sendo peça chave para isso aconteça (Sá; Serpa, 2018; Kroon; Alves, 2023). A formação por competências representa uma abordagem de formação profissional que exige a expansão das práticas e métodos educacionais tradicionais para a construção de um ensino e aprendizagem que seja dinâmico, inovador e de qualidade (Harris *et al.*, 2017; Dolce, *et al.*, 2020; Brammer; Goodrich, 2024). Tal abordagem se encontra em constante evolução, por ser primordial para atender aos novos paradigmas educacionais, além de embasada por teorias da aprendizagem desenvolvidas ao longo dos anos e concebidas de acordo com o que se espera para o processo de ensino e aprendizagem (Abeni, 2020; Rodney, 2020; Carvalho; Almeida, 2022; Mali; Lim, 2022; Ngo; Cherrington, 2023; Rudman; Sexton, 2024).

Considerando esse cenário, a Teoria da Andragogia proposta por estudos de Knowles (1970; 1984) oferece uma abordagem que se alinha aos princípios desta formação. O modelo de aprendizagem andragógico concentra-se no âmbito do ensino superior e busca distinguir a aprendizagem de adultos da aprendizagem de crianças e adolescentes, sendo considerado um

público com diversidades específicas, automotivado, autônomo e autodirigido na busca por seu próprio conhecimento, tem necessidade de saber o porquê está aprendendo, e já carrega consigo experiências e conhecimentos prévios de vida (Knowles, 1984). Atualmente, esses pressupostos são fundamentais para embasar o processo de ensino e aprendizagem de adultos, alinhado com a construção de competências (Lewis; Bryan, 2021; Grus; Lagbo; Rozensky, 2024).

Adicionalmente aos pressupostos da Andragogia tem-se a Teoria Construtivista da Aprendizagem. Esta teoria, embasada inicialmente pelos estudos de Piaget (1961) e Vygotsky (1986), vem contribuir para este cenário dos novos paradigmas e modelos educacionais e de aprendizagem, expandindo-se também para o ensino superior. Assim, pode-se inferir que, ao inserir o aprendiz como figura central do processo educacional, a Teoria Construtivista da Aprendizagem relaciona-se com a formação por competências. Esta relação decorre da busca da autonomia do aprendiz pelo seu próprio aprendizado, proporcionando que o mesmo desenvolva conhecimentos, habilidades e atitudes acerca de sua área de formação (Helliard, 2013; Seifried, 2012; Jakobsen *et al.*, 2019).

Com base no que dispõe a Andragogia e a Teoria Construtivista, a experiência docente apresenta-se como sendo o construto-base que orienta as discussões para a implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade. Assim, o docente se coloca no papel de aprendiz dessa abordagem e tem nas bases teóricas da andragogia e do construtivismo sustentação para que a formação docente aconteça. Pela Teoria da Andragogia, a experiência contribui para a aprendizagem dos docentes (do ser adulto) e reforça que sua formação acerca da abordagem por competências é autônoma, experiencial e voltada para prática (Nerubasska; Maksymchuk, 2020; Tymchuk *et al.*, 2021). Já pela Teoria Construtivista da Aprendizagem, há um estímulo em reconhecer o docente como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, capaz de ser o mediador do conhecimento e ensinar com base na interação e colaboração prática (Musundwa, 2024).

Portanto, quando se trata das mudanças de paradigmas e a transição do modelo de ensino e aprendizagem tradicional para a formação por competências, não é mais viável um ensino superior focado na transmissão de conteúdos e na figura do professor como o centro deste processo. Pelo contrário, a formação educacional deve considerar o desenvolvimento de competências aplicáveis e transferíveis, centrada no educando como protagonista da própria aprendizagem e capaz de envolvê-lo em contextos reais e práticos (Malan; Dyk, 2021; Turner; Tyler, 2022; Pimentel; Boulianne, 2022; Elbarrad; Belassi, 2023). Esses preceitos alinham-se aos fundamentos andragógicos e construtivistas, ao adentrar-se em um ensino e aprendizagem

para o ser adulto, que carrega consigo uma experiência e é capaz de desenvolver competências de forma mais autônoma (Basit; Bakhsh; Hafeez, 2021; Ngo; Cherrington, 2023).

Assim, a função do docente frente ao processo educacional faz-se relevante para que o ensino e aprendizagem atenda aos novos paradigmas da educação superior em um modelo por competências (Jakobsen *et al.*, 2019; Asonitou, 2022). Nesse contexto, o docente possui dupla participação no processo, é formando e formador, pois além de necessitar de uma formação adequada para alinhar-se a essa abordagem educacional, deve atuar como mediador e facilitador do processo formativo, sendo necessária a compreensão dos pressupostos da aprendizagem ativa e autônoma, embasados por teorias, bem como promover a integração entre teoria e prática e reconhecer a importância da independência e experiência. Além disso, sua atuação formativa deve ser orientada por estratégias de ensino inovadoras e dinâmicas para garantir uma formação mais significativa, alinhada às expectativas profissionais e sociais contemporâneas (Nagib; Silva, 2020; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

Considerando as discussões sobre o papel do docente e a aplicabilidade da formação por competências no ensino superior, percebe-se uma expansão considerável para as diversas áreas do conhecimento, apesar de ter sido mais enfatizada e implementada na área médica e da saúde como um todo (Hunt; Brannan; Sexson, 2019; Taylor *et al.*, 2019; Mlambo; Silén; McGrath, 2021). Recentemente, outras áreas também vêm caminhando para a adoção de uma educação baseada em competências, como é o caso da grande área das Ciências Sociais Aplicadas e, em específico, as Ciências Contábeis (Dac{Citation}iolo, 2022; Tarrá; García, 2023; Rudman; Sexton, 2024; Jayasinghe, 2021).

As discussões envolvendo a contabilidade e o desenvolvimento de competências foram se delineando com base nas características profissionais demandadas pelo mercado de trabalho (Komarev; Preobragenskaya, 2022; Lim-u-sanno; Wiroonratch, 2022; Sawan *et al.*, 2024). Tais discussões foram apresentadas por pesquisadores da área da educação contábil, que analisaram a qualificação do ensino e aprendizagem dos graduandos em contabilidade, tendo em vista que essas inquietações já permeavam em meados da década de 2000 e nos anos seguintes, em que se percebeu um crescimento de novas competências demandadas pelo mercado (Sunder, 2010; Fogarty; Holder, 2012; Huber; Mafi, 2013; Crawford *et al.*, 2014; Majzoub; Aga, 2015).

Dentre essas inquietações, pode-se destacar a lacuna que distancia a educação contábil do desenvolvimento de competências, evidenciada pela ruptura entre o conhecimento teórico e a realidade que o mercado profissional exige, apresentada na literatura (Mousa, 2019; Rellin *et al.*, 2020; Rimouche; Himrane, 2021; Stainbank, 2022). De fato, o ambiente dos negócios se

encontra em transformações constantes e se as estratégias de ensino tradicionais seguirem sem incorporar os novos paradigmas de ensino e aprendizagem, a lacuna entre a formação técnica e prática tende a aumentar (Maali; Al-Attar, 2020; Lansdell; Marx; Mohammadali-Haji, 2020; Nehme *et al.*, 2023).

Nessa perspectiva, as discussões giram em torno de alternativas para suprir ou diminuir a lacuna existente entre a educação contábil e o desenvolvimento de competências (Terblanche; De Clercq, 2021; Stainbank, 2022; Siddiqui, 2025). Considerando as mudanças constantes no mercado, existe uma expectativa sobre esse futuro profissional e as competências que o mesmo desenvolveu durante sua formação. Assim, o foco na tríade CHA - conhecimentos, habilidades e atitudes, possibilita que o profissional de contabilidade não detenha de uma formação apenas técnica, mas da capacidade de trabalhar em equipe, lidar com as incertezas, resolver problemas diversos, tomar decisões assertivas, desenvolver pensamento crítico, reflexivo e de julgamento profissional, além de habilidades intelectuais, interpessoais e de comunicação (Berry; Routon, 2020; Sawan *et al.*, 2024; Md Daud *et al.*, 2025).

Desse modo, a educação contábil baseada na formação por competências configura-se como uma abordagem de ensino e aprendizagem, visando melhorias na formação dos futuros profissionais contábeis, atendendo as exigências do mercado, bem como preenchendo a lacuna existente entre teoria e prática contábil (Howcroft, 2017; Parsons; Davidowitz; Maughan, 2020; Elbarrad; Belassi, 2023). Portanto, estudos na área reforçam a implementação da formação por competências para os estudantes de contabilidade, ao serem preparados para lidar com diversas situações, sejam acadêmicas, profissionais ou sociais (Nagib; Silva, 2020; Schmulian; Coetzee, 2019; Alsabahi; Bahador; Saat, 2021; Askary; Askarany, 2024; Nie; Mastor, 2024).

Nas últimas décadas, as discussões envolvendo o processo de ensino e aprendizagem da contabilidade, formação docente e a abordagem educacional por competências, vêm ganhando espaço no cenário contábil internacional, especialmente com a necessidade de padronização da educação contábil a nível global. Órgãos internacionais como a *International Federation of Accountants* (IFAC) vem discutindo a qualidade da educação contábil e o processo de formação profissional global (Rutherford, 2010; Brown; Jones, 2015; Faccia, 2019). Como resultados, documentos internacionais foram desenvolvidos com o intuito de incrementar às discussões mundiais sobre as mudanças e a padronização da educação contábil.

Portanto, cabe destacar que uma das maiores contribuições para a educação contábil e o ensino da contabilidade a nível global, foi a criação dos *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) em 2003, pela IFAC, que resultou na formulação dos *International*

Education Standards (IES), considerado um avanço crucial para as discussões da padronização da educação contábil no mundo todo (IFAC, 2019; Santana; Marques, 2022). Os documentos formulados, juntamente com os órgãos mencionados, apresentam contribuições relevantes para a educação contábil seguir com as novas estratégias e paradigmas educacionais da atualidade, considerados também como suporte para elaboração das DCN dos cursos de contabilidade no Brasil (Brown; Jones, 2015; Kureljusic; Karger, 2024).

A formulação dos IES pelo IAESB resultou no *Handbook of International Education Pronouncements*. Em 2021, a estrutura padronizada dos IES foi alterada, com um destaque para a contabilidade e os relatórios financeiros. Tal documento visa apresentar diretrizes de forma a desenvolver competências profissionais, reduzir as diferenças globais nos requisitos da prática profissional, facilitar a mobilidade global dos profissionais contábeis e fornecer as referências internacionais de melhores práticas para o ensino da contabilidade (IFAC, 2019). O documento é considerado o que se tem de mais atual e alternativo quando se trata de uma educação contábil voltada para os novos paradigmas educacionais (Jacomossi; Biavatti, 2017; Al-Dhubaibi, 2022).

Os IES fornecem suporte para desenvolver competências na educação contábil e estão agrupados em dois estágios de Desenvolvimento Profissional Inicial (IPD) e Desenvolvimento Profissional Contínuo (CDP), compreendendo oito normas, sendo o IES 1 – Requisitos de entrada; IES 2 – Competências técnicas; IES 3 – Habilidades profissionais; IES 4 – Valores profissionais, ética e atitudes; IES 5 – Experiência prática; IES 6 – Avaliação da competência profissional; IES 7 – Desenvolvimento profissional contínuo; e IES 8 – Competência para profissionais de auditoria. Os IES foram formatados a partir de uma abordagem voltada para a formação por competências, sobretudo os IES 2, IES 3 e IES 4, analisados neste estudo (IFAC, 2019; Santana; Marques, 2022).

A perspectiva de implementação da formação por competências relaciona-se diretamente a educação superior contábil, bem como se alinha aos IES (Jacomossi; Biavatti, 2017; Al-Dhubaibi, 2022; Carvalho; Almeida, 2022). Conforme embasado na Andragogia e no Construtivismo, que consideram o ensino e aprendizagem um sistema ativo e coloca o estudante como sujeito central do processo (Jayasinghe, 2021; Jakobsen *et al.*, 2019; Chaipidech *et al.*, 2021). E assim, ao envolvê-lo em atividades práticas, reais e independentes, com o professor sendo o mediador, contribui para que possa desenvolver suas competências, fazendo necessário o incremento de discussões dessas teorias para o cenário atual mencionado (Aldamen *et al.*, 2021; Kroon; Alves, 2023; Elo *et al.*, 2023).

Além do mais, considerando a necessidade de incrementar as discussões, percebe-se o crescimento de estudos mais atuais na área contábil que abordam a formação por competências, voltados para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades a serem despertadas e atitudes tomadas pelos alunos (Askary; Askarany, 2024; De Bruyn, 2023; Nie; Mastor, 2024; Siddiqui, 2025; Kroon; Alves, 2023; Md Daud *et al.*, 2025; Paisey *et al.*, 2025; Ximenes *et al.*, 2025). Ainda no âmbito internacional, cabe destacar que essas discussões haviam sido difundidas em um período bem anterior De Lange; Jackling; Gut, 2006; Kavanagh; Drennan, 2008; Bui; Porter, 2010; Pan; Perera, 2012; Daff, 2013; Sunder, 2010; Fogarty; Holder, 2012).

Já no cenário nacional, os estudos que abordam a formação por competências no ensino contábil, relacionam-se, com mais intensidade, a prática de metodologias ativas e inovadoras que podem contribuir com a formação profissional, entre outras estratégias ligadas ao processo de ensino e aprendizagem Cruz; Miranda; Leal, 2020; Nagib; Silva, 2020; Silva; Biavatti, 2018; Silva; Azevedo; Araújo, 2018; Silva *et al.*, 2020; Santana; Marques, 2022; Martins *et al.*, 2023). Sendo observado, ainda, o que é proposto no documento dos IES e também fundamentado pelas abordagens andragógicas e construtivistas, ao considerar o aluno como sujeito autônomo e ativo na construção do seu próprio aprendizado e o professor assumindo um duplo papel no processo, de aprendiz e mediador.

A educação contábil no Brasil também vem vivenciando um contexto de adaptações e baseada nas discussões globais e nesses documentos, tem sinalizado para mudanças no processo de ensino e aprendizagem (Vendramin; Araujo, 2020; Daciolo, 2022). Como suporte principal, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), compreendendo normas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), que orientam para organização e funcionamento dos cursos de graduação (Carrazana; Miranda; Silva, 2020). O passo mais recente para a educação contábil no país foi dado com a aprovação da Resolução CNE/CES nº 01/2024, proposta pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC) e possibilitou a atualização das novas DCN, que parte de uma formação voltada para atender as demandas do mercado, substituindo o modelo educacional tradicional, por uma abordagem voltada a construção de competências (BRASIL, 2024).

Destaca-se a relevância desses avanços para a educação contábil, sobretudo no Brasil, considerando a evolução que os cursos de Contabilidade alcançaram. Dados do último Censo da Educação Superior (INEP, 2024) apontam que este curso atingiu a 3ª colocação no número de ingressantes e de concluintes, entre cursos de bacharelado, ficando atrás apenas dos cursos de Administração e Direito. Percebe-se, ainda, crescimento no número de cursos nos últimos dez anos, em especial nas instituições privadas, e nos últimos cinco anos apresentaram, em

média, 89% do total de cursos do país, seguindo essa tendência quando trata-se de número de vagas. Como este estudo direciona-se para o aspecto docente, os dados trazem que a titulação dos docentes vem evoluindo. Até 2010, concentravam-se docentes especialistas, mudando entre 2011 e 2019 para mestres, e apesar que essa titulação ainda é predominante, desde 2020 que se percebe aumento no número de doutores no ensino da contabilidade.

Assim, buscou-se seguir a tendência de que, nos últimos anos, as mais diversas áreas do conhecimento começaram a exigir uma formação baseada em competências, considerando que o aprendizado alinhado a esse modelo, contribui para o ensino superior atender às expectativas do mercado, como visto na área da contabilidade (Holtz; Cabral; Carvalho, 2021; Stainbank, 2022; Elbarrad; Belassi, 2023). Atualmente, as competências mais requisitadas pelo mercado são os conhecimentos e habilidades gerais e não técnicos, as competências tecnológicas e de inovação, reflexão crítica e analítica, atitudes de decisão, julgamento profissional, dentre outras (Jackson; Michelson; Munir, 2023; Mohamed Saad, 2024).

No entanto, implementar novas estratégias educacionais não é uma tarefa simples, nem é fácil se adequar aos novos paradigmas propostos para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente para áreas que já vinham seguindo um padrão de educação tradicional por muito tempo, como é o caso da contabilidade (Brauer *et al.*, 2023; Handoyo, 2024). Mudar paradigmas compreende um processo de reformulação, transição e adaptação, e a educação contábil vem passando por esse momento tão necessário, sendo discutido desde as últimas décadas (Rodney, 2020; Jakobsen *et al.*, 2019; Rudman; Sexton, 2024). Assim, como parte natural desse processo, desafios surgem em consonância com a busca por alternativas capazes de amenizá-los e garantir sucesso na implementação das novas estratégias educacionais (Suárez; Mejía, 2021; Handoyo; Anas, 2019; Limijaya, 2020).

Os desafios para a implementação de uma educação por competências são diversos e, apesar de serem percebidos em outros eixos educacionais (sociais, institucionais, etc.), sabe-se que a maior parcela de responsabilidade quanto a isso sempre recai sobre o docente (Desimone, 2009; Almerich *et al.*, 2019). Diversos estudos apontam que o professor é realmente capaz de promover as mudanças educacionais necessárias, sendo considerado como o principal facilitador para que elas ocorram, responsável por propor alternativas para superar os desafios encontrados e, então, assegurar que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de maneira satisfatória e atenda aos seus objetivos formativos (Alzahrani; Althaqafi, 2020; Chaipidech *et al.*, 2021; Vázquez-Parra *et al.*, 2024; Sato *et al.*, 2023; Tomura *et al.*, 2024).

Na educação contábil essa realidade não é diferente, considerando que os desafios para a implementação da formação por competências começam desde o início da carreira docente, ou seja, os professores de contabilidade não recebem formação didático-pedagógica para poder lecionar, alguns cursos de pós-graduação ainda tentam suprir essa necessidade, mas isso precisa ser uma busca mais autônoma (Lima; Araujo, 2019; Lima *et al.*, 2015; Jack; Saulpic, 2019; Bolzan; Vendruscolo, 2021). Os demais desafios estão ligados a formação docente, a mudança da cultura educacional que envolve docentes, alunos e instituição, falta de políticas pedagógicas mais enfáticas, a não utilização de estratégias inovadoras e de acordo com a realidade, dentre outras (Handoyo; Anas, 2019; Nie; Mastor, 2024; Sutherland *et al.*, 2022; Jayasinghe, 2021; Mohamed Saad, 2024; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

Todavia, apesar dos desafios percebidos, as possibilidades existem e a implementação da formação por competências na educação contábil não é uma tarefa impossível (De Bruyckere *et al.*, 2020; Sarapaivanich *et al.*, 2019; Rudman; Sexton, 2024). Ao levar em consideração que os documentos dos IES e das DCN para a educação contábil são recentes e trazem o modelo da formação por competências em seu escopo, essa implementação ainda encontra-se em estágio muito inicial e incipiente, partindo apenas da prática docente de uma parte dos professores que utilizam de estratégias educacionais que atendam aos preceitos da abordagem por competências (Yao; Tulliao, 2019; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Al-Awidi; Al-Furaih, 2023; Sebele-Mpofu, 2024; Siddiqui, 2025).

As possibilidades para a implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem na contabilidade partem do que o professor desenvolve e aplica em suas estratégias educacionais. É a partir da própria formação do docente ou por experiências vividas que a educação contábil pode caminhar efetivamente para uma abordagem por competências (Jackson; Meek, 2021; Jayasinghe, 2021; Sutherland *et al.*, 2022). Entre as possibilidades destacadas, pode-se citar a flexibilização do modelo e alternativas diversificadas, capacitação contínua dos docentes, atualização constante dos currículos, utilização das diversas estratégias educacionais ativas e inovadoras, entre outras (Nagib; Silva, 2020; Mohamed Saad, 2024; Nie; Mastor, 2024; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024; Md Daud *et al.*, 2025).

Desse modo, ao se evidenciar a necessidade de uma formação contábil mais alinhada às exigências atuais do mercado de trabalho e em consonância com os documentos internacionais e nacionais para melhorias da educação contábil, torna-se fundamental refletir sobre o papel do professor como agente de transformação dos paradigmas educacionais e da implementação de estratégias de ensino e aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de competências. Sob a

visão dos professores, no que tange desafios e possibilidades para implementação de um modelo educacional por competências no ensino da contabilidade, à luz dos fundamentos andragógicos e construtivistas, evidencia-se essa lacuna, cuja investigação pode contribuir para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação superior contábil, rumo aos novos paradigmas educacionais.

1.2 Questão de pesquisa

Diante a contextualização exposta, o presente estudo foi norteado pela seguinte questão de pesquisa: Como os desafios enfrentados pelos docentes e as possibilidades que emergem de suas experiências podem contribuir com a implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Partindo da problemática em questão, o estudo tem objetivo geral de discutir os desafios enfrentados pelos docentes e as possibilidades que emergem de suas experiências, bem como suas contribuições na implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

1.3.2 Objetivos específicos

Para assegurar o alcance do objetivo geral, bem como o questionamento de pesquisa a ser respondido, são acrescidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar o contexto experiencial do docente e sua relação com a implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.
- 2) Investigar os desafios enfrentados pelos docentes na implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.
- 3) Explorar as possibilidades que emergem da experiência docente na implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

4) Apresentar um relato de experiência com base na análise crítica do pesquisador acerca das impressões sobre os docentes nas entrevistas.

5) Propor um modelo conceitual que consolida os desafios enfrentados pelos docentes e as possibilidades que emergem de suas experiências como base teórica na implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Para o atendimento desses objetivos, metodologicamente, esta tese se caracteriza como sendo do tipo exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa e mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com 23 docentes de cursos de Ciências Contábeis que possuem tendência ou alinhamento com a abordagem educacional da formação por competências e por meio disso, puderam expor suas experiências vivenciadas com essa abordagem de acordo com os desafios e as possibilidades envolvidos nesse processo. Para a análise dos dados coletados utilizou-se as técnicas de análise de conteúdo temática (Bardin, 2018) e do método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013), utilizando como ferramenta o auxílio o *software* ATLAS.ti (versão 25).

1.4 Justificativa

A proposta do estudo que visa contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, configura-se como um processo de imersão teórica fundamentada na literatura. Para o ensino da contabilidade, estudos com essa proposição têm sido uma estratégia recorrente quando se deseja profundidade nos debates sobre a temática discutida nesta tese, e sua relevância é intensificada quando a temática abordada apresenta poucas discussões devido ser inovadora e atual, como é o caso da educação contábil, a formação docente e formação por competências proposta pelos IES/DCN. Assim, observa-se um aumento da necessidade de estudos com essa proposição nos últimos anos (Mohammed, 2018; Komarev; Preobragenskaya, 2022; Mohd Ariff; Sharif; Abdullah, 2018; Terblanche; De Clercq, 2021; Williams; Terblanche, 2023).

As discussões mais preliminares sobre o ensino e aprendizagem, giravam em torno da lacuna existente entre teoria e prática contábil, pois quando o profissional contábil se deparava com as demandas do mercado, sua formação era questionada por não dispor de competências necessárias para atender às expectativas profissionais (Fogarty; Holder, 2012; Crawford *et al.*, 2014; Majzoub; Aga, 2015; Abayadeera; Watty, 2016). A literatura em questão já apontava essa realidade desde algumas décadas e seguiu para os contextos mais atuais, reforçando que apesar das iniciativas realizadas, poucos avanços foram percebidos quando se diz respeito a

formação por competências para a educação contábil, ressaltando também a carência dessas discussões (Komarev; Preobragenskaya, 2022; Lim-u-sanno; Wiroonratch, 2022; Sawan *et al.*, 2024).

Nesse sentido, considera-se a abordagem por competências como fundamental para a formação dos profissionais de contabilidade e discussões anteriores sobre essa formação já evidenciam o papel desta formação, sobretudo após os impactos da globalização e o advento das tecnologias da informação na educação contábil (Schmulian; Coetzee, 2019; Nagib; Silva, 2020; Alsabahi; Bahador; Saat, 2021; Askary; Askarany, 2024). Desde essa época, busca-se por estratégias educacionais que integrem a educação contábil aos padrões propostos pelos IES e agora as novas DCN, para que englobe o desenvolvimento de competências e chegar a resultados satisfatórios na implementação desse modelo educacional (Todorović; Malinić; Janjić, 2013; Brown; Jones, 2015; Viviers; Fouché; Reitsma, 2016; Lawson *et al.*, 2014; Carrillo; Jurado, 2017).

Além disso, considera-se que o documento dos *International Education Standards* (IES) (IFAC, 2021) configura-se como um marco recente para a educação contábil, apesar que essa temática ainda pode ser considerada incipiente (Mameche; Omri; Hassine, 2020; Al-Dhubaibi, 2022), seja na relação entre teoria e prática contábil, seja na formação do profissional da contabilidade, e quando se trata da formação por competências, a incipiência dos estudos aumenta (Suárez; Mejía, 2021; Rimouche; Himrane, 2021; Stainbank, 2022). De certo modo, poucas pesquisas sobre a aplicabilidade dos IES foram realizadas nas últimas décadas, principalmente considerando a complexidade da temática e a necessidade de sua aplicabilidade (Lucianelli; Citro, 2018; Apostolou; Dorminey; Hassell, 2021; 2022; 2023; Elo *et al.*, 2023).

Destarte, Sugahara e Wilson (2013) já mencionavam a necessidade de incrementar mais pesquisas acadêmicas sobre as questões relativas a padrões internacionais de educação contábil, que futuramente seriam os *International Education Standards* (IES). Sugestão que segue nos estudos posteriores, em que foram percebendo a falta de conhecimento e reconhecimento dos IES tanto nos artigos científicos como nos próprios cursos de graduação em Ciências Contábeis, o que pode ter dificultado o desenvolvimento de um ensino capaz de superar os desafios da formação contábil e atender as expectativas do mercado (Zenuni; Miti, 2017; Mameche; Omri; Hassine, 2020; Martins *et al.*, 2023; Carvalho; Almeida, 2022; Du Toit; Marx; Smith, 2024).

Além disso, as pesquisas desenvolvidas sobre os IES seguiram uma tendência de usar basicamente a análise de conteúdo como método de pesquisa principal, ferramentas de análise que limitaram-se apenas a estatística descritiva e discussões científicas mais rasas (Lucianelli;

Citro, 2018; Terblanche; De Clercq, 2021), havendo a necessidade de expandir os estudos com outros métodos e ferramentas de análise e discussão. Já em relação a aplicabilidade dos IES nos cursos de contabilidade, percebe-se que o currículo é estruturado a partir do aspecto técnico, com poucas iniciativas para uma formação baseada em competências, o que reforça a ausência de estudos que dizem respeito às questões da implementação efetiva da formação por competências (Carrazana; Miranda; Silva, 2020; Maali; Al-Attar, 2020; Salam; Hasan, 2020; Tarrá; García, 2023; Elbarrad; Belassi, 2023; El-Bassiouny, 2025).

Apesar do aumento nas discussões que objetivam desenvolver competências no ensino superior contábil, os estudos voltam-se para a análise e reconhecimento dessas competências no âmbito acadêmico (Bui; Porter, 2010; Abayadeera; Watty, 2016; Schmulian; Coetzee, 2019; Jackson; Michelson; Munir, 2023; Frijat; Shbeilat, 2016; Elbarrad; Belassi, 2023). Bem como a conformidade dos currículos dos cursos de graduação aos padrões internacionais propostos pelos IES (Helliard, 2013; Mameche; Omri; Hassine, 2020; Carrazana; Miranda; Silva, 2020; Al-Dhubaibi, 2022; Nguyen; Laws, 2019; Tarrá; García, 2023). E ainda a percepção sobre essas competências de um modo muito geral (Dolce *et al.*, 2020; Kavanagh; Drennan, 2008; Martins *et al.*, 2023; De Lange; Jackling; Gut, 2006; Santana; Marques, 2022; Rudman; Sexton, 2024).

Já no contexto brasileiro, a formação do profissional de contabilidade é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação em Ciências Contábeis e devem ser incorporadas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de cada instituição de ensino. Entre outros aspectos, descrevem as competências esperadas para os alunos e traçam o perfil do egresso do curso. Em 2024, foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 01/2024, a partir de uma minuta apresentada pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), com o intuito de alterar a Resolução CNE/CES 10/2004, que já perdurava por quase 20 anos e propor as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, reforçando o ensino contábil baseado na formação por competências (CFC, 2024).

As novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Ciências Contábeis do país integram um conjunto de princípios e critérios orientadores para os sistemas de ensino, das instituições e redes de ensino, independentes de públicas ou privadas. Além disso, devem ser observadas em todo o percurso formativo, de organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação dos cursos, buscando um ensino contábil mais integrado e conectado com a realidade profissional. Em relação ao perfil profissional, espera-se o desenvolvimento de competências de pensamento crítico e reflexivo, ceticismo e julgamento profissional, trabalho em equipe,

resolução de problemas, capacidade de adaptação e comunicação, entre outras (CFC, 2024; Marques; Costa, 2024).

Como as mudanças para a educação contábil por competências propostas pelas novas DCN são recentes, tanto os cursos de graduação como os professores têm um período para sua adaptação e que sejam efetivamente colocadas em prática (CFC, 2024). Isso implica em uma mudança de um modelo tradicional para um modelo por competências, em que o professor deve rever sua prática docente e suas estratégias educacionais, e quando docentes se veem diante de situações como essa, tendem a enfrentar dificuldades nesse processo transitório (Jakobsen *et al.*, 2019). Portanto, esta pesquisa busca contribuir com a discussão dessas dificuldades, especialmente quando analisam as experiências de professores de que já vivenciaram ou vivenciam essa realidade. Estudos baseados em experiências docentes geram contribuições mais consistentes e aplicáveis (Nagib; Silva, 2020; Silva *et al.*, 2020).

As discussões apresentadas em estudos brasileiros tratam dessa temática apenas em contextos mais restritos, comparando o currículo dos cursos de graduação às diretrizes internacionais dos IES e, se verifica uma tendência mais considerável de estudos que se limitam apenas as metodologias ativas. (Silva; Azevedo; Araújo, 2018; Jacomossi; Biavatti, 2017; Cruz; Miranda; Leal, 2020; Vendramin; Araujo, 2020; Nagib; Silva, 2020; Holtz; Cabral; Carvalho, 2021; Lira; Gomes; Musial, 2021; Santana; Marques, 2022). Ocorre que a formação por competência vai além da aplicação de metodologias ativas. Autores identificam que a discussão da formação por competências para a educação contábil, a partir da visão do professor e ainda relacionando com as teorias da aprendizagem, como a andragogia e o construtivismo, são poucos abordados (Silva; Biavatti, 2018; Costa *et al.*, 2018; Silva *et al.*, 2020; Lima; Araujo, 2019; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Farias, 2022).

Assim, tanto no cenário nacional como internacional, percebe-se pouca atenção quando o assunto se concentra em implementar, ou seja, “como fazer” com que as competências sejam implementadas no ensino da contabilidade. No contexto em que se encontra o incremento dos novos paradigmas no ensino da contabilidade, não é necessário somente entender esse processo ou sua importância para a área, é fundamental compreender como ocorre a implementação de uma educação contábil por competências propostas pelos IES/DCN. Além das discussões sobre essas lacunas se concentrarem nas divergências entre ensino e prática contábil, o reflexo nas expectativas do mercado de trabalho e em como a formação por competências pode caminhar para que as lacunas sejam supridas (Maali; Al-Attar, 2020; Lim-u-sanno; Wiroonratch, 2022; Mah’d; Mardini, 2022; Elo *et al.*, 2023; Brammer; Goodrich, 2024; Md Daud *et al.*, 2025).

Esse cenário ainda é mais limitado quando os estudos tratam da formação dos docentes e apontam a andragogia e/ou construtivismos como suporte teórico fundamental para embasá-los no desenvolvimento de competências (Abeni, 2020; Jakobsen *et al.*, 2019; Jayasinghe, 2021; Tymchuk *et al.*, 2021; Grus; Lagbo; Rozensky, 2024). A literatura aborda a necessidade de pesquisas que avancem com um olhar voltado para as vivências e experiências do docente como o principal agente de transformação do processo de ensino e aprendizagem, especialmente utilizando como base teórica os pressupostos de teorias da aprendizagem, como da andragogia e do construtivismo (Almuhammadi, 2017; Van Canh *et al.*, 2019; Alzahrani; Althaqafi, 2020; Chaipidech *et al.*, 2021; Kroon; Alves, 2023).

Observa-se ainda, que os estudos no geral não exploram os caminhos efetivos para que as competências sejam desenvolvidas no ensino e aprendizagem da contabilidade e/ou como as vivências e a formação dos professores podem contribuir para esse processo de implementação da abordagem por competências. Até mesmo com o advento dos IES e das novas DCN aqui no Brasil, os estudos não abordam as competências como um todo e não trazem a figura do docente como ponto central para a formação por competências. Há uma maior atenção as pesquisas que apontam as competências consideradas mais fundamentais para o mercado de trabalho, como se existissem competências mais importantes do que outras, o que não é verdade, ou como se o mais relevante fosse a identificação dessas competências, sendo que não estão focando no mais fundamental, que é como a formação por competências pode ser implementada nos cursos de Contabilidade (Sutherland *et al.*, 2022; Komarev, Iliya; Preobragenskaya, 2022; Tarazaga; Berrueco, 2022; Brammer; Goodrich, 2024).

Dessa forma, as discussões que permeiam o desenvolvimento profissional por meio de competências têm atraído atenção considerável em diferentes partes do mundo e quando agregasse à perspectiva vivenciada pelos professores, como os desafios e as possibilidades para que o processo ocorra, esse enfoque tende a ser valorizado e necessário. Para tanto, reforça a urgência do incremento de mais estudos empíricos que retratem melhor o entendimento e a realidade de como os professores do ensino superior vivenciam diariamente sua prática docente, e por meio disso, contribuir para o processo de ensino e aprendizagem na implementação de uma educação contábil por competências (Nguyen, 2019; Uştuk; Çomoğlu, 2019; Ngo; Cherrington; Crabbe, 2024; Roemer, 2021).

Estudos apontam que a implementação da formação por competências não é uma tarefa fácil, mas é uma saída para suprir a lacuna do que se espera da formação dos profissionais contábeis e do atendimento às expectativas do mercado de trabalho (Joshi; Gnawali; Dixon,

2018; Kroon; Alves, 2023). Nesse contexto, os autores ainda destacaram que os desafios são diversos e complexos, porém também existem as possibilidades e o foco deve ser dado no compartilhamento das experiências dos docentes que vivenciam a realidade da formação por competências. Afinal, os docentes são os mais adequados quando se trata de reformulação nos processos educacionais que sempre vêm ocorrendo e ainda tendem a acontecer (Wygat; Watty; Stout, 2014; Mohammadi; Moradi, 2017; Roemer, 2021).

Portanto, considerando que os IES representam um marco para a educação contábil, alinhado aos preceitos da formação por competências e, no caso do Brasil, as novas DCN para os cursos de graduação Ciências Contábeis, aprovadas recentemente, então, esses aspectos são considerados o que se tem de mais recente e atual no que vem sendo discutido para a educação contábil. Assim, a proposição de contribuir para uma abordagem educacional por competências, de acordo com os pressupostos da andragogia e do construtivismo, e mediante as vivências dos docentes, faz-se necessária e relevante para o ensino e aprendizagem da contabilidade. Afinal, considera-se o professor como o mais adequado para propor como implementar estratégias de ensino e aprendizagem para a construção de uma educação contábil por competências.

Assim, o desenvolvimento desta tese avança na proposição de contribuições teóricas, acadêmicas e sociais. Para fins teóricos, ampliam-se as discussões da literatura sobre formação por competências no ensino da contabilidade, em que ainda há escassez de estudos; integram-se os pressupostos da andragogia e do construtivismo como bases teóricas para a formação do professor no ensino superior, fortalecendo o debate interdisciplinar; contribui para a criação de modelos teóricos que explicam a relação entre experiência docente e desafios e possibilidades para a implementação da formação por competências; e ainda, incrementam-se às discussões sobre os IES/DCN e sua aplicabilidade no contexto da educação contábil brasileira, ainda pouco explorado na literatura.

Em relação as contribuições acadêmicas, fornece um apoio direto à prática docente, ao discutir as estratégias educacionais que desenvolvam competências no ensino da contabilidade; além de subsídios para as instituições de ensino revisarem os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) com base nas novas DCN e nos IES; bem como orientação para o desenvolvimento de programas de capacitação de professores com foco em práticas educacionais baseadas em competências, além de propor outros aspectos institucionais de suporte para os professores e o processo de ensino e aprendizagem que não foram tratados na literatura sobre essa temática.

Por fim, as contribuições sociais giram em torno da formação de um professor mais qualificado, preparado e valorizado, com condições mais adequadas de trabalho e pronto para

contribuir com a formação de profissionais contábeis mais alinhados aos desafios do mercado de trabalho e que atendam às suas expectativas; além de avanços no ensino superior contábil no Brasil, melhorando os indicadores de qualidade dos cursos e o nível de empregabilidade dos egressos; estímulo à construção de uma educação contábil comprometida com a realidade social e profissional; e por fim, o fortalecimento do diálogo entre academia e sociedade, por meio da valorização do profissional contábil e contribuição nesse âmbito.

1.5 Tese e premissas do estudo

Diante o exposto e discutido nessa pesquisa, entende-se que a experiência do docente é tida como fator facilitador para implementar a formação por competências no ensino superior contábil, ainda mais quando se tem por base teorias da aprendizagem direcionadas para o que se espera de uma formação por competências, por isso o alinhamento dessas discussões com os pressupostos da andragogia e do construtivismo. Ambas teorias contribuem para promover uma visão integrada da formação docente e em como isso reflete diretamente no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Assim, tem-se a seguinte proposta de tese: A experiência docente atua como propulsora da implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade mediante a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes e das possibilidades que emergem dessa experiência, uma vez que essa compreensão pode contribuir para uma prática docente coerente com os pressupostos da andragogia e do construtivismo.

Dessa forma, assume-se as seguintes premissas:

i) A aprendizagem do docente para a formação por competências é fortalecida quando compreendida sob os pressupostos da Andragogia, que valoriza sua experiência, autonomia e motivação intrínseca como aprendiz adulto (Muneja, 2017; Melnyk *et al.*, 2019; Nerubasska; Maksymchuk, 2020; Tymchuk *et al.*, 2021).

ii) A prática docente para a formação por competências torna-se mais efetiva quando fundamentada nos pressupostos do Construtivismo, que o posiciona como mediador de um processo de ensino baseado na interação, colaboração e construção ativa do conhecimento (Pinho *et al.*, 2010; Helliari, 2013; Ancelin-Bourguignon, 2019; Musundwa, 2024).

Considerando que a andragogia reconhece o docente como um aprendiz adulto, em que sua formação se fortalece pela experiência, autonomia e motivação, e ainda o construtivismo o compreende como mediador de um processo de ensino e aprendizagem baseado na interação,

colaboração e construção ativa do conhecimento, as experiências docentes contribuem para consolidar práticas educacionais mais reflexivas, integradas e coerentes com a formação por competências. Essas experiências, permitem ao docente não apenas aprimorar suas práticas educacionais, mas também contribuem de forma efetiva para a implementação do processo de ensino e aprendizagem por competências no âmbito da contabilidade

1.6 Modelo teórico da pesquisa

Considerando os construtos abordados ao longo do desenvolvimento desta tese, como a formação por competências, experiência docente, junto aos desafios e possibilidades envolvidos em suas práticas pedagógicas, além das estratégias educacionais alinhadas aos *International Education Standards* (IES), e ainda com a fundamentação teórica da Teoria da Andragogia e Teoria Construtivista da Aprendizagem, propõe-se um modelo teórico que busca representar a integração entre eles no contexto do ensino e aprendizagem da contabilidade. O modelo parte da ideia de que a experiência do docente durante a sua trajetória profissional, constitui o ponto de partida para a compreensão dos desafios e possibilidades na implementação da formação por competências, mediada pelas bases teóricas citadas.

Conforme evidenciado na Figura 1, o modelo teórico da pesquisa considera que para a efetiva implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade faz-se necessária a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores e as possibilidades que emergem dessas experiências. Logo, a compreensão dos construtos nesse processo pode ser capaz de contribuir com uma prática docente coerente com os pressupostos da Teoria da Andragogia, que enfatiza como o docente aprende, e na Teoria Construtivista da Aprendizagem, que enfatiza como o docente ensina. Portanto, a experiência docente configura-se como o ponto de partida para essa consolidação e o elo que faz ligação entre os construtos analisados neste estudo. Por meio do embasamento teórico, o docente é colocado em um papel duplo: de aprender e de ensinar, bem como fundamenta-se a maneira como esses docentes compreendem e conduzem o processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Figura 1 - Modelo teórico da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Deste modo, a experiência docente ao vivenciar a formação por competências, faz com que o docente se depare com desafios diversos, de natureza social, constitucional, no ambiente de aprendizagem e institucionais, e assim, podem emergir possibilidades de superação desses desafios, como a integração curricular, a formação docente, a inovação educacional e o apoio institucional. A integração entre os desafios e as possibilidades pode contribuir para uma prática docente alinhada aos pressupostos andragógicos e construtivistas, influenciando a forma como o docente aprende (andragogia) e ensina (construtivismo).

1.7 Estrutura da tese

O estudo encontra-se estruturado em cinco seções, sendo a primeira seção composta por esta introdução, com destaque para os pontos relevantes da pesquisa, como a contextualização da temática, questão de pesquisa, objetivos do estudo, a justificativa para sua realização, bem como a proposta de tese, seguido das premissas do estudo, e o modelo teórico que exemplifica a proposição desta pesquisa.

Na sequência, a segunda seção enfatiza o referencial teórico da pesquisa, apresentando a Teoria da Andragogia e a Teoria Construtivista da Aprendizagem como embasamento teórico,

além das principais discussões acerca da educação contábil e a formação por competências, seguido pelas diretrizes dos *International Education Standards* (IES), e por fim, explora-se a experiência docente de acordo com os desafios e as possibilidades da prática educacional para a formação por competências, tendo como complemento as estratégias educacionais para uma educação contábil por competências.

Na terceira seção, apresentam-se os aspectos metodológicos do trabalho, de acordo com sua estrutura e detalhamento em relação a tipologia da pesquisa, população e amostra, coleta de dados, os procedimentos utilizados para o tratamento dos dados, juntamente com as técnicas de análise e, para finalizar a seção, apresenta-se o polo epistemológico norteador da pesquisa, com a apresentação do suporte teórico para cada objetivo do estudo e a proposição metodológica de como ele será atendido.

A quarta seção é dedicada para análise e discussão dos resultados encontrados mediante a coleta de dados. Para uma melhor apresentação desses achados, essa seção foi subdividida em discussões relacionadas ao perfil dos docentes entrevistados; contexto experiencial do docente; desafios e possibilidades para implementação da formação por competências, sendo que cada um desses construtos foi tratado de modo separado; relato de experiência com base na análise crítica do pesquisador; e, proposição de um modelo conceitual para consolidar os desafios e as possibilidades da experiência docente como base teórica para a implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Para a quinta e última seção, são discutidas as considerações finais desta pesquisa, no atendimento dos objetivos definidos, os principais resultados obtidos e contribuições da tese, além de apresentar as limitações para o desenvolvimento do estudo e sugestões para pesquisas futuras. Por último, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas nesse estudo, bem como os apêndices com os instrumentos de pesquisa elaborados pelo autor.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A presente seção tem como objetivo apresentar a revisão de literatura necessária para o desenvolvimento dessa tese, trazendo as discussões acerca do embasamento teórico do estudo, por meio da Teoria da Andragogia e Teoria Construtivista da Aprendizagem, além do debate sobre o ensino e aprendizagem da contabilidade e a formação por competências. Por fim, dá-se um foco aos *International Education Standards* (IES), seguido da discussão sobre a experiência docente de acordo com os desafios e as possibilidades da prática educacional para a formação por competências destacadas da literatura.

2.1 Teoria da Andragogia e Teoria Construtivista da Aprendizagem

Uma das maiores peculiaridades da educação superior é o processo formativo, em que se destaca, principalmente, a formação e a capacitação profissional de alunos ou até mesmo de professores, considerados como sujeitos adultos e aprendizes, pertencentes a um processo de ensino e aprendizagem diversificado. Assim, entra em cena a Andragogia, que representa uma resposta a esse tipo específico de processo formativo e apresentada como um contraponto aos métodos educacionais tradicionais. Para esse modelo, entende-se que o aprendiz é um adulto, que possui particularidades de aprendizagem, com especificidades e objetivos distintos, além de aprenderem de forma distinta das crianças e dos adolescentes, por exemplo (Knowles, 1970; Wang; Storey, 2015).

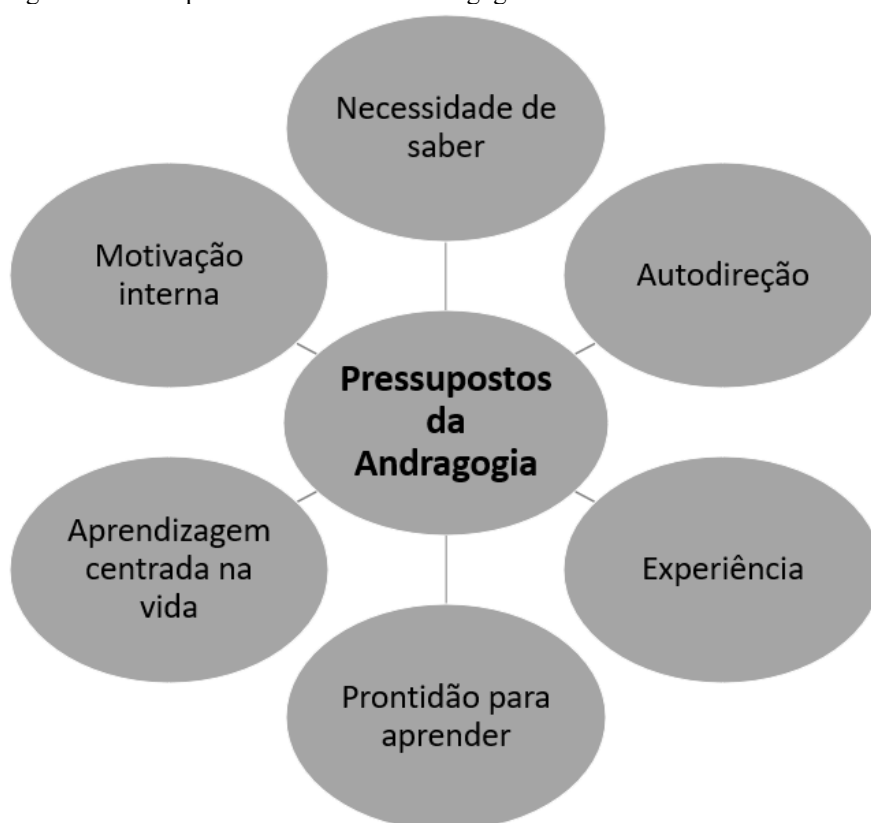
De modo geral, a Andragogia é definida como um estilo e/ou modelo de aprendizagem voltado para a educação de adultos, centrado no ambiente do ensino superior e apresenta como principal teórico o educador norte-americano Malcolm Knowles (1913–1997), que culminou na Teoria da Andragogia. Knowles buscou destacar a distinção da aprendizagem de adultos, argumentando em que esse público é automotivado e tende a assumir a responsabilidade da sua atuação no processo de ensino e aprendizagem, valorizando a experiência do aprendiz adulto como um recurso essencial para a construção do seu próprio conhecimento (Knowles, 1970; 1984; Pratt, 1988).

Knowles baseou sua teoria e estudos andragógicos em princípios específicos que podem orientar o processo educacional nesse contexto. Inicialmente, destaca-se a necessidade de saber, ao supor que o aprendiz precisa compreender a razão de aprender algo antes de se engajar no processo. Além disso, a autonomia representa fator fundamental, visto que o aprendiz adulto é

autodirigido e, em muitos casos, prefere deter o controle sobre seu aprendizado. E ainda, outro princípio fundamental é a valorização da experiência, considerando que os aprendizes adultos carregam consigo vivências que servem como alicerce para a construção de sua aprendizagem, de modo autônomo e permitindo a conexão com a prática (Knowles, 1970; Holton; Swanson; Naquin, 2008; Muneja, 2017).

Posteriormente, esses princípios foram expandidos para seis pressupostos que fornecem a base do planejamento voltado para o processo de ensino e aprendizagem de adultos, conforme destacado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Pressupostos da Teoria da Andragogia



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Knowles (1984).

Ao definir os pressupostos da andragogia, Knowles (1984) delimitou com mais precisão o que tanto vinha defendendo, sendo que o denominador comum da sua teoria vai ao encontro de uma aprendizagem específica, até então não priorizada no campo educacional. Desse modo, passou-se a entender que os adultos necessitam saber o porquê precisam aprender algo antes de aprendê-lo; a aprendizagem dos adultos depende fortemente de uma mudança destinada para a autodireção; as suas experiências fornecem um rico recurso para a aprendizagem; geralmente se tornam prontos para aprender quando sentem a necessidade de lidar com uma situação de

vida ou executar uma tarefa; a orientação dos adultos para a aprendizagem é centrada na vida e eles veem a educação como um processo de desenvolvimento; e ainda, a motivação dos adultos é interna e não externa (Holton; Swanson; Naquin, 2008).

Com base nesses pressupostos, entende-se que a andragogia lida com uma ampla gama de questões acerca do papel do ensino e aprendizagem na autorrealização, motivação, objetivos e significados de vida para os adultos, além da busca pelo seu desenvolvimento profissional. Nesse cenário, desafios surgem mediante a diversidade encontrada no público dos adultos, nos objetivos que almejam e no sentido que a aprendizagem deve fazer. E inferindo-se na mudança dos paradigmas educacionais, o processo educacional dos adultos também deve seguir essa tendência, isto é, a andragogia compreende um modelo de aprendizagem dinâmico e transitório (Melnyk *et al.*, 2019; Nerubasska; Maksymchuk, 2020; Tymchuk *et al.*, 2021).

Dessa forma, ao trazer os modelos de aprendizagem para o processo formativo, adentra-se no modelo de aprendizagem baseado na andragogia (aprendizagem de adultos), que difere-se do modelo de aprendizagem baseado na pedagogia (aprendizagem de crianças) (Melnyk *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2020). Para fins de diferenciação, no modelo pedagógico o processo educacional é centrado no docente, responsável por definir os conteúdos e a metodologia de ensino. Já no modelo andragógico, o adulto assume um papel ativo e autônomo no processo de ensino e aprendizagem, com um currículo contemporâneo que prioriza a aplicabilidade mais prática do conhecimento, enquanto que o currículo tradicional segue padrões predefinidos. Para fins motivacionais, no modelo tradicional é impulsionado por notas e no modelo andragógico, a aprendizagem é orientada por competências e pela necessidade de resolver desafios práticos. Então, pode-se dizer que a andragogia busca promover maior independência e contextualização do saber, alinhando o aprendizado à realidade do adulto (Knowlws, 1970; Silva *et al.*, 2020).

Assim, para fins deste estudo, a Teoria da Andragogia contribui como base teórica para a formação do docente e coloca esse profissional como um aprendiz incessante, considerando que o contexto educacional é propenso às transformações contínuas e, mais ainda, quando se considera o ambiente da contabilidade. As mudanças nos paradigmas educacionais, a citar o caso da transição da educação contábil para uma abordagem por competências, reforçam que o professor deve estar em constante aprendizado. Assim, para a formação docente, a andragogia reforça a autonomia do professor como sujeito aprendiz; valoriza a sua experiência enquanto docente; e, favorece uma aprendizagem voltada para a prática (Knowles, 1984; Abeni, 2020).

Em termos práticos, a Teoria da Andragogia aponta que a formação do docente, como um sujeito adulto e um eterno aprendiz, deve-se concentrar mais no processo formativo em si,

com foco para o sentido daquele aprendizado e em como ele pode contribuir para a sua própria formação, que neste caso, pode refletir na prática docente. Além disso, esses aspectos reforçam alguns pontos de debate, como a inferência de que os docentes mais qualificados e preparados tendem a se sentirem mais seguros, confiantes e motivados para aplicarem práticas educacionais inovadoras, como aquelas alinhadas a formação por competências. Portanto, os pressupostos da andragogia embasam essas questões da formação docente, voltadas a sua autonomia e interação para o aprendizado (Lewis; Bryan, 2021; Grus; Lagbo; Rozensky, 2024).

Entretanto, deve-se considerar que nem sempre a realidade disposta nos pressupostos da Teoria da Andragogia é visualizada na prática, principalmente por falta de conhecimento a respeito de como essa teoria pode contribuir com as questões formativas. O mesmo acontece com a formação por competências, o desconhecimento acerca dessa abordagem educacional faz com que diversos professores não se utilizem dos seus fundamentos ou apliquem as estratégias educacionais de modo incorreto (Muneja, 2017). Por isso que se faz tão necessário o suporte que os pressupostos da andragogia têm a oferecer para a formação docente e como isso pode impactar na sua prática pedagógica do dia a dia. Então, entender a andragogia como propulsora da formação docente, é entender que ela é capaz de contribuir com docentes mais autônomos, experientes e práticos (Melnik *et al.*, 2019; Taylor *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2020).

Embora existam outras abordagens teóricas para a aprendizagem de adultos e possam ser consideradas como resposta as limitações do modelo de Knowles, a Teoria da Andragogia segue como sendo a teoria fundamental mais citada quando se trata da aprendizagem de adultos (Grus; Lagbo; Rozensky, 2024). Em outras áreas do conhecimento, como na área médica por exemplo, a andragogia sempre esteve presente na base de construção do processo de ensino e aprendizagem. Já estudos mais recentes, apontam que os princípios da Teoria da Andragogia vêm sendo considerados primordiais para o desenvolvimento de competências (Hunt; Brannan; Sexson, 2019; Mlambo; Silén; McGrath, 2021; Roy; Graebe, 2025).

Dessa forma, considerando que as lacunas encontradas nos pressupostos da andragogia foram fundamentais para que outras teorias ligadas a aprendizagem de adultos pudessem ser desenvolvidas, apesar de não deter do mesmo foco e delineamento, mas contribuem de maneira considerável. Para tanto, cita-se o construtivismo, que apresenta uma abordagem complementar a andragogia, contribuindo para o que o aprendiz desenvolva experiências do conhecimento usando processos autoguiados, autônomos e foco no aluno como sendo o centro do processo educacional. Mas em conjunto, essas teorias ampliam as possibilidades de abordagem no ensino

superior, sobretudo em contextos que demandam o desenvolvimento de competências (Abeni, 2020; Basit; Bakhsh; Hafeez, 2021).

A Teoria Construtivista da Aprendizagem se baseia em uma visão filosófica de compreensão sobre algo, voltada para a concepção de uma educação questionadora e construção do conhecimento como um processo de criação e não de repetição (Piaget, 1973). Ademais, o ato de ensinar não se trata somente de transmitir conhecimento, mas de desenvolver condições para a sua própria construção (Freire, 1996). Portanto, sob a perspectiva do construtivismo, o indivíduo torna-se o principal responsável pelo desenvolvimento da sua aprendizagem, do qual se desenvolve a avaliação e ação reflexiva da realidade na busca por soluções mais práticas (Cória-Sabini, 2003; Pinho *et al.*, 2010).

De acordo com Savery e Duffy (1995) a Teoria Construtivista da Aprendizagem baseia-se em três pressupostos primários. O primeiro sustenta que a aprendizagem é construída a partir das interações com o meio em que o indivíduo convive. O segundo defende que o conflito cognitivo é a motivação para a aprendizagem, incentivando na busca por uma resolução ou acomodação para essa divergência. Por fim, o terceiro aponta a aprendizagem como uma evolução da interação social e da avaliação da viabilidade de entendimentos individuais, o que permite enriquecer, combinar e ampliar a compreensão de questões específicas ou fenômenos.

A aprendizagem consiste em um processo formativo complexo e o aprender representa não somente a produção de ideias, mas refletir sobre a experiência adquirida e em como isso pode contribuir com a sua formação (Culpin; Scott, 2011). Nesse sentido, a aprendizagem pode ser categorizada em diversos tipos, entre estas a aprendizagem cognitiva e afetiva. Sendo que a aprendizagem cognitiva é resultado de informações capazes de produzir o conhecimento e desenvolver habilidades. Já a aprendizagem afetiva resulta de sinais internos do indivíduo e está relacionada às emoções, atitudes e valores, em que ambas adentram no aspecto da formação por competências (Moreira; Masini, 1982).

A Teoria Construtivista da Aprendizagem tem em sua base os estudos de Piaget (1961) e Vygotsky (1986), fundamentando que a aprendizagem não consiste em uma formação isolada e mecanizada, mas em um processo ativo do indivíduo, no qual se torna o sujeito central pela busca do seu desenvolvimento intelectual, compreensivo, experiencial e resolutivo. Sendo que o conhecimento é apropriado no decorrer de um processo complexo, voltado para a solução de problemas. Isto é, a produção mecânica do conhecimento não é suficiente para a construção da aprendizagem e nesse caminho, espera-se o desenvolvimento de outras competências. Por isso

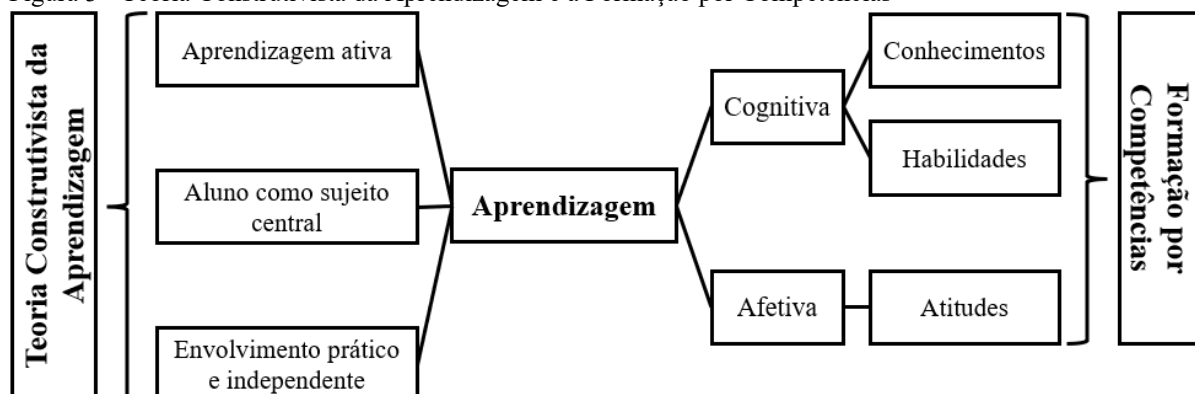
reforça-se a relevância de trazer esses pressupostos para a implementação de uma educação por competências.

A Teoria Construtivista da Aprendizagem enfatiza o papel ativo do indivíduo como o maior propulsor de sua própria aprendizagem, à medida em que se envolva ativamente em atividades para a construção do seu conhecimento e desenvolvimento de outras competências, como as habilidades e atitudes. Assim, espera-se que o ambiente educacional esteja alinhado a uma aprendizagem independente e que o professor possa atuar como um mediador e facilitador nas atividades de ensino e aprendizagem. Portanto, o construtivismo considera o papel ativo do professor na construção do conhecimento pedagógico (Helliard, 2013; Seifried, 2012; Ancelin-Bourguignon, 2019).

Além do mais, a teoria construtivista defende que o indivíduo participe ativamente do processo de construção do conhecimento através da interação entre o sujeito e o objeto. Dessa maneira, quando se pensa em uma aprendizagem que traz o indivíduo para o centro do processo, como um sujeito ativo e independente, percebe-se uma relação entre a Teoria Construtivista da Aprendizagem e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, adentrando na esfera da formação por competências, como é visto na Figura 3 na sequência.

Então, percebe-se que a teoria construtivista traz a aprendizagem ativa como um fator crucial para o processo formativo e no ensino superior volta-se para formação dos indivíduos, que seja uma formação baseada no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. Com isso, avançam-se as discussões acerca do construtivismo como uma área do conhecimento científico voltada para a aprendizagem ativa e autônoma, com aplicação em distintos contextos educativos. E a aprendizagem ativa caracteriza-se como uma forma de construtivismo com o intuito de estimular o indivíduo para desenvolver uma postura ativa, crítica e autônoma (Helliard, 2013; Seifried, 2012; Musundwa, 2024).

Figura 3 - Teoria Construtivista da Aprendizagem e a Formação por Competências



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Para fins desta pesquisa, a Teoria Construtivista da Aprendizagem pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da contabilidade trazendo a sua base teórica alinhada com a prática docente e em como o professor deve ensinar e/ou participar ativamente do processo educacional. Pois, o construtivismo coloca o docente como um sujeito ativo e responsável pela forma como o conhecimento será conduzido e a aprendizagem construída, considerando que o conhecimento é construído ativamente pelo indivíduo em interação com o meio e não apenas transmitido. Além disso, a Teoria Construtivista da Aprendizagem fundamenta uma formação docente reflexiva, contextualizada e transformadora (Lacerda; Santos, 2018; Jayasinghe, 2021).

Dessa forma, os pressupostos da Teoria Construtivista da Aprendizagem apontam que a prática docente deve contribuir para estimular o professor a atuar ativamente no processo de ensino e aprendizagem; valorizar a construção da aprendizagem mediante as interações entre os agentes envolvidos no processo; incentivar a reflexão sobre a própria prática docente e suas experiências; e, promover uma aprendizagem colaborativa prática. Portanto, o professor será o condutor desse processo formativo e deverá compreender a aprendizagem como um processo integrado, que será capaz de desenvolver competências, conforme visualizado na Figura 3, em um ambiente educacional inovador e dinâmico (Russo *et al.*, 2022; Musundwa, 2024).

Nesse sentido, o modelo de aprendizagem baseado na Teoria da Andragogia apresenta uma relação correlata com o modelo de aprendizagem discutido pela Teoria Construtivista da Aprendizagem. Afinal, esses modelos são voltados para construção de uma aprendizagem mais ativa, autônoma e transformadora, para ambos os agentes envolvidos no processo educacional; o aluno ou o professor. Para este estudo que considera a formação docente, serão considerados, ainda, aspectos como experiência docente, interação entre esses agentes e colaboração prática. Assim, a diferenciação do foco dessas teorias para atender as discussões desta pesquisa, consiste que a andragogia ressalta como o docente deve aprender e o construtivismo evidencia como o docente deve ensinar, mas que ambas contribuem para a prática docente (Helliard, 2013; Seifried, 2012; Ancelin-Bourguignon, 2019).

Assim, diante o contexto atual da educação superior no Brasil e da educação contábil, é necessário reformular os modelos de ensino e aprendizagem, considerando que as abordagens educacionais tradicionais, que ainda são em maioria, não atendem as especificidades do que se refere a formação docente e a prática pedagógica, considerando as mudanças de paradigmas da educação. Por outro lado, tomar por base teorias da aprendizagem que apresentam pressupostos alinhados as abordagens educacionais não tradicionais, sendo bem estruturados e adaptados ao

contexto que está em debate, pode alcançar o que se espera com a formação por competências, ou seja, processos formativos mais inovadores, dinâmicos e contextualizados (Lacerda; Santos, 2018; Jayasinghe, 2021; Musundwa, 2024).

2.2 Educação contábil e a formação por competências

De forma geral, a educação é um processo formativo que se inicia com a percepção do docente sobre o que está sendo aprendido - conhecimento do assunto, e segue-se em como isto vai ser ensinado - metodologia educacional (Shulman, 1987). Especificamente em relação a educação contábil, o docente necessita deter de conhecimento aprofundado sobre um tema e buscar alternativas para que esse processo atenda ao discente. Caso necessário, a educação contábil precisa se ajustar a realidade, não somente em função do desenvolvimento cognitivo dos futuros profissionais, mas também em conformidade com os diversos desafios profissionais existentes (Borko, 2004; Silva *et al.*, 2020).

Ao considerar a andragogia como uma concepção formativa da aprendizagem com foco em adultos com necessidades de saber, autorregulados, com experiências prévias e motivados internamente (Knowles, 1984) e com complemento do construtivismo na autonomia do ensino e construção do próprio conhecimento do indivíduo (Piaget, 1973; Pinho *et al.*, 2010). Percebe-se uma estreita relação entre a educação contábil e as novas adequações ao processo de ensino e aprendizagem, com a necessidade de desenvolver competências, mediante o envolvimento de um ambiente de aprendizagem inovador e ativo. Essa relação faz-se presente nos dias atuais, mas já vem sendo discutida em décadas anteriores (English; Lockett; Mladenovic, 2004; Stout; West, 2004; Montaña; Cardoso; Joyce, 2004).

Assim, esses aspectos da educação contábil vêm sendo retratados com maior imersão aos preceitos andragógicos e construtivistas e com aprofundamento nessa relação (Ballantine; Duff; McCourt Larres, 2008; Byrne; Flood; Willis, 2009; Flood; Wilson, 2008). Portanto, essa relação é reforçada ao trazer à tona as discussões acerca das mudanças de paradigmas no ensino e aprendizagem da contabilidade, buscando a inserção de estratégias educacionais inovadoras, dinâmicas e ativas, associadas a andragogia e ao construtivismo. Estudos mais atuais abordam essa discussão e reforçam a necessidade de integração dessa relação (Giraud; Saulpic, 2019; Ancelin-Bourguignon, 2019; Jakobsen *et al.*, 2019; Jack; Saulpic, 2019; Jayasinghe, 2021).

A Ciência Contábil compreende uma área do conhecimento em que as transformações são rápidas, incisivas e constantes. Tanto do ponto de vista tecnológico, como da legislação que

a rege, o que incide em uma maior atenção para a formação dos profissionais de contabilidade e de forma especial, atinge a esfera do processo educacional, principalmente promovido pelo ensino superior (Martins *et al.*, 2023; Kroon; Alves, 2023). Desde o seu desenvolvimento enquanto ciência, a educação contábil apresenta ênfase para a formação profissional com uma concepção meramente técnica, o que pode limitar uma formação mais ampla e completa (Silva; Biavatti, 2018; Oliveira; Martins, 2019).

Cronologicamente, a história da educação contábil tem uma presença bem incipiente na literatura contábil como um todo e quando isso abrange aspectos como principais historiadores, evolução educacional e embasamento teórico, essa incipiência aumenta. Apostolou *et al.* (2023) desenvolveram revisões de literatura, desde o ano de 2006, nas principais revistas de educação contábil do mundo e constataram que entre os numerosos temas que aparecem nas publicações, uma perspectiva histórica sobre o ensino de contabilidade é praticamente inexistente. Isso pode ter ocasionado essa lacuna evolutiva que existe na educação contábil e vem gerando diversas críticas em como a contabilidade vem sendo “ensinada” (Mari; Picciaia; Sangster, 2020).

Esse contexto causou um reflexo no modelo de ensino tradicional na educação contábil, que ainda é uma realidade comum, sendo que o formato consiste numa exposição verbal do docente, que transfere os seus conhecimentos aos alunos durante as aulas, como se fosse apenas uma palestra. Em contrapartida, os alunos limitam-se a esse processo de ensino passivo, com pouca interação dentro e fora da sala de aula. Em consequência, a aprendizagem não é efetiva, o desempenho acadêmico tende a cair, o aluno não se torna autônomo no processo educacional, a motivação pelo aprender diminui e o aprendizado é afetado, aumentando a lacuna existente entre teoria e prática contábil, bem como o desenvolvimento de competências (Shawver, 2020; Nurkhin *et al.*, 2020; Musundwa, 2024).

Percebeu-se, em muitos momentos, uma educação contábil baseada apenas no acúmulo de conteúdo para gerar conhecimento, o que provavelmente tende a se tornar ultrapassado e a fracassar, especialmente quando as necessidades do mercado de trabalho não são atendidas. A tendência de alinhar a educação contábil a construção de competências, suprimindo a lacuna que ainda persiste, é perceptível entre os esforços que as instituições de ensino fazem para buscar uma educação contábil mais próxima da realidade atual. Porém, ainda não é o suficiente, tendo em vista a mecanização do processo e a dificuldade em desenvolver um ensino e aprendizagem mais ativo e dinâmico, que seja capaz de desenvolver competências fundamentais (Silva *et al.*, 2020; Christensen *et al.*, 2019; Martins *et al.*, 2023).

Observa-se, então, que as mudanças vivenciadas no ambiente do mercado, dos negócios e da contabilidade, desafiaram as competências técnicas e generalistas aos futuros profissionais contábeis. Durante décadas, os programas educacionais em contabilidade vêm vivenciando os mais diversos questionamentos quanto a formação dos recém graduados na área, especialmente ao considerar que modelo de ensino tradicional não seguiu as tendências que surgiam. Portanto, atualmente, é crescente em vários países, a adoção de currículos de contabilidade baseados nas competências profissionais requisitadas pelo mercado de trabalho atual e consideradas como necessárias para o exercício da profissão (Behn *et al.*, 2012; Kroon; Alves, 2024).

O desenvolvimento dessas competências está de acordo com o que vem sendo discutido na literatura entre a educação contábil, a andragogia e o construtivismo. As interações existentes entre esses construtos seguem a tendência atual das mudanças sociais e do mercado de trabalho, em que a andragogia e o construtivismo emergem no ensino e aprendizagem da contabilidade como aporte dinâmico, construtivo, contextualizado, reflexivo e colaborativo, num ambiente que incentiva o diálogo reflexivo e participativo. Desse modo, o aprendizado torna-se facilitado, juntamente com o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes requisitados para o profissional de contabilidade (Lucas; Mladenovic, 2009; Ancelin-Bourguignon, 2019; Nie; Mastor, 2024; Askary; Askarany, 2024).

Ademais, considerando que no mercado atual as mudanças são crescentes e aceleradas, somente o acúmulo do conteúdo técnico não é mais visualizado como requisito prioritário que a sociedade exige dos novos profissionais, espera-se o desenvolvimento da capacidade de lidar com ambientes incertos e habilidades na resolução dos mais variados problemas. Essa realidade se estende as mais diversas áreas, não somente a contabilidade e suas ramificações, mas reforça a necessidade de uma maior atenção voltada para a educação contábil, principalmente quando se trata do processo formativo e das complexidades envoltas nele (Howieson *et al.*, 2014; Silva; Biavatti, 2018; Lim-u-sanno, Kulwadee; Wiroonratch, 2022; Urgilés; Palacios;Cobo, 2024).

Muito se discute as competências e habilidades técnicas para o profissional contábil, o que estava atrelado a uma abordagem mais tradicional de ensino. Todavia, mais recentemente, têm-se abordado as habilidades não técnicas, conhecidas como *soft skills*, relacionadas com a capacidade dos alunos de contabilidade em aspectos cognitivos, pessoais e sociais. Sendo que, ao relacionar essas ideias com os preceitos andragógicos e do construtivismo, o ensino contábil será capaz de agregar ao estudante uma aprendizagem ativa e autônoma, ao mesmo tempo que contribuirá para formação de profissionais seguros, integrados e que atendam aos requisitos do mercado de trabalho. O IES 3 destaca as habilidades não técnicas definidas como interpessoais

e comunicação (IFAC, 2019; Dolce *et al.*, 2020; Jayasinghe, 2021; Asonitou, 2022; Kureljusic; Karger, 2024; Soldevilla *et al.*, 2025).

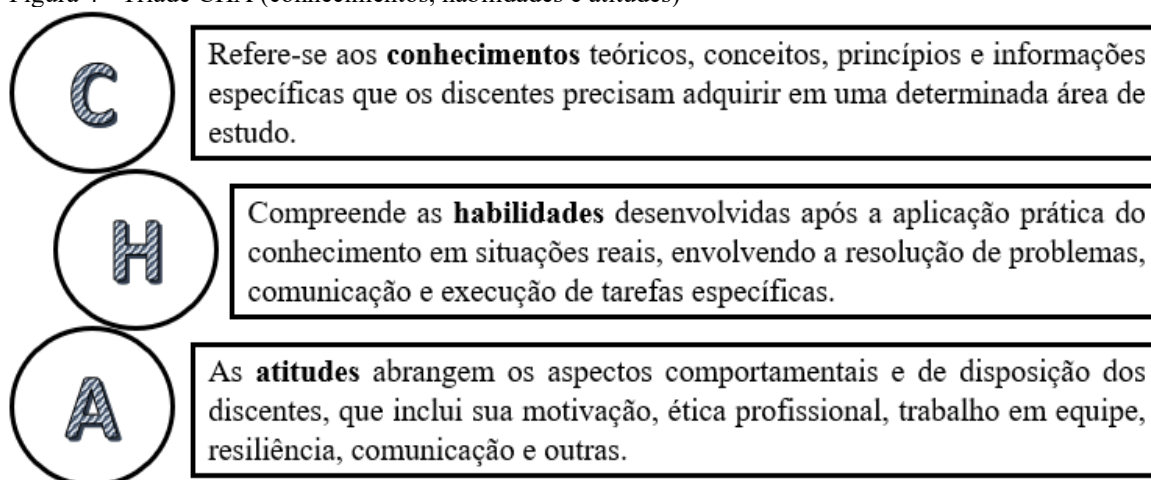
Com o passar dos anos, é visto que essas competências transversais têm ganhado espaço entre os requisitos mais solicitados dos profissionais da contabilidade e assumem uma maior ponderação no que são as necessidades do mercado de trabalho contemporâneo. Nesse sentido, torna-se relevante repensar a forma de se fazer o ensino e aprendizagem contábil, considerando que organismos internacionais de contabilidade e pesquisadores na área, afirmam a necessidade de profissionais com conhecimentos amplos, habilidades diversas e atitudes capazes de fazer a diferença na tomada de decisões, o que vai além do acúmulo de conteúdo técnico. Diante disso, reforça-se a importância de uma formação contábil que integre saberes técnicos e não técnicos, alinhados às exigências sociais, econômicas e profissionais (Bolzan *et al.*, 2020; Martins *et al.*, 2023; Borthick; Schneider; O'Brien, 2024).

Este processo formativo por meio de conhecimentos, habilidades e atitudes compreende a esfera da formação por competências, que vem ganhando destaque no âmbito educacional. E, apesar de um conceito amplo, foi expandida para diversas áreas do conhecimento, como é o caso das ciências sociais aplicadas e também sendo assimilado no meio empresarial, que cada vez mais busca profissionais capacitados com competências diversas. Entretanto, a formação por competências se depara com limites na complexidade que é o ambiente acadêmico, sendo necessário avançar e integrá-la as discussões desse meio. Por isso, é fundamental repensar as práticas educacionais, os currículos e os métodos avaliativos, para promover uma aprendizagem conectada às reais demandas do mundo profissional e social (Techio; Neitzel, 2023; Maali; Al-Attar, 2020; Sutherland *et al.*, 2022; Rudman; Sexton, 2024).

No âmbito educacional, as contribuições iniciais mais incisivas sobre a formação por competências foram destacadas pelo sociólogo suíço Philippe Perrenoud, que em sua definição apresenta o termo competência como sendo a capacidade de um indivíduo em agir de maneira eficaz em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles, expandindo para outros aspectos, como o desenvolvimento de habilidades e atitudes. Além disso, cada indivíduo desenvolveria suas competências, em sua maneira e de forma distinta, e não são vistas como objetivos, nem potencialidades exclusivas da mente humana, mas podem ser construídas e adquiridas (Perrenoud, 1999).

Assim, os principais fundamentos da formação por competências centram-se na tríade CHA – conhecimentos, habilidades e atitudes, conforme representado na Figura 4 a seguir.

Figura 4 - Tríade CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes)



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Perrenoud (1999).

Desse modo, a educação contábil baseada na formação por competências, compreende uma abordagem de ensino e aprendizagem. Tem o intuito de melhorar o ensino e o treinamento de futuros profissionais de contabilidade, para que possam atender as necessidades do mercado de trabalho, oferecendo serviços contábeis profissionalizados, consistentes e de alta qualidade. Além disso, a aprendizagem baseada em competências na educação contábil sofre influências de diversas estruturas de conhecimentos, habilidade e atitudes, necessárias para a prática mais eficiente da profissão contábil e o desenvolvimento integral do estudante (Lawson *et al.*, 2014; Schmulian; Coetzee, 2019; Komarev, Iliya; Preobragenskaya, 2022; Mohamed Saad, 2024).

No o desenvolvimento de uma formação baseada em competências, faz-se necessário mobilizar e agrupar os conhecimentos, habilidade e atitudes, visando solucionar determinadas situações por meio dos recursos cognitivos do indivíduo (Perrenoud, 1999). Bem como, deve envolver esses indivíduos em atividades autênticas que enfatizem a aprendizagem baseada em competências, para que os mesmos sejam capazes de formar sua aprendizagem a partir dos seus conhecimentos prévios e das experiências, pressupostos da andragogia. Além do ambiente educacional que favoreça a autonomia, reflexão crítica e o protagonismo do indivíduo (Schmulian; Coetzee, 2019; Basit; Bakhsh; Hafeez, 2021; Elbarrad; Belassi, 2023).

Assim, considera-se que os profissionais mais capacitados, em termos de competências, detêm de uma formação acadêmica mais completa, que busca atender as exigências do mercado e poderão oferecer melhores serviços. Sendo que no futuro, permitirá criar oportunidades de negócios mais valorizados, além de reforçar as reflexões acerca da atuação do profissional da contabilidade na atualidade e as competências que ele deverá possuir para o exercício de suas funções. Portanto, uma formação por competências torna-se um diferencial, contribuindo não

apenas para o sucesso individual do profissional, mas também para o fortalecimento da própria classe contábil no cenário global (Yao; Tuliao, 2019; Silva *et al.*, 2020; Arceo, 2019; Alzahrani; Althaqafi, 2020; Brammer; Goodrich, 2024).

2.3 *International Education Standards (IES)*

No que concerne aos avanços e mudanças educacionais na área contábil, muito se atribui aos organismos internacionais essa evolução, como a *International Federation of Accountants (IFAC)*. Criado em 1977, a IFAC é um órgão dedicado ao fortalecimento da contabilidade mundial e com atenção voltada para a educação contábil, desenvolvendo ações como a criação do *IFAC Education Committee*, em 1998, um comitê interno com o objetivo de aprimorar o ensino no âmbito da contabilidade e atuou durante oito anos no desenvolvimento de políticas educacionais de maior atuação e impacto global. Foi substituído pelo *International Accounting Education Standards Board (IAESB)* (Crawford *et al.*, 2014).

O IAESB foi criado em 2006, sendo um órgão normatizador independente, que atende ao interesse público mediante o fortalecimento da profissão contábil a nível mundial, por meio do desenvolvimento e melhoria da educação na área contábil, objetivando a criação de padrões de ensino em contabilidade, como o *International Education Standards (IES)*. Os IES abordam as orientações e princípios de aprendizagem e desenvolvimento para os profissionais contábeis, que devem ser incorporados aos requisitos educacionais e aplicados pelos órgãos membros da IFAC a nível internacional (IFAC, 2019; Sugahara; Wilson, 2013).

Mais recentemente, em 2018, a IFAC e o IAESB trouxeram para o cenário contábil um novo direcionamento para fomentar o ensino da contabilidade em um nível mundial. Essa nova abordagem, homologada pelo Conselho da IFAC em 2019, está atualmente em processo de implementação em vários países do mundo e, neste mesmo ano, após a conclusão de seu plano de atividades, o IAESB encerrou suas atividades. Os efeitos dessas atividades, resultaram no material intitulado de *Handbook of International Education Pronouncements*, que contém o *framework* do *International Education Standards (IES)* para os contadores profissionais e os aspirantes a contadores, com o intuito de aprimorarem suas competências (IFAC, 2019).

De acordo com o *Handbook of International Education Pronouncements*, o IES traz em sua estrutura uma divisão em dois estágios, sendo o primeiro, o Desenvolvimento Profissional Inicial (*Initial Professional Development – IPD*) e o segundo, o Desenvolvimento Profissional

Contínuo (*Continuing Professional Development – CPD*), formado por oito normas, como é destacado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Estágios dos *International Education Standards (IES)*

<i>Initial Professional Development (IPD) - Desenvolvimento Profissional Inicial</i>	
IES 1	Requisitos de entrada em Programas de Educação Profissional em Contabilidade
	Estabelece princípios a serem utilizados na definição e comunicação dos requisitos educacionais para o ingresso em programas de educação profissional em contabilidade.
IES 2	Competência Técnica
	Estabelece os resultados da aprendizagem de competências técnicas que aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar até o final do período de IPD. A competência técnica é a capacidade de aplicar o conhecimento profissional para desempenhar atividades com um padrão definido.
IES 3	Habilidades Profissionais
	Estabelece os resultados da aprendizagem de habilidades profissionais que aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar até o final do período de IPD, sendo elas: a) intelectual; b) interpessoal e comunicação; c) pessoal; d) capacidade de organização de um profissional contábil.
IES 4	Valores Profissionais, Ética e Atitudes
	Estabelece os resultados da aprendizagem referentes a valores profissionais, ética e atitudes que aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar até o final do período de IPD.
IES 5	Experiência Prática
	Estabelece a experiência prática necessária que aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar até o final do período de IPD.
IES 6	Avaliação da Competência Profissional
	Estabelece requisitos para avaliação da competência profissionais que aspirantes a profissionais de contabilidade devem demonstrar até o final do período de IPD.
<i>Continuing Professional Development (CPD) - Desenvolvimento Profissional Contínuo</i>	
IES 7	Desenvolvimento Profissional Contínuo
	Estabelece o desenvolvimento profissional contínuo necessário para que contadores profissionais desenvolvam e mantenham sua competência profissional.
IES 8	Requisitos de competência para Profissionais de Auditoria
	Estabelece requisitos de competência para profissionais de auditoria, incluindo aqueles que trabalham em ambientes e indústrias específicas. Especifica políticas e procedimentos que os aspirantes a profissionais de auditoria devem satisfazer, antes de assumirem tais cargos.

Fonte: Adaptado de IFAC (2019) e Jacomossi e Biavatti (2017).

Assim, o IPD é considerado o primeiro estágio da aprendizagem do aspirante a contador profissional, que contempla aspectos voltados à educação contábil geral, formação profissional teórico e prática e avaliação de desempenho educacional. Nessa etapa, o aprendizado deve ir além do conhecimento de princípios, normas e conceitos, integrando o conhecimento adquirido ao desenvolvimento de habilidades e atitudes. Por sua vez, o CPD inicia-se após o final do IPD, que adentra-se no processo da educação continuada, buscando o aperfeiçoamento e atualização profissional ao longo dos anos, melhorando o desempenho de suas funções (Sugahara; Wilson, 2013; Jacomossi; Biavatti, 2017).

O IES também apresenta em seu escopo a ampliação da abordagem por competências na profissão contábil em nível mundial, contribuindo para que a confiança dos *stakeholders* na contabilidade seja fortalecida (Karreman; Needles, 2013). Dessa forma, o *framework* dos IES encontra-se alinhado a abordagem da formação por competências, que compõe a tríade CHA –

conhecimentos, habilidades e atitudes, como é visualizado na Figura 5 a seguir e se relaciona com o IES 2, IES 3 e IES 4, conforme apresentado no Quadro 1.

Figura 5 - IES e a Formação por Competências



Fonte: Elaborada pelo autor (2023).

Assim, espera-se que a formação do aspirante a contador profissional seja baseada em competências. Tanto para atender aos requisitos de padronização da educação contábil a nível mundial, como para suprir as lacunas que ainda existem entre o ensino contábil e a formação de competências, que continuam sendo motivo de críticas ao ensino contábil (Terblanche; De Clercq, 2021; Nascimento, 2022). Além disso, os padrões de educação aceitos mundialmente podem ser capazes de minimizar as divergências entre os países e jurisdições, reduzindo as diferenças nos requisitos de qualificação profissional e fortalecendo a confiança da opinião pública na contabilidade (Karreman; Needles, 2013; Sugahara; Wilson, 2013).

Trazendo para o presente estudo, ao relacionar a educação contábil com a formação por competências proposta pelos IES, percebe-se um foco voltado para os IES 2 – Competências Técnicas; IES 3 – Habilidades Profissionais e IES 4 – Valores Profissionais, Ética e Atitudes. A junção desses IES especifica as principais áreas da formação por competências e resultados de aprendizagem que são fundamentais para as áreas relacionadas ao IPD, que é exigida dos aspirantes a contadores profissionais ao final do IPD e pode ser descrita e categorizada de várias formas distintas, bem como em contextos e realidades diversas (IFAC, 2019; Crawford *et al.*, 2014; Jacomossi; Biavatti, 2017).

Sendo assim, o IES 2 que trata das competências técnicas refere-se aos conhecimentos técnicos que os aspirantes a contadores profissionais devem possuir e encontram-se ligados aos tópicos que compõem os temas/assuntos da contabilidade e de outras áreas de negócios e gestão, conforme destacado no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Áreas de competência e resultados de aprendizagem do IES 2

Contabilidade e relatórios financeiros
(i) Aplicar princípios contábeis a transações e outros eventos.
(ii) Aplicar as IFRS ou outras normas relevantes a transações e outros eventos.
(iii) Avaliar a adequação das políticas contabilísticas utilizadas na preparação das demonstrações financeiras.
(iv) Preparar demonstrações financeiras de acordo com as IFRS ou outras normas relevantes.
(v) Interpretar as demonstrações financeiras e divulgações relacionadas.
(vi) Interpretar relatórios que incluam dados e informações não financeiras.
Contabilidade gerencial
(i) Preparar dados e informações para apoiar a tomada de decisões em tópicos que incluem planeamento e orçamento, gestão de custos, controle de qualidade, medição de desempenho e análise comparativa.
(ii) Aplicar técnicas para apoiar a tomada de decisões de gestão, incluindo custeio de produtos, análise de variações, gestão de inventário e orçamento e previsão.
(iii) Aplicar técnicas quantitativas apropriadas para analisar o comportamento e os impulsionadores dos custos.
(iv) Analisar dados e informações para apoiar a tomada de decisões de gestão.
(v) Avaliar o desempenho de produtos e segmentos de negócios.
Finanças e gestão financeira
(i) Comparar as diversas fontes de financiamento disponíveis para uma organização, incluindo financiamento bancário, instrumentos financeiros e mercados de títulos, ações e tesouraria.
(ii) Analisar o fluxo de caixa e as necessidades de capital de giro de uma organização.
(iii) Analisar a posição financeira atual e futura de uma organização, usando técnicas que incluem análise de índices, análise de tendências e análise de fluxo de caixa.
(iv) Avaliar a adequação dos componentes utilizados para calcular o custo de capital de uma organização.
(v) Aplicar técnicas de orçamentação de capital na avaliação de decisões de investimento de capital.
(vi) Explicar as abordagens de rendimento, baseadas em ativos e de avaliação de mercado utilizadas para decisões de investimento, planeamento de negócios e gestão financeira a longo prazo.
Tributação
(i) Explicar a conformidade fiscal nacional e os requisitos de apresentação.
(ii) Elaborar cálculos de impostos diretos e indiretos para pessoas físicas e jurídicas.
(iii) Analisar as questões fiscais associadas às transações internacionais não complexas.
(iv) Explicar as diferenças entre planeamento fiscal, elisão fiscal e evasão fiscal.
Auditoria
(i) Descrever os objetivos e fases envolvidas na realização de uma auditoria das demonstrações financeiras.
(ii) Aplicar as Normas Internacionais de Auditoria ou outras normas, leis e regulamentos de auditoria relevantes aplicáveis a uma auditoria de demonstrações financeiras.
(iii) Avaliar os riscos de distorção material nas demonstrações financeiras e considerar o impacto na estratégia de auditoria.
(iv) Aplicar métodos quantitativos utilizados em trabalhos de auditoria.
(v) Identificar provas de auditoria relevantes, incluindo provas contraditórias, para informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.
(vi) Concluir se foi obtida prova de auditoria suficiente e apropriada.
(vii) Explicar os elementos-chave dos trabalhos de garantia de fiabilidade e as normas aplicáveis que sejam relevantes para esses trabalhos.
Governança, gestão de riscos e controle interno
(i) Explicar os princípios da boa governança, os direitos e responsabilidades dos proprietários, investidores e dos seus responsáveis; e o papel dos <i>stakeholders</i> nos requisitos de governança, divulgação e transparência.
(ii) Analisar os componentes da estrutura de governança de uma organização.
(iii) Analisar os riscos e oportunidades de uma organização utilizando uma estrutura de gestão de riscos.
(iv) Analisar as componentes de controlo interno relacionadas com o reporte financeiro.
(v) Analisar a adequação dos sistemas, processos e controles de coleta, geração, armazenamento, acesso, utilização ou compartilhamento de dados e informações.
Leis e regulamentos comerciais
(i) Explicar as leis e regulamentos que regem as diferentes formas de entidades jurídicas.
(ii) Explicar as leis e regulamentos aplicáveis ao ambiente em que os contabilistas profissionais operam.
(iii) Aplicar regulamentos de proteção de dados e privacidade ao coletar, gerar, armazenar, acessar, usar ou compartilhar dados e informações.
Tecnologias de informação e comunicação (TIC)
(i) Explicar o impacto dos desenvolvimentos das TIC no ambiente e no modelo de negócios de uma organização.

(ii) Explicar como as TIC apoiam a análise de dados e a tomada de decisões.
(iii) Explicar como as TIC apoiam a identificação, comunicação e gestão de riscos numa organização.
(iv) Utilizar as TIC para analisar dados e informações.
(v) Utilizar as TIC para aumentar a eficiência e a eficácia da comunicação.
(vi) Aplicar as TIC para aumentar a eficiência e eficácia dos sistemas de uma organização.
(vii) Analisar a adequação dos processos e controles de TIC.
(viii) Identificar melhorias nos processos e controlos das TIC.
Ambiente empresarial e organizacional
(i) Descrever o ambiente em que uma organização opera, incluindo os principais aspectos económicos, legais, regulatórios, políticos, tecnológicos, sociais e culturais.
(ii) Analisar aspectos do ambiente global que afetam o comércio e as finanças internacionais.
(iii) Identificar as características da globalização e o papel das multinacionais e dos mercados emergentes.
Economia
(i) Descrever os princípios fundamentais da microeconomia e da macroeconomia.
(ii) Descrever o efeito das alterações nos indicadores macroeconómicos na atividade empresarial.
(iii) Explicar os diferentes tipos de estruturas de mercado, incluindo concorrência perfeita, monopolística, monopólio e oligopólio.
Estratégia e gestão de negócios
(i) Explicar as várias maneiras pelas quais as organizações podem ser projetadas e estruturadas.
(ii) Explicar o propósito e a importância dos diferentes tipos de áreas funcionais e operacionais dentro das organizações.
(iii) Analisar os fatores externos e internos que podem influenciar a estratégia de uma organização.
(iv) Explicar os processos que podem ser utilizados para desenvolver e implementar a estratégia de uma organização.
(v) Explicar como as teorias do comportamento organizacional podem ser usadas para melhorar o desempenho do indivíduo, da equipe e da organização.

Fonte: IFAC (2019).

Destarte, percebe-se que o IES 2 compreende onze áreas de competência, que vão desde a contabilidade financeira e gerencial até outras áreas como tributação, legislação, auditoria, gestão, economia, ambiente organizacional e estratégias de negócios, bem como a inserção e destaque para as tecnologias de informação e comunicação. Cada uma dessas áreas apresentam os resultados de aprendizagem que podem ser alcançados ao empregarem esses conhecimentos técnicos nos programas de ensino da contabilidade, que no caso brasileiro, têm-se os cursos de graduação de nível superior.

Em seguida, o IES 3 destaca as habilidades profissionais que os aspirantes a contadores profissionais devem possuir ao final do IPD e incluem as habilidades intelectuais, interpessoais e de comunicação, pessoais e organizacionais consideradas como fundamentais, representadas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Áreas de competência e resultados de aprendizagem do IES 3

Intelectual
(i) Avaliar dados e informações provenientes de diversas fontes e perspectivas por meio de pesquisa, integração e análise.
(ii) Aplicar habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.
(iii) Identificar quando é apropriado consultar especialistas.
(iv) Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados.

(v) Responder eficazmente às mudanças nas circunstâncias ou às novas informações para resolver problemas, fundamentar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.
Interpessoal e comunicação
(i) Demonstrar colaboração, cooperação e trabalho em equipe ao trabalhar em prol dos objetivos da organização.
(ii) Comunicar-se de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar em situações formais e informais.
(iii) Demonstrar consciência das diferenças culturais e linguísticas em todas as comunicações.
(iv) Aplicar escuta ativa e técnicas de entrevista eficazes.
(v) Aplicar habilidades de negociação para chegar a soluções e acordos.
(vi) Aplicar competências consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades.
(vii) Apresentar ideias e influenciar outras pessoas para fornecer apoio e compromisso.
Pessoal
(i) Demonstrar compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.
(ii) Estabelecer elevados padrões pessoais de desempenho e monitorizar através de atividades reflexivas e <i>feedbacks</i> de outros.
(iii) Gerenciar tempo e recursos para cumprir compromissos profissionais.
(iv) Antecipar desafios e planejar potenciais soluções.
(v) Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades.
(vi) Identificar o impacto potencial do preconceito pessoal e organizacional.
Organizacional
(i) Realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir os prazos prescritos.
(ii) Analisar o próprio trabalho e o de terceiros para determinar se está em conformidade com os padrões de qualidade da organização.
(iii) Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outras pessoas.
(iv) Aplicar habilidades de delegação para entregar tarefas.
(v) Aplicar habilidades de liderança para influenciar outros a trabalhar em prol dos objetivos organizacionais.

Fonte: IFAC (2019).

Já para o IES 3, percebe-se uma composição em quatro áreas de competências e estão classificadas em habilidades intelectuais, relacionadas a capacidade de resolução de problemas, tomada de decisões e exercer bom julgamento; habilidades interpessoais e de comunicação, são ligadas a aptidão de trabalhar e interagir efetivamente com outras pessoas (trabalho em grupo); habilidade pessoais, relacionadas ao comportamento pessoal do indivíduo e em como isso pode influenciar no desenvolvimento profissional; e habilidades organizacionais, são vinculadas a capacidade de trabalhar efetivamente com ou dentro de uma organização para obter os melhores resultados ou efeitos das pessoas e recursos disponíveis (IFAC, 2019).

Por fim, o IES 4 diz respeito aos valores profissionais, ética e atitudes que os aspirantes a contadores profissionais devem possuir ao final do IPD e encontra-se relacionado, em muitos casos, ao seu caráter, princípios, conduta pessoal e de humanização, como pode ser visualizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Áreas de competência e resultados de aprendizagem do IES 4

Ceticismo e julgamento profissional
(i) Aplicar uma mente questionadora ao coletar e avaliar dados e informações.
(ii) Aplicar técnicas para reduzir preconceitos na resolução de problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.

(iii) Aplicar o pensamento crítico ao identificar e avaliar alternativas para determinar um curso de ação apropriado.
Princípios éticos
(i) Explicar a natureza da ética.
(ii) Explicar as vantagens e desvantagens das abordagens da ética baseadas em regras e princípios.
(iii) Identificar ameaças ao cumprimento dos princípios fundamentais da ética.
(iv) Avaliar a importância das ameaças ao cumprimento dos princípios fundamentais da ética e responder adequadamente.
(v) Aplicar princípios fundamentais de ética na recolha, geração, armazenamento, acesso, utilização ou partilha de dados e informações.
(vi) Aplicar os requisitos éticos relevantes ao comportamento profissional em conformidade com as normas.
Compromisso com o interesse público
(i) Explicar o papel e a importância da ética na profissão e em relação ao conceito de responsabilidade social.
(ii) Explicar o papel e a importância da ética em relação aos negócios e à boa governança.
(iii) Analisar a inter-relação entre ética e direito, incluindo a relação entre leis, regulamentos e interesse público.
(iv) Analisar as consequências do comportamento antiético para o indivíduo, a profissão e o público.

Fonte: IFAC (2019).

De acordo com o Quadro 4, é visto que o IES 4 agrega três áreas de competências que estão relacionadas as características que identificam os contadores profissionais como membros da profissão contábil e incluem os princípios de conduta, geralmente associados e considerados como sendo essenciais na definição e distinção das características diversas do comportamento profissional, bem como deve ser um aprendizado contínuo ao longo de uma carreira e não pode ser desconectado de sua vida e exercício profissional, considerando que a carreira contábil segue em mudanças e os contadores profissionais ficam expostos a uma gama mais ampla de ameaças éticas (IFAC, 2019).

2.4 Experiência docente: desafios e possibilidades para a formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade

Com o passar dos anos e considerando as mudanças educacionais que sempre existiram, os professores são constantemente vistos como os principais facilitadores das reformas que causam impactos relevantes no processo educacional e são os responsáveis por garantir que, efetivamente, o que for proposto seja aplicado. É sabido que os mesmos detêm de *expertise* suficiente, seja por formação ou por experiência, para que possam ser capazes de transformar o ambiente educacional e social, pois suas percepções são únicas e as experiências vivenciadas por eles muitas vezes são exclusivas dessa profissão tão necessária para a sociedade. Por isso, sua valorização é necessária, reconhecendo a relevância de seu engajamento ativo na construção

e na implementação de práticas educacionais inovadoras (Nguyen, 2019; Nagib; Silva, 2020; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

O olhar que o professor tem sobre os processos educacionais de ensino e aprendizagem é fundamental para que a educação atinja seu objetivo formador de profissionais qualificados. Assim, as percepções docentes são examinadas de forma multifacetada, combinado com a visão dos intervenientes educativos, ou seja, todas as pessoas, grupos ou instituições que participam, direta ou indiretamente, do processo educativo, influenciando o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Isso é capaz de proporcionar uma perspectiva mais ampla e inclusiva para identificar os desafios e as possibilidades percebidos no estímulo ao desenvolvimento das competências necessárias para o aprendizado do estudante e especialmente quando se depara com o ambiente profissional (Haug; Mork, 2021; Nguyen; Laws, 2019; Almerich *et al.*, 2019; Asonitou, 2022; Vázquez-Parra *et al.*, 2024).

Quando se pensa no papel do professor e as questões relacionadas à sua qualificação, adentra-se num tema complexo e carente de discussão. Essa realidade se estende ao ensino da contabilidade e a formação do profissional para a docência em cursos de nível superior, o que desperta interesse dos educadores contábeis, considerando que sua formação geral não se volta para a educação e se caracteriza como algo mais técnico. Isso gera uma preocupação no âmbito da educação contábil, tendo em vista que os profissionais que ingressam na docência serão os responsáveis por formar os futuros profissionais da área e garantir que sejam capazes de atender às expectativas do mercado de trabalho atual (Desimone, 2009; Mohammadi; Moradi, 2017; Jakobsen *et al.*, 2019; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

A profissão contábil vem passando por mudanças significativas ao longo dos anos. Sua formação não é mais centrada apenas em competências técnicas, mas estendeu-se aos aspectos transversais e competências diversificadas, e à medida que os requisitos profissionais mudam, o mesmo acontece com a educação contábil. Eis que os professores de contabilidade se deparam com um desafio constante, que é desenvolver competências nos alunos quando eles mesmos, muitas vezes, não possuem aptidão para isso, principalmente por não recebem uma formação didático-pedagógica para poder lecionar e essa busca concentra-se em alguns programas de pós-graduação ou de uma forma mais independente do próprio professor (Lima; Araujo, 2019; De Bruyckere *et al.*, 2020; Bolzan; Vendruscolo, 2021).

Assim, uma educação baseada em competências torna-se relevante para qualquer área de estudo, capaz de permitir que os profissionais desenvolvam um acervo de conhecimentos, habilidades e atitudes para aplicar em diversos contextos e situações reais (Yao; Tuliao, 2019;

Elbarrad; Belassi, 2023). Porém, apesar de ser uma abordagem educacional tida como atrativa, é considerada complexa e de difícil aplicabilidade, uma vez que a natureza multidimensional das competências exige que seu processo formativo considere elementos cognitivos, atitudinais e processuais como um todo, além da diversidade de aptidões que os professores precisam ter e em muitos casos, a não aceitação por parte seus pares e alunos (Sá; Serpa, 2018; Chaipidech *et al.*, 2021; Brauer *et al.*, 2023; Handoyo, 2024).

Portanto, desde as ideias seminais de Perrenoud (1999) que já se pensava também nos aspectos relacionados a tendência de professores serem adeptos a abordagem da formação por competências, mediante o atendimento de alguns requisitos fundamentais. Não é à toa que esses requisitos foram se atualizando ao longo dos anos, à medida que o processo educacional evoluía e sentia a necessidade do docente seguir essa evolução. Essa tendência do professor foi sendo discutida para se adequar aos novos paradigmas educacionais mais atuais e obteve contribuições de Perrenoud (2001) e Zabala e Arnau (2010), além de outras contribuições fundamentais. Os requisitos de um professor com tendência a formação por competências são apresentados na Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Requisitos de um professor com tendência a formação por competências

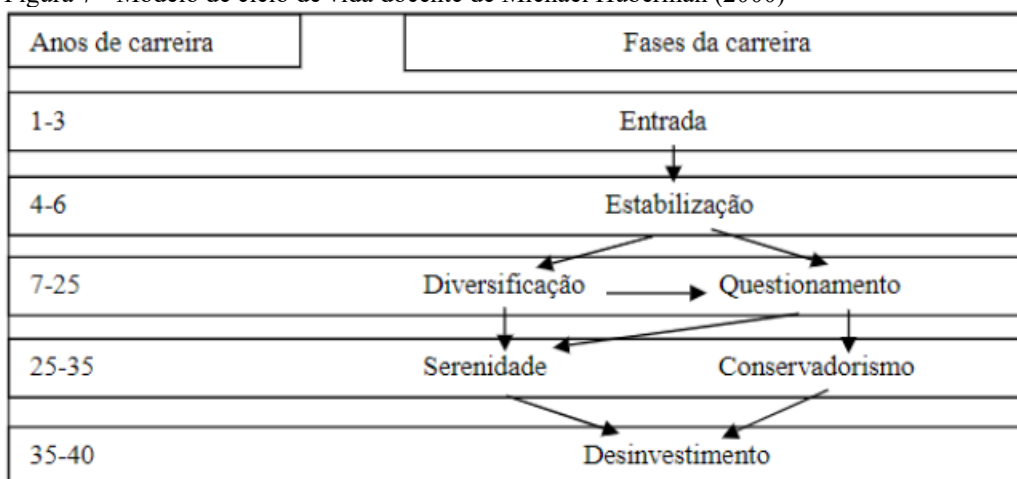


Fonte: Elaborada pelo autor com base em Perrenoud (2001) e Zabala e Arnau (2010).

Por meio da Figura 6, percebe-se que para um professor atender a uma abordagem por competências, ele prioriza a aprendizagem focada no estudante, de modo independente e autônomo, utilizando atividades que apresentem casos e problemas reais, mediante um ensino em conjunto com outras áreas do conhecimento e se interrelacionem, tornando o ensino mais aplicado e semelhante ao que o aluno se depara com o mercado de trabalho. Com isso, o foco não é somente no conhecimento técnico, mas também em desenvolver competências práticas e comportamentais, valorizando a inovação no processo de ensino e aprendizagem, focando em resultados aplicáveis. Já os processos avaliativos se baseiam em instrumentos práticos, em vez de provas teóricas, permitindo uma mensuração mais precisa das competências adquiridas e por fim, um *feedback* contínuo e construtivo auxilia os estudantes na identificação dos erros e em como pode melhorar, contribuindo para seu crescimento profissional e acadêmico.

Falar sobre experiência docente em um contexto de mudanças de paradigmas no meio educacional, é relacionar com a transição de um modelo formativo tradicional para um modelo de abordagem por competências, por exemplo. Isto pode ser considerado um esforço preliminar diante de um desafio estrutural que é a trajetória do docente, em que além da sua experiência, adentra-se em aspectos de formação constante e prática docente. Para essa discussão, Huberman (2000) descreve essa trajetória profissional em um modelo de ciclo de vida docente, classificado em cinco fases: entrada na carreira; estabilização; diversificação e questionamento; serenidade e conservadorismo; e desinvestimento. O modelo do ciclo de vida docente está apresentado na Figura 7 a seguir.

Figura 7 - Modelo de ciclo de vida docente de Michael Huberman (2000)



Fonte: Huberman (2000, p. 47).

De acordo com a Figura 7, Huberman (2000) classifica o ciclo de vida dos professores de acordo com os seus anos de carreira e sugere o que cada fase representa, de modo como o

docente vivencia e ressignifica sua prática ao longo do tempo. Assim, a primeira fase - entrada, compreende o início da carreira até os três primeiros anos, em um processo de descobertas e/ou reafirmação da profissão; a segunda fase - estabilização, dos quatro aos seis anos de carreira, em que o professor busca consolidar sua identidade, pertencimento e estabilidade profissional; a terceira fase - diversificação e questionamento, dos sete aos 25 anos de carreira, sendo um período de mudanças de conduta, escolhas docentes e novas experiências vividas; a quarta fase - serenidade e conservadorismo, dos 25 a 35 anos de carreira, sendo uma fase de constante aprimoramento e consolidação da prática docente; e, por fim, a quinta fase - desinvestimento, dos 35 a 40 anos de carreira, compreendendo os anos finais, rumo a aposentadoria.

Entender os ciclos de vida docente faz refletir sobre as tendências em que os professores podem caminhar. Trazendo para o contexto em que a educação contábil vivencia de mudanças de paradigmas, percebe-se que em algum momento de sua carreira, o professor tende a passar por um momento reflexivo, de mudanças, escolhas e novas experiências, como é apontado por Huberman (2000) na terceira fase, de diversificação e questionamento. É nesse momento da trajetória do docente em que ele pode questionar suas práticas educacionais e repensar novas formas do fazer ensinar, como é o caso de migrar do ensino tradicional para uma abordagem educacional por competências. Além disso, essa discussão do ciclo de vida docente aponta que os docentes durante sua trajetória profissional podem enfrentar desafios ligados à adaptação e à falta de experiência, mas podem ser capazes de encontrar possibilidades para enfrenta-los e melhorarem o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, os desafios para a implementação da formação por competências parte de um ponto comum nas mais diversas áreas, isto é, na própria formação do docente, que em muitos casos, o mesmo já não recebeu ou não teve contato com esse tipo de modelo educacional por competências (Almerich *et al.*, 2019; Tarazaga; Berrueco, 2022). Os requisitos dispostos na Figura 6, podem reforçar a complexidade para a formação do docente e a existência de desafios que chegam a comprometer a implementação da formação por competências, entretanto, o que se espera é que os professores apresentem pelo menos uma tendência a esse modelo educacional e que isso seja aprimorado com o passar do tempo (Asonitou, 2022; Mlambo; Silén; McGrath, 2021; Nie; Mastor, 2024).

Os desafios docentes são diversos e são mais evidenciados quando se trata da formação por competências. Considerando que, para que os professores atuem com essa abordagem, faz-se necessário que eles detenham de conhecimento sobre os objetivos de aprendizagem ou de competências que pretendem alcançar com seus alunos; as atividades e/ou metodologias

educacionais que são necessárias para desenvolver competências; e as estratégias que são mais adequadas para avaliar se as competências foram desenvolvidas. Além disso, as diretrizes e os currículos nacionais muitas vezes não oferecem possibilidades para as questões que envolvem o “como” desenvolver competências fundamentais nos estudantes (Asonitou, 2022; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024; Sutherland *et al.*, 2022).

Adentrando nessas questões desafiadoras, obstáculos semelhantes para promover uma educação por competências também são percebidos no ensino da contabilidade, como a inércia institucional e dos professores, falta de políticas educacionais explícitas e esforços coordenados entre os agentes educacionais, aspectos motivacionais, mudanças na cultura institucional, entre outros, que já eram apresentados em estudos anteriores e ainda podem ser visualizados nas discussões mais atuais acerca do ensino contábil e da formação por competências (Albrecht; Sack, 2000; Montano *et al.*, 2001; Desimone, 2009; Ashdown; Bernard, 2012; Britton *et al.*, 2017; Coady; Byrne; Casey, 2018; De Bruyckere *et al.*, 2020; Hübner *et al.*, 2021; Asonitou, 2022; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

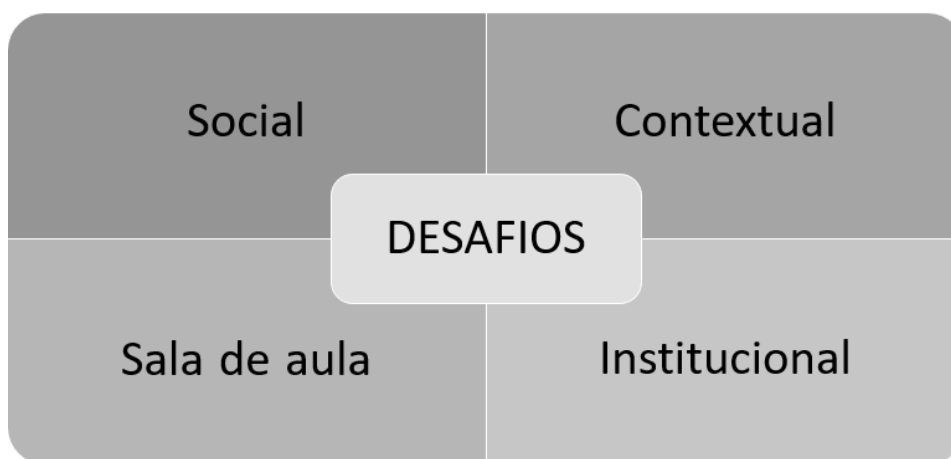
Além disso, outros desafios estão relacionados com a complexidade de interpretação do professor, a indefinição em seu projeto pedagógico e a sua formação nesse processo. Portanto, embora exista um conhecimento teórico do que seja a formação por competências, não existe uma unanimidade de critérios de como desenvolver esse modelo educacional (Valle; Manso, 2013; Contreras; González-Martí; Gil-Madróna, 2019; Mlambo; Silén; McGrath, 2021). O denominador comum entre debates atuais, aponta que para se avançar na implementação efetiva da formação por competências, parte de uma maior qualificação do professor e do uso adequado de recursos e estratégias educacionais dinâmicas, ativas e múltiplas. Reforçando a necessidade de ampliação de estudos que possibilitem um melhor incremento das competências no currículo (Hong, 2012; Almerich *et al.*, 2019; Tarazaga; Berrueco, 2022; Nie; Mastor, 2024).

Diante os diversos desafios para a implementação da formação por competências no âmbito da educação contábil, Vanhove, Opdecam e Haerens (2024) apresentam em seu estudo uma classificação para eles. Dessa forma, ao fazerem um levantamento tanto na literatura como mediante o acesso as perspectivas docentes, os autores imergem em um cenário que causa uma preocupação e sinaliza complexidade na proposição de soluções para amenizar as dificuldades enfrentadas pelos professores. Bem como, ser capaz de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem mais alinhados com a abordagem da formação por competências no âmbito do ensino da contabilidade, evidenciando a necessidade de repensar estratégias educacionais que

ofereçam suporte aos docentes e promovendo condições favoráveis à adoção dessa abordagem no cotidiano acadêmico.

Assim, os autores agrupam esses desafios em aspectos como o social, que se relaciona às expectativas da sociedade em relação ao papel do profissional contábil; contextual, refere-se ao ambiente externo à sala de aula que influencia o processo educativo; sala de aula, engloba os desafios cotidianos do ensino e aprendizagem; e institucional, abrange as condições e suporte internos das instituições de ensino, conforme disposto na Figura 8 a seguir. Esse agrupamento permite uma discussão mais abrangente dos desafios identificados na literatura, facilitando a proposição de estratégias educacionais mais específicas para o contexto da educação contábil e implementação de uma formação por competências, contribuindo para uma compreensão mais estruturada e pontual de como esses desafios podem ser superados ou amenizados (Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

Figura 8 - Grupos de desafios para a implementação da formação por competências



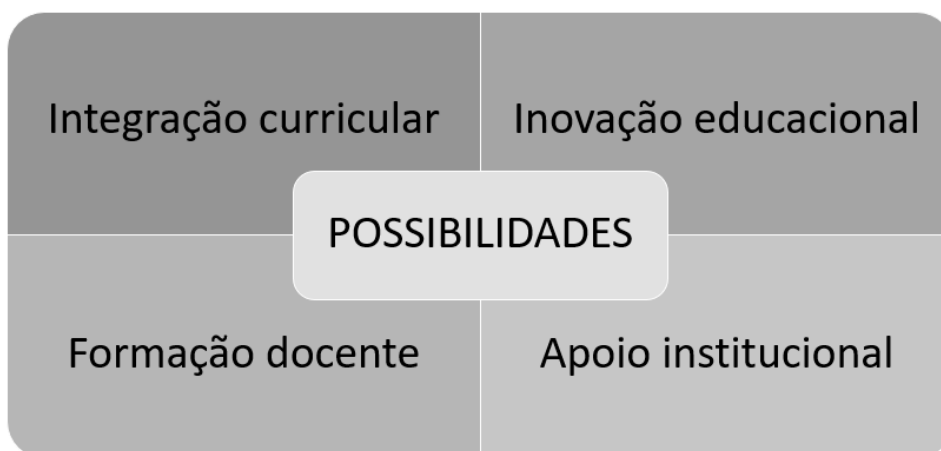
Fonte: Elaborada pelo autor com base em Vanhove, Opdecam e Haerens (2024).

Dessa forma, definido que é o professor capaz de materializar a abordagem curricular, tanto em seu planejamento pedagógico como diante às mudanças educacionais, e que é somente por meio de suas perspectivas que podem ser realizadas reestruturações em todo o processo de ensino e aprendizagem, um dos pontos cruciais para a implementação de uma formação por competências consiste no papel do professor e na sua qualificação profissional (Arceo, 2019; García; Fernández; Talledo, 2018). Essa tendência da abordagem educacional por competências e a aptidão do professor para tal, abrange o universo acadêmico da contabilidade e a atualização do currículo, práticas educacionais e metodologias de ensino e aprendizagem, com vistas ao atendimento das demandas do mercado mediante a formação dos profissionais de contabilidade (Jackson; Meek, 2021; Chaipidech *et al.*, 2021; Sato *et al.*, 2023; Tomura *et al.*, 2024).

Diante as dificuldades apontadas para a implementação da formação por competências e apesar de não ser uma tarefa tão simples, é importante destacar que não é impossível. Essa abordagem ainda está em estágios iniciais de implementação em certas áreas, como é o caso da contabilidade, enquanto que em outras, como a área médica, o ensino por competências já é uma realidade efetiva, com uma história extensa, marcada e apoiada por diversos estudos que validam sua eficácia (Brammer; Goodrich, 2024). Outro ponto que reforça a viabilidade de sua implementação, é a flexibilidade que o modelo apresenta, isto é, a diversidade de possibilidades existentes e o ritmo de aprendizagem apropriado, fazendo com que seja um modelo variado e não engessado (Sutherland *et al.*, 2022; Alzahrani; Althaqafi, 2020; Vázquez-Parra *et al.*, 2024; Du Toit; Marx; Smith, 2024).

Para as possibilidades de implementação da formação por competências, diferentemente dos desafios, não há uma consolidação bem definida na literatura. Os estudos que apontam essas possibilidades trazem uma discussão mais isolada, sem muita profundidade e, em alguns casos, não conversam entre si, o que dificulta um entendimento mais incisivo de como elas podem, de fato, contribuir para a implementação da formação por competências. No levantamento desses estudos, constatou-se uma série de possibilidades que levam a esse caminho da implementação e para tanto, foi possível classificá-las em grupos denominados de possibilidades de integração curricular, de inovação educacional, de formação docente e de apoio institucional (Costa *et al.*, 2018; Lacerda; Santos, 2018; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024; Nie; Mastor, 2024, Siddiqui, 2025; Sebele-Mpofu, 2024). Mediante o levantamento na literatura, a Figura 9 traz a definição dos grupos de possibilidades mencionados.

Figura 9 - Grupos de possibilidades para a implementação da formação por competências



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Nie e Mastor (2024) e Vanhove, Opdecam e Haerens (2024).

Tais grupos de possibilidades foram organizados de acordo com as definições acerca do que era compreendido como sendo possibilidades, refere-se à integração curricular a conexão entre o currículo do curso e as atividades educacionais de ensino, pesquisa e extensão (Polonia; Santos, 2020; Farroñán *et al.*, 2021). Já a inovação educacional diz respeito ao uso de novas estratégias e recursos educacionais que tornam a aprendizagem mais dinâmica, participativa e por competências (Lacerda; Santos, 2018; Montezano *et al.*, 2022). Para a formação docente há uma relação direta com o processo formativo de capacitação e o desenvolvimento profissional contínuo (Bolzan; Vendruscolo, 2021; Techio; Neitzel, 2023). Por fim, o apoio institucional se refere ao suporte oferecido pela instituição para contribuir com uma prática docente inovadora e colaborativa (García; Fernández; Talledo, 2018; Araújo; Leal; Silva, 2019).

Após a definição dos grupos de possibilidades, destaca-se que elas revelam os caminhos que contribuem com a implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade. Assim, a integração curricular pode acontecer por meio de projetos integrados e atividades interdisciplinares, que constroem uma aprendizagem múltipla e com sentido mais prático e real. A utilização de estratégias educacionais ativas e dinâmicas que estimulam uma autonomia na aprendizagem do indivíduo, compreende possibilidade de inovação educacional. Já a formação docente aparece como uma necessidade constante, tendo em vista que professores mais preparados e qualificados tendem a promover essa inovação educacional. Para que essas e outras possibilidades sejam efetivadas, faz-se necessário o apoio institucional como um fator decisivo para dar suporte a essas mudanças educacionais (Lacerda; Santos, 2018; Nie; Mastor, 2024; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

Em relação a essas possibilidades, percebe-se que elas existem e são fundamentais para apoiar e/ou auxiliar os professores no desenvolvimento de suas próprias aptidões para poderem “ensinar” competências aos seus alunos. Nesse sentido, a capacitação faz-se relevante e além de conhecer o modelo educacional por competências, é necessário deter de uma certa *expertise* quando se trata da utilização de métodos de ensino pluralistas e diversificados. Para isso, deve-se contemplar essas possibilidades no currículo dos cursos, de forma detalhada e objetiva, bem como trazer o estímulo ao modelo da formação por competências, integrando-o tanto entre os professores como para os alunos (Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024; Al-Awidi; Al-Furaih, 2023; Sebele-Mpofu, 2024; Siddiqui, 2025).

O reforço ao estímulo do modelo da formação por competência entre todos os agentes educacionais é indispensável quando se entende a necessidade de desenvolver competências que até então não se tinha uma devida atenção no ambiente acadêmico, como as competências

sociais, pensamento crítico, reflexivo e analítico, comunicação, trabalho em equipe, liderança e tomada de decisão. Isso tende a ser mais valorizado quando, mediante as estratégias utilizadas pelo docente, o desenvolvimento de competências estimula outras competências, como se uma estivesse vinculada a outra. Essa realidade é percebida no ensino contábil, quando para superar os desafios existentes, os professores combinam possibilidades de estratégias com as diversas competências (Chernyshenko; Kankaraš; Dragow, 2018; Tsiligiris; Bowyer, 2021; Czerny, 2022; Mohamed Saad, 2024; Musundwa, 2024; Nie; Mastor, 2024; Md Daud *et al.*, 2025).

2.4.1 Estratégias de ensino e aprendizagem como possibilidades para uma educação contábil por competências

De modo geral, ainda existe uma concepção que ensino e aprendizagem são sinônimos, porém essa ideia pode ser desmistificada quando se adentra no ambiente das estratégias que são utilizadas para que o processo de ensino e a aprendizagem aconteça. As estratégias de ensino relacionam-se ao percurso que leva a aprendizagem do aluno, sendo que as ações desenvolvidas são relevantes para a promoção e manutenção da motivação do estudante durante situações que busca a aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que o docente reconheça que ensinar não garante, por si só, a aprendizagem, sendo necessário planejar além (Bzuneck, 2010; Acevedo; Torres; Tirado, 2015).

Já as estratégias de aprendizagem se relacionam aos métodos e procedimentos, tanto ocultos como visíveis, em que o aluno utiliza no momento de adquirir, compreender, processar e reter informações. Sendo que essas estratégias não se restringem ao meio acadêmico, podem ser aplicadas em diferentes contextos e situações de aprendizagem, tanto dentro quanto fora da sala de aula (Kardash; Amlund, 1991; Boruchovitch, 1999; Palitot *et al.*, 2019). Assim, pode-se perceber que articulação das estratégias de ensino e de aprendizagem devem estar alinhadas no contexto educacional, o que pode explicar a “confusão” nas definições (Stobaugh; Everson, 2020; Nguyen; Laws, 2019).

Dessa maneira, a Figura 10 compõe algumas estratégias de ensino e aprendizagem que, na literatura mais atual, tem uma abordagem voltada para a aprendizagem ativa do aluno, que tanto vão de encontro ao desenvolvimento de competências como da Teoria da Andragogia e Teoria Construtivista da Aprendizagem. Essas estratégias valorizam a autonomia, experiência e a participação ativa do estudante, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, contextualizado e centrado no protagonismo discente.

Figura 10 - Estratégias de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Inicialmente, a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) é uma metodologia ativa que possibilita a exposição progressiva da solução ao longo da sua aplicação, resultando em uma construção gradual do conhecimento e aprendizagem. Consiste em utilizar problemas como ponto de partida para o desenvolvimento e aquisição de competências para a formação profissional. Assim, a base para a aprendizagem recai na formulação de problemas reais, que os alunos trabalharão para resolver em pequenos grupos ou equipes, orientados pelo professor ou aluno tutor (Pérez-Espés; D’Ancona; Oliver, 2022).

Dessa forma, o PBL procura trabalhar o raciocínio lógico e o pensamento crítico para encontrar a solução do problema proposto. Além de proporcionar aos alunos o entendimento e obtenção do conhecimento esperado, autonomia na construção da sua própria aprendizagem, inclusão em contextos reais e avaliação diversa, levando aos conhecimentos metacognitivos.

Também é possível desenvolver habilidades criativas, de julgamento profissional e tomada de decisão (Anggraeni *et al.*, 2023; Pérez-Espés; D'Ancona; Oliver, 2022; Nurkhin *et al.*, 2020; Abraham *et al.*, 2016; Korit'áková *et al.*, 2023) .

Já a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como uma estratégia educacional ativa, que insere o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem e o envolve em projetos autênticos e relevantes para suas vidas. Geralmente, são projetos de longo prazo, multidisciplinares e que englobam uma diversidade de atividades, como a pesquisa, investigação, análise, síntese, planejamento e apresentação (Silva; Leal, 2021). O seu resultado positivo depende dos alunos assumirem responsabilidade pessoal pelo seu comportamento e aprendizagem (Abraham *et al.*, 2016; Gallego *et al.*, 2018).

Com essa metodologia, os alunos se envolvem com uma situação passível de solução, que requer o aprofundamento em pesquisas e trabalho em equipe. Estudos apontam que o uso desta estratégia contribui para que o aluno busque por sua própria aprendizagem e ajude aos colegas a aprenderem. Assim, proporciona a fixação do conhecimento e interfere em aspectos cognitivos, como a compreensão do conteúdo, satisfação e motivação durante a aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades intelectuais, interpessoais e comunicação Allen; Donham; Bernhardt, 2011; González-Fernández *et al.*, 2013; Guo *et al.*, 2020).

Outra estratégia de ensino é a Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ), que compreende uma abordagem educacional que utiliza ferramentas de jogos e *design* de jogos com o intuito de promover a aprendizagem no contexto escolar. A gamificação, como também é conhecida essa estratégia, incorpora as características dos jogos, como competição, desafios, recompensas, cooperação e narrativas envolventes, para motivar e engajar os estudantes em atividades que construam a própria aprendizagem (Silva; Rodrigues; Leal, 2021; Kuang; Agustina; Monalisa, 2023).

Desse modo, a aprendizagem baseada em jogos também aproxima os alunos de novas ferramentas de tecnologia, que podem desenvolver habilidades tecnológicas nos mesmos, além de competências para contribuir na resolução de problemas, pensamento crítico, tomada de decisão e colaboração em equipe. Essas habilidades tornam-se relevantes quando se entende, ainda, que o mercado de trabalho de trabalho está cada vez mais competitivo e esse despertar faz-se necessários nos alunos (HajiMoradkhani; Mashayekh; Khodabandelou, 2023; Martínez; Jaén; Hernández, 2023; Seow; Wong, 2016; Kuang; Agustina; Monalisa, 2023).

A literatura ainda aponta a Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE) e refere-se a uma estratégia educacional de ensino ativa que prioriza o trabalho em equipe e o desenvolvimento

de competências em conjunto, fundamentais para o processo de aprendizagem. De acordo com essa metodologia, os estudantes colaboram ativamente uns com os outros, compartilham seus conhecimentos e assumem responsabilidades específicas dentro da equipe, desde que ambas atendam aos objetivos definidos (Costa; Pfeuti; Casa Nova, 2014; Christensen *et al.*, 2019; Volkov; Volkov, 2015; Ainsworth, 2021).

Sendo assim, como a aprendizagem baseada em equipes enfatiza o trabalho colaborativo em grupo, o sucesso da estratégia só é alcançado quando os objetivos definidos são atingidos pela equipe como um todo. Assim, uma das maiores contribuições dessa estratégia é o próprio trabalho em equipe e a habilidade de se trabalhar junto para alcançar objetivos comuns, além de realizar projetos, resolver problemas ou completar tarefas, bem como o desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão, comunicação e comportamentais (Hills, 2023; Opdecam; Everaert, 2012; Lin; Huang; Chen, 2023; Lerchenfeldt *et al.*, 2023).

Partindo para a Aprendizagem Cooperativa, tem-se uma forma de aprendizagem mais interativa, organizada em pequenos grupos para que os alunos trabalhem juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros. Diferente da aprendizagem baseada em equipes, a aprendizagem cooperativa apresenta uma estrutura mais rígida, com definição clara dos papéis e uma divisão mais formal das responsabilidades entre os membros do grupo (Pereira; Silva, 2018; Strenio, 2023; Healy; Doran; McCutcheon, 2018; Shawver, 2020).

Dessa forma, a aprendizagem cooperativa está associada a uma variedade de benefícios para os estudantes, incluindo maior compreensão e retenção de conhecimentos, percepções e atitudes mais responsáveis e maior abertura à diversidade. Além de proporcionar um ambiente mais criativo, de cooperação entre os pares (responsabilidade compartilhada), de postura profissional e melhor argumentação em sala de aula, que estão ligados também a melhoria na comunicação falada e escrita (Norman; Rose; Lehmann, 2004; Mesghina; Hong; Durrell, 2024; Pereira; Silva, 2018; Yang; Niu, 2023; Lechuga-Jimenez *et al.*, 2024).

Ainda, cita-se a Aprendizagem Móvel, que corresponde a uma estratégia educacional por meio da utilização de dispositivos móveis, como *smartphones*, *tablets*, *laptops* e outros dispositivos portáteis. Para tanto, permite que os estudantes tenham acesso aos conteúdos de aprendizagem, participem das atividades propostas e interajam com os recursos existentes nessas plataformas a qualquer momento e lugar, mediante conexão com a internet ou aplicativos e materiais *offline*. Com o crescimento da tecnologia e o acesso aos dispositivos móveis, ambos se tornaram aliados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos Coetzee; Schmulian; Van Rensburg, 2023; Albritton *et al.*, 2024).

Sendo assim, a aprendizagem móvel ganha destaque no contexto atual do incremento da tecnologia no âmbito educacional, proporcionando aos alunos maior motivação e interesse no processo de aprendizagem. Também percebe-se a contribuição para o desenvolvimento de habilidades tecnológicas e de interação virtual, elevar os padrões de desempenho pessoal e profissional, gerenciamento de tempo e recursos, e maior assimilação dos conteúdos em sala de aula (Chen; Guo; Liu, 2023; Martins *et al.*, 2022; Kumar; Chand; Goundar, 2024; Kao; Yuan; Wang, 2023; Yang; Xiang, 2024).

Já a estratégia educacional da Aula Expositiva Dialogada é uma abordagem de ensino considerada a evolução da aula tradicional, tendo em vista que o professor apresenta aos alunos as informações por meio de uma exposição verbal, enquanto promove o diálogo e a interação com a turma. O professor passa a ser um mediador da troca de informações entre os presentes na aula e envolve os estudantes por meio de perguntas, discussões e debates, estimulando sua participação ativa no processo de aprendizagem. Os alunos são encorajados a fazer perguntas, expressar suas opiniões, compartilhar experiências relevantes e propor ideias durante a aula (Vasconcelos; Menezes; Bertino, 2019; Silva *et al.*, 2020).

Ao dar lugar à construção coletiva da aprendizagem, a aula expositiva dialogada quando combinada com outras estratégias educacionais, tende a torná-la mais eficaz frente aos objetivos de aprendizagem. A aula expositiva dialogada é responsável por familiarizar o conteúdo aos alunos e possibilitar o esclarecimento instantâneo de dúvidas, bem como estimular o diálogo e interação dos estudantes. Além disso, prepara os alunos para a vivência prática (aulas práticas, simulações, visitas de campo, etc.), desenvolve a autoconfiança em relação aos processos de avaliação e melhora as habilidades de comunicação escrita e oral (Afonso *et al.*, 2023; Ferreira; Nasu; Araújo, 2021; Araújo *et al.*, 2022; Marques; Biavatti, 2019).

Partindo para a Dinâmica de Grupo, compreende uma abordagem de ensino que envolve atividades colaborativas e de interação, realizadas com grupos de alunos que promovem debate, resolução de problemas, colaboração e construção coletiva do conhecimento. Também cria um ambiente de discussão controlada e de acordo com os grupos, busca-se verificar o posicionamento acerca de uma temática, exposição das ideias e respeito às opiniões diversas (Pasqualini; Martins; Euzébios Filho, 2021; Alberti *et al.*, 2014).

Por meio da dinâmica de grupo, espera-se que o aluno aprimore suas habilidades de comunicação e diálogo, desenvolva uma mente questionadora, de julgamentos e pensamento crítico-reflexivo, bem como desenvolver uma mente aberta para inserção de novas ideias e/ou posicionamentos. Além disso, essa estratégia é capaz de trabalhar a criatividade, trabalho em

equipe, liderança, motivação, persuasão e negociação, melhorando as relações interpessoais e intrapessoais (Alberti *et al.*, 2014; Gissel; Johnstone, 2017; Silva, 2021; Pasqualini; Martins; Euzébios Filho, 2021; Prigol; Ramasco, 2018).

Já os Mapas Conceituais são instrumentos gráficos utilizados para organizar e expressar o conhecimento, sendo que os conceitos são representados, geralmente, dentro de círculos ou de quadrados. Esses conceitos são conectados por linhas que os interligam e indicam as relações entre eles, bem como estão dispostos de maneira hierárquica, com os conceitos gerais no topo e os mais específicos abaixo. As palavras ou frases presentes nessas linhas, chamadas de conectores, descrevem os vínculos entre os diferentes conceitos (Novak; Canas, 2010; Barreto; Crescitelli; Figueiredo, 2015).

Assim, os mapas conceituais tendem a promover a aptidão a leitura, resumo da produção textual e criatividade da compreensão acerca do texto. Destarte, aprimora os aspectos cognitivos dos alunos, como ampliação da base conceitual e do vocabulário, eficácia em problematização de uma temática, raciocínio dedutivo. Além do mais, desenvolve habilidades de comunicação escrita, pensamento criativo e reflexivo, organização das ideias e revelam realidades não tão visíveis em sala de aula, como aspectos atitudinais, comportamentais e emocionais (Kruchelski; Moraes; Lang, 2018; Barreto; Crescitelli; Figueiredo, 2015; Vasconcelos; Araújo, 2017).

A estratégia educacional de Método de Casos relaciona-se ao estudo e análise de casos reais ou fictícios para promover a aprendizagem. Portanto, os estudantes precisam examinar os detalhes do caso proposto, identificar os problemas, analisar as opções disponíveis e propor as possíveis soluções. O método de casos tem o intuito de aproximar os estudantes do mercado de trabalho e da realidade profissional que irão se deparar, dentro do seu campo de atuação (Leal; Oliveira, 2018; Vendramin; Araujo, 2020).

Dessa forma, ao introduzir o estudante na realidade profissional por meio do método de casos, o mesmo se depara com as competências exigidas pelo mercado de trabalho. Assim, essa estratégia educacional proporciona o desenvolvimento habilidades intelectuais de pensamento crítico, resolução de problemas, interpessoal e de comunicação, bem como atitudes éticas, de responsabilidade social e tomada de decisão (Curado, 2011; Vendramin; Araujo, 2020; García; Cabañas, 2022; Leal; Oliveira, 2018; Januário *et al.*, 2020; Bayona; Castañeda, 2017).

A Sala de Aula Invertida consiste em uma técnica educacional que inverte a dinâmica tradicional do ensino. Ou seja, transfere parte da instrução tradicional fora da sala de aula e deslocando as atividades de aprendizagem ativa para dentro dela. Por este método, os estudantes têm acesso ao conteúdo antes da aula, para estudo por conta própria, e durante a aula, ao invés

somente da transmissão de conteúdo, eles participam de atividades interativas, discussões em grupo ou individuais, resoluções de problemas, entre outras (Valente, 2014; Ryan; Reid, 2016; Lewis; Bryan, 2021).

Nesse sentido, a sala de aula invertida tem se mostrado uma alternativa para melhorar o engajamento e motivação dos estudantes, ao mesmo tempo que proporciona oportunidades de integração e aplicação de conhecimentos. Além disso, os alunos despertam para habilidades de comunicação, interpessoais, intelectuais e pessoais, principalmente melhorar as relacionadas ao pensamento crítico, reflexivo e atitudes profissionais (Van Niekerk; Delpont, 2022; Liu; Gao, 2017; Ma, 2023; Ruiz-Jiménez *et al.*, 2022; Álvarez *et al.*, 2021).

Os Seminários Dinâmicos são considerados métodos educacionais em que os membros participantes se envolvem ativamente em discussões, apresentações e atividades de cunho mais prático sobre uma temática. Diferentemente dos seminários tradicionais, em que são dispostas as informações de forma mais passiva, essa nova estratégia incorpora, muitas vezes, elementos de aprendizagem ativa, como estudos de casos, resolução de problemas, simulações, trabalho em equipe e gamificação (Lima, 2020; Mazzioni, 2013; Joshi; Gnawali; Dixon, 2018).

Destarte, a utilização de seminários dinâmicos tem o objetivo de despertar nos alunos o hábito de consulta de diversos materiais e com maior profundidade na pesquisa, colocando o estudante como sendo o maior responsável pela criação da aprendizagem. Bem como estimula o pensamento crítico, a criatividade e aplicação prática do conhecimento adquirido, ao mesmo tempo em que faz-se necessário um forte engajamento do trabalho em equipe, organização e gerenciamento do tempo, partilha de conhecimentos e habilidade de comunicação e postura no momento da apresentação (Ohlson, 2023; Heinz; Quintana; Cruz, 2022; Lima, 2020; Marques; Biavatti, 2019; Bagais; Aljaaidi; Al-Moataz, 2020).

O método de Simulação compreende uma abordagem pedagógica de criação de cenários simulados para proporcionar aos estudantes vivências práticas e realistas de aprendizagem. Para isto, os alunos se deparam com situações semelhantes a contextos reais, em que são desafiados a empregar o conhecimento teórico estudado em sala de aula para resolver problemas, tomar decisões e enfrentar desafios dentro desses cenários simulados. Dentre os métodos de simulação citam-se os estudos de casos, simulações em laboratórios, estágio supervisionado, entre outros (Aldamen *et al.*, 2021; Ugrin *et al.*, 2021).

Deste modo, o método de simulação insere o estudante no centro do processo autônomo de aprendizagem e ao permitir que o mesmo vivencie situações do mundo real de forma segura e controlada. Portanto, tende a desenvolver habilidades práticas, intelectuais, organizacionais,

personais e interpessoais, como o pensamento crítico, resolução de problemas, desenvolvimento da confiança e tomada de decisão. Além do mais, contribui para a motivação e engajamento dos alunos, inserindo num ambiente interativo, lúdico e maduro (Sidorova; Kopus; Yurasova, 2023; Ugrin *et al.*, 2021; Burdon; Munro, 2017; Aldamen *et al.*, 2021; Herbert; Cong; Goodwin, 2024).

A estratégia educacional de Visita Técnica ou Visita de Campo compreende apresentar aos alunos os espaços ditos não-escolares que estão relacionados ao seu curso de formação, a citar empresas, fábricas, laboratórios, órgãos governamentais, entre outros locais. Essas visitas proporcionam aos estudantes uma vivência experimental do que estão aprendendo no ambiente educacional, como aplicarem conceitos na prática e ampliarem a compreensão da realidade. É possível, ainda, observar processos, técnicas, tecnologias e práticas em ação, em que registram os dados observados e emitirem relatórios para discussão posterior (Melo *et al.*, 2018; Araújo, 2015).

Mediante a estratégia de visita técnica, é possível que o aluno agregue conhecimentos multidisciplinares até mesmo de outras áreas, de forma crítica e ao mesmo tempo motivacional, criativa e lúdica. O estudante se depara com o desenvolvimento de habilidades que lhe permite a observação e descrição da realidade, com criticidade; assimilar que a aprendizagem ultrapassa os limites do ambiente educacional; poder associar o conteúdo teórico a prática profissional; e contribuir para mudanças sociais efetivas e formação pessoal (Melo *et al.*, 2018; Colpo; Funck; Martins, 2022; Fontes *et al.*, 2015; Nascimento Júnior, 2019; Dutra *et al.*, 2018; Wandscheer; Michalyszyn, 2022).

Por fim, considerando a diversidade de estratégias de ensino destacadas anteriormente, observa-se um conjunto de abordagens educacionais com o intuito de promover a construção da aprendizagem ativa, de maneira mais dinâmica, participativa e dentro do contexto atual do ensino da contabilidade. É importante destacar que cada uma dessas estratégias oferece diversas possibilidades para os estudantes se envolverem ativamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes. No Quadro 5 a seguir, destacam-se as principais estratégias de ensino e aprendizagem, destacadas pela literatura atual e que podem contribuir para o desenvolvimento de competências.

Quadro 5 - Estratégias de ensino e aprendizagem para competências

COMPETÊNCIA		DIMENSÕES	ESTRATÉGIAS
CONHECIMENTOS	Competências técnicas	Contabilidade e relatórios financeiros	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem baseada em problemas - Aprendizagem baseada em projetos - Aprendizagem cooperativa - Aula expositiva dialogada - Mapas conceituais - Sala de aula invertida - Seminário dinâmico - Simulação - Visita técnica
		Contabilidade gerencial	
		Finanças e gestão financeira	
		Tributação	
		Auditoria	
		Governança, gestão de riscos e controle interno	
		Leis e regulamentos comerciais	
		Tecnologias de informação e comunicação	
		Ambiente empresarial e organizacional	
		Economia	
		Estratégia e gestão de negócios	
HABILIDADES	Intelectual	Avaliar dados e informações de diversas fontes e perspectivas por meio de pesquisa, integração e análise.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem baseada em problemas - Aprendizagem baseada em projetos - Aprendizagem baseada em equipes - Aprendizagem baseada em jogos - Aprendizagem móvel - Dinâmica de grupo - Método de casos - Sala de aula invertida - Seminário dinâmico - Simulação - Visita técnica
		Pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.	
	Interpessoal e comunicação	Demonstrar colaboração, cooperação, trabalho em equipe e comunicar-se de forma clara e concisa	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem baseada em projetos - Aprendizagem baseada em equipes - Aprendizagem baseada em jogos - Aprendizagem cooperativa - Aula expositiva dialogada - Dinâmica de grupo - Mapas conceituais - Método de casos - Sala de aula invertida - Seminário dinâmico - Simulação - Visita técnica
		Aplicar escuta ativa, habilidades de negociação e competências consultivas para resolver conflitos e problemas.	
		Apresentar ideias e influenciar outras pessoas para fornecer apoio e compromisso.	
	Pessoal	Demonstrar compromisso com a aprendizagem ao longo da vida e elevar os padrões pessoais de desempenho.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem cooperativa - Aprendizagem móvel - Dinâmica de grupo - Método de casos - Sala de aula invertida - Seminário dinâmico - Visita técnica
		Gerenciar tempo e recursos para cumprir compromissos e antecipar desafios e planejar soluções.	
		Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades e identificar o impacto do preconceito pessoal e organizacional.	
	Organizacional	Realizar tarefas de acordo com os prazos e se está de acordo com os padrões de qualidade da organização.	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem baseada em equipes - Aprendizagem baseada em projetos - Aprendizagem cooperativa - Aprendizagem móvel - Dinâmica de grupo - Mapas conceituais - Simulação - Visita técnica
		Aplicar habilidades de gestão motivacional, delegação para entregar tarefas e de liderança em prol dos objetivos.	

ATTITUDES	Ceticismo e julgamento profissional	Aplicar uma mente questionadora ao coletar e avaliar dados e informações e reduzir preconceitos na resolução de problemas.	- Aprendizagem baseada em problemas - Aprendizagem baseada em projetos - Aprendizagem baseada em jogos
		Aplicar técnicas de justiça e julgamento profissional, pensamento crítico e tomada de decisões bem fundamentadas.	- Dinâmica de grupo - Método de casos - Sala de aula invertida - Simulação
	Princípios éticos	Explicar a natureza da ética, suas vantagens e desvantagens e ameaças ao cumprimento dos princípios fundamentais da ética.	- Aprendizagem baseada em equipes - Aprendizagem cooperativa - Aula expositiva dialogada
		Aplicar os princípios fundamentais da ética e os requisitos éticos relevantes ao comportamento profissional.	- Mapas conceituais - Método de casos - Seminário dinâmico
	Compromisso com o interesse público	Explicar o papel e a importância da ética na profissão e em relação a responsabilidade social, negócios e boa governança.	- Aprendizagem baseada em equipes - Aprendizagem cooperativa - Aula expositiva dialogada
		Analisar a inter-relação entre ética e direito (leis, regulamentos e interesse público) e as consequências do comportamento antiético.	- Dinâmica de grupo - Mapas conceituais - Método de casos - Seminário dinâmico

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

Por meio do Quadro 5, percebe-se na literatura que, quando se trata do entendimento e fixação dos conhecimentos, de desenvolver habilidades e de construir atitudes, as estratégias educacionais que mais tendem a agregar são aquelas que proporcionam uma aprendizagem de forma prática, colaborativa e contextualizada. E ainda, os trazem o indivíduo para o centro do processo, estimulando para uma aprendizagem ativa e de forma autônoma. No geral, pode-se destacar as estratégias educacionais de aprendizagem baseada em problemas, em projetos e em equipes, aprendizagem cooperativa, dinâmica de grupo, método de casos, seminário dinâmico, entre outras. Cada uma com sua particularidade e objetivo específico, cabe ao professor saber identificar qual estratégia melhor se adapta a sua realidade e interesse.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta os principais aspectos metodológicos utilizados para esse estudo, compreendendo o polo epistemológico, a tipologia da pesquisa, composição da amostra, coleta e tratamento dos dados. Dentre esses pontos, foram discutidas as fases para o desenvolvimento e operacionalização da tese, com foco na utilização das técnicas de análise a citar: a amostragem por bola de neve, o método de análise de conteúdo temática (Bardin, 2018) e o método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013) para análise crítica, além de como essas técnicas contribuíram para o desenrolar desta pesquisa.

3.1 Polo epistemológico

Epistemologicamente, de acordo com Japiassu (1991), no campo das ciências sociais é possível identificar três tipos de epistemologia, conforme sua abrangência: (i) epistemologia global, relacionada ao estudo do saber globalmente considerado; (ii) epistemologia particular, voltada para um campo mais particular do saber; e (iii) epistemologia específica, que trata de uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber. No âmbito das Ciências Contábeis, Theóphilo (2004) situa a área contábil na última categoria, a epistemologia específica, uma vez que apresenta corpo teórico próprio, objeto definido e métodos próprios de investigação.

Quanto ao paradigma, percebe-se na área contábil uma predominância e crescimento dos trabalhos com enfoque positivista, centrados na mensuração e na busca por relações causais, conforme destacado por Kothari (2001). Entretanto, este estudo afasta-se dessa tradição e adota um alinhamento com a perspectiva interpretativa, focada na subjetividade e nas percepções dos sujeitos, considerando a análise das experiências e vivências do público-alvo desta pesquisa, os docentes de contabilidade com aptidão ou tendência para a formação por competências. Essa orientação parte do reconhecimento de que o fenômeno investigado está intrinsecamente ligado às vivências, interpretações e contextos socioculturais dos docentes participantes.

As discussões teóricas que emergem dessa epistemologia dialogam diretamente com os fundamentos da Teoria da Andragogia (Knowles, 1970), que reconhece o adulto como sujeito ativo de sua aprendizagem e assim, coloca o docente como esse sujeito aprendiz, e da Teoria Construtivista da Aprendizagem (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986), que valoriza a construção do conhecimento a partir da experiência e da interação, isto é, em uma relação entre discente e

docente. A integração dessas teorias fornece o suporte necessário para compreender o processo formativo docente e a maneira como as competências são desenvolvidas e manifestadas no contexto educacional contábil.

Assim, este estudo adota uma abordagem epistemológica construtivista-interpretativa, que busca compreender a realidade a partir da percepção dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado e parte do pressuposto de que o conhecimento não é absoluto ou universal, mas sim construído socialmente mediante interações, experiências e contextos dos participantes. Essa perspectiva fundamenta-se no interacionismo simbólico, que enfatiza o significado atribuído pelos indivíduos às suas vivências e o papel do pesquisador na interpretação dessas construções visualizadas nos discursos dos participantes da pesquisa (Blumer, 1969).

Como o estudo apresenta uma abordagem qualitativa e busca compreender as nuances e subjetividades envolvidas no processo de implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade, foram adotadas técnicas de coleta e análise de dados que dialogam com essa abordagem desta pesquisa. Assim, a presente tese utiliza a amostragem em bola de neve (*snowball sampling*) proposta por Biernacki e Waldorf (1981), a análise de conteúdo temática de Bardin (2018) e o método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013) como estratégias de coleta, organização e interpretação dos dados.

Mediante os métodos apresentados, é possível identificar um grupo de participantes que estejam alinhados com os requisitos que são fundamentais para definir se o professor apresenta tendência a formação por competências e pode contribuir com o que se pretende analisar neste estudo. Além disso, pode-se definir os padrões temáticos de ideias emergentes nos discursos, na estrutura e na organização dos dados em diferentes níveis de interpretação, permitindo uma evolução da análise desde os relatos individuais dos professores até a formulação de modelos conceituais mais amplos.

3.2 Tipologia da pesquisa

Quanto aos objetivos, a pesquisa se caracteriza como exploratória, considerando que busca conhecer uma realidade ou fenômeno a ser estudado na forma como se desenvolve no contexto que está inserido. Esse tipo de pesquisa é recomendado para os estágios iniciais de uma investigação, seja por ser uma temática recente ou incipiência de estudos desenvolvidos, o que pode resultar em maior compreensão do fenômeno estudado. Também visa constatar tendências, desafios e possibilidades para temas ainda pouco explorados e mais recentes, com

vistas a análises mais aprofundadas (Lösch; Rambo; Ferreira, 2023). Para esta pesquisa, a exploração do fenômeno a ser estudado consiste nos desafios e possibilidades discutidos para a implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade, mediante as experiências docentes.

Além do mais, ainda quanto aos objetivos, o estudo é do tipo descritivo por ter o intuito de descrever as características principais de uma determinada população ou fenômeno a ser estudado. Para este tipo de pesquisa, os objetivos e métodos são bem definidos, estruturados e direcionados para atender ao propósito do estudo, podendo combinar com outras estratégias de pesquisa (Gil, 2017). Como a proposta deste estudo compreende uma temática recente e pouco explorada, faz-se necessário uma investigação aprofundada sobre o tema, buscando aspectos, inclusive de outras áreas, que venham agregar a discussão e em seguida, adentrar nas descrições do fenômeno analisado.

Quanto a abordagem do problema, a pesquisa compreende o método qualitativo, sendo que essa abordagem apresenta um olhar mais detalhista e aprofundado do objeto de estudo, e tenta entender contextos mais peculiares para determinar seu sentido (Ternoski; Costa; Menon, 2022). Este tipo de pesquisa, proporciona ao pesquisador a interpretação de fenômenos a partir de sua particularidade ou multiplicidade, baseando-se nos diversos métodos. Além disso, dentre as características que determinam a pesquisa qualitativa, destacam-se o estudo das opiniões, do contexto e do comportamento dos participantes envolvidos, bem como a utilização de múltiplas fontes para coleta de dados (Yin, 2016). Por isso, este estudo aprofunda-se nas experiências e vivências dos docentes durante sua trajetória acadêmica e como isso foi fundamental para que adotassem estratégias educacionais voltadas para a formação por competências.

Quanto aos procedimentos de coleta, os dados foram coletados por múltiplas formas de levantamento, partindo da definição amostral e a seleção dos participantes. Inicialmente, essa definição deu-se por meio da técnica de amostragem conhecida como bola de neve (*snowball sampling*), em que o pesquisador selecionou alguns participantes que tenham alguma tendência aos requisitos da amostra e esses convidados indicaram outras pessoas que também apresentavam tendência à formação por competências (Biernacki; Waldorf, 1981). Para confirmar se os participantes atendiam aos requisitos de ser considerado um professor com tendência a esse modelo educacional, os mesmos responderam um questionário com perguntas fechadas e de múltipla escolha (Apêndice I) e, caso fosse confirmado positivamente, seguiam para a realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice II). O intuito foi identificar as

experiências e vivências dos participantes, direcionados por um conjunto de perguntas e que as respostas seriam capazes de refletir sobre uma realidade proposta (Gil, 2017).

3.3 Composição da amostra

Para a definição da composição da amostra desta pesquisa, considerou-se que o primeiro passo para a coleta de dados foi a seleção dos possíveis participantes, abrangendo professores de cursos de graduação em Ciências Contábeis, com formação na área e que possuíssem uma tendência ou alinhamento com a formação por competências, pertencentes as instituições de ensino superior brasileiras nas diferentes categorias administrativas (pública ou privada) e nas modalidades de ensino (presencial ou a distância), buscando contemplar a diversidade de contextos da educação contábil no país, inclusive abrangendo todas as regiões.

A expectativa era de que esses docentes pudessem relatar suas experiências e vivências relacionadas aos desafios enfrentados na implementação da formação por competências, além de apresentar as possibilidades que emergem dessas experiências, podendo minimizar esses desafios no contexto do ensino superior contábil. Reforçando que era esperado que os docentes de contabilidade estivessem em contato direto com o processo de ensino e aprendizagem por competências, que pode ser realizada por meio da aplicação prática de estratégias educacionais alinhadas a essa abordagem, pela atuação em projetos curriculares fundamentados na formação por competências ou, ainda, por meio de uma reflexão crítica sobre esse modelo educacional em sua atuação docente.

Assim, embora a formação por competências ainda não seja uma realidade consolidada no processo de ensino e aprendizagem dos cursos superiores em Ciências Contábeis, considera-se a existência de professores que já demonstram serem adeptos a esse modelo educacional. Esses docentes apresentam tendência de alinhamento aos requisitos considerados fundamentais para aqueles que desenvolvem ou pretendem desenvolver práticas educacionais alinhadas com a formação por competências em seus contextos de atuação. Os requisitos mencionados foram definidos nos estudos de Perrenoud (2001) e Zabala e Arnau (2010), conforme apresentado na Figura 6 e, portanto, serão esses docentes considerados o objeto-alvo de estudo desta pesquisa.

Para a seleção dos docentes participantes, utilizou-se a técnica de amostragem do tipo bola de neve (*snowball sampling*). Mas, inicialmente, precisaria de um participante inicial para que essa técnica fosse posta em prática e esse momento aconteceu mediante a participação do pesquisador em um evento promovido pelo Conselho Regional de Contabilidade (CRC) para

discutir a temática da educação contábil e a formação por competências. Na oportunidade, uma docente de um curso de Contabilidade, intitulada pela organização do evento como referência na área da formação por competências, ministrou uma palestra com discussões práticas e casos desenvolvidos por ela mesma, e todas as credenciais apresentadas da docente condizem com os requisitos de um docente alinhado a essa abordagem. Ao final do evento, o pesquisador deste estudo compartilhou sobre sua tese e a convidou, pessoalmente, para contribuir com a pesquisa por meio de sua experiência. Com o aceite do convite, a docente participou da entrevista e indicou outros colegas docentes como potenciais que se enquadrariam nos requisitos definidos, dando início a amostragem do tipo bola de neve. Diante dessa descrição, a Tabela 1 evidencia como a amostra desta pesquisa foi delineada.

Tabela 1 - Composição da amostra

Docentes convidados	42	Regiões do país	
(-) Docentes que não deram retorno	10	Norte	02
(-) Docentes que não atenderam aos requisitos	05	Nordeste	10
(-) Docentes que cancelaram a entrevista	04	Centro-Oeste	04
(=) Docentes entrevistados	23	Sudeste	04
		Sul	03

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A Tabela 1 apresenta a composição da amostra deste estudo, evidenciando que, dos 42 docentes convidados, 23 participaram das entrevistas e os outros docentes convidados que, por algum motivo específico, não chegaram a realizar a entrevista. A amostra da pesquisa também contemplou docentes de contabilidade de todas as regiões do país, com maior concentração na região Nordeste, com dez participantes, seguida das regiões Centro-Oeste e Sudeste, ambas com quatro participantes, e regiões Sul e Norte, com três e dois participantes, respectivamente. Inicialmente, como os primeiros entrevistados foram da região Nordeste, houve uma tendência preliminar de indicação de docentes da mesma região. Embora essa dinâmica tenha se expandido posteriormente para incluir docentes de todas as regiões do país, a concentração na região Nordeste permaneceu como um reflexo do ponto de partida da amostragem.

3.4 Coleta de dados

Como mencionado, o primeiro passo da coleta de dados foi a identificação dos possíveis participantes para compor a amostra desse estudo. Para essa delimitação, os participantes foram selecionados com base nos requisitos mencionados na Figura 6 e os mesmos poderiam indicar outros professores que também se enquadrassem nesses requisitos. Esse processo de coleta de

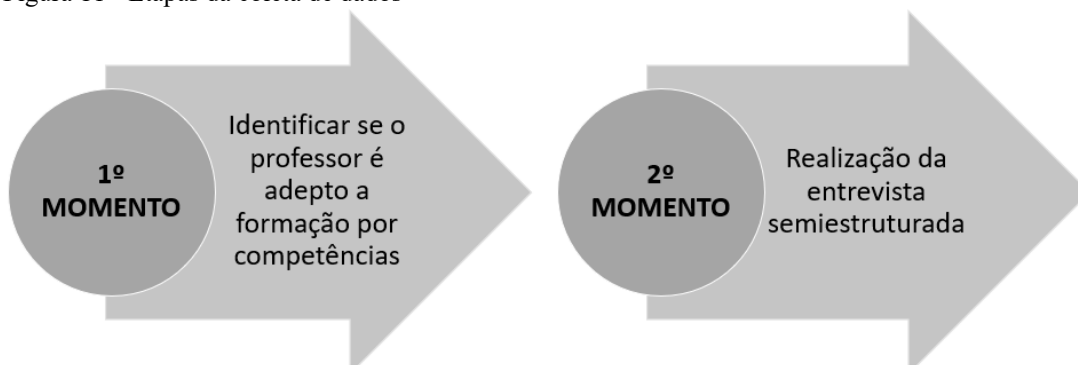
dados é conhecido como técnica de amostragem em bola de neve (*snowball sampling*) e vem crescendo entre os estudos de natureza qualitativa, baseados no pressuposto de que os resultados baseados em pessoas só são viáveis pela descrição das experiências humanas, em como elas são vivenciadas e definidas pelos seus próprios atores (Biernacki; Waldorf, 1981).

Assim, os dados só puderam ser coletados mediante a interação desses atores com um determinado fenômeno e por viverem realidades que em muitos casos são restritos a eles. Para esta pesquisa, pode-se relacionar esse fenômeno e realidade com o advento do crescimento da formação por competências no ensino superior e a necessidade de sua implementação no ensino da contabilidade. Como também esta é uma realidade mais restrita aos docentes que estão em contato direto com o processo de ensino e aprendizagem por competências, e apenas eles seriam capazes de proporcionar as transformações necessárias para que o ensino da contabilidade seja adequado a uma abordagem por competências, partindo desde a sua própria formação até o que ele adotará em suas estratégias educacionais, bem como o suporte institucional necessário.

Antes de coletar os dados, inicialmente, foi realizado um pré-teste com três docentes de contabilidade que atenderam aos requisitos desta pesquisa. O objetivo dessa etapa foi avaliar a clareza, pertinência e adequação do questionário e roteiro de entrevista, bem como verificar a coerência das perguntas com os objetivos do estudo e o que poderia ser ampliado. A realização do pré-teste permitiu identificar ajustes necessários na linguagem e na sequência das questões, além de permitir que se tivesse uma noção geral de como as entrevistas seriam realizadas e o que podia ser melhorado, garantindo maior fluidez na condução das entrevistas e aprimorando a qualidade das informações a serem obtidas na coleta definitiva dos dados. Percebeu-se que as maiores considerações foram no roteiro da entrevista, para ajustes em aspectos como tamanho da pergunta, fluidez do texto e uso de palavras que garantisse o entendimento do participante.

Dessa forma, a coleta de dados foi realizada mediante dois momentos diferentes, mas que estão interligados entre si. Essas etapas são apresentadas na Figura 11 a seguir.

Figura 11 - Etapas da coleta de dados



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

O primeiro, refere-se à indicação do participante para este estudo e após isso, o mesmo será submetido a um questionário com perguntas fechadas (Apêndice I) e que sinalizou possuir ou não alinhamento com a formação por competências, com base nos estudos de Perrenoud (2000) e Zabala e Arnau (2010). É importante destacar que não necessariamente o docente precisaria atender a todos os requisitos dispostos na Figura 6, mas ao mostrar-se uma tendência a esse modelo educacional, já seria considerado como parte da amostra deste estudo e, então, participaria do segundo momento para a coleta de dados.

Para o segundo momento de coleta, o docente selecionado participou de uma entrevista semiestruturada conduzida por um roteiro com perguntas abertas (Apêndice II). Essa entrevista segue uma estrutura de tópicos ou perguntas previamente estabelecidos, consideradas perguntas de partida ou norteadoras das discussões, e que garantem total liberdade ao entrevistador e ao entrevistado para explorar os aspectos emergentes durante a interação, que favorece a obtenção de dados aprofundados e contextualizados (Minayo, 2021).

Destaca-se que, junto a carta-convite encaminhada para os possíveis participantes desta pesquisa, foram enviados materiais de suporte para a realização da entrevista. Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III), enviou-se os arquivos: (i) material explicativo acerca da formação por competências e dos requisitos para o docente ser considerado com tendência a essa abordagem (Apêndice IV); (ii) arquivo adaptado e traduzido para o português do *Handbook of International Education Pronouncements* com as normas dos IES adotadas para este estudo (Apêndice V); (iii) documento com o guia das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de Ciências Contábeis, aprovadas recentemente (CFC, 2024); e (iv) portfólio com estratégias de ensino e aprendizagem alinhadas a formação por competências (Apêndice VI).

Assim, os instrumentos de coleta de dados foram de dois tipos: questionário e entrevista semiestruturada. Para a construção do questionário, utilizou-se questões relacionadas ao perfil pessoal e profissional dos docentes, e perguntas fechadas sobre a prática docente alinhada à formação por competências, essas perguntas foram elaboradas com base em Perrenoud (2001) e Zabala e Arnau (2010). O questionário foi enviado via *e-mail* para cada professor indicado a participar desta pesquisa e caso não obtivesse retorno em pelo menos uma semana, uma nova tentativa era realizada. Este instrumento de coleta de dados foi denominado de “delimitação dos respondentes” e pode ser visualizado no Apêndice I.

Já para a elaboração das perguntas do roteiro de entrevista, utilizou-se da ideia da matriz de amarração de Mazzon (1981) e adaptou-se neste estudo, que funciona como uma ponte entre o referencial teórico, objetivos da pesquisa e o roteiro da entrevista, permitindo visualizar como cada pergunta contribui para responder ao problema de pesquisa e quais categorias estão sendo exploradas em cada bloco de perguntas. A matriz de amarração para este estudo foi elaborada de acordo com a classificação em três grandes grupos: contexto experiencial docente, desafios e possibilidades, ambos para a implementação da formação por competências. Cada grupo foi dividido em categorias e subcategorias definidas com base na literatura e que deram suporte para definição das perguntas, com um total de 11 questões, que estivessem bem alinhadas em toda essa construção e fossem capazes de responder ao problema de pesquisa. A matriz de amarração com o roteiro da entrevista semiestruturada podem ser visualizados no Apêndice II.

As entrevistas foram realizadas de modo *online* via *Google Meet*, durante os meses de junho, julho e agosto de 2025, conforme disponibilidade do docente a ser entrevistado. Além disso, a condução de todo o processo deu-se por um mediador, o pesquisador responsável por este estudo, que seguiu alguns passos fundamentais para que o momento de interação com os participantes obtivesse êxito e que antes do início das entrevistas, foram definidos os critérios e as regras que deveriam ser seguidas por ambos os participantes.

Dentre as etapas que o mediador deve seguir, pode-se citar: (i) explanação inicial sobre a pesquisa e o objetivo de realização do estudo; (ii) explanação das definições sobre a formação por competências; (iii) fazer cumprir as regras e critérios para a realização do momento; (iv) condução das discussões com base no estabelecido e acordado entre ambos; (v) desenvolver a interação entre os envolvidos, de modo que as discussões estejam interligadas; (vi) saber lidar com eventuais situações que possam surgir durante o momento de entrevista (Minayo, 2014).

Na Tabela 2 a seguir, apontam-se algumas informações referentes as entrevistas, como o total de entrevistados, tempo de duração de cada entrevista, número de páginas transcritas e a quantidade de citações destacadas, isso tanto para cada uma das entrevistas, como no geral.

Tabela 2 - Informações das entrevistas

Docentes	Duração da entrevista	Nº de páginas transcritas	Citações
D1	58 minutos	14	66
D2	49 minutos	11	76
D3	43 minutos	10	41
D4	54 minutos	12	50
D5	41 minutos	09	46
D6	39 minutos	09	56
D7	40 minutos	09	44

D8	47 minutos	11	42
D9	41 minutos	09	49
D10	44 minutos	10	40
D11	39 minutos	09	42
D12	41 minutos	09	43
D13	40 minutos	09	42
D14	1 hora e 7 minutos	16	116
D15	37 minutos	08	44
D16	58 minutos	13	52
D17	48 minutos	11	46
D18	1 hora e 2 minutos	14	43
D19	37 minutos	08	45
D20	38 minutos	08	41
D21	40 minutos	09	47
D22	56 minutos	13	52
D23	1 hora e 15 minutos	19	88
Total	18 horas e 14 minutos	250 páginas	1.211 citações

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao todo foram realizadas 23 entrevistas, com uma média aproximada de 45 minutos por entrevista, o que gerou um total de 250 páginas transcritas e 1.211 citações sistematizadas no *software* ATLAS.ti. Além disso, com base no tratamento final dos dados, foram gerados 72 códigos, divididos em 13 categorias compostas por 59 subcategorias, como também a criação de 13 redes semânticas, que reúnem as relações entre os códigos, categorias e subcategorias, representadas na forma de um mapa conceitual que serviram de base para toda a discussão dos resultados desta pesquisa. Tal tratamento dos dados permitiu que os dados fossem analisados mediante técnicas de análises qualitativas, discutidas na sequência.

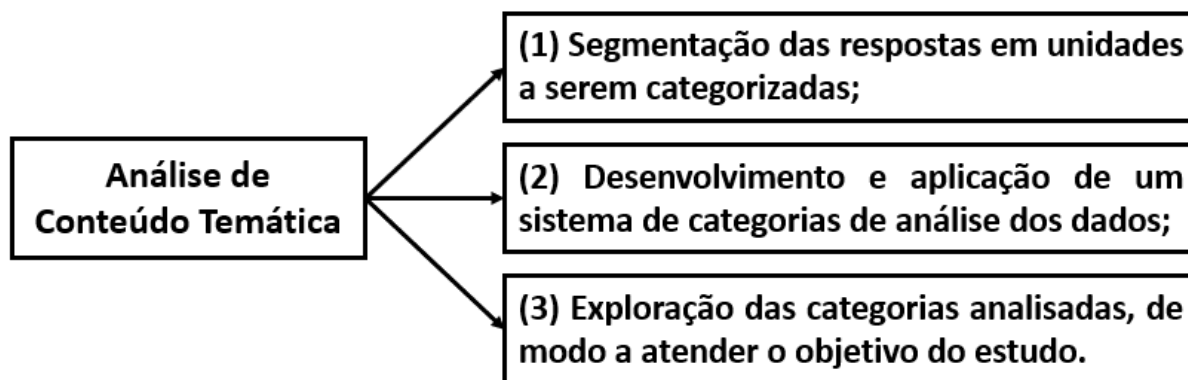
Para justificar o quantitativo de docentes entrevistados, utilizou-se de uma estratégia comumente utilizada em pesquisas qualitativas e que realizaram a entrevista semiestruturada como forma de coleta de dados, a saturação teórica. Autores como Glaser e Strauss (1999) já destacavam que a saturação teórica em entrevistas é alcançada quando nenhuma informação adicional é observada nas respostas e já percebe-se categorias de análise bem desenhadas em termos de propriedades, dimensões e estabilidade desses dados coletados. Em complemento, Minayo (2014) que o pesquisador tem um papel fundamental nesse processo, sobretudo quando percebe que os discursos estão repetitivos e as novas entrevistas não acrescentam elementos relevantes. Tanto Glaser e Strauss (1999) como Minayo (2014) reforçam que a saturação não diz respeito a quantidade de participantes, mas sim a profundidade analítica e das contribuições que seus discursos podem gerar para os resultados da pesquisa.

3.5 Tratamento dos dados

Para o tratamento e a análise dos dados, foi adotada uma abordagem em duas camadas complementares; Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2018) e o Método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013) Como técnica principal, utilizou-se a Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2018), que permitiu a identificação, codificação e categorização dos temas emergentes das falas dos docentes. Esse método de análise qualitativa busca identificar padrões e caracterizá-los de acordo com temas ou eixos temáticos e ao contrário de outros tipos de análise de conteúdo, a análise de conteúdo temática possibilita que os temas emergjam naturalmente dos dados coletados. Ou seja, o pesquisador não impõe categorias pré-existentes aos participantes e sim, permitam que essas categorias temáticas se desenvolvam por meio da própria natureza dos dados e das experiências vividas dos participantes (Bardin, 2018).

A Análise de Conteúdo Temática é uma técnica que vem crescendo entre as pesquisas qualitativas na área de ciências sociais aplicadas (Silva; Azevedo; Araújo, 2018; Silva; Biavatti, 2018) e o seu desenvolvimento implica em três fases fundamentais, conforme apresentado na Figura 12. Assim, as categorias desenvolvidas com base nos discursos dos participantes do estudo, contemplaram os aspectos ligados aos desafios e as possibilidades para implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Figura 12 - Fases da Análise de Conteúdo Temática



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Bardin (2018).

De posse das gravações, iniciou-se o processo de transcrição das falas dos participantes e neste momento, a atenção foi voltada para capturar os pontos principais do que foi verbalizado sem perder a essência das falas dos participantes ou até mesmo os sentimentos expressos. Logo, a criatividade do pesquisador é colocada em cena como algo fundamental, pois o mesmo deverá

filtrar o que se considera mais relevante para sua pesquisa, sem deixar de representar fielmente a fala dos participantes, incluindo as pausas, hesitações, sobreposições e outros elementos não verbais, quando considerados relevantes.

Com o intuito de facilitar o processo de transcrição das falas dos entrevistados, utilizou-se a plataforma de inteligência artificial *Google AI Studio* e, após a transcrição, foi realizada uma análise minuciosa no texto transcrito para garantir que as falas foram transcritas de modo fiel, o que pôde ser constatado. Assim, por mais que esse processo seja de responsabilidade do pesquisador, não houve qualquer interferência pelo mesmo na transcrição de ideias e falas do docente entrevistado.

Após a transcrição de cada entrevista ser exportada para um arquivo individualizado da *Microsoft Word*, os arquivos foram importados para o *software* ATLAS.ti versão 25, utilizado para a sistematização, codificação e análise qualitativa dos dados obtidos nas entrevistas. Para tanto, a sistematização de cada arquivo foi feita no próprio *software* de acordo com a ordem de cada uma das entrevistas que foram realizadas. Já para a codificação das entrevistas, foi feita uma leitura minuciosa na transcrição de cada uma delas, destacando cada citação considerada relevante para este estudo e assim, a citação foi codificada de acordo com as categorias criadas após a elaboração da matriz de amarração, como também de novas categorias que emergiram das falas dos participantes. A seguir, no Quadro 6, estão dispostos os códigos criados para cada categoria.

Quadro 6 - Códigos criados para a categorização das entrevistas

Grupos	Categorias	Códigos
Contexto experiencial	Formação docente	C1: Formação docente tradicional
		C2: Formação docente não tradicional
		C3: Formação autônoma
	Prática docente	C4: Experiência satisfatória
		C5: Experiência desafiadora
		C6: Motivação vinculada ao discente
		C7: Motivação vinculada ao docente
Desafios	Sociais	C8: Resistência de professores
		C9: Resistência de alunos
		C10: Conflitos com o estilo tradicional
		C11: Dificuldade com a diversidade e necessidades discentes
		C12: Dificuldade de reconhecimento de competências
	Contextuais	C13: Desenvolver competências em uma sociedade em constante transformação
		C14: Mudança de geração e perfil discente
		C15: Desconexão entre o currículo e exigências do mercado
		C16: Desafios pessoais do docente
	Ambiente de aprendizagem	C17: Obstáculos para simular contextos reais
		C18: Estratégias educacionais pouco utilizadas ou sem aplicação adequada
		C19: Ausência de métodos de avaliação apropriados
		C20: Falta de alinhamento entre objetivos de aprendizagem e estratégias educacionais

	Institucionais	C21: Dificuldade em definir e ensinar competências
		C22: Falta de políticas claras e suporte da instituição
		C23: Falta de incentivos à inovação pedagógica
		C24: Ausência de formação docente continuada
		C25: Pressões e/ou exigências externas
Possibilidades	Integração curricular	C26: Desenvolvimento da extensão universitária
		C27: Reformulação do currículo
		C28: Inserção de atividades interdisciplinares
		C29: Potencial do curso em trabalhar por competências
		C30: Integração do corpo docente
	Inovação educacional	C31: Desenvolvimento de metodologias ativas
		C32: Uso de tecnologias e metodologias híbridas
		C33: Abordagem centrada no aluno
		C34: Vínculo educacional mais próximo
	Formação docente	C35: Reflexão sobre a prática docente
		C36: Comissões e/ou grupos para apoio, suporte e mentoria
		C37: Participação em programas de formação continuada
		C38: Contribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>
		C39: Materiais didáticos acessíveis e de suporte pedagógico
	Apoio institucional	C40: Melhorias de infraestrutura e suporte pedagógico
		C41: Valorização e incentivos aos docentes
		C42: Promoção do bem-estar no ambiente acadêmico
		C43: Integração com o mercado de trabalho e parcerias institucionais
		C44: Criação de políticas institucionais claras

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

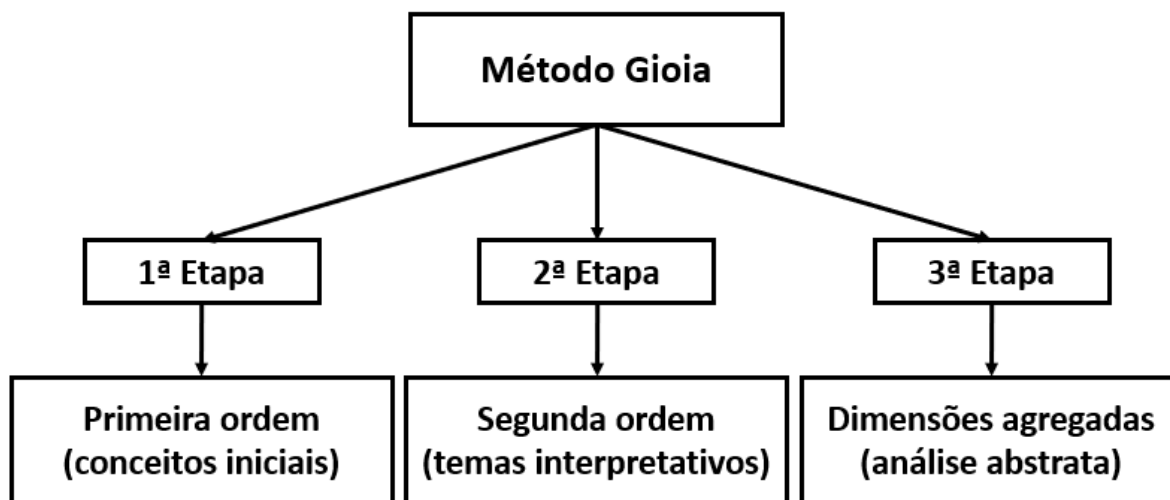
Portanto, os códigos criados para categorização das entrevistas emergiram das falas dos docentes entrevistados e foram atribuídos conforme os três grupos de análise da tese: contexto experiencial docente, desafios e possibilidades. Os 44 códigos criados representam de maneira estruturada as percepções, experiências e vivências dos docentes participantes em contribuição para o processo de implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade.

De forma complementar, para aprofundar a análise e estruturar a reflexão crítica do pesquisador, foi empregado o Método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013). Enquanto que a análise de conteúdo temática organizou o “o que” foi dito, o método Gioia auxiliou na transição do nível descritivo para o teórico e na explicitação da “voz do pesquisador” no processo crítico-interpretativo.

Além desta técnica de análise, utilizou-se o método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013), caracterizado como um método de análise de conteúdo voltado para as pesquisas com abordagem qualitativa, visando identificar e estruturar conceitos emergentes a partir de dados empíricos. Foi desenvolvido por Dennis Gioia, Kevin Corley e Aimee Hamilton (2012-2013), baseado em uma estrutura de três etapas, que vão desde o nível mais descritivo ao mais abstrato, permitindo que o pesquisador organize as informações de forma clara e lógica. Essas etapas são

representadas em um modelo com três colunas, que ajudam a visualizar a construção do conhecimento e do que se pretende representar em uma análise mais crítica, conforme destacado na sequência.

Figura 13 - Etapas do Método Gioia



Fonte: Elaborada pelo autor com base em Gioia, Corley e Hamilton (2013).

O método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013) é aplicado em três fases, a primeira fase, o pesquisador foca na explanação dos participantes, identificando expressões e ideias-chave extraídas diretamente dos discursos, agrupando-as em categorias iniciais sem influências diversas. Já para a segunda fase, inicia-se a interpretação desses conceitos, organizando-os em temas mais amplos que capturam padrões e conexões entre as categorias iniciais, considerando os referenciais teóricos para estruturar a análise. E na terceira fase, os temas interpretativos são sintetizados em dimensões mais abstratas e críticas, formando uma base para a construção de modelos conceituais ou teorias. O ponto chave desse método consiste na análise crítica oriunda do pesquisador em relação ao que é exposto pelos participantes do estudo e considerando essa análise como um diferencial nas análises (Gioia; Corley; Hamilton, 2013).

Para esta tese, o método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013) foi utilizado com o foco direcionado para análise crítica do pesquisador em relação aos aspectos emocionais percebidos durante as entrevistas e, assim, o método foi utilizado seguindo a ordem de estrutura já delimitada pelo mesmo. Na primeira coluna, foram dispostas as categorias de primeira ordem, derivadas da explanação dos docentes nas entrevistas e conforme intersecções entre essas explanações. Na segunda coluna, houve um agrupamento dessas categorias em temas de segunda ordem, resultado de um processo analítico e interpretativo mais elaborado, que buscou

identificar conexões, convergências e contradições entre os discursos, dialogando com os fundamentos teóricos da tese. Por fim, na terceira coluna, os temas foram sintetizados em dimensões agregadas, de natureza mais abstrata e conceitual, que permitiram a construção de um modelo conceitual representativo dessas emoções.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

A presente seção explana a análise e discussão dos resultados obtidos a partir da coleta de dados realizada junto aos participantes que se enquadraram neste estudo. Esses achados são capazes de representar experiências e realidades vividas pelos professores analisados e que se relacionam com os objetivos da pesquisa, com o referencial teórico adotado e com evidências de estudos anteriores. Assim, essas discussões visam situar os resultados encontrados em um contexto mais amplo do campo investigado, analisando desde a caracterização dos professores entrevistados, bem como suas próprias vivências, até a verificação de possíveis convergências e divergências na literatura, além de implicações teóricas, práticas e acadêmicas. Por fim, a análise crítica dos resultados também possibilita apontar lacunas, limitações e sugestões para pesquisas futuras, contribuindo para o avanço do conhecimento na área da educação contábil.

4.1 Caracterização dos docentes entrevistados

Inicialmente, faz-se necessário analisar o perfil dos docentes entrevistados para fins de coleta de dados deste estudo. Essa necessidade surge em função de que este foi o passo inicial da pesquisa e configurou-se como uma forma de selecionar os docentes enquadrados pela sua aptidão ou por possuírem uma tendência para a formação por competências, em sua qualificação profissional ou prática docente. Além disso, a análise do perfil contribui para identificar padrões e contrastes entre os professores, evidenciando como fatores, por exemplo, de gênero, titulação, tempo de experiência, regime de trabalho e o nível de conhecimento sobre os IES e as novas DCNs, podem influenciar na adoção de metodologias mais tradicionais ou inovadoras em suas práticas pedagógicas no ambiente acadêmico.

Assim, este diagnóstico inicial dos docentes se configura como uma etapa essencial para uma visualização mais abrangente dos envolvidos nesta pesquisa, bem como para validação das justificativas que os levaram a serem selecionados, permitindo que as análises posteriores sejam contextualizadas e fundamentadas no percurso acadêmico e profissional dos participantes. Tal abordagem possibilita, ainda, uma reflexão crítica sobre as relações entre formação, experiência e práticas pedagógicas diversas, oferecendo mecanismos fundamentais para compreender como diferentes perfis docentes podem influenciar na implementação de metodologias educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências.

Os resultados referentes a caracterização do perfil dos professores entrevistados estão dispostos no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Caracterização do perfil dos docentes entrevistados

Docentes	Gênero	Titulação	Regime de Trabalho	Categoria da instituição	Tipo do curso	Tempo de experiência (em anos)			Nível de conhecimento sobre os IES e as novas DCNs
						Ensino superior	Mercado de trabalho	Formação por competências	
D1	M	Dr.	40h	Estadual	Presencial	07	05	05	Intermediário
D2	F	Dr.	DE	Federal	Presencial	07	02	05	Intermediário
D3	F	Dr.	40h	Federal	Presencial	03	03	03	Intermediário
D4	M	Me.	40h	Estadual	Presencial	04	08	01	Básico
D5	M	Dr.	DE	Federal	Presencial	03	01	01	Básico
D6	M	Dr.	DE	Estadual	Presencial	09	05	04	Intermediário
D7	F	Me.	DE	Estadual	Presencial	10	04	02	Intermediário
D8	F	Me.	40h	Privada	Presencial	04	10	01	Básico
D9	M	Dr.	DE	Federal	Presencial	21	12	06	Avançado
D10	M	Dr.	DE	Federal	Presencial	08	06	06	Intermediário
D11	F	Dr.	DE	Federal	Presencial	04	10	03	Básico
D12	M	Dr.	40h	Privada	EaD	08	03	08	Intermediário
D13	F	Dr.	DE	Federal	Presencial	07	05	07	Intermediário
D14	F	Dr.	DE	Privada	Presencial	15	25	13	Avançado
D15	M	Dr.	DE	Estadual	Presencial	12	05	08	Intermediário
D16	F	Dr.	DE	Federal	Presencial	26	05	10	Avançado
D17	M	Dr.	DE	Federal	Presencial	20	11	08	Avançado
D18	M	Dr.	40h	Privada	EaD	13	08	08	Avançado
D19	F	Me.	40h	Estadual	Presencial	05	05	05	Básico
D20	M	Me.	40h	Privada	EaD	12	07	08	Intermediário
D21	F	Me.	DE	Privada	EaD	18	7	9	Avançado
D22	F	Dr.	DE	Federal	Presencial	13	8	10	Avançado
D23	F	Dr.	DE	Federal	Presencial	15	8	6	Avançado

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 7, percebe-se uma diversidade de características dos docentes analisados. Do total de 23 entrevistados, 12 docentes declararam ser do gênero feminino e 11 docentes são do gênero masculino, mostrando um equilíbrio entre homens e mulheres participantes do estudo. A titulação predominante foi de entrevistados com nível de doutorado, com um total de 17 docentes, enquanto apenas seis participantes indicaram possuir mestrado, o que revela um elevado nível de formação acadêmica. Quanto ao regime de trabalho, a maioria, 15 docentes informaram que possuem dedicação exclusiva (DE) e apenas oito docentes estão sob o regime de 40 horas, o que pode indicar numa maior disponibilidade para atividades pedagógicas extraclasse, como pesquisa e extensão.

Considerando o ambiente acadêmico, observa-se uma maior concentração de docentes em universidades públicas de ensino superior, sendo 11 profissionais de instituições federais e seis de instituições estaduais, já para as instituições privadas, houve também uma representação de seis professores. Quando analisado o tipo de curso em que esses docentes atuam, a maioria está atuando na modalidade presencial, no total de 19 profissionais, enquanto quatro docentes atuam na modalidade à distância (EaD). Apesar desses resultados parecerem discrepantes, tanto por categoria da instituição como por tipo do curso, mas cabe destacar que outros docentes de instituições privadas e da modalidade EaD foram contactados, entretanto não se enquadraram no escopo desta pesquisa.

Na sequência, analisou-se o tempo de experiência dos docentes e para isso, considerou-se sua atuação no ensino superior, no mercado de trabalho e com a formação por competências, e de modo geral, houve uma ampla variação de anos dessas experiências vividas pelos docentes. Considerando a atuação no ensino superior, os professores vão desde três anos até 26 anos de experiência, assemelhando-se com a experiência com o mercado de trabalho, que oscila em até três anos e chegando a 25 anos de vivências profissionais além do ensino superior. Já quando se trata da experiência com a formação por competências, percebe-se que existem docentes que vivenciam essa experiência há mais de dez anos ou próximo disso, enquanto outros professores iniciaram mais recentemente, o que pode indicar que se trata de um campo relativamente novo para alguns docentes e em crescente exploração.

Por fim, analisou-se como os docentes classificam seu conhecimento acerca dos IES e das novas DCNs. A maioria dos professores indicou possuir conhecimento de intermediário a avançado, sendo representado por dez e oito docentes, respectivamente, enquanto apenas cinco professores apontaram deter de um conhecimento básico. Comparando esses resultados, infere-se que os docentes que sinalizaram possuir conhecimento intermediário e avançado, são aqueles que também apresentaram maior tempo de experiência docente no ensino superior e, ainda, com a formação por competências.

Esses achados relacionam-se com os estudos sobre o ciclo de vida docente de Huberman (2000), que define a trajetória profissional do docente em cinco fases, conforme foi destacado na Figura 7. Pelo perfil dos entrevistados, percebe-se a presença de dois professores na fase de “entrada” (primeira fase), que compreende os três primeiros anos de carreira docente; e de quatro professores na fase de “estabilização” (segunda fase), que contempla entre os quatro e seis anos de carreira, e consolida sua identidade profissional, pertencimento e estabilidade na docência. Esses resultados podem justificar seus níveis de conhecimentos considerados básicos

sobre a formação por competências, mas que pode ser visto como algo positivo, considerando que já estão caminhando para essa consolidação com sua prática docente alinhada a um ensino por competências e com tendência a seguir nessa abordagem educacional.

Além disso, percebe-se que 16 docentes, ou seja, a maior concentração, está na fase de “diversificação e questionamento” (terceira fase), que abrange entre sete e 25 anos de carreira, e caracteriza-se por um período de mudanças significativas quanto à sua conduta, suas escolhas docentes e as novas experiências vividas; e ainda, entrevistou-se um docente enquadrado na fase de “serenidade e conservadorismo” (quarta fase), que compreende entre 25 e 35 anos de carreira, e traz o professor numa fase de constante aprimoramento e consolidação de sua prática docente. Essa realidade encontra-se alinhada ao nível de conhecimento apontado pelos docentes de intermediário a avançado sobre a formação por competências, como também de uma maior consolidação da experiência prática com essa abordagem educacional e tendência contínua de utilização em seu cotidiano acadêmico. Ressalta-se, ainda, que nenhum professor que compôs a amostra desta pesquisa se enquadrou na fase de “desinvestimento” (quinta e última fase), contemplada pelos anos finais da carreira, em torno dos 35 e 40 anos.

Assim, os resultados reforçam que docentes que encontram-se inseridos, principalmente nas fases de “diversificação e questionamento” (terceira fase) e “serenidade e conservadorismo” (quarta fase), estão mais propensos a utilização de estratégias mais ativas de aprendizagem e em adotar um ensino mais inovador e dinâmico, diferentemente da abordagem tradicional e/ou conteudista (Nagib; Silva, 2020; Wyse; Quintana; Quintana, 2024). Então, pode-se inferir que esses profissionais apresentam uma maior tendência a adotarem em suas práticas pedagógicas a abordagem da formação por competências, bem como reforça a ideia de que as estratégias a serem adotadas pelos professores e o seu contexto experiencial, tanto de formação acadêmica como de prática docente, são levados em consideração quando se trata de aspectos relacionados a implementação da formação por competências, discutidos com mais ênfase na sequência e nos subtópicos seguintes.

Na sequência, apresenta-se a Tabela 3, que sintetiza em termos percentuais e de média, as informações constantes no Quadro 8, possibilitando uma visualização geral do perfil dos docentes entrevistados e da distribuição das principais variáveis analisadas.

Tabela 3 - Síntese do perfil dos docentes entrevistados

Variáveis		Frequência	Percentual (%)
Gênero	Masculino	11	47,8
	Feminino	12	52,2
Titulação	Doutorado	17	73,9
	Mestrado	6	26,1

Regime de trabalho	Dedicação exclusiva	15	65,2
	40h semanais	8	34,8
Categoria administrativa	Instituição Federal	11	47,8
	Instituição Estadual	6	26,1
	Instituição Privada	6	26,1
Tipo de curso	Ensino presencial	19	82,6
	Ensino à distância	4	17,4
Conhecimento sobre IES e DCN	Básico	5	21,7
	Intermediário	8	34,8
	Avançado	10	43,5
Ciclo de vida docente	Fase de entrada	2	8,7
	Fase de estabilização	4	17,4
	Fase de diversificação	16	69,6
	Fase de serenidade	1	4,3
	Fase de desinvestimento	-	-
Variáveis		Frequência	Média (anos)
Média do tempo de experiência	Ensino superior	Entre 3 e 26 anos	10,6
	Mercado de trabalho	Entre 1 e 25 anos	7,1
	Formação por competências	Entre 1 e 13 anos	6,0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De modo geral, os docentes entrevistados nesta pesquisa apresentaram um equilíbrio entre os gêneros, sendo 52,2% feminino e 47,2% masculino, com predominância de doutores (73,9%), o que reforça o nível de qualificação desses docentes, e a maioria atua em regime de dedicação exclusiva (65,2%). Os dados do último Censo da Educação Superior (INEP, 2024) destacam que a titulação dos docentes de contabilidade apresenta um equilíbrio entre mestrado (42,5%) e doutorado (40,5%), mas existe uma tendência de crescimento do número de docentes doutores desde 2020. Já em relação ao regime de trabalho, percebe-se que a nível nacional os docentes que possuem DE (20,4%) é menor que os que atuam com 40h (28,8%).

Além disso, o vínculo dos docentes é em maioria com as instituições de ensino federais (47,8%), em que o ensino presencial (82,6%) é o predominante entre os cursos e apresentaram nível avançado de conhecimento sobre IES e DCN (43,5%). Percebe-se ainda, que os docentes possuem uma média de experiência com o ensino superior de aproximadamente 10 anos e meio, maior que o tempo de experiência com o mercado de trabalho (7,1) e possuem experiência com a formação por competências em média de 6 anos. Assim, considera-se que esses docentes, em maioria, encontram-se na fase de diversificação (69,9%), de acordo com o ciclo de vida docente de Huberman (2000), ou seja, um período de mudanças de conduta, escolhas docentes e novas experiências vividas, propício para tendência a adoção da formação por competências.

A seguir, a Tabela 4 apresenta a caracterização dos docentes entrevistados de acordo com as suas práticas educacionais, para fins de verificação e/ou justificativas se eles se enquadravam nos requisitos de um professor com tendência a formação por competências, em destaque na Figura 6. Vale lembrar que as oito situações de práticas docentes apresentadas a

seguir, integraram o questionário de delimitação dos respondentes (Apêndice I), encaminhado aos docentes contactados e, caso sinalizassem de forma positiva para as situações, os docentes seguiriam na pesquisa e realizariam a entrevista semiestruturada.

Tabela 4 - Caracterização de acordo com a prática docente dos entrevistados

Práticas docentes	Alternativas	Frequência	%
Q1. Durante as aulas, além do conhecimento técnico, priorizo desenvolver competências como pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipe.	(A) Sempre	12	52,2
	(B) Frequentemente	11	47,8
	(C) Ocasionalmente	-	-
	(D) Raramente	-	-
	(E) Nunca	-	-
Q2. Utilizo metodologias ativas como estudos de caso, simulações, projetos práticos e situações-problema que refletem contextos do mundo profissional.	(A) Sempre	12	52,2
	(B) Frequentemente	11	47,8
	(C) Ocasionalmente	-	-
	(D) Raramente	-	-
	(E) Nunca	-	-
Q3. Busco integrar conhecimentos de diferentes áreas para contextualizar as aplicações da contabilidade no mundo profissional.	(A) Sempre	06	26,1
	(B) Frequentemente	16	69,6
	(C) Ocasionalmente	01	4,3
	(D) Raramente	-	-
	(E) Nunca	-	-
Q4. Incentivo os alunos a assumirem um papel ativo no aprendizado, promovendo autonomia e participação nas atividades.	(A) Sempre	14	60,9
	(B) Frequentemente	09	39,1
	(C) Ocasionalmente	-	-
	(D) Raramente	-	-
	(E) Nunca	-	-
Q5. Relaciono os conteúdos abordados em sala de aula com situações reais da profissão contábil, garantindo que o aprendizado seja prático e aplicável.	(A) Sempre	12	52,2
	(B) Frequentemente	10	43,5
	(C) Ocasionalmente	01	4,3
	(D) Raramente	-	-
	(E) Nunca	-	-
Q6. Busco utilizar novas ferramentas e metodologias que tornem o ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades do mercado de trabalho.	(A) Sempre	07	30,5
	(B) Frequentemente	15	65,2
	(C) Ocasionalmente	01	4,3
	(D) Raramente	-	-
	(E) Nunca	-	-
Q7. Minhas avaliações incluem instrumentos práticos, como projetos, estudos de caso ou outras formas que permitam medir a aplicação do conhecimento.	(A) Sempre	08	34,8
	(B) Frequentemente	12	52,2
	(C) Ocasionalmente	03	13,0
	(D) Raramente	-	-
	(E) Nunca	-	-
Q8. Ofereço <i>feedback</i> regular e construtivo para que os estudantes possam melhorar as suas competências ao longo do curso.	(A) Sempre	10	43,5
	(B) Frequentemente	10	43,5
	(C) Ocasionalmente	03	13,0
	(D) Raramente	-	-
	(E) Nunca	-	-

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A Tabela 4 destaca que por meio da sinalização à essas práticas docentes, os professores demonstraram a frequência com que adotavam essas práticas em suas atividades acadêmicas, garantindo sua continuidade ou não na pesquisa, que seria a próxima etapa de realização da entrevista. E, de modo geral, mediante as respostas dos docentes que seguiram na pesquisa,

percebe-se um esforço desses profissionais em alinhar as suas estratégias educacionais ao desenvolvimento de competências, em que a maior parte realiza essas práticas “sempre” ou “frequentemente”.

Com respostas bem equivalentes, a maioria dos professores entrevistados declarou que, sempre busca desenvolver competências que vão além do conhecimento técnico (Q1) (52,2%), adotar metodologias ativas que refletem os contextos do mundo profissional (Q2) (52,2%), incentiva os alunos a assumirem um papel ativo no aprendizado (Q4) (60,9%), relaciona os conteúdos abordados em sala de aula com situações reais (Q5) (52,2%), e oferece *feedback* regular e construtivo para que os alunos possam melhorar suas competências (Q8) (43,5%). Esses resultados reforçam a preocupação dos docentes em formar profissionais mais críticos, reflexivos e preparados para lidar com a complexidade da prática contábil e exigências do mercado de trabalho.

Percebe-se, ainda, que de forma frequente, a maioria dos docentes sinalizaram que busca integrar conhecimentos de diferentes áreas para contextualizar as aplicações da contabilidade no mundo profissional (Q3) (69,6%), utiliza ferramentas e metodologias que tornem o ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades do mercado (Q6) (65,2%), e realiza avaliações que incluem instrumentos práticos (Q7) (52,2). Os dados apresentados sugerem que os docentes priorizam atividades mais práticas e que estejam alinhadas ao mercado profissional, em que é necessária a integração de conhecimentos técnicos de diversas áreas do conhecimento e de promover conexões amplas de interdisciplinaridade.

Em uma análise geral, os dados revelam que os docentes selecionados para as entrevistas apresentam um alinhamento para o escopo desta pesquisa e possuem tendência com a educação por competências. A frequência com que as práticas docentes alinhadas a essa abordagem de ensino foram sinalizadas, infere-se que os professores demonstram não apenas tendência em adotar metodologias alinhadas ao desenvolvimento de competências, mas também de adaptar e reinventar suas práticas educacionais. Essas evidências sugerem um esforço por parte desses docentes em superar modelos tradicionais de ensino e se aproximar de práticas pedagógicas que favoreçam a autonomia do estudante, o desenvolvimento de competências e a integração entre teoria e prática contábil.

Dessa forma, os resultados corroboram a literatura e reforçam que a implementação da formação por competências também se configura como um reflexo das estratégias educacionais adotadas pelos professores em suas práticas docentes. E então, o aprimoramento dessas práticas pedagógicas e sua efetiva aplicação no contexto acadêmico dependem, ainda, de um processo

contínuo de reflexão, atualização e engajamento docente. Assim, o desenvolvimento de uma educação por competências passa a ser uma consequência direta da interação pedagógica e da coerência entre o planejamento, a execução e a avaliação das atividades educacionais (Cruz; Miranda; Leal, 2020; Cavalcante, 2018; Bolzan; Vendruscolo, 2021).

4.2 Contexto experiencial docente

A análise do contexto experiencial docente foi verificada a partir de duas categorias, a formação e a prática docente (Apêndice II, Quadro 33). Nesta perspectiva, além de entender a caracterização do perfil do professor com tendência a formação por competências, é necessário compreender o contexto experiencial em que esses docentes foram formados e estão inseridos, uma vez que suas vivências acadêmicas e profissionais são capazes de constituir uma trajetória pela qual os levou a serem alinhados com essa abordagem educacional.

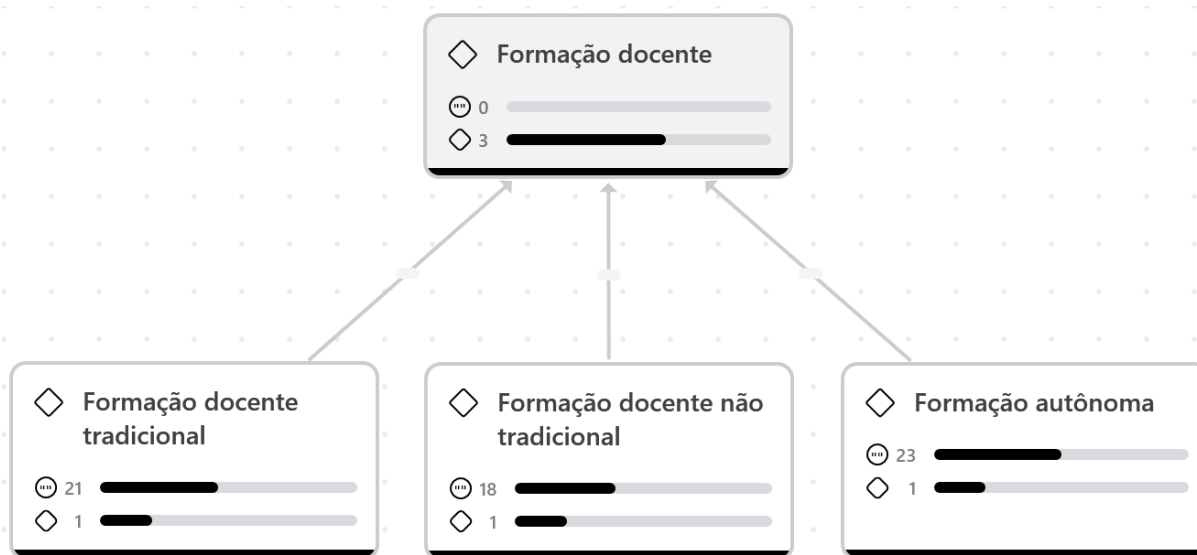
Para fins deste estudo, entender o contexto experiencial docente diz respeito ao conjunto de experiências acumuladas ao longo de sua formação inicial e continuada, além do exercício da prática docente e das interações estabelecidas no ambiente acadêmico, que são capazes de influenciar nas suas concepções de ensino, escolhas de estratégias metodológicas e até mesmo a postura adotada frente aos desafios educacionais que surgem com as mudanças de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem (Haug; Mork, 2021; Vázquez-Parra *et al.*, 2024).

Assim, as experiências relatadas pelos docentes revelam não apenas o percurso em que os seus conhecimentos foram construídos, mas também a maneira como esses conhecimentos foram ressignificados e atualizados na trajetória acadêmica e profissional. Aspectos como a sua formação acadêmica, a vivência no mercado de trabalho, o contato com programas contínuos de capacitação e a inserção em atividades de pesquisa e extensão, configuram-se como fatores que contribuem para o fortalecimento de competências profissionais e a adoção de perspectivas inovadoras no ensino. Portanto, o contexto experiencial do docente não é apenas um acúmulo de suas vivências, representa um processo dinâmico e em diálogo constante com as mudanças sociais, educacionais e do mercado de trabalho (Bolzan; Vendruscolo, 2021; Techio; Neitzel, 2023; Farias, 2022).

Essa discussão inicia-se com a análise sobre o tipo de formação acadêmica (graduação, mestrado e doutorado) que os docentes entrevistados vivenciaram, baseando-se na classificação como formação tradicional, não tradicional e autônoma. Os tipos de formação se relacionam a como as práticas educacionais são realizadas, desde um ensino mais conteudista e centrado no

professor (ensino tradicional), partindo para um modelo educacional com práticas inovadoras e dinâmicas (ensino não tradicional), e chegando a um nível em que o aluno detém da capacidade de aprender de forma totalmente autônoma e por conta própria (Knowles, 1984; Loeng, 2020). Conforme pode ser observado na Figura 14 a seguir.

Figura 14 - Formação acadêmica dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A entrevista realizada com os docentes iniciou-se com a indagação sobre o contato que haviam tido com a formação por competências durante sua formação acadêmica. No total, 21 docentes indicaram que vêm de uma formação acadêmica totalmente tradicional, sobretudo quando se tratou da sua graduação em Ciências Contábeis. Apenas dois docentes afirmaram ter tido contato com a formação por competências durante o curso de graduação, mas apontaram que essa realidade deu-se em função de serem alunos de cursos em que já se discutiam essas novas tendências da educação contábil, principalmente se tratando das mudanças que se esperavam do perfil do novo profissional contábil.

Percebeu-se que o período em que esses docentes cursaram a graduação contribuiu com o tipo de formação acadêmica. Aqueles que concluíram o curso em um contexto educacional mais tradicional, apenas tiveram contato com essa abordagem tradicional, marcada pela ênfase na transmissão de conteúdos e sem inovação nas estratégias educacionais. Essa percepção de uma formação tradicional foi um ponto comum entre os entrevistados. O Docente 9, por exemplo, descreve a sua formação: “*Minha formação em contabilidade foi totalmente tradicional, com professores tradicionais e era só quadro e pincel.*” (D9). Assim como a Docente 16: “*Não me recordo de ter tido na minha graduação uma aula pelo menos diferente,*

era um ensino bem tradicional mesmo.” (D16). E o Docente 17: “Na minha época tinham professores muitos conservadores, o ensino era muito tradicional, era aquilo e pronto, a verdade é que era o que se tinha na época.” (D17).

Apesar dos cursos de Ciências Contábeis seguirem com essa formação mais tradicional, algumas mudanças começaram a ser percebidas, mas em casos mais específicos, conforme os depoimentos do Docente 1: *“Minha formação foi toda tradicional, mas lembro de ter tido um professor que tava voltando de um doutorado fora e ele trouxe umas coisas legais de lá, daí passava pra gente e a aula ficava dinâmica.” (D1).* E do Docente 6: *“Eu tive uma formação muito tradicional, um professor aqui e acolá é que trazia uns casos reais dos clientes que ele tinha, aí resolvia com a gente em sala, mas a gente nem falava dessas competências.” (D6).* A Docente 10 foi além e compartilhou: *“Eu não tenho dúvidas que tive uma formação bem tradicional, mas eu me lembro de uns dois ou três professores que começaram a trabalhar umas atividades mais dinâmicas, práticas mesmo, foi bem no final do curso, mas já era o auge.” (D10).* Os relatos reforçam que, mesmo em passos curtos, o ensino contábil foi resignificando a barreira do tradicionalismo e tentando seguir para um ensino não tradicional, que refere-se a qualquer abordagem educacional que se distancia de um modelo meramente transmissivo de conteúdos e centrado no docente (Perrenoud, 1999; Zabala; Arnau, 2010).

Sobre o processo de formação em Ciências Contábeis, estudos como Lima *et al.* (2015), Lima e Araujo (2019), Bolzan e Vendruscolo (2021) e Nganga *et al.* (2023) reforçam o que já era de conhecimento da comunidade acadêmica, que a formação em Contabilidade a nível de graduação vem de uma abordagem predominantemente tradicional e/ou conteudista, em que a transmissão de conteúdos é o ponto principal dessa abordagem, resultando na formação de um profissional contábil totalmente tecnicista e não alinhado as necessidades do mercado atual. Os autores ainda apontam que, ao longo dos últimos anos, esforços vêm sendo realizados para que essa realidade seja mudada e insira-se a formação por competências no processo educacional da contabilidade.

Como mencionado anteriormente, os dois docentes que afirmaram ter tido contato com uma formação não tradicional na graduação, relataram que os seus professores já trabalhavam na linha da autonomia do aluno na busca pelo seu aprendizado.

O Docente 4 afirmou: *“Eu não sabia que aquilo era chamado de formação por competências, mas meus professores já traziam atividades práticas, casos reais e colocavam a gente pra pensar e resolver problemas por conta própria.” (D4).* Já a Docente 8 disse que *“Os professores traziam as atividades diferenciadas e eu já sabia que eles queriam que a gente*

tivesse uma autonomia pra aprender, me lembro que uma delas já até chamava tudo isso de metodologias ativas.” (D8). Os relatos desses docentes trazem sinais de que o ensino contábil foi caminhando para uma formação não tradicional, o que ainda não era conhecido ou popularizado entre o meio, mas já se configurava como a formação por competências.

Os demais professores que afirmaram ter tido uma formação não tradicional, foram os mesmos que haviam relatado uma experiência tradicional na graduação, mas vivenciaram uma formação não tradicional no mestrado e/ou doutorado, conforme os relatos da Docente 2: *“Eu me recordo de cursar disciplinas no mestrado que tiravam a gente desse método tradicional e fazia a gente pensar em dinamismo na sala de aula.”* (D2). Da Docente 3: *“Desde o mestrado que eu tive uma relação com as metodologias ativas, desse processo mais dinâmico, onde o aluno de fato, ele é colocado como sujeito ativo.”* (D3). E do Docente 5: *“Ah, a primeira oportunidade que eu tive com metodologias ativas foi no mestrado, eu me encantei com tudo aquilo. No doutorado também segui trabalhando com elas.”* (D5). Esses depoimentos refletem uma realidade de diversos docentes de contabilidade do país, em que muitos apenas tiveram esse contato na pós-graduação *stricto sensu*, que ainda busca contribuir com a formação docente na área contábil, considerando que não se tem uma formação em licenciatura plena.

Os estudos apontam que essa realidade começa a ser percebida após as discussões e os esforços realizados pelos órgãos ligados ao ensino da contabilidade, a nível local e global, bem como uma mudança no perfil do profissional exigido pelo mercado (Silva *et al.*, 2020; Bolzan *et al.*, 2020; Techio; Neitzel, 2023). Desse modo, a formação por competências vem ganhando espaço na educação contábil, conforme destacado pelos autores, seja a nível de graduação ou até mesmo de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que boa parte desses esforços práticos para que essa migração ocorra, de um ensino tradicional para um ensino por competências, são vistos de forma mais efetiva a partir da prática docente, principalmente, nas estratégias educacionais utilizadas pelos docentes.

Entretanto, independente desses docentes terem vivenciado uma formação acadêmica tradicional ou não, consideraram que a maior contribuição para eles, em relação ao ensino por competências, foi a busca autônoma por essa formação, conforme destacado na Figura 14. A formação autônoma ganhou destaque em suas carreiras após os professores identificarem que a formação por competências seria a melhor alternativa para aprimorarem sua prática docente e promoverem uma melhor educação contábil. Alguns depoimentos confirmam esses achados, como da Docente 19: *“Se eu quis aprender mesmo sobre isso, eu mesma que precisei ir atrás, busquei formações por conta própria.”* (D19). Da Docente 21: *“Eu ainda não sabia muito bem*

sobre essas metodologias, mas queria aprender. E foi aí que eu comecei a buscar outras formações, paguei até uns cursos sobre isso.” (D21). E da Docente 22: “Eu já tinha aprendido bastante coisa no mestrado e doutorado sobre a formação por competências, mas ainda não me sentia 100% preparada, foi quando fui em busca de mais formações.” (D22).

A formação autônoma do docente, enfatizada nessas entrevistas, vem se destacando em estudos que apontam esse tipo de aprendizado como decisivo para a aprendizagem de adultos e isso reflete quando o docente se coloca no “lugar de estudante” na busca pelo seu próprio aprendizado (Silva; Biavatti, 2018; Loeng, 2020; Al-Awidi; Al-Furaih, 2023). Além disso, os autores destacam que a autonomia na formação docente fortalece a capacidade de inovar nas estratégias de ensino e em um ambiente acadêmico mais dinâmico, contribuindo para práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas contemporâneas do ensino superior.

De modo geral e com base nos depoimentos dos professores, a formação do docente se configura como sendo essencial para que ele possua tendência a formação por competências, seja qualificado para atuar nessa área e consiga desenvolver estratégias pedagógicas alinhadas a essa abordagem educacional. O Quadro 8 a seguir apresenta algumas das declarações que confirmam esses achados.

Quadro 8 - Qualificação docente para a formação por competências

Docente	Depoimentos
D7	“Já comentei, inclusive com os colegas de curso, que a gente só vai conseguir fazer isso, de poder desenvolver a educação por competências, se a gente se qualificar mesmo pra isso, tem que partir de nós.” (D7).
D9	“Além do que eu falei para que nós possamos implementar a educação por competências, quero destacar aqui que, para a gente conseguir ensinar ou desenvolver competências nos nossos alunos, a gente precisa ser formado primeiro.” (D9).
D14	“Quando a gente fala de ensinar por competências, a gente tá falando de uma formação que deve ser primeiro pro docente, depois que ele for qualificado pra isso, aí a gente consegue desenvolver da forma correta, de como deve ser feito mesmo.” (D14).
D15	“Eu penso que o primeiro passo é a capacitação do docente, a nossa própria qualificação. É algo que vai mudar muito o nosso jeito de ensinar, então nós devemos ser formados antes de qualquer coisa e que essas formações sejam contínuas.” (D15).
D23	“Não há como a gente falar de educação por competências e tenhamos resultados positivos disso, se não houver a formação do docente. Se isso não acontecer, a formação por competências será só mais um faz de conta.” (D23).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Com base nos comentários dos docentes, infere-se que uma das possibilidades para a implementação da formação por competências no ensino da contabilidade consiste num olhar mais direcionado para a formação que esse professor recebe ou procura se qualificar. Em consequência, essa formação reflete na sua prática educacional e na forma como esse docente percebe a experiência vivida ao adotar uma educação por competências (Joshi; Gnawali; Dixon,

2018; Nagib; Silva, 2020). Esses pontos ainda estão destacados na literatura de modo mais incipiente, principalmente quando consideradas as relações existentes entre a qualificação profissional e pedagógica contínua dos docentes com as possibilidades para que a formação por competências possa ser implementada na educação contábil. Além disso, de modo simultâneo, surgem os aspectos motivacionais que fazem os docentes adotarem essa abordagem educacional e seguir durante sua trajetória profissional (Wyse; Quintana; Quintana, 2024).

Conforme enfatizada pelos docentes, a formação autônoma se conecta diretamente com os pressupostos da andragogia, em que coloca o docente como sujeito aprendiz e que detém de especificidades como autonomia, automotivação e autodireção, na busca ativa pelo seu próprio conhecimento. Knowles (1984) destaca que esse aprendiz adulto tem a necessidade de saber o porquê está aprendendo e carrega consigo experiências prévias, que pode ser observado neste público de docentes analisados. Além disso, agem de forma autônoma e proativa quando se trata de buscar por qualificação, sabem os direcionamentos que devem seguir e sua motivação para aprender é interna, sobretudo quando parte de sua própria escolha ou necessidade (Holton; Swanson; Naquin, 2008).

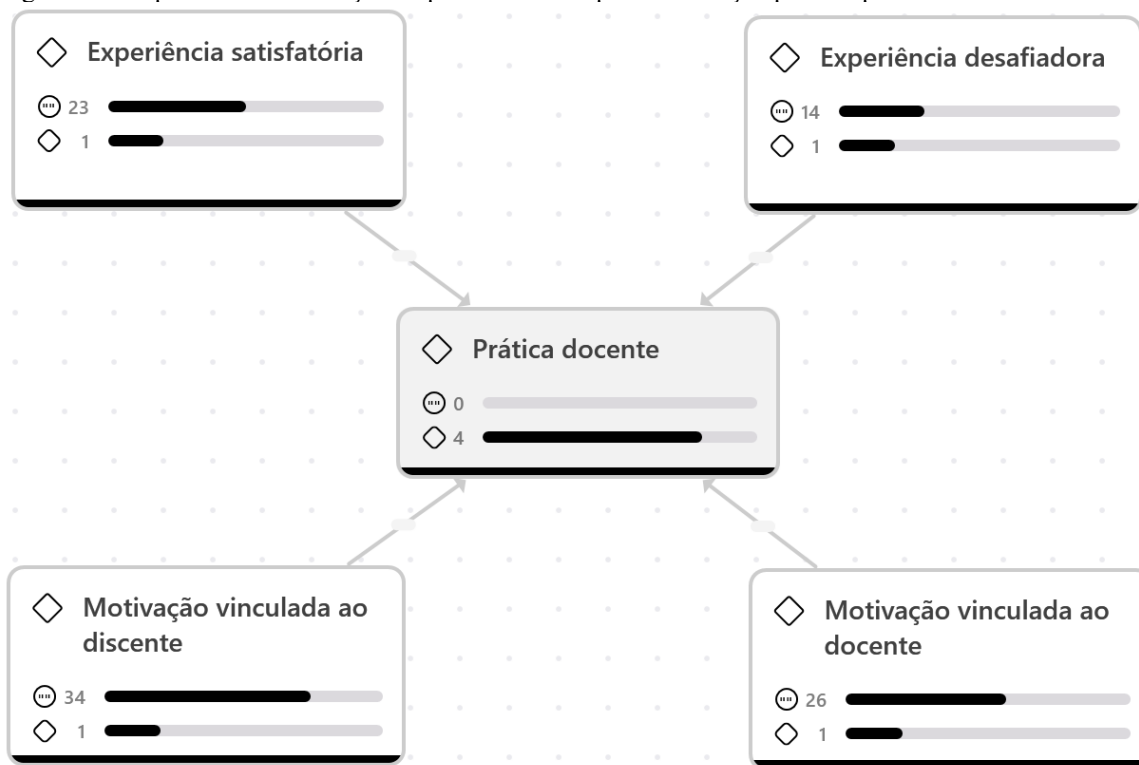
Então, a predominância da formação autônoma como um caminho para a adoção de uma formação por competências, conforme relatado pelos docentes (Figura 14), corrobora o que é proposto na Teoria da Andragogia de Knowles (1984), apresentado na seção 2.1 desta tese. O movimento dos docentes em buscarem, por conta própria, seu aprendizado e qualificação reflete o princípio do autoconceito do aprendiz adulto, que é autônomo, automotivado e autodirigido, e, em muitos casos, prefere deter o controle sobre o seu aprendizado, conforme discutido no referencial teórico.

Quando se trata dos aspectos motivacionais, a automotivação para essa busca, como a Teoria da Andragogia prevê, mostra-se majoritariamente “interna e não externa”. Os docentes não foram compelidos por uma norma institucional, mas sim por uma necessidade intrínseca de aprimorar sua prática e resolver a questão de um processo de ensino e aprendizagem que já não lhes satisfazia, alinhando-se à orientação para a aprendizagem centrada na vida e na resolução de atividades práticas. Assim, a formação docente analisada não apenas corrobora, mas ressalta os pressupostos da andragogia, demonstrando que a transformação pedagógica do docente de contabilidade é, em sua essência, um processo de aprendizagem adulta, autônoma e orientada para a prática, tal como defendido por Knowles (1984).

Os resultados sobre os aspectos experienciais e motivacionais da prática docente para implementação da formação por competências podem ser visualizados na Figura 15 a seguir.

Inicialmente, faz-se necessário entender que o ser docente é um processo construído ao longo do tempo e sua prática docente é o reflexo de como essa trajetória foi percorrida (Zabala; Arnau, 2010). Como o ensino da contabilidade sempre foi marcado por uma abordagem de formação tradicional, mudar esse tipo de formação para um método de ensino por competências, requer a mudança da prática pedagógica dos docentes. Esta mudança traz alguns pontos fundamentais de discussão, na perspectiva de entender como tem sido essa experiência para os docentes e a motivação que eles visualizam como propulsoras de seguirem por esse caminho (Brammer; Goodrich, 2024).

Figura 15 - Experiência e motivação da prática docente para a formação por competências



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para tanto, a Figura 15 demonstra uma realidade em que todos os docentes entrevistados destacaram que a experiência com a formação por competências em sua prática docente é satisfatória, embora 14 docentes afirmarem que é uma experiência também desafiadora. Como pode-se constatar nos relatos dos professores a seguir, iniciando com a Docente D14.

Então, tem sido extremamente inovador trabalhar com a formação por competências. Desafiador? Muito, mas eu tô muito satisfeita, acho que é bastante satisfatório, porque de fato, hoje, pela primeira vez durante minha trajetória profissional eu entendo, eu me vejo como uma educadora de verdade. Isso me realiza muito e faz o meu trabalho ser mais satisfatório. (D14).

O Docente 17 também seguiu nessa mesma linha de raciocínio e trouxe um relato mais de satisfação com a adoção da formação por competências do que sendo algo desafiador, como apresentado na sequência.

No meu entendimento a formação por competências, ela abre a possibilidade de uma formação mais ampla, né? De uma formação mais conectada com a realidade, até mais próxima do dia a dia. Então, eu acho que ela é positiva nesse sentido, mais satisfatória mesmo. Existem os desafios, lógico, sempre vão existir, mas a satisfação de poder trabalhar com ela é bem maior. (D17).

Além desses relatos, outra docente (D23) apresentou o seu ponto de vista em relação a sua satisfação com a adoção da formação por competências em sua prática docente, conforme pode ser visualizado a seguir.

Eu fico pensando que a formação por competências em si não é desafiadora. Sabe o que é mais desafiador? O que vem com isso. São os professores resistentes, os alunos também, a falta de uma estrutura adequada. Enfim, o desafiador é o que depende mais dos outros, da minha parte eu acho super satisfatório, me sinto mais realizada com a minha profissão, hoje é muito mais gratificante. (D23).

Dessa forma, evidencia-se que adotar uma formação por competências no ensino da contabilidade representa um movimento de transformação da prática docente e mediante isso, a experiência docente pode ser satisfatória ou não. Mas diante os relatos, percebe-se que apesar da experiência ser considerada desafiadora por alguns, os docentes apontaram que ela tende a ser mais satisfatória, enriquecedora e positiva. Então, os professores percebem a formação por competências como uma oportunidade de se posicionarem de forma mais autêntica e reflexiva em seu papel educativo, conectando teoria e prática e promovendo uma educação mais alinhada com o que se espera dos futuros profissionais.

Assim, a transição de um modelo de ensino tradicional para um ensino por competências não apenas desafia os professores a repensarem suas estratégias educacionais, mas também os motiva e reforça o sentimento de realização profissional e a valorização de sua atuação como educador. Quando os docentes percebem resultados efetivos, engajamento dos alunos e maior aprendizagem, essa satisfação com a sua prática docente tende a fortalecer a disposição para inovar no ensino, experimentar novas estratégias educacionais e a buscar qualificação contínua, o que pode, conseqüentemente, favorecer a implementação de uma educação por competências (Khayati; Ariail, 2020).

O sentimento de satisfação que os professores relataram sentir, pode ser também capaz de refletir na sua motivação em seguir adotando uma educação por competências no ensino da contabilidade. Essa motivação pode ser vinculada aos pressupostos da andragogia como sendo uma automotivação interna do docente como um sujeito adulto e aprendiz na busca pelo seu próprio aprendizado (Knowles, 1984), que neste caso seria sua qualificação para um ensino por competências e em como ele percebe essa necessidade. Esta tese mostrou além dessa discussão, trazendo que os docentes também sentem motivação externa oportunizada pelos seus próprios alunos e neste sentido, entra no aspecto de como os docentes ensinam e o que os levam a adotar um ensino por competências, alinhando-se aos pressupostos do construtivismo (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986).

Com base nas falas dos docentes, percebe-se que ambos associam essa motivação com aspectos relacionados aos discentes, demonstrado em 34 citações, enquanto que a motivação relacionada a ele mesmo, teve um destaque menor, totalizando 26 menções. Para exemplificar a motivação, os docentes trouxeram situações que mostraram como os alunos se comportaram, agiram diante uma situação ou deram um *feedback* sobre a prática ou estratégia educacional usada pelo docente e isso teve um reflexo direto na sua motivação em continuar adotando uma educação por competências. Algumas dessas situações estão dispostas no Quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Motivação vinculada ao discente

Docente	Depoimentos
D2	“Às vezes o aluno chega cansado, ele já trabalha o dia inteiro, o conteúdo já está bem pesado e têm casos que ele vai pra aula só pra não ficar com falta. Mas quando ele percebe que a aula é dinâmica, que eu trouxe alguma coisa diferente, ele num instante esperta, coloca o cansaço de lado e começa a participar ativamente da aula. Às vezes você consegue ver o depoimento de algum aluno, eles chegam mesmo e até agradecem pela aula... Isso sim é o que motiva bastante.” (D2).
D7	“Quando eles veem uma coisa mais dinâmica, então acaba até trazendo aquela quebra de gelo, que uma aula normal ela apresenta, né? Então fica uma coisa mais interativa, o aluno participa mais, não fica uma aula chata. Eu sei disso porque sempre no final da aula um ou outro vem e faz um elogio, outros até parabenizam e pedem pra fazer mais vezes. Quando eu recebo esses <i>feedbacks</i> eu me sinto tão mais motivada, fico realizada, porque antes eu não tinha a noção do quanto isso é transformador mesmo para o aluno.” (D7).
D13	“Eu gosto de comparar e sempre quando a gente compara o início da disciplina e compara o final da disciplina, a reação dos alunos é muito, de fato, a ser transformada, né? E eles, ao final, ficam todos empolgados, dizendo que valeu a pena passar por todo o processo e tal. Então, assim, eu vejo que a minha maior motivação é justamente trazer o aluno para perto do processo e eu saber que ele gosta disso e quer continuar assim.” (D13).
D19	“Então, quando termina, eles saem e dizem: ‘professora, foi muito melhor, a gente aprendeu mais, por mim era para ser toda a unidade assim’, ou ‘Ah eu consegui aprender mais, consegui absorver mais, consegui interagir mais’. Então, existem os desafios, mas também existe aí o <i>feedback</i> , que tem sido bastante positivo, pelo menos na minha experiência. E sentir que isso é positivo, me inspira a continuar fazendo e até querendo fazer melhor, trazer coisas melhores.” (D19).
D22	“Ah eu recebo o <i>feedback</i> imediatamente ao final da aula. Na maioria dos dias, têm dias que a gente sai super feliz com os comentários dos alunos. E sabe de outra coisa que pra mim ainda é mais instigante? Quando eu vejo aquele aluno que tinha um perfil totalmente diferente, sabe? Chegava a ser até um aluno difícil, parecia que nada dava jeito pra ele ou estava bom. Mas agora ele parece ser

	outra pessoa, chega a ser um dos melhores alunos da sala... Olha, vou te contar, isso não tem dinheiro que pague.” (D22).
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A motivação vinculada ao discente configura como um sentimento externo, que depende da interação com os alunos e baseia-se no *feedback* e no desempenho discente (Asonitou, Sofia, 2022). Assim, essa motivação externa reflete na percepção dos docentes de que o engajamento, a evolução e valorização dos alunos são fatores fundamentais para seguirem com uma prática docente por competências (Osgerby; Marriott; Gee, 2018; Pong; Leung; Cheung, 2023). De acordo com essas respostas, constata-se que à medida em que se percebe o progresso nos resultados, interesse e participação ativa dos alunos, os docentes tendem a se sentirem mais dispostos e encorajados a continuarem nessa abordagem de ensino, corroborando o que traz a literatura e reforçando que a motivação diretamente relacionada ao discente tende a ser fator crucial para a continuidade e aprimoramento da prática docente alinhada com a formação por competências.

Apesar da motivação vinculada ao docente não ter apresentado tanto destaque como a vinculada ao discente, mas analisá-la faz-se necessário considerando sua possível contribuição com a adoção de um ensino por competências e em como o docente pode se auto motivar. Esse tipo de motivação já se caracteriza como sendo um sentimento interno do docente, em que se baseia na sua realização pessoal, valores e identidade profissional docente (Asonitou, Sofia, 2022). No Quadro 10 são destacados alguns comentários dos docentes que podem exemplificar melhor essa discussão.

Quadro 10 - Motivação vinculada ao docente

Docente	Depoimentos
D1	“Eu acho que é o que mais motiva, é gratificante para o professor saber que o seu trabalho está sendo valorizado, a sua atividade que foi planejada, pensada, tem sido bem aproveitada. É tipo aquilo de dizer que está dando certo o que eu estou fazendo, então não preciso mudar, pelo contrário, isso me motiva a continuar trabalhando dessa forma.” (D1).
D11	“Tenho recebido bastante <i>feedbacks</i> , tanto dos alunos como também dos meus colegas professores, né, os meus colegas de trabalho, os meus coordenadores também, e são <i>feedbacks</i> bem positivos. Acho que receber esse retorno dos nossos pares tem um gostinho especial, sabe?... Ah e outra coisa, tem a questão de que hoje em dia eu consigo trabalhar melhor, vejo minhas aulas melhores e isso me ajuda enquanto docente. Tudo isso faz com que eu queira seguir assim, não tenho pretensão de mudar, a não ser que seja pra melhor.” (D11).
D14	“Então eu acho que o que me motiva a adotar essas práticas é ser capaz de ser um instrumento para aquelas pessoas que ainda não viram a educação como uma prática libertadora. E eu insiro isso em todos os contextos. Sem falar que isso melhorou muito a minha forma de ser professora, sou bem avaliada por isso e recebo bons <i>feedbacks</i> , incluindo da gestão superior. Aí eu pergunto: por que mudar isso? Que nada, eu quero <i>é</i> continuar.” (D14).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Por outro lado, percebe-se que a motivação relacionada ao próprio professor está mais alinhada com fatores internos, seja na satisfação pessoal e realização profissional com a prática docente, bem como na validação daquilo que o docente acreditou que ia proporcionar e agora ele consegue visualizar isso na prática educacional. Essa motivação reforça o compromisso do docente em manter uma formação por competências, desenvolver e aprimorar suas próprias competências, além de incentivar a busca por novas estratégias educacionais, independente de esperar pelo *feedback* dos estudantes (Morais *et al.*, 2022; Yaftian; Mirshekary; Mihret, 2017; Kuang; Agustina; Monalisa, 2023).

No geral, infere-se que a satisfação do docente não reflete apenas na sua prática docente, mas também relaciona-se diretamente aos aspectos motivacionais. Enquanto a motivação vinda do discente impacta nas práticas educacionais, a motivação docente traz a resiliência e a busca por sempre melhorar. Sob a perspectiva da andragogia, compreender essas dimensões significa reconhecer o professor como um aprendiz adulto em constante aprendizado, cuja motivação se baseia na autonomia, no propósito e no sentido atribuído à própria prática docente. Já na visão do construtivismo, a satisfação e a motivação emergem do processo interativo e reflexivo de construção do conhecimento, no qual o docente e o discente aprendem mutuamente. Portanto, a compreensão dessas dimensões faz-se necessário para contribuir com a implementação da formação por competências, além de poder garantir que os docentes continuem satisfeitos com essa abordagem de ensino e motivados em utilizarem estratégias educacionais alinhadas ao desenvolvimento de competências.

Para consolidar a análise do contexto experiencial docente, o Quadro 11 sintetiza os principais achados empíricos, articulados com a fundamentação teórica da andragogia (o aprender docente como adulto) e do construtivismo (o ensinar docente), e com as implicações para a formação por competências.

Quadro 11 - Síntese do contexto experiencial docente para a formação por competências

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
<p>Formação acadêmica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Predomínio da formação tradicional; - Pouca vivência com práticas de ensino não tradicionais; - A maioria dos docentes desenvolveu uma formação autônoma. 	<p>Perrenoud (1999); Zabala e Arnau (2010); Knowles (1984); Loeng (2020).</p>	<p>A formação autônoma demonstra o perfil do docente alinhado a andragogia e evidencia que a transformação parte da autorreflexão e busca contínua por qualificação.</p>
<p>Prática docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiência com a formação por competências satisfatória e desafiadora; - Maior realização e engajamento com a formação por competências. 	<p>Piaget (1961); Vygotsky (1986); Zabala e Arnau (2010).</p>	<p>A prática docente baseada na formação por competências potencializa a aprendizagem e fortalece o papel do docente como o mediador do processo de ensino e aprendizagem.</p>

<p>Satisfação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O ensino por competências tido como uma prática autêntica e satisfatória; - Percepção de valorização e do crescimento profissional; - Satisfação com os resultados percebidos. 	<p>Perrenoud (1999); Khayati e Ariail (2020).</p>	<p>A satisfação do docente fortalece o engajamento na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem, e consolida a transformação educacional para o que se espera da formação por competências.</p>
<p>Motivação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Motivação interna (automotivação); - Predomínio da motivação externa (<i>feedback</i>) dos alunos. 	<p>Piaget (1961); Vygotsky (1986); Knowles (1984); Morais <i>et al.</i> (2022).</p>	<p>A motivação atua como fator de qualificação profissional (andragogia) e de permanência e inovação pedagógica (construtivismo), dando continuidade a uma prática docente por competências.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Por fim, o Quadro 11 apresenta uma síntese integradora dos achados referentes ao contexto experiencial docente, articulando a formação acadêmica, prática docente, satisfação e motivação com a fundamentação teórica e as implicações para a formação por competências. De modo geral, observa-se que a trajetória formativa dos docentes é marcada por uma formação tradicional, embora a maioria tenha buscado, posteriormente, uma formação autônoma, o que reflete nos pressupostos da andragogia propostos por Knowles (1984). Já em relação a prática docente, os resultados evidenciam uma experiência satisfatória e desafiadora, simultaneamente, coerente com os pressupostos do construtivismo em que o docente assume um papel ativo como mediador do processo de ensino e aprendizagem, conforme destacam Piaget (1961) e Vygotsky (1986). Por último, as dimensões de satisfação e motivação reforçam que a adoção da formação por competências promove um maior engajamento e valorização profissional, tanto por fatores internos (automotivação), alinhados a andragogia, bem como os externos (*feedback* discente), alinhados ao construtivismo, conforme complementam as ideias de Perrenoud (1999) e Zabala e Arnau (2010).

4.3 Desafios para a implementação da formação por competências

Pensar nos desafios educacionais é entender que desde sempre eles existiram e seguirão existindo, principalmente considerando as transformações constantes ocorridas no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, esses desafios apresentam relação direta com a formação do docente, por considerar que são capazes de provocar mobilização dos professores para uma maior adequação as mudanças que surgem e superar os desafios existentes e até os novos que surgem e acompanham essas mudanças. Esse é mais um reflexo de que o docente entra nesse contexto como sendo agente fundamental de promoção para adequação as transformações que ocorrem na educação em qualquer nível (Mlambo; Silén; McGrath, 2021; Tarazaga; Berrueco, 2022; Asonitou, 2022).

De modo geral, os desafios docentes são os mais diversos e complexos, principalmente quando se trata a implementação de uma educação alinhada à formação por competências. Essa abordagem faz com que o professor seja cobrado por uma mudança paradigmática de transição de um ensino tradicional para experimentar novas formas de pensar, planejar, executar e avaliar o processo de aprendizagem. Não é mais requerido do professor apenas dominar os conteúdos técnicos especializados, é preciso desenvolver estratégias educacionais que proporcionem a autonomia do estudante, a contextualização do conhecimento e integração entre teoria e prática (Sutherland *et al.*, 2022; Nie; Mastor, 2024).

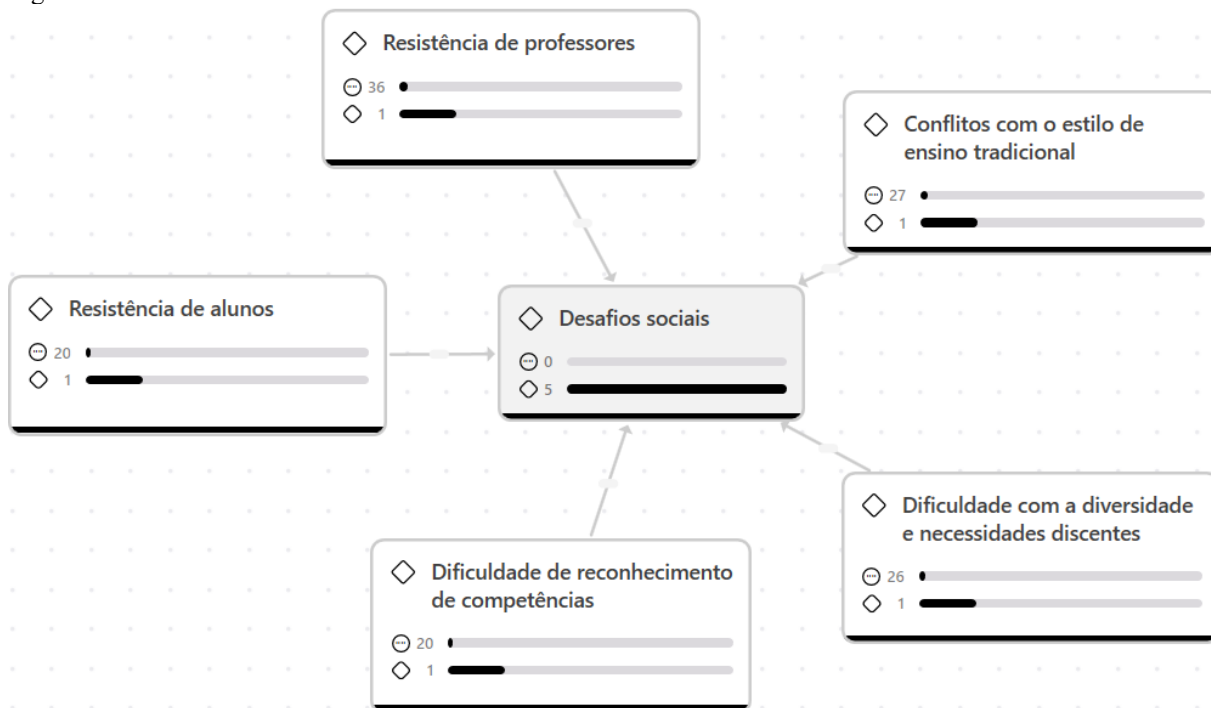
Na sequência, são apresentados os principais desafios que acometem a prática docente e podem dificultar a implementação da formação por competências, conforme já discutido no referencial teórico deste estudo. Esses desafios foram classificados com base na definição de Vanhove, Opdecam e Haerens (2024), e agrupados em quatro categorias: desafios sociais, contextuais, no ambiente de aprendizagem e institucionais. Inicialmente, as discussões partem dos desafios sociais, conforme apresentado a seguir.

4.3.1 Desafios sociais

Os docentes trouxeram desafios já evidenciados na literatura, conforme destacado na Figura 8, além de outros desafios que surgiram à medida que os docentes traziam suas vivências e fez-se necessária sua análise como relevante para o escopo desta pesquisa. Os desafios sociais estão relacionados às expectativas criadas pela sociedade em relação ao papel do profissional, neste caso o professor de contabilidade. Para esses desafios, são levados em consideração toda uma construção social do ensino e aprendizagem e os agentes envolvidos nesse processo, no caso os professores e alunos (Asonitou, 2022; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

Percebe-se que tais desafios foram expressados sobretudo na “resistência de professores e alunos”, nos “conflitos com o estilo de ensino tradicional”, na “dificuldade com a diversidade e necessidades discentes”, e nas “dificuldades de reconhecimento de competências”. De modo mais incisivo, os professores destacaram que o maior desafio concentra-se na resistência de colegas professores, e por mais que tenham apontado uma resistência por parte dos estudantes, essa resistência é considerada momentânea. Portanto, a Figura 16 apresenta os desafios sociais no processo para implementação da formação por competências no ensino da contabilidade, identificados pelos docentes.

Figura 16 - Desafios sociais



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para exemplificar esse contexto, seguem os relatos da Docente 2 (D2), inicialmente acerca da resistência dos docentes e, em seguida, a resistência dos alunos, seguindo essa mesma sistemática para os próximos depoimentos.

Sempre tem um ou outro colega que realmente diz que não funciona, que isso não vai ter futuro, é a opinião dele e acabou. É a questão da aversão ao método, né? São tão acostumados a ministrar aulas daquele jeitão mais tradicional que não tem quem faça mudar essa realidade. E mudar é difícil, né? E o pior é quando os alunos começam a cobrar dele também, pra que ele faça como os professores que adotam. Acho que isso mexe até com o ego deles. (D2).

Geralmente pode gerar esse receio, do aluno ele não saber bem o que é, ficar com medo, né? Em algumas situações acha que o professor não quer trabalhar, é preguiça do professor e quer colocar a responsabilidade para o aluno. Mas eu vejo que isso depois vai mudando, eles vão conhecendo melhor o método, vão ficando mais, eu diria, acostumados com ele, daí flui bem mais. (D2).

A Docente 14 (D14) também apresenta sua perspectiva sobre essa resistência, seguindo a linha de raciocínio da docente anterior, tanto para o aspecto da resistência de professores como por parte do estudante.

Primeiramente, eu acho o maior desafio pra ensinar por competência, primeiro, você ter professores tecnicistas... se você é um professor generalista. Difícilmente você terá facilidade de mudar essa realidade, principalmente porque se encontra muitos

professores que já têm muitos anos de carreira, e agora, vai mudar pra quê a sua forma de ensinar? (D14).

Geralmente, no começo, é um estranhamento e eles ficam incomodados. Na minha experiência é que os alunos não gostam, principalmente no início. Depois eles vão se acostumando e até passam a gostar de trabalhar assim, na verdade passam a querer só trabalhar assim, é incrível, mas no início é mais difícil. (D14).

Já o Docente 15 (D15) mantém a mesma linha de pensamento em relação a resistência de colegas professores, entretanto se posiciona afirmando que não acredita haver resistência por parte dos alunos, como visto a seguir.

Eu vejo um grande desafio como a não aceitação de boa parte dos professores, de resistência mesmo... eu acho que um ponto inicial é começar realmente pelo professor. Eu mesmo já ouvi alguns absurdos ditos por alguns colegas, desmerecendo mesmo até os colegas que utilizam um ensino por competências. Eles ficam chateados mesmo quando algum professor faz, porque querendo ou não ele começa a ser cobrado pelos alunos pra fazer também. (D15).

Como desafio em relação aos alunos, eu nem vejo isso como resistência deles, é mais um estranhamento inicial, o que eu acho super normal, principalmente se eles tiverem experimentando pela primeira vez. É realmente aquilo do novo, eles deixarem esse contexto de só verem conteúdo em sala de aula, para eles se tornarem protagonistas. Resistência mesmo eu só vejo de alguns professores, né? (D15).

Os apontamentos dos docentes revelam que a transição para um modelo de educação por competências demanda não apenas mudanças metodológicas, mas também transformações nas percepções, atitudes e interações entre os sujeitos do processo educativo, principalmente, quando se trata dos docentes. A literatura revela que a resistência a métodos de ensino mais inovadores é frequentemente percebida entre docentes e discentes, apesar que nestes últimos com menor intensidade (Willis, 2016; Asonitou, 2022; Van Niekerk; Delpont, 2022). O docente averso a formação por competências tende a ser o tipo mais conservador, que também deteve-se a uma formação tradicional e não buscou acompanhar as tendências que surgiram no âmbito educacional, em muitos casos, se encontra no final de sua carreira docente. Já o aluno também tende a ser resistente, especialmente quando ainda desconhece a abordagem por competências e em como ela é operacionalizada, após esse percurso, entra em um processo de aceitação, por passar a entender a essência da abordagem e conseguir atribuir valor.

Essa mudança de paradigmas na educação, da transição de um ensino mais tradicional para uma formação que considera o desenvolvimento de competências pode ser capaz de gerar conflitos com o estilo de ensino tradicional, que também foi apontado como sendo um desafio social. Para melhor representar essa questão, alguns comentários dos professores entrevistados foram destacados no Quadro 12.

Quadro 12 - Conflitos com o estilo de ensino tradicional

Docente	Depoimentos
D1	“Desde o início, de quando eu comecei a adotar estratégias por competências que eu percebo alguns conflitos, tanto de professores como de alunos. Esses conflitos que eu falo é com a questão até de comparação. Então gera também esse, quer dizer, gerou também esse conflito de interesse entre professores, por achar que não, que não era pra tá trabalhando assim e tal, tinha que ser o ensino tradicional mesmo.” (D1).
D11	“Não tem como mais a gente fingir que o ensino tradicional ele é suficiente, porque já não é mais, né? Mas isso ainda gera muita coisa na gente, porque o aluno que chega no ensino superior, ele vem de um ensino tradicional, a vida toda ele foi ensinado assim, aí chega na universidade e se depara com um jeito ‘diferente’ de aprender, ele vai estranhar muito mesmo... A gente professor ainda fica naquela de driblar muito isso, mas não é fácil, chega a ser desafiador.” (D11).
D17	“Acho que o principal desafio, o primeiro, é você, às vezes, ser alguém formado no ensino tradicional e ter que dar uma viradinha de chave para trabalhar com a formação por competências, isso dá uma confusão na cabeça, né? Eu fico pensando a mente dos nossos alunos: ‘como eu vou aprender desse jeito se eu passei minha vida toda sendo ensinado de outro jeito?’ Sem falar que a gente, por mais que esteja trabalhando por competências, a gente não abandona totalmente as práticas do tradicional. Eu ainda dou minha aula expositiva, né? Só que não fico só nisso.” (D17).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Por meio desses posicionamentos, percebe-se que esses conflitos tanto pessoais como institucionais, em que a resistência dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos, pode ser vista como propulsora desses conflitos. Cria-se, assim, um ambiente de incertezas e pode gerar confusão de entendimento para o aluno, considerando que nem ele mesmo consegue entender como está sendo formado ou até o tipo de formação melhor se enquadra no contexto em que está inserido. Além disso, os conflitos de interesses entre os professores podem gerar um ambiente de trabalho desagradável, marcado por divergências e falta de colaboração entre os pares, o que reforça a dificuldade de promover uma educação inovadora, voltada para uma abordagem por competências.

Os resultados alinham-se aos estudos de Contreras e Torres (2020), Howcroft (2017) e Terblanche e De Clercq (2021) ao trazer que esses conflitos relacionam-se aos aspectos sociais de cada sujeito e a questão cultural que carregam, sejam de uma formação ou experiência de vida, ou construída ao longo do tempo. De maneira geral, a transição do ensino tradicional para um ensino por competências vai ser mais incisiva ainda no início desse processo transitório, e vai além de uma mudança nas novas estratégias educacionais, isto é, implica em uma mudança de mentalidade, cultura e identidade docente. Além de ser marcado por contrastes e adaptações, indicando que a transformação educacional ocorre de modo gradual, à medida que docentes e discentes se apropriam de novas formas de ensinar e aprender.

Os outros desafios sociais percebidos estão relacionados as dificuldades em lidar com a diversidade dos estudantes e suas necessidades, bem como em reconhecer as competências dos alunos. Esses desafios podem apresentar relação mais direta as mudanças sociais, considerando

as constantes transformações sociais dos últimos anos, novas realidades que foram surgindo e trouxeram impactos para o ambiente acadêmico. A seguir, alguns comentários dos professores podem exemplificar essas questões.

Talvez uma das grandes dificuldades que temos é com a pluralidade em sala de aula. Além de nós termos perfis muito diversos, de idade, de formação básica, de aspectos socioeconômicos, maturidade, enfim, nós ainda temos os alunos com necessidades específicas, alunos neuro divergentes, né? Nós temos alguns, mas especificamente com autismo, até de grau elevado, questões neurológicas, enfim. A verdade é que nós também não estamos preparados para essa realidade. (D12).

Hoje nós temos uma diversidade gigantesca na sala de aula, que não tínhamos algum tempo atrás. Aí eu tenho aquele grupo que não tá no mercado. Eu tenho aquele grupo que tem mais familiaridade com tecnologia, outros que não tem. Tem ainda aquele que faz mais de 10 anos que saiu do ensino médio, que na época ainda era segundo grau e eu tenho aquele saiu mês passado, por exemplo. (D13).

Às vezes, além desse perfil bastante diverso do aluno, tem aquilo de um equipamento tecnológico, o discente ele não tem, a gente não pode cobrar. Então tem essas dificuldades, né? Tem as dificuldades também interpessoais deles, tem a dificuldade do aluno, tem a dificuldade geral da turma. E aí a gente não consegue atender a tudo, infelizmente. (D19).

Pode-se inferir que a facilidade de acesso ao ensino superior, impulsionada por políticas de inclusão e democratização do ensino, trouxe maior ingresso de discentes com perfis diversos. Além disso, aspectos socioeconômicos e demográficos contribuem tanto para essa diversidade dos estudantes como para o aumento de suas principais necessidades. Entretanto, reforçam os desafios que os docentes se deparam, especialmente, quando se trata de preparação profissional e suporte institucional, ou seja, os docentes precisam estar cada vez mais preparados para lidarem com esses desafios e que possam receber suporte adequado da instituição de ensino em questões como alunos com neuro divergências ou outras necessidades específicas, por exemplo.

Esses desafios apontados pelos professores se respaldam em estudos que analisaram as mudanças socioculturais e educacionais contemporâneas, e apontam que um meio educacional mais diverso e plural, exige dos docentes novas competências pedagógicas e socioemocionais, bem como maior sensibilidade para lidar com as diversidades, desigualdades e necessidades presentes no meio acadêmico (Silva; Biavatti, 2018; Asonitou, 2022; Nehme *et al.*, 2023). Além disso, Perrenoud (2000) já trazia em seu estudo que o professor contemporâneo deve ser capaz de saber gerir essa heterogeneidade e promover situações de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando ritmos, contextos e experiências de vida.

Já se tratando da dificuldade de reconhecimento de competências, os docentes apontam que esse desafio é proveniente, principalmente, da falta de comunicação dos estudantes, ainda

mais quando são de uma geração mais atual, que tende a se expressar com menor frequência, o que dificulta que o professor perceba suas competências, impedindo que ele possa realizar um trabalho mais efetivo nesse quesito. A seguir, são apresentadas algumas narrativas dos docentes que exemplificam a discussão.

Eu acho que um dos maiores desafios para adotar essas atividades alinhadas ao tipo de ensino por competências, é nós conseguirmos identificar quais competências vão ser desenvolvidas naquela disciplina. Eu digo isso porque eu tenho aquele aluno que fica ali, calado no canto dele, não se expressa, não conversa, e aí? Como eu vou saber as competências que ele já tem, para que eu possa saber as que eu vou precisar desenvolver? E aí você me coloque isso pra uns 20 ou 30 alunos. Loucura né? (D4).

Uma dificuldade grande que eu acho também é procurar inserir as competências que vão ser desenvolvidas naquela disciplina, naquela aula. Veja bem, eu tenho uma sala de aula enorme, em quantidade de alunos, não conheço direito aqueles alunos, não sei quais habilidades eles possuem, eles não expressam naturalmente e eu preciso ficar instigando isso. Só que é difícil, porque eu tenho muito alunos, não tenho tempo suficiente pra isso e tenho outras demandas também pra cumprir na disciplina. (D22).

Os relatos reforçam um dos desafios mais comuns da implementação da formação por competências: a dificuldade de reconhecer as competências dos alunos. Essa limitação decorre, especialmente, de bloqueios comunicacionais e da baixa interação dos discentes, percebido com maior frequência entre as gerações mais jovens, que tendem a se expressar menos em sala de aula. Como consequência, tende a inibir a percepção dos professores sobre as potencialidades e limitações de cada aluno, dificultando a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, e o acompanhamento do desenvolvimento de competências.

A literatura que apresenta essa discussão aponta essa dificuldade de reconhecimento de competências como sendo um dos principais entraves para a implementação de uma educação por competências, além de trazer que é um processo que exige tempo e aplicação adequada das estratégias educacionais (Contreras; Torres, 2020; Terblanche; De Clercq, 2021). Entretanto, quando o aluno permanece como sujeito passivo, o docente perde a oportunidade de identificar as suas competências, considerando que para o reconhecimento delas, exige-se uma interação constante e diálogo formativo, e que o professor esteja atuando como mediador, estimulando o aluno a refletir sobre suas próprias capacidades (Perrenoud, 2000; Zabala; Arnau, 2010).

Como forma de consolidação dos desafios sociais para contribuição da implementação do modelo da formação por competências, o Quadro 13 apresenta uma síntese dos principais resultados empíricos, articulados com a fundamentação teórica deste estudo e as implicações percebidas com a discussão.

Quadro 13 - Síntese da discussão sobre os desafios sociais

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
Resistência de professores: - Adoção de metodologias ativas; - Ruptura com o modelo tradicional de ensino.	Willis (2016); Asonitou (2022); Van Niekerk e Delpont (2022).	A resistência docente reflete barreiras culturais que retardam a inovação pedagógica e sua superação exige políticas institucionais de reflexão, sensibilização e formação continuada.
Conflitos com o estilo de ensino tradicional: - Conflitos entre os docentes do curso; - Comparações entre docentes pelos alunos; - Criação de um ambiente de incertezas.	Contreras e Torres (2020); Terblanche e De Clercq (2021).	Esses conflitos expressam a transição entre paradigmas educacionais e evidenciam a necessidade de mudança cultural e institucional para consolidar a formação por competências.
Dificuldade com a diversidade e necessidades discentes: - Transformações sociais e acadêmicas; - Perfil discente diverso; - Aumento das necessidades dos alunos.	Perrenoud (2000); Silva e Biavatti (2018); Nehme <i>et al.</i> (2023).	Essas dificuldades exigem do docente novas competências didáticas e sensibilidade pedagógica, além de apoio institucional para promover inclusão e equidade na aprendizagem.
Dificuldade de reconhecimento de competências: - Falta de comunicação dos alunos; - Dificuldade de identificar limitações; - Baixa preparação dos docentes.	Zabala e Arnau (2010); Contreras e Torres (2020).	O reconhecimento das competências requer interação constante e diálogo formativo. O docente deve atuar como mediador e observador atento dos processos de aprendizagem.
Resistência de alunos: - Estranhamento inicial; - Adaptação ao modelo por competências depois do entendimento e resultados.	Perrenoud (2000); Howcroft (2017); Asonitou (2022).	A resistência discente é transitória e diminui com a vivência prática e requer clareza comunicacional, orientação e acompanhamento reflexivo do processo de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em síntese, os desafios sociais destacados revelam que a implementação da formação por competências perpassa a simples adoção de novas estratégias educacionais, demandando transformações mais profundas de natureza cultural e contextual. A resistência de professores e estudantes, sobretudo em ambientes ainda marcados por práticas tradicionais, evidencia a necessidade de mudança de mentalidade e de reconfiguração dos papéis na dinâmica de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a andragogia contribui para compreender que o docente, como sujeito adulto e autônomo, precisa ressignificar sua própria prática, adotando uma postura reflexiva e empática diante da diversidade discente. Esses achados se conectam a “necessidade de saber” e a “prontidão para aprender”, pressupostos da andragogia (Knowles, 1984), sendo que a busca pelo saber por parte do docente acontece quando ele percebe que é necessário se qualificar e em como isso pode influenciar na sua prática docente.

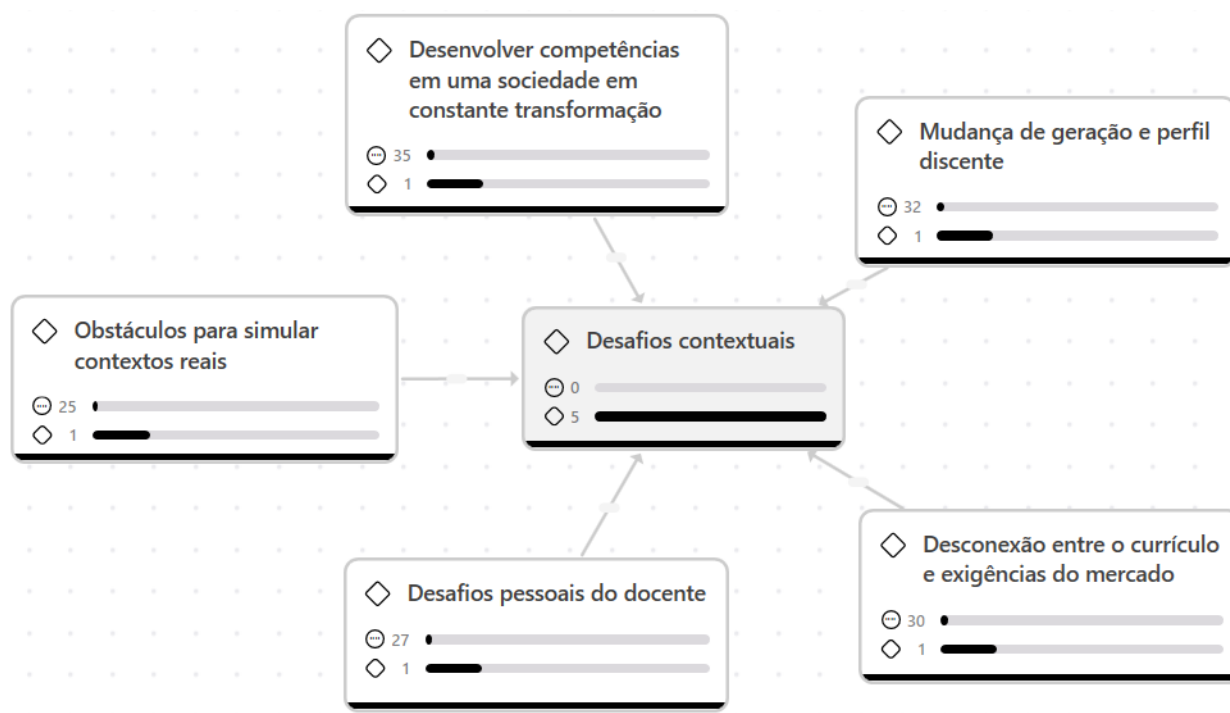
Já sob a visão do construtivismo, o processo de superação desses desafios requer o fortalecimento do diálogo formativo e da cooperação, construídos a partir das interações entre professor e aluno, considerando que implica na mudança de perfil do aluno e da construção de sua aprendizagem, de receptor para construtor, conforme destacam Piaget (1961) e Vygotsky (1986). Assim, para que os desafios sociais se tornem impulsionadores da implementação da

formação por competências, o docente deve atuar como um mediador sensível e comunicativo, valorizando o acompanhando do aluno, de forma contextualizada, o seu progresso individual e coletivo no ambiente acadêmico.

4.3.2 Desafios contextuais

Após a discussão acerca dos desafios sociais, segue análise sobre os desafios contextuais e em como foram destacados pelos docentes entrevistados. Para fins de definição, os desafios contextuais estão relacionados aos aspectos do ambiente externo à sala de aula, mas que podem influenciar de forma direta o processo de ensino e aprendizagem (Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024). Os desafios contextuais foram apresentados na Figura 17 a seguir.

Figura 17 - Desafios contextuais



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os desafios contextuais destacados pelos docentes refletem as interações entre o meio social e as práticas educacionais, ou seja, o contexto em que os estudantes estão inseridos pode influenciar no surgimento dos desafios. Assim, “desenvolver competências em uma sociedade em constante transformação”, emerge como sendo o desafio mais mencionado. Os professores destacaram que viver em uma sociedade marcada por mudanças tecnológicas, sociais e culturais

aceleradas, tende a tornar-se desafiador preparar os alunos para um contexto profissional que está sempre em mudança. Portanto, a formação por competências precisa acompanhar as novas demandas do mercado e da sociedade, exigindo do docente constante atualização e capacidade de adaptar-se a novas realidades. Esses achados podem ser visualizados no Quadro 14.

Quadro 14 - Desenvolver competências em uma sociedade em constante transformação

Docente	Depoimentos
D3	“O aluno precisa estar de forma tempestiva acompanhando o que tem de novo e nós também. Então veja, são competências diferentes que eles vão adquirindo... a complexidade delas vai mudando na medida em que a sociedade também muda. Então é muito difícil você acompanhar toda a velocidade. Eu acho que a dificuldade maior é a rapidez com que as coisas estão mudando, o tempo que a gente não tem para isso.” (D3).
D7	“Nós estamos na era informacional, na era digital, então o aluno ele tem a informação a tempo e a hora que quiser e o professor ele tem um desafio ainda maior, que é ensinar esse aluno a lidar com essas informações, porque elas mudam muito rápido. A gente tem que ensinar, preparar ele para poder acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo. Na contabilidade as coisas não param.” (D7).
D10	“As mudanças do mercado têm exigido cada vez mais dos contadores, né? E a gente tem que passar isso pros nossos alunos. Imagina você ter que desenvolver essas competências acompanhando o que o mercado quer? É muito difícil, porque todo dia tem uma novidade, todo dia aparece uma habilidade nova que contator tem que ter... acompanhar isso é muito desafiador.” (D10).
D18	“A prática docente, ela tem que acompanhar também as mudanças sociais e a gente inserir dentro da nossa condução em sala de aula, essas mudanças, né? Aí você imagine tentar acompanhar tudo isso e trazer pros alunos, principalmente pra mim, que eu trabalho com o EaD, que aí que a gente tem que utilizar dessas estratégias tecnológicas, dessas novas coisas que surgem. É um Deus nos acuda.” (D18).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Essas percepções se alinham à literatura, ao apontar que o avanço tecnológico e as novas e constantes mudanças na sociedade, têm exigido cada vez mais dos docentes uma atualização contínua das competências a serem desenvolvidas, o que é um desafio incessantes. Além de manter uma educação que seja ao mesmo tempo atual e capaz de preparar o estudante para lidar com situações futuras ainda incertas (Lima; Araujo, 2019; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Polonia; Santos, 2020). Assim, reforça a necessidade do docente está em formação constante e preparado para promover uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada (Perrenoud, 2000; Zabala; Arnau, 2010).

Além dessas transformações constantes na sociedade, outro desafio bastante citado foi a “mudança de geração e perfil discente”. As novas gerações apresentam perfis distintos de se relacionar com a busca pelo conhecimento, com o tempo dispendido para os estudos e em lidar com a tecnologia. São alunos mais conectados, com acesso rápido à informação, mas, muitas vezes, com menor capacidade de concentração e de lidar com desafios mais prolongados, como também com as pressões que as instituições de ensino e o mercado de trabalho demandam. As narrativas a seguir representam essas discussões apresentadas pelos professores.

É uma geração um pouco mais diferente. Chegar numa sala de aula, todo mundo no telefone. Então a gente, nesse momento, pelo menos eu, preciso me adaptar a essa geração. Então eu me atualizo das redes sociais, me atualizo de memes e tento falar a linguagem deles, que é para ver se eu consigo reverter essa situação para que eles prestem atenção ao assunto. (D5).

Então, um desafio que eu percebo é esse da mudança de perfil do nosso aluno, pelo menos na minha vivência, que já estou atuando aí, tá com alguns bons anos. O aluno que entra hoje na universidade é muito diferente do que entrava há 10 anos atrás. Hoje ele é mais ansioso, mais conectado a tecnologia, mas às vezes mais displicentes, parece assim que valorizam menos as coisas. (D9).

Um desafio que a gente enfrenta muito hoje é, justamente, o perfil do aluno, né? Eu nunca consigo que a disciplina seja a mesma para as turmas que vão passando, porque eles estão mudando cada vez mais. Diferente de uns anos aí atrás, o aluno de contábeis é aquele bem jovem, tem muitos acessos e quer tudo muito rápido, mas por outro lado, eu sinto que falta ainda uma vontade de correr atrás disso, busca tudo o que for mais fácil pra ele. (D23).

Essa mudança geracional e de perfil, implica a necessidade de repensar as estratégias de ensino e linguagens didáticas, pois o estudante contemporâneo aprende de modo mais dinâmico e fragmentado. Estudos como os de Silva e Biavatti (2018), Farroñán *et al.* (2021) e Asonitou (2022) mostram que esse novo perfil do discente requer uma atuação docente mais mediadora, empática e criativa, que promova o engajamento e a aprendizagem ativa, o que pode ser bastante desafiador para o professor, dependendo também do seu tipo de perfil e da sua disponibilidade e desejo de seguir com essa dinâmica educacional.

Seguindo nessa linha de mudanças e transformações, outro desafio contextual apontado pelos docentes foi a “desconexão entre o currículo e as exigências do mercado”, que infere-se como sendo até mesmo consequência das transformações sociais e educacionais, que culminam nas exigências do mercado, e, caso o currículo do curso não acompanhe essa tendência, existe uma propensão que o mesmo fique defasado. No contexto atual, em que os cursos de graduação em Ciências Contábeis ainda são considerados tecnicistas e tradicional, em sua grande maioria, professores reconhecem que o currículo ainda é excessivamente teórico e pouco integrado com a prática profissional, que dificulta a formação de competências que atendam às exigências do mercado de trabalho. Conforme pode ser visualizado nos comentários a seguir.

Nosso currículo estava muito antigo, era o primeiro currículo do curso e o curso tem 15 anos, mas nunca havia sido atualizado. Olha só como as coisas mudaram nesses anos, o mercado não é mais o mesmo... sabe o que eu imagino? Que a gente fica é inventando que tá ensinando nosso aluno, mas é só conceito, imagino é ele ficando frustrado quando chegar no mercado. (D11).

Veja que hoje existem muitas temáticas que são discutidas dentro da contabilidade. Eu tô falando de ESG, responsabilidade social, inteligência artificial, diversidade de

gênero e orientação sexual, etnias, e por aí vai, mas de fato, no currículo, se você for fazer uma análise, não tem. E por que eu tô dizendo isso? Porque tem um reflexo direto no mercado e nas organizações. (D14).

O currículo atual, ele é um currículo antigo, antes das novas DCN, a gente ainda não tem isso do desenvolvimento de competências, não é o foco dele. E como resultado, a gente só reproduz conteúdos, né, e joga isso pro aluno, sem que ele veja uma coisa mais prática ou até real mesmo. Desse jeito a gente não tá preparando nosso aluno pro mercado de trabalho. (D20).

A desconexão curricular com o mercado de trabalho já vem de um contexto bastante evidenciado pela literatura no âmbito dos cursos de Ciências Contábeis. Os estudos evidenciam a necessidade de revisão desse currículo para integrar teoria e prática, e mais atual, reforçar o desenvolvimento não apenas de conhecimentos técnicos, mas habilidades técnicas, cognitivas e socioemocionais alinhadas às novas exigências da profissão contábil. Além disso, os docentes indicam que essa lacuna dificulta a inserção dos alunos egressos em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, dinâmico e informatizado (Polonia; Santos, 2020; Farroñán *et al.*, 2021; Tarrá; García, 2023).

Os “desafios pessoais dos docentes” configuram-se como uma temática de discussão dos docentes que, até então, não havia sido discutida neste estudo ou entrou no rol da matriz de amarração para confecção das questões norteadoras do roteiro de entrevista desta pesquisa. Para essa categoria de desafios, entende-se que as questões pessoais dos professores interferem em sua vida profissional. Como as entrevistas tiveram uma participação bastante considerável das mulheres, destaca-se as discussões mais voltadas para a dupla jornada de trabalho, neste caso a profissão de docente e as atividades desenvolvidas em casa (cuidados domésticos e filhos, por exemplo), que ainda persiste em ser uma realidade que acomete mais as mulheres. Além de que alguns docentes destacaram a prioridade com momentos de lazer e bem-estar ao lado da família e dos amigos, que em diversas situações são deixados de lado por conta da carga de trabalho elevada. Algumas falas foram dispostas no Quadro 15.

Quadro 15 - Desafios pessoais dos docentes

Docente	Depoimentos
D1	“Eu ainda consigo destacar outros desafios, principalmente quando eu olho pra minha vida. Eu tenho tantas demandas de trabalho, ensino, pesquisa, orientação, projeto de extensão. E aí quando eu vou olhar não tive um momento de lazer. Daí eu sei que preciso disso e sempre que posso gosto de curtir com os amigos e aproveitar ao lado de minha família.” (D1).
D6	“São tantas as demandas que eu tenho, além da sala de aula, eu ainda tenho funções administrativas. Antes, eu abria muito mão da minha vida e até de estar com minha família, mas hoje em dia eu não faço mais isso. Acho que depois que tive minha filha, isso foi uma virada de chave. Só que ainda percebo que isso atrapalha um pouco minha vida pessoal.” (D6).
D16	“Eu vejo ainda um desafio que tem é o trabalho grande e consumo alto de tempo para se trabalhar por competências, e daí a gente fica sem tempo até para coisas pessoais da gente. É tanto trabalho que a gente leva coisas pra casa pra fazer, acaba misturando ambiente pessoal com o de trabalho.

	Tem grupo de pesquisa, extensão, é orientação de TCC, é muita coisa que o professor tem para fazer, e às vezes não dá pra conciliar com a vida social, a vida pessoal.” (D16).
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os depoimentos dos docentes que apontaram os desafios de caráter pessoal revelam uma realidade que a literatura aponta e é denominada pelo termo “professor o tempo todo”, que faz uma analogia ao fato do docente ter tantas demandas profissionais que transforma a sua casa em local de trabalho, confundindo vida pessoal com profissional. Assim, o professor acaba se tornando um refém do trabalho e deixa de lado aspectos de sua vida pessoal, como um maior autocuidado, tempo de qualidade com familiares e amigos, e lazer de um modo geral. Isso pode gerar, inclusive, adoecimento físico, mental e problemas de saúde em geral (Veloso; Mill, 2018; Calderari; Vianna; Meneghetti, 2022). Portanto, infere-se que o consumo de tempo dispendido para planejar um ensino por competências, pode influenciar negativamente na vida pessoal do docente e, por isso, professores preferem trabalhar com o modelo tradicional, por considerarem um método de mais fácil preparação.

Para finalizar os desafios contextuais, os professores também destacaram os “obstáculos para simular contextos reais” como sendo um limitante da implementação de uma formação por competências. Dentre os aspectos apontados, os docentes citaram a ausência de infraestrutura adequada, a limitação de tempo para planejamento e operacionalização, e a falta de integração entre componentes curriculares dificultam a possibilidade de desenvolver atividades dinâmicas e interdisciplinares. Esses achados foram apresentados pelos docentes entrevistados e dispostos a seguir.

A sala de aula ela é pequena, às vezes quando é uma turma muito grande, você tem dificuldade de trabalhar em equipe, com o barulho, tem problema até com falta de carteiras ou carteiras quebradas... sem falar que você até quer trazer uma atividade prática, a instituição até tem um laboratório, mas quando você chega lá, não tem computadores pra todo mundo, e os que tem não são de boa qualidade, às vezes nem a internet funciona. Fica muito difícil pra gente trabalhar assim. (D2).

Nós temos muitas limitações com a prática, né? Muitas vezes a prática simulada não acontece por falta de recurso mesmo. Falta, por exemplo, um *software*, uma base de dados, um sistema especializado, e não temos como conseguir. Gosto muito de fazer visitas técnicas, mas as vezes o ônibus da universidade não está disponível. São coisas assim que dificultam pra gente trabalhar a prática. (D8).

Essa questão prática ainda pode ser mais complicada no EAD. Ele tem muitas particularidades e é como se fosse um curso distinto, sabe? Primeiro, que o contato com o aluno já é mais difícil. A gente marca um encontro presencial num laboratório, o aluno não vai, tem uma visita técnica e ele não comparecer. Aí tem a questão da estrutura dele também, que as vezes é precária. (D12).

A literatura também reconhece essa dificuldade como um entrave relevante para uma educação por competências. Por mais que a falta de uma infraestrutura adequada seja um dos maiores percalços, percebe-se que nem sempre está relacionada ao suporte institucional, mas também ao próprio estudante (Carrillo; Jurado, 2017; Bolzan; Vendruscolo, 2021; Lacerda; Santos, 2018). Portanto, a aprendizagem baseada em contextos reais requer um planejamento institucional, apoio técnico contínuo e espaços de experimentação educacional que possam favorecer a simulação profissional prática e real. Quando essas condições não são garantidas, o processo de ensino e aprendizagem tende a perder sua essência prática e contextualizada da abordagem por competências.

Para firmar as discussões dos desafios contextuais como contributivas para a formação por competências, o Quadro 16 apresenta uma síntese dos principais resultados empíricos, alinhados com a fundamentação teórica da tese e as implicações destacadas para a formação por competências.

Quadro 16 - Síntese da discussão sobre os desafios contextuais

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
<p>Desenvolver competências em uma sociedade em constante transformação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas, sociais e culturais; - Atualização constante e adaptação ao processo educacional. 	<p>Lima e Araujo (2019); Bolzan e Vendruscolo (2021); Zabala e Arnau (2010).</p>	<p>Requer do docente uma postura reflexiva e aberta à mudanças, sustentada por formação continuada e práticas pedagógicas contextualizadas às transformações da sociedade.</p>
<p>Mudança de geração e perfil discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos mais conectados e imediatistas; - Menor concentração e comprometimento por parte dos alunos; - Adoção de novas estratégias de ensino. 	<p>Silva e Biavatti (2018); Farroñán <i>et al.</i> (2021); Asonitou (2022).</p>	<p>Implica na adoção de metodologias ativas e atividades que promovam engajamento, autonomia e chamem atenção do aluno, aproximando-o da realidade contemporânea.</p>
<p>Desconexão entre o currículo e as exigências do mercado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Currículos defasados, excessivamente teóricos e sem conexão prática e interligada; - Desconexão com a formação por competências e as demandas sociais e profissionais. 	<p>Polonia e Santos (2020); Farroñán <i>et al.</i> (2021); Tarrá e García (2023).</p>	<p>Reforça a necessidade de atualização curricular, integração teoria-prática e inserção de estratégias integradas e interdisciplinares, para preparar o aluno para as exigências do mercado e da sociedade.</p>
<p>Desafios pessoais do docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobrecarga de trabalho; - Conciliar vida profissional e pessoal; - Escassez de tempo para lazer e autocuidado. 	<p>Veloso e Mill (2018); Calderari, Vianna e Meneghetti (2022).</p>	<p>Evidencia a relevância do bem-estar docente e da criação de políticas institucionais que assegurem equilíbrio entre demandas acadêmicas e qualidade de vida.</p>
<p>Obstáculos para simular contextos reais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Limitações estruturais e de recursos (laboratórios, <i>software</i>, internet); - Dificuldade de promover atividades práticas e interdisciplinares. 	<p>Carrillo e Jurado (2017); Bolzan e Vendruscolo (2021); Lacerda e Santos (2018).</p>	<p>Reforça a necessidade de investimento institucional e planejamento colaborativo para favorecer ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, integrados e contextualizados à prática profissional.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

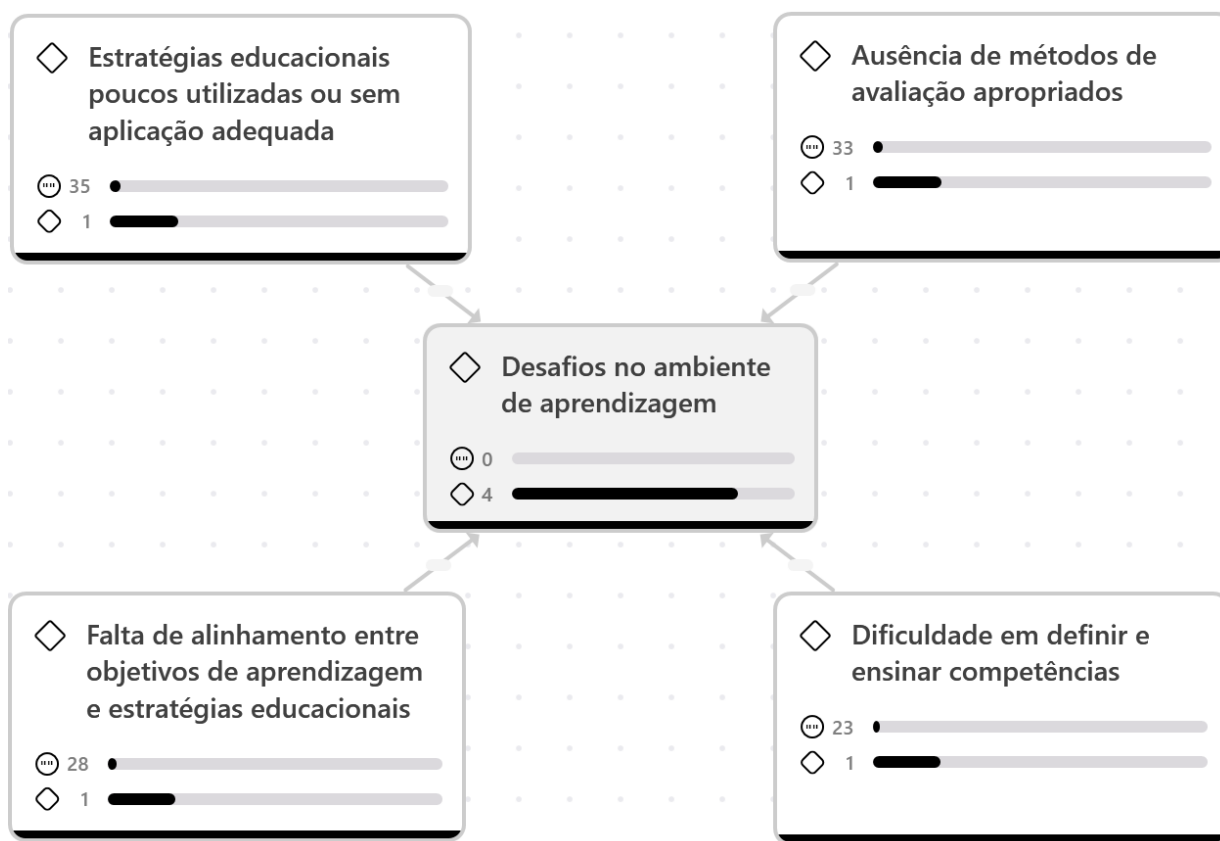
No geral, os desafios contextuais revelam que a formação por competências está inserida em um ambiente educacional em constante transformação, no qual o docente precisa conciliar as mudanças sociais, as exigências do mercado de trabalho, os perfis discentes heterogêneos e as limitações estruturais institucionais. Na perspectiva da andragogia, tais desafios representam oportunidades de aprendizagem contínua para o docente ressignificar sua prática a partir das experiências vividas e das demandas do contexto profissional docente (Knowles, 1984). Pelo construtivismo, a superação desses desafios requer uma postura colaborativa e reflexiva, em que os saberes são construídos de forma compartilhada entre docentes, discentes e instituição de ensino (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986). Portanto, as políticas institucionais que promovam o diálogo constante, a atualização curricular e o suporte pedagógico tornam-se essenciais para que a implementação da formação por competências ocorra de maneira contextualizada, efetiva e contínua.

4.3.3 Desafios no ambiente de aprendizagem

Finalizada a discussão sobre os desafios contextuais, adentra-se no debate dos desafios no ambiente de aprendizagem. Entende-se que esses desafios englobam as dificuldades que surgem no espaço em que ocorre a interação direta entre docente e discente, cotidiano direto do processo de ensino e aprendizagem (Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024). Os entrevistados apontaram obstáculos que envolvem a operacionalização da formação por competências, o planejamento das estratégias educacionais adequadas e processo de avaliação da aprendizagem. A Figura 18 apresenta os principais desafios no ambiente de aprendizagem identificados nos depoimentos dos docentes.

Os desafios no ambiente de aprendizagem foram identificados a partir das experiências vividas pelos professores, no ambiente em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Dentre eles, os mais mencionados foram “estratégias educacionais pouco utilizadas ou sem aplicação adequadas” e “ausência de métodos de avaliação apropriados”, com 35 e 33 citações, respectivamente. Esses desafios compreendem a prática docente efetiva em sala de aula, desde a operacionalização das estratégias para desenvolver competências até o processo de avaliação. Observa-se que os desafios refletem a persistência de modelos tradicionais de ensino, centrados na transmissão de conteúdos e na avaliação meramente somativa, o que limita a autonomia do aluno e o desenvolvimento de competências mais amplas.

Figura 18 - Desafios no ambiente de aprendizagem

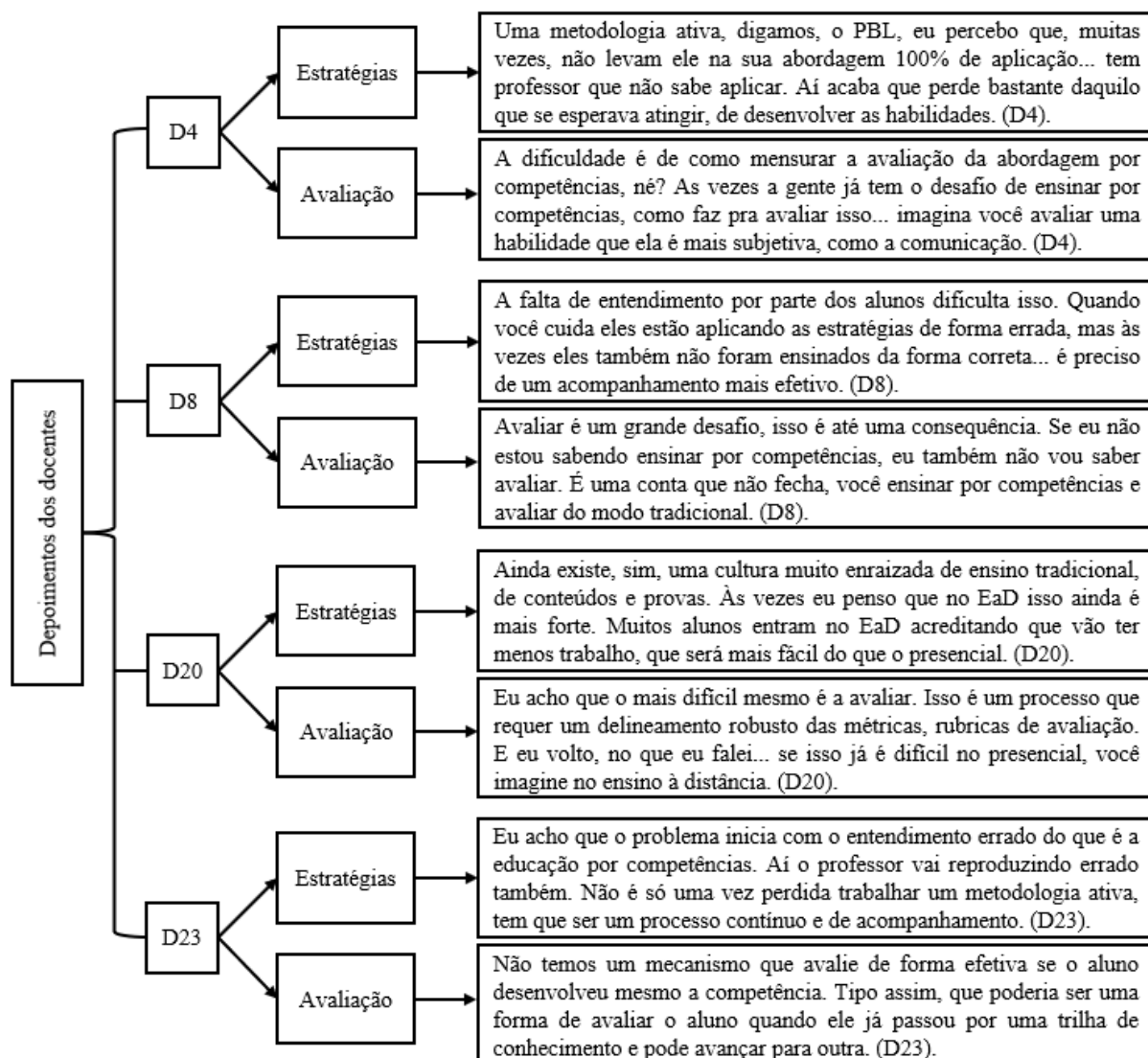


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Quando se trata desses desafios, percebe-se que os docentes apontaram que a adoção de estratégias educacionais inovadoras ainda é limitada e, quando ocorre, nem sempre é aplicada de forma coerente e/ou adequada com a abordagem da formação por competências. Além disso, alguns docentes relataram que, apesar de reconhecerem a relevância de estratégias educacionais ativas, sua utilização ainda se restringe a momentos pontuais e sem o devido acompanhamento avaliativo, principalmente ao se considerar a dificuldade de trabalhar por competências, mas utilizar um instrumento de avaliação tradicional, como a prova objetiva, o que cabe repensar quais estratégias avaliativas são as mais adequadas para se avaliar a formação por competências, considerando que de pouco adianta a utilização prática dessa abordagem educacional, se os instrumentos e métodos de avaliação ainda estão alinhados ao método tradicional.

Na sequência, são apresentados depoimentos selecionados dos professores, que ilustram de forma representativa os resultados discutidos anteriormente. A Figura 19, a seguir, reúne trechos significativos dessas falas, permitindo compreender como tais desafios se manifestam no ambiente de aprendizagem.

Figura 19 - Desafios acerca da utilização das estratégias educacionais e dos métodos avaliativos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os depoimentos dos docentes reforçam a inter-relação entre as estratégias educacionais e os métodos avaliativos, e apesar da tentativa por parte de determinados professores em trazer a abordagem por competências para a sua prática docente, ainda há dificuldades conceituais, metodológicas e práticas em operacionalizar essas dimensões de forma adequada e contínua. Em síntese, a Figura 19 aponta os esforços na transição de paradigmas educacionais, em que a consciência sobre a necessidade de mudança já existe, mas na prática ainda enfrenta barreiras conceituais, culturais e institucionais. Percebe-se, também, que essa realidade evidencia-se não apenas o ensino na modalidade presencial, mas, torna-se mais desafiador quando se depara com o ambiente da educação à distância (EaD).

Os resultados confirmam os argumentos de Perrenoud (2000) e Zabala e Arnau (2010), de que a prática educacional por competências requer planejamento efetivo, coerência entre as

etapas do processo e integração com os objetivos de aprendizagem. A aplicação inadequada das estratégias de ensino pode reduzir sua efetividade, transformando-as em ações isoladas, sem promover o desenvolvimento das competências esperadas. Além do mais, a falta de formação sobre o uso dessas estratégias e a ausência de apoio institucional aparecem como fator limitante e tendem a dificultar o fortalecimento das práticas educacionais transformadoras, inovadoras e dinâmicas, bem como a dificuldade em criar instrumentos que permitam avaliar habilidades e atitudes, especialmente (Britton *et al.*, 2017; Contreras; Torres, 2020; Oliveira; Martins, 2019; Brammer; Goodrich, 2024).

Outro desafio recorrente é a “falta de alinhamento entre os objetivos de aprendizagem e estratégias educacionais” aplicadas em sala de aula. Em alguns casos, os docentes reconhecem que o planejamento ainda se baseia em conteúdos disciplinares, e não em competências a serem desenvolvidas. Como consequência, isso gera uma desconexão entre o que se pretende alcançar no ambiente acadêmico com as estratégias educacionais utilizadas. Esse alinhamento garante a coerência no ensino, favorece o desenvolvimento de competências, permite uma avaliação mais justa e formativa, além de promover melhoria contínua no ensino. Para fins de demonstração, as falas de alguns dos professores entrevistados seguem a seguir.

O desafio também é do próprio planejamento, é da dinâmica que é você realmente preparar uma aula, um componente curricular que seja por competência, porque não é fácil, é algo que você tem que ter tempo para conseguir fazer esse planejamento, fazer todo esse desenho. Isso tem que tá bem amarrado, casado principalmente com os objetivos para se alcançar, é aquilo do ‘ao final da disciplina espera-se que o aluno detenha disso, disso e daquilo’. (D1).

Então isso é um obstáculo, fazer com que o que foi planejado, o que vai ser planejado, de fato, seja executado. Porque a gente pensa: ‘ah, a gente precisa cumprir todo o conteúdo, não tem tempo para aplicar um caso, aplicar uma abordagem baseada em problemas’. Então a gente prefere, de fato, ir para a metodologia tradicional, por isso que esse alinhamento deve acontecer. (D5).

Para o ensino por competências funcionar, o que eu defini para minha disciplina tem que dialogar desde a ementa até os objetivos que eu quero alcançar. Se isso não dialogar, será mais desafiador ainda. O obstáculo maior é entregar ao final do semestre algo que eu desenhei no meu projeto de ensino, para cada uma das unidades, dos objetivos que eu estabeleci. (D14).

As constatações dos docentes evidenciam a necessidade de reestruturação do currículo dos cursos de Ciências Contábeis e de formação pedagógica voltada para o planejamento por competências, principalmente quando se pensa nos objetivos de aprendizagem e em como isto deve-se alinhar com os resultados esperados nos componentes curriculares, por exemplo. Essa coerência entre objetivos de aprendizagem, estratégias educacionais e métodos de avaliação é

fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem seja realmente centrado no aluno e no desenvolvimento de competências. Se esse alinhamento não for efetivo, a prática docente tende a reproduzir modelos tradicionais, mesmo quando existe a intenção de inovar e dinamizar o ensino (Howcroft, 2017; Brammer; Goodrich, 2024; Asonitou, 2022).

Para finalizar a análise dos desafios no ambiente de aprendizagem, discute-se sobre a “dificuldade em definir e ensinar competências”. Esse desafio relaciona-se a falta de clareza no entendimento do que é uma educação por competências, quais competências devem ser trabalhadas em cada componente curricular e como elas se relacionam ao longo do curso. Em consequência, pode-se gerar insegurança e inconsistência nas práticas educacionais, resultando em estratégias mais fragmentadas, sem objetivos bem definidos e pouco efetivas, quando se trata da análise de seus resultados. Um ponto de destaque sobre esse desafio é a relação direta que há com a formação do docente, ao inferir que os professores mais capacitados e bem qualificados, tendem a não ter ou ter com menos frequência a dificuldade de definir e ensinar competências.

Os resultados apresentados podem ser constatados em discursos como o da Docente 7: *“Falta um pouco mais de entendimento, de realmente um conhecimento por parte de todos do que é a formação por competências, né? Então, muitos ainda não conhecem essas práticas e não querem conhecer.”* (D7). Assim como da Docente 11: *“Eu acredito que muitos colegiados nem entendem o que é, de fato, a educação por competências. A gente tem alterado os nossos planos curriculares só para estar de acordo com as novas DCNs, né?”* (D11). Também o da Docente 14: *“Então, a gente precisa entender isso. Se a gente não entender, aí realmente vamos ser resistentes ou faremos de qualquer jeito, tudo errado. Isso é certo e vale pra todo mundo, seja professor ou aluno.”* (D14). E por fim, o do Docente 15: *“Outro obstáculo para que funcione é o desconhecimento ou uso inadequado da formação por competências. Isso é reflexo da falta de formação, muitos não querem correr atrás de aprender.”* (D15).

Quando se fala dessa dificuldade de definição e de se ensinar competências, adentra-se no aspecto da formação docente, também destacada na literatura. Perrenoud (2000) já apontava que o entendimento do que é competência vai além do domínio técnico, envolve um processo de mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes em contextos complexos. Entretanto, quando essa compreensão não proveniente de um processo formativo por parte do docente ou pelo menos existe uma partilha dessas práticas exitosas, a implementação de uma educação por competências se torna superficial e não avança para a etapa prática do que a abordagem propõe (Britton *et al.*, 2017; Contreras; Torres, 2020; Bolzan; Vendruscolo, 2021).

Para consolidar os desafios no ambiente de aprendizagem como ponto de contribuição para a formação por competências, o Quadro 17 apresenta uma síntese dos principais resultados empíricos, alinhados com a fundamentação teórica e as implicações destacadas nas discussões.

Quadro 17 - Síntese da discussão sobre os desafios no ambiente de aprendizagem

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
<p>Estratégias educacionais pouco utilizadas ou aplicadas de forma inadequada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não utilização de estratégias educacionais alinhadas a formação por competências; - Dificuldade de aplicação adequada e sem coerência avaliativa. 	<p>Perrenoud (2000); Zabala e Arnau (2010); Oliveira e Martins (2019).</p>	<p>Reforça a necessidade de formação docente voltada para o uso efetivo e adequado de aplicação de metodologias ativas e seu alinhamento entre ensino, aprendizagem e avaliação.</p>
<p>Ausência de métodos de avaliação apropriados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A avaliação ainda segue o estilo tradicional e técnico, focado na prova objetiva; - Não existe alinhamento entre processo avaliativo e formação por competências. 	<p>Britton <i>et al.</i> (2017); Contreras e Torres (2020); Brammer e Goodrich (2024).</p>	<p>Indica a necessidade de repensar os instrumentos de avaliação, priorizando abordagens formativas, práticas e reflexivas, que permitam acompanhar o desempenho e o progresso do aluno.</p>
<p>Falta de alinhamento entre objetivos de aprendizagem e estratégias educacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desconexão entre o que se pretende desenvolver e o que trabalhado efetivamente; - O planejamento concentra-se no ensino tradicional e limitado aos conteúdos. 	<p>Howcroft (2017); Asonitou (2022); Brammer e Goodrich (2024).</p>	<p>Requer atenção para a integração entre os objetivos, estratégias educacionais e avaliação, permitindo a coerência pedagógica e o desenvolvimento de competências alinhadas aos requisitos dos IES e das DCN.</p>
<p>Dificuldade em definir e ensinar competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de compreensão dos docentes sobre a formação por competências; - Operacionalização da formação por competências na prática docente. 	<p>Perrenoud (2000); Contreras e Torres (2020); Bolzan e Vendruscolo (2021).</p>	<p>Destaca a importância da formação docente contínua e colaborativa para compreender, selecionar e aplicar competências de forma contextual e interdisciplinar.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

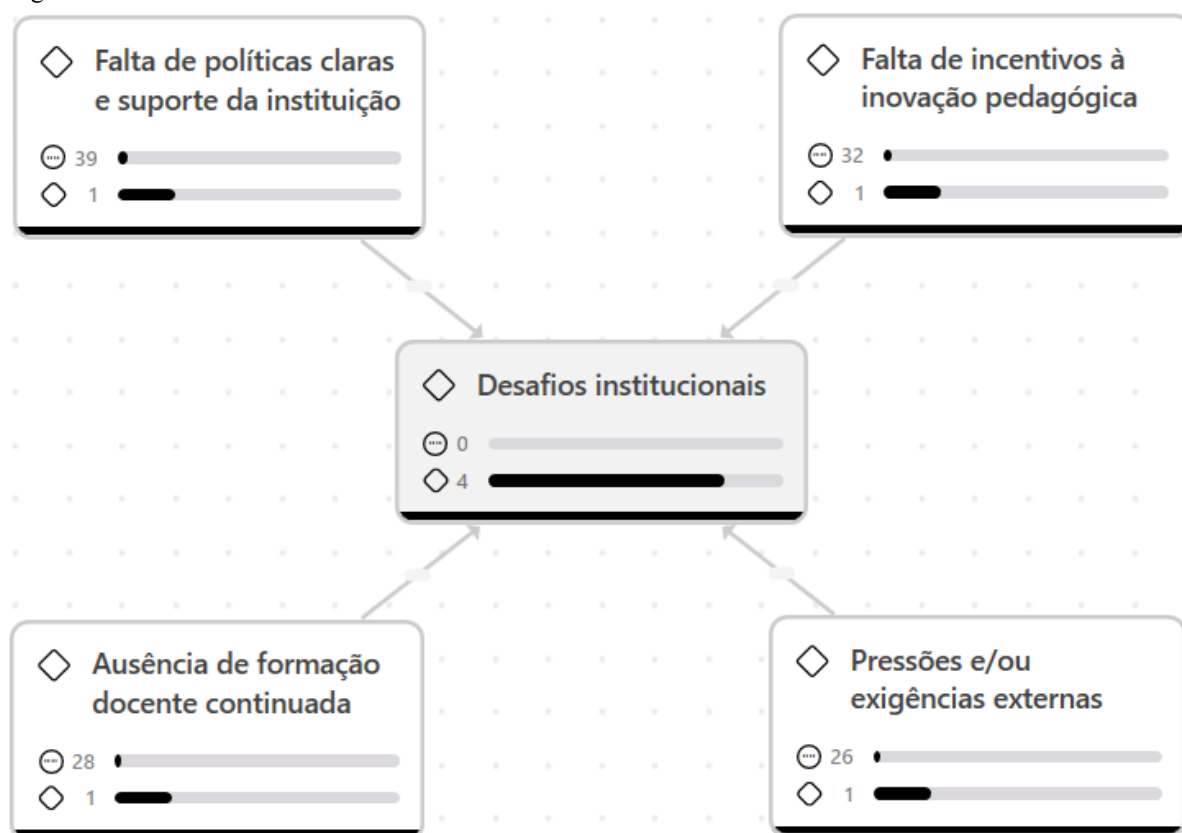
De modo geral, os desafios vivenciados no ambiente de aprendizagem reforçam que a efetividade da formação por competências depende da coerência entre planejamento, estratégias educacionais e métodos avaliativos adequados, alinhados à formação profissional contínua dos professores. Ainda que boa parte dos professores demonstre abertura para inovar e dinamizar o ensino e a aprendizagem, a ausência de uma formação sólida e permanente, a escassez de tempo para o planejamento e a falta de critérios avaliativos consistentes comprometem o alcance de resultados positivos. Para a andragogia, esses desafios evidenciam a necessidade de reconhecer o professor em constante processo de aprendizagem, que desenvolve autonomia e aperfeiçoa suas práticas a partir da reflexão sobre sua experiência (Knowles, 1984). Já na perspectiva do construtivismo, superar tais dificuldades implica em compreender o ensino como um processo de construção coletiva do saber, que exige diálogo, experimentação e reflexão compartilhada entre docentes e discentes (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986). Assim, para que esses desafios no ambiente de aprendizagem se tornem propulsores da educação por competências, é fundamental

que a prática docente seja entendida como um processo em construção permanente, sustentado pela formação continuada, reflexão crítica e apoio institucional.

4.3.4 Desafios institucionais

Após a finalização da análise dos desafios no ambiente de aprendizagem, as discussões caminham para o último grupo de desafios, os institucionais. A literatura aponta que os desafios institucionais abrangem as condições de suporte interno das instituições de ensino superior, relacionadas as limitações estruturais, políticas e organizacionais, que impactam diretamente a implementação da formação por competências (Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024). Os desafios institucionais apresentados na Figura 20 a seguir, estão alinhadas ao suporte oferecido pelas instituições de ensino superior, à inexistência de políticas para o incentivo da inovação pedagógica, à oferta de formação docente continuada e às pressões externas que influenciam o ambiente acadêmico.

Figura 20 - Desafios institucionais



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

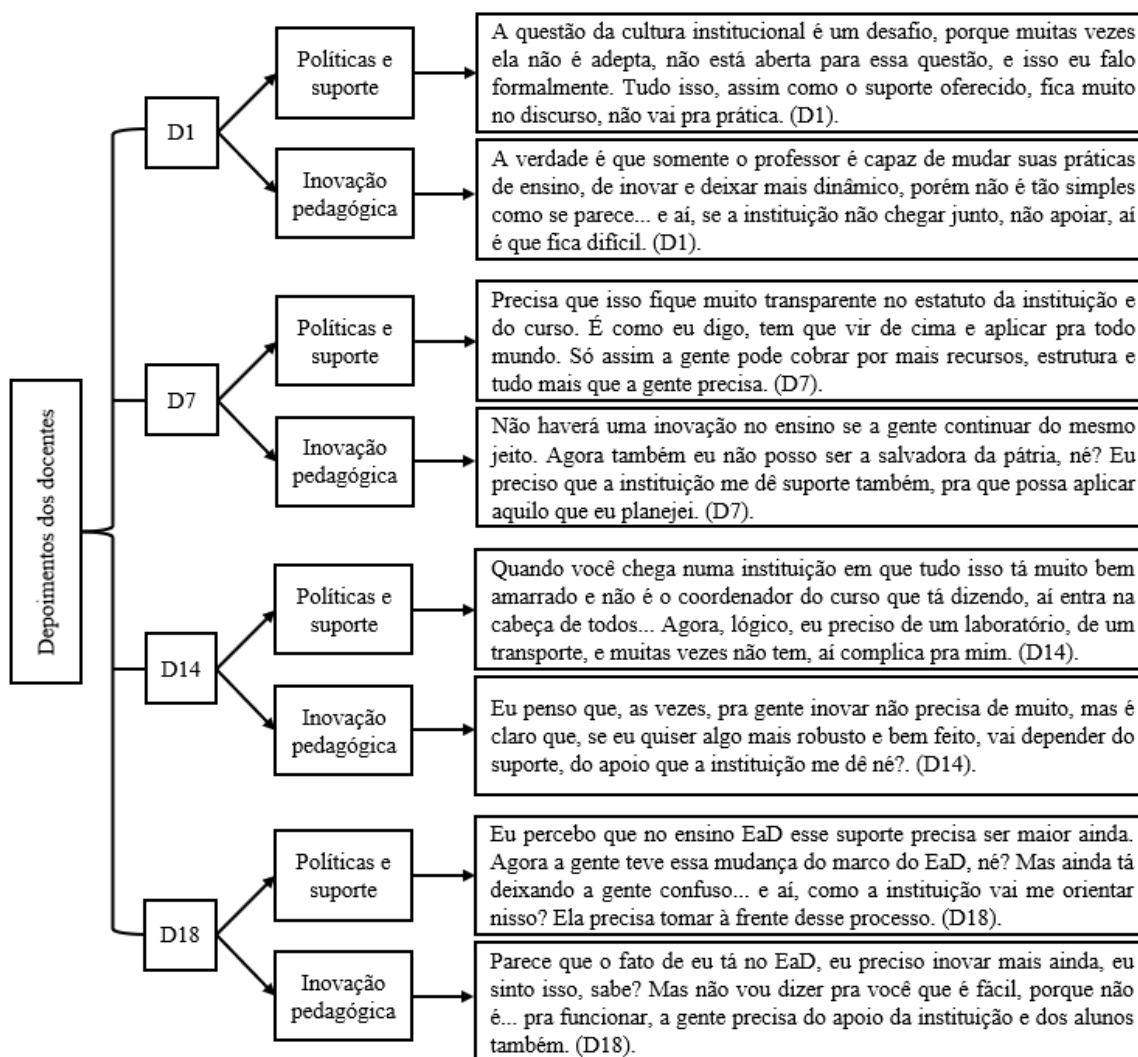
Inicialmente, os docentes apontaram que um dos maiores desafios institucionais para a implementação da formação por competências consiste na “falta de políticas claras e suporte da instituição”, que sejam capazes de orientar e embasar o processo de mudança na abordagem educacional. De acordo com os relatos dos docentes, embora exista um discurso favorável de apoio e incentivo à inovação do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, nem sempre o discurso se materializa em ações efetivas na prática.

Como consequência, há um reflexo direto no outro desafio institucional destacado pelos professores, como a “falta de incentivos para inovação pedagógica”, e essa relação pode ser explicada quando se observa que, se não existem bases de regimentos claros que apontem essas políticas educacionais, o suporte da instituição tende a ser inexistente, sobretudo nos incentivos para a inovação pedagógica. Na prática, a promoção da inovação pedagógica é um discurso que muitas vezes se resume aos incentivos de critérios tradicionais, como incentivo de gratificação por titulação.

Desse modo, entende-se que as instituições exercem um papel fundamental na criação de condições favoráveis à mudança educacional. Porém, quando não existem diretrizes claras e um ambiente que promova a valorização e o desenvolvimento do docente, a adoção da formação por competências tende a ocorrer de forma isolada e pouco efetiva. Essa ausência de suporte institucional compromete a coerência do processo formativo e dificulta a consolidação de uma cultura educacional voltada à integração, inovação e à colaboração, e conseqüentemente, que a implementação da formação por competências ocorra de modo efetivo e contínuo (Howcroft, 2017; Vanhove; Opdecam; Haerens, 2024).

Alguns discursos dos docentes sobre esses dois desafios institucionais foram destacados na Figura 21 a seguir. Tais depoimentos reforçam que ambos os aspectos se encontram em uma relação de interdependência, isto é, a inovação pedagógica dificilmente se concretiza sem um devido respaldo institucional adequado. Entende-se que falta de políticas claras se caracteriza como parte de uma cultura institucional que representa obstáculo para a inovação pedagógica. O suporte institucional insuficiente é percebido sobretudo na falta de recursos tecnológicos e de apoio geral, infraestrutura adequada e suporte pedagógico. Esses aspectos confirmam a ideia de que a transformação educacional requer legitimidade institucional, com diretrizes claras em seus regimentos, culminando em um suporte efetivo para que o professor se sinta amparado em suas práticas docentes. Percebe-se, ainda, que essa realidade não é exclusiva apenas do ensino presencial, abrange também o contexto da educação à distância.

Figura 21 - Falta de políticas claras, suporte institucional e incentivos a inovação pedagógica



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Estudos apontam que a ausência de políticas institucionais claras e estruturadas reflete na falta de suporte da instituição e acarreta uma incoerência do que se espera da inovação do processo de ensino e aprendizagem, bem como de sua continuidade. Esse processo pode tornar-se dependente da motivação individual do professor e causando uma sobrecarga para o mesmo, que pode gerar um desestímulo e reduzir a motivação para seguir com essas práticas inovadoras. Sem esse suporte, a inovação pedagógica tende a se restringir as iniciativas isoladas e pouco efetivas, dificultando sua consolidação e alinhamento com a abordagem por competências. Tal carência emerge da distância entre o discurso institucional e a prática, fragilizando o incremento de uma educação alinhada a abordagem por competências (Howcroft, 2017; Silva; Biavatti, 2018; Nagib; Silva, 2020; Montezano *et al.*, 2022).

Além desses desafios, os professores ainda apontaram a “ausência de formação docente continuada” como uma ação institucional que merece um olhar mais atento e estratégico, uma

vez que reflete no desenvolvimento de práticas educacionais e na capacidade do docente de se adaptar às mudanças curriculares. Portanto, a formação continuada deve ser compreendida não apenas como um mecanismo de capacitação técnica, mas também como um espaço de reflexão crítica sobre a prática educacional, capaz de fortalecer a inovação e o dinamismo mediante uma educação por competências. Também é importante destacar que a formação continuada buscar preencher a lacuna de que os profissionais de contabilidade não receberam uma formação mais direcionada para atuarem como docentes. Essas discussões podem ser ilustradas pelas falas dos professores entrevistados, conforme observado a seguir.

Então, eu vejo como um desafio que é o professor tem de estar sempre se atualizando, se aperfeiçoando, mas a instituição em si, eu não vejo tanta preocupação assim. Eu acho que a instituição, ela poderia sim trazer momentos formativos. Além de capacitar os profissionais, isso seria algo bem integrador dentro da instituição. Eu acredito que isso traria um resultado positivo no ensino como um todo. (D3).

Eu acho que um desafio que precisa ser revisto é a questão da formação pedagógica continuada. Então, essa reciclagem, né, que os professores também precisam ter, isso precisa ser incentivado, pela instituição também, promover, sabe? Não adianta só cobrar, é preciso formar, capacitar esses profissionais. E vou mais além, isso deveria ser tipo uma norma mesmo, tem que fazer esse curso, tem que cumprir tantas horas de formações, coisas assim. (D10).

Tem que ter a formação dos nossos próprios docentes, muitos de nós ainda somos resistentes, né, a essas novas mudanças. Mas talvez seja até por isso, porque a gente não compreende bem todo esse mundo das competências. E eu acho que um ponto inicial é começar realmente pelo professor, né? Ele ter essa formação, ele querer se atualizar, e a instituição oferecer isso pra ele. (D19).

Assim, a ausência da formação docente continuada não limita apenas o aprimoramento das práticas educacionais, mas também gera insegurança e resistência, pois o professor tende a reproduzir os modelos tradicionais que fizeram parte da sua formação, por estar mais habituado com essa abordagem. Por isso que o docente precisa ser capacitado e passar a ter familiaridade com as novas estratégias educacionais alinhadas a formação por competências, para se sentir seguro na aplicação e confortável em sua prática docente. Tal realidade é bastante comum no âmbito da contabilidade, sobretudo por ser uma área em constante mudança e cabe aos docentes estarem se atualizando para acompanhar as novas tendências.

Portanto, a ausência de formação continuada para os professores configura-se como um obstáculo decisivo para a implementação da educação por competências, e a instituição deve possuir participação nesse processo formativo. Essa ausência de formação contínua reflete a lacuna entre a preparação técnica e pedagógica do professor universitário, especialmente o de contabilidade que está inserido em um contexto dinâmico e mutável. Na literatura, a discussão

já foi realizada por Perrenoud (2000) e Zabala e Arnau (2010), que defendem que o domínio de competências pedagógicas é essencial para a efetiva mediação do processo de aprendizagem.

Além disso, estudos têm evidenciado que a formação continuada do professor deve fazer parte da cultura institucional, com programas sistematizados que auxiliem o docente a planejar, executar e avaliar o ensino com base em competências. A instituição de ensino deve atrair pra si a responsabilidade de incentivar e oferecer os caminhos para que essa formação continuada aconteça. Evidencia-se, então, a necessidade de políticas institucionais de capacitação contínuas e atualização pedagógica, que ultrapassem a mera oferta de cursos e se consolidem como um processo contínuo de desenvolvimento profissional (García; Alvarado; Murcia, 2017; Polonia; Santos, 2020; Holtz; Cabral; Carvalho, 2021).

Por fim, o último desafio institucional mencionado pelos professores foi “pressões e/ou exigências externas”, que se referem as pressões externas que recaem sobre a instituição e sobre o próprio docente, seja por parte de órgãos reguladores, seja por expectativas do mercado de trabalho e da sociedade. De acordo com os docentes entrevistados, essas exigências, em muitos casos, são conflitantes, geram sobrecarga e provocam tensões no processo educacional. Outros percebem como aspectos que burocratizam a prática docente e engessam um sistema de ensino que precisa se adequar ao que é exigido por um órgão ou instância superior. Esses achados estão dispostos no Quadro 18 a seguir, mediante alguns depoimentos dos professores.

Quadro 18 - Pressões e/ou exigências externas

Docente	Depoimentos
D8	“Pelo menos na instituição privada, a gente tem que estar o tempo todo provando que a gente é competente, que a gente é capaz, que a gente merece estar ali. E a instituição também está o tempo todo sendo testada, porque é uma concorrência, né? Por mais que eu esteja numa fundação, eu preciso também dar resultado. Aí vem o ENADE, aí é a visita do MEC, é conceito não sei o quê, isso cansa bastante.” (D8).
D16	“Tem um negócio também das exigências do MEC, é uma cobrança pra gente ter boa avaliação no ENADE, aí não bastasse isso, tem o exame de suficiência que é pra gente atingir um nível alto de aprovação. Sem falar que a gente parece que vive numa concorrência de universidades, e olhe que eu tô falando do ensino público. Têm certas coisas que parece que fazem é dificultar o nosso trabalho.” (D16).
D17	“Eu sinto como se eu fosse pressionado sempre. Como eu já fui também coordenador de curso, eu sei bem como é isso. As coisas vão mudando e cada vez mais vão exigindo da gente. Você veja que agora nós temos as novas DCN, um dia desses foi a curricularização da extensão. Tudo isso cai sobre a gente, a gente tem que fazer e pronto. Falta ainda um olhar mais diferenciado para esse trabalho mais burocrático.” (D17).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As falas dos docentes expressam um sentimento constante de cobranças e obrigações, resultado das exigências externas impostas por órgãos reguladores ou instâncias superiores. O desafio consiste justamente em criar ambiente de sobrecarga de demandas que vão além do que se espera do professor e que precisa, ao mesmo tempo, propiciar uma educação de qualidade,

garantir bons indicadores para a instituição, atender às expectativas sociais diversas e adaptar-se a transformações curriculares contínuas. As exigências excessivas, a busca por resultados e a burocratização do trabalho tendem a restringir o trabalho docente, causando até mesmo um afastamento de suas funções educacionais.

Tais pressões externas, quando não acompanhadas de uma política institucional clara, desfoam os objetivos do ensino e aprendizagem para o cumprimento de metas e indicadores, em detrimento do desenvolvimento formativo dos estudantes. Assim, a atenção deve ser voltada para entender que a implementação da formação por competências somente terá sucesso efetivo quando o processo educativo for compreendido como parte de um sistema mais amplo, múltiplo e com características específicas, em que a instituição de ensino atua mediando as demandas externas com os preceitos educacionais internos (Nagib; Silva, 2020; Holtz; Cabral; Carvalho, 2021; Asonitou, 2022).

A seguir, o Quadro 19 apresenta uma síntese para consolidar os desafios institucionais e as contribuições para a implementação da formação por competências, alinhadas aos achados empíricos, fundamentação teórica e principais implicações.

Quadro 19 - Síntese da discussão sobre os desafios institucionais

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
<p>Falta de políticas claras e suporte da instituição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausência de diretrizes institucionais e de suporte efetivo; - Legitimação da formação por competências por parte da instituição. 	<p>Howcroft (2017); Nagib e Silva (2020); Montezano <i>et al.</i> (2022).</p>	<p>Reforça a necessidade de políticas institucionais estruturadas, claras e coerentes com a formação por competências, que sejam capazes de legitimar e consolidar as práticas educacionais inovadoras.</p>
<p>Falta de incentivos à inovação pedagógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A inovação depende, em grande parte, do esforço individual dos docentes; - Ausência de estímulos e recursos para desenvolver práticas inovadoras. 	<p>Silva e Biavatti (2018); Montezano <i>et al.</i> (2022); Vanhove, Opdecam e Haerens (2024).</p>	<p>Destaca a importância de políticas de valorização, estímulo e incentivo à inovação pedagógica, com condições materiais, educacionais e simbólicas para a transformação do ensino.</p>
<p>Ausência de formação docente continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falta de programas de capacitação pedagógica contínua; - Dificuldade de acesso e caminhos para a capacitação profissional. 	<p>Perrenoud (2000); García, Alvarado e Murcia (2017); Holtz, Cabral e Carvalho (2021).</p>	<p>Indica a necessidade urgente de ações formativas permanentes que integrem teoria e prática, promovendo atualização pedagógica e segurança docente no processo de ensino e aprendizagem.</p>
<p>Pressões e/ou exigências externas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exigências de órgãos reguladores e cobranças de desempenho institucional; - Sobrecarga, burocratização e desvio de foco do processo formativo. 	<p>Nagib e Silva (2020); Holtz, Cabral e Carvalho (2021); Asonitou (2022).</p>	<p>Requer que a instituição equilibre demandas externas com a autonomia acadêmica, promovendo um ambiente favorável à inovação e ao desenvolvimento das competências.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em resumo, os desafios institucionais discutidos revelam que a implementação de uma educação por competências requer muito mais do que iniciativas individuais e isoladas. Exige

a mobilização de esforços coletivos e o comprometimento institucional de forma estruturada, com políticas claras, incentivos contínuos e efetivos à inovação educacional, formação docente e ao equilíbrio entre as exigências externas e autonomia acadêmica. Por meio da andragogia, o fortalecimento institucional representa um espaço de aprendizagem para o próprio docente que necessita de autonomia, apoio e condições concretas para desenvolver-se profissionalmente e aprimorar suas práticas (Knowles, 1984). Já para a perspectiva do construtivismo, o ambiente institucional atua como mediador na construção coletiva dos saberes, estimulando o diálogo, a cooperação e a reflexão compartilhada entre os agentes educacionais (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986). Assim, a ausência dessas políticas estruturadas e alinhadas, compromete a consolidação de uma base institucional sólida e articulada, desfavorecendo a transformação paradigmática necessária a educação contábil.

4.4 Possibilidades para a implementação da formação por competências

As discussões dos desafios vivenciados pelos docentes para implementar uma formação por competências oferecem embasamento para adentrar-se nas possibilidades que viabilizem a consolidação dessa abordagem educacional no ensino e aprendizagem da contabilidade. Assim, as possibilidades emergem como alternativas e estratégias percebidas por esses docentes para potencializar o processo educacional e fortalecer o papel do professor como o agente mediador do desenvolvimento de competências. Desse modo, como afirmam Perrenoud (2000) e Zabala e Arnau (2010), o reconhecimento dos desafios é um dos primeiros passos para que se possam propor as alternativas transformadoras do processo educacional. E neste caso, as possibilidades para a implementação da formação por competências na educação contábil.

Por mais que tenham sido apontados os diversos desafios pelos docentes entrevistados, reforça-se que não é uma tarefa simples, mas as possibilidades também existem. A formação por competências compreende uma abordagem educacional flexível e dinâmica, corroborando a ideia que podem ser identificadas diversas possibilidades para que sua implementação ocorra de maneira efetiva. Assim, compreender essas possibilidades é reconhecer que a efetivação da formação por competências não está associada apenas a superação dos desafios existentes, mas também na valorização das experiências dos professores e do fortalecimento de uma cultura educacional voltada para uma aprendizagem autônoma (Alzahrani; Althaqafi, 2020; Vázquez-Parra *et al.*, 2024).

Diferentemente dos desafios, as possibilidades para a implementação da formação por competências não aparecem tão bem definidas na literatura e, quando essa realidade passa para o contexto do ensino da contabilidade, essa questão tende a se intensificar. Entretanto, para que se fosse possível a análise dessas possibilidades e até mesmo antes desse momento, a construção do referencial teórico caminhou para a identificação dessas possibilidades listadas na literatura e a sua organização em grupos relacionados. Para validação desses grupos de possibilidades e a criação do roteiro da entrevista, foi elaborada uma matriz de amarração, classificando essas possibilidades em categorias e subcategorias relacionadas, conforme discutido na metodologia desta pesquisa.

Estudos como Costa *et al.* (2018), (Lacerda; Santos, 2018), Asonitou (2022), Vanhove, Opdecam e Haerens (2024), Nie e Mastor (2024), Siddiqui (2025), Brammer e Goodrich (2024) e Sebele-Mpofu (2024) foram fundamentais para que essa construção se tornasse possível, além de trazer um maior alinhamento na literatura em como essas possibilidades foram agrupadas e sistematizadas. Assim, as possibilidades para implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade foram agrupadas em quatro categorias: de integração curricular, inovação educacional, formação docente e apoio institucional. Para o início dessa discussão, apresentam-se as possibilidades de integração curricular como parte fundamental para a implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem na contabilidade.

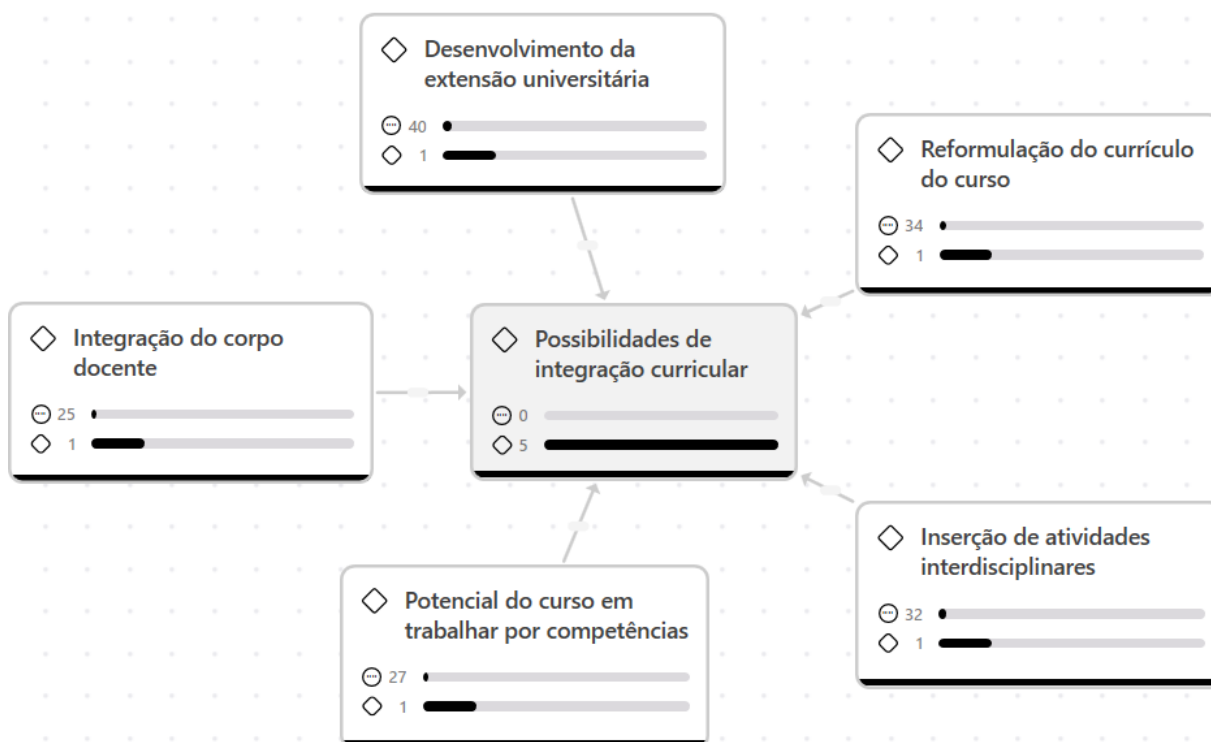
4.4.1 Possibilidades de integração curricular

No geral, os professores entrevistados trouxeram possibilidades que, em sua maioria, já havia uma discussão na literatura, mesmo que de modo limitado. Inicialmente, apresentaram as possibilidades de integração curricular, referente as estratégias que buscam articular conteúdos, componentes curriculares e experiências de aprendizagem, capaz de promover uma formação mais prática, interdisciplinar e conectada à realidade profissional. Elas permitem que o currículo do curso funcione de maneira integrada e que favoreça o desenvolvimento de competências nos estudantes. Ao propor essa integração, os docentes reforçam a relevância de uma aprendizagem significativa, que possibilite ao estudante compreender o sentido do que aprende e aplicar os conhecimentos em contextos reais da prática contábil.

A Figura 22 aponta o agrupamento das possibilidades de integração curricular conforme os depoimentos dos docentes entrevistados. Constata-se que essas possibilidades se concentram

em cinco categorias de análise: o desenvolvimento da extensão universitária, a reformulação do currículo do curso, a inserção de atividades interdisciplinares, o potencial do curso em trabalhar por competências, e a integração do corpo docente. Essas possibilidades refletem o momento de repensar o processo de ensino e aprendizagem da contabilidade a partir de um aspecto mais integrado, colaborativo e centrado no desenvolvimento de competências profissionais e sociais múltiplas e interdisciplinares (Dow; Jacknis; Watson, 2021; Brammer; Goodrich, 2024). Além disso, Zabala e Arnau (2010) destacam que a integração curricular e a colaboração do docente favorecem a construção de um processo de ensino aprendizagem significativo, que ultrapassa os limites disciplinares e estimula a formação integral.

Figura 22 - Possibilidades de integração curricular



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dentre as possibilidades de integração curricular apontadas, nota-se maior incidência de citações sobre o “desenvolvimento da extensão universitária”. Inicialmente, cabe o comentário de que essa possibilidade aqui destacada, não havia sido enfatizada na literatura que discute essas questões. Existem estudos e até em quantidade considerável sobre a extensão como um dos pilares essenciais do tripé do ensino superior, como ela é operacionalizada e até mesmo a sua evolução nos últimos anos, especialmente após o processo de curricularização da extensão como componente curricular obrigatório. Entretanto, não se percebe uma ênfase quando se trata

da extensão como propulsora da implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Pelos depoimentos dos entrevistados, percebe-se essa lacuna não apenas na literatura, mas também na prática educacional e no meio acadêmico, enfatizando a necessidade de trazer a extensão universitária de maneira mais incisiva e como sendo fundamental para promover as mudanças educacionais da atualidade. Considerando que a extensão universitária é reconhecida como uma oportunidade de estreitar os laços entre universidade e sociedade, capaz de promover experiências formativas reais, práticas e socialmente relevantes (Pereira *et al.*, 2019; Miranda; Casa Nova; Vendramin, 2024). A seguir, são destacadas algumas das falas dos professores que foram entrevistados neste estudo e trazem essas perspectivas.

Algo que eu percebo hoje também, que está muito em discussão, é a questão da curricularização da extensão, só que a gente não tá conseguindo explorar mais isso. Mas você veja que com a extensão o aluno coloca em prática aquilo que aprendeu em sala de aula e eu não tô falando de caso fictício não, é caso real mesmo. São os MEIs, são as pessoas físicas, pessoas sem instrução alguma. Eles vão desenvolver diversas competências, inclusive competências sociais. (D1).

Uma coisa que eu percebo que ainda falta pra gente é explorar a extensão. Tem professor de contabilidade que não sabe nem o que é extensão, tem que inserir os pilares pesquisa e extensão também, principalmente a extensão, que vai garantir pro aluno uma formação real, eles vão saber a lidar com gente, entender a linguagem do povo, esse povo que um dia serão os seus clientes, né? Vão furar a bolha que às vezes eles se encontram. É saber o que é o social mesmo, não é só garantir o que tá na resolução da curricularização. (D14).

Olha, eu acho bem bacana a extensão. Quantos projetos de extensão não estão sendo desenvolvidos por aí e tão trazendo resultados fantásticos, é o real mesmo da contabilidade. Eu acho fantástico o projeto do NAF, que é em parceria com a Receita Federal, os alunos atendem todo tipo de serviço. Eu vejo a evolução do aluno, ele quando entra no NAF é um tipo e quando sai, parece assim que é outro, como se fosse um profissional já atuando no mercado. (D15).

A extensão ela casa com o sentido da gente ser uma ciência social aplicada, né? Nós temos uma dificuldade enorme com a extensão e acho que no EaD é pior ainda. Mas eu consigo enxergar a extensão como aquilo que faltava pro nosso aluno. Quer uma prática contábil acadêmica maior que a extensão? Eu digo sempre: ‘o aluno que participa de projeto de extensão, ele sai mais preparado por mercado’, é uma forma de desenvolvimento gigante pra esse aluno. (D18).

É trazer a comunidade pra dentro do campus, né? Eu considero o momento mais prático do aprender pro aluno. Além de aplicar o conteúdo que o aluno aprendeu na sala de aula, ele desenvolve a comunicação, a postura dele como profissional, a socialização, que eu digo que são as competências sociais, né? É incrível como muda o aluno. (D22).

Os depoimentos dos docentes revelam uma percepção coletiva de que a possibilidade de “desenvolvimento da extensão universitária” representa um caminho determinante para a conexão entre os conhecimentos técnicos e as habilidades e atitudes práticas. Reforçam, ainda,

a ideia de que o estudante será inserido de forma efetiva em um ambiente muito próximo, senão o mais próximo da realidade do mercado de trabalho contábil, possibilitando que ele seja capaz de aplicar o conteúdo adquirido em sala de aula em contextos concretos e reais. Essa vivência prática rompe com a lógica tradicional de ensino centrada apenas na sala de aula e aproxima a formação acadêmica das demandas reais da sociedade e do mercado de trabalho, como também do desenvolvimento de competências, como exemplos as competências técnicas, sociais e de comunicação.

Tal percepção foi sinalizada por Zabala e Arnau (2010), que para a aprendizagem ser construída de maneira efetiva, é fundamental a experimentação prática, a inserção do estudante em contextos reais, e o contato com o meio social e suas demandas. Assim, o desenvolvimento da extensão universitária se configura como esse espaço prático em que o aluno deve se inserir, além de ser percebida como um elemento transformador para garantir a integração curricular, capaz de se articular com ensino, pesquisa e prática profissional, e tornar o aprendizado mais autêntico, contextualizado e significativo (Gavira; Gimenez; Bonacelli, 2020; Kienetz; Vieira; Visentini, 2020; Silva; Vieira; Tambosi Filho, 2024).

Para que a integração curricular seja efetiva, os docentes apontaram a possibilidade de “reformulação do currículo do curso”, como sendo essencial para o alinhamento dos objetivos de aprendizagem ao desenvolvimento de competências. Tal reformulação implica em repensar não apenas a distribuição dos conteúdos, mas a forma como eles se articulam entre si e com a prática. O Quadro 20 a seguir apresenta algumas falas dos entrevistados que apresentaram essa reformulação do currículo como sendo uma possibilidade para implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade.

Quadro 20 - Reformulação do currículo do curso

Docente	Depoimentos
D3	“Então, as atualizações do PPC, dos planos de ensino, do currículo, né? Ele precisa ser avaliado constantemente. A nossa área da contabilidade ela muda muito e o ensino tem que seguir essas mudanças também. E eu acho que é um caminho quando essas mudanças elas são institucionalizadas e cria um fluxo melhor para essas mudanças e não é algo que deve fazer de qualquer maneira, tem que sentar, analisar direitinho, ver o que tem que atualizar e ter uma constância disso.” (D3).
D6	“Acho que uma boa estratégia é discutir em grupos de professores, tipos umas comissões. Ah, vocês vão ficar responsáveis pela área gerencial, aí outro grupo de professores pela área financeira e por aí vai fluindo. Até porque cada professor vai contribuindo com a matriz das disciplinas, da estrutura curricular de acordo com sua área de interesse, fica melhor assim.” (D6).
D11	“A gente tem alterado os nossos planos curriculares muito no sentido de estar de acordo com as novas DCN, meio que fomos obrigados, né? E eu acho que não é pra ser assim. As reformas nesses planos devem ocorrer sempre que sentir a necessidade. E como a gente pode ver isso? É prestando atenção nas mudanças locais, regionais, é se antenando no que surge de mais novo e afeta a contabilidade, são com essas coisas assim.” (D11).
D14	“O currículo, né, a estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis, tanto do presencial como do EaD ele é visitado com uma certa frequência. Assim que a gente forma a última turma daquele

	fluxograma, ou seja, o aluno entrou no primeiro semestre, este aluno já entra com um novo currículo, assim que ele chega no oitavo, a gente já vem revisitando para saber o que que pode mudar. Essa estrutura curricular tem que mudar sempre, senão o curso não avança.” (D14).
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

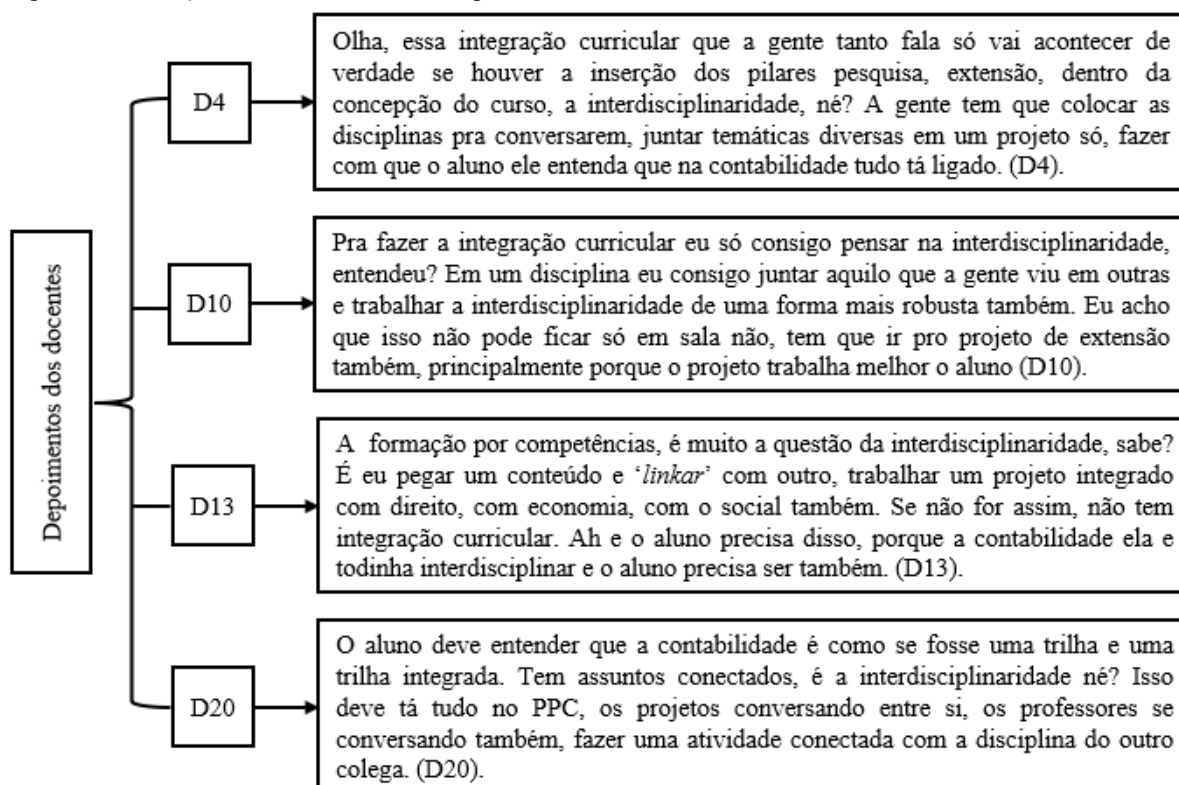
As falas dos professores entrevistados evidenciam uma compreensão compartilhada de que a reformulação curricular é um processo contínuo e necessário, principalmente para manter a coerência entre as transformações da área contábil, as novas DCN e as exigências do mercado de trabalho. Atualizações do PPC e dos planos de ensino devem ocorrer de forma sistemática, evitando práticas meramente burocráticas e garantindo que o currículo se mantenha dinâmico, atualizado e atento às mudanças da profissão. Essa percepção reforça a importância da avaliação permanente do currículo, o que está em consonância com o princípio da flexibilidade curricular defendido pelas novas diretrizes curriculares. Além disso, percebe-se um destaque para que as reformas curriculares não sejam meramente imposições normativas, mas busquem responder as demandas reais e contextuais da área contábil.

Tais resultados estão em consonância com Zabala e Arnau (2010), que destacam como é fundamental uma estrutura curricular flexível, integrada e atualizada, para que assim, possa favorecer a integração curricular, inovação educacional e o desenvolvimento de competências. Do mesmo modo, o currículo do curso deve funcionar como um sistema articulado, no qual as próprias experiências de aprendizagem sejam planejadas de forma coletiva, contextualizada e para alinhar objetivos de aprendizagem, metodologias e avaliações. Portanto, a reformulação do currículo pode se tornar um eixo central para a efetivação de estratégias educacionais mais condizentes com a formação por competências (Farroñán *et al.*, 2021; Dow; Jacknis; Watson, 2021; Tarrá; García, 2023).

Na sequência, os docentes apontaram que a “inserção de atividades interdisciplinares” permeia como uma possibilidade similar a “reformulação do currículo”, em que percebe-se uma certa relação entre essas possibilidades, isto é, para que essas haja a inserção de atividades que integradas, faz-se necessário que o currículo também seja repensado de maneira a favorecer a articulação entre os componentes curriculares e o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a “inserção de atividades interdisciplinares” surge como uma possibilidade de conectar saberes, aproximar a teoria da prática e promover a integração entre as diferentes áreas do conhecimento contábil e áreas correlatas (Perrenoud, 2001; Silva; Azevedo; Araújo, 2018).

A seguir, a Figura 23 apresenta exemplos de depoimentos dos docentes entrevistados que puderam contribuir com a discussão sobre a inserção de atividades interdisciplinares e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Figura 23 - Inserção de atividades interdisciplinares



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Por meio dos depoimentos, percebe-se que a “inserção de atividades interdisciplinares” é vista pelos docentes como uma forma de potencializar o desenvolvimento de competências transversais. Os professores destacam que é importante para os estudantes compreenderem que trabalhar atividades integradas e conectadas os aproximam mais ainda da realidade prática do mercado de trabalho contábil, especialmente quando se considera que é um ambiente totalmente interdisciplinar e integrado com outras áreas profissionais. Além de que no meio acadêmico, a interdisciplinaridade conecta os diferentes componentes curriculares e permite a construção de uma visão mais ampla e sistêmica da ciência contábil, como também reforça a integração entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, fundamento básico do ensino superior. Percebe-se, ainda, que os docentes associam a interdisciplinaridade a formação por competências, ao afirmarem que para se ter uma abordagem educacional é fundamental a articulação entre todos os aspectos que compõem o processo de ensino e aprendizagem.

Conforme já apontava Perrenoud (2001), a interdisciplinaridade compreende um dos pilares para o desenvolvimento de competências, pois estimula uma aprendizagem integrada e que permita a compreensão global dos fenômenos estudados. Assim, a inserção de atividades interdisciplinares contribui para romper a fragmentação curricular, fortalecer a visão integrada

do ensino e aprendizagem da contabilidade e garantir o desenvolvimento de competências mais transversais. Além do mais, a literatura destaca que a inserção de atividades interdisciplinares somente será efetivada quando houver a integração entre os componentes curriculares do curso, o planejamento coletivo e integrado entre os projetos, e um Projeto Político Pedagógico (PPC) que reforce esses aspectos e garanta sua aplicabilidade (Carrillo; Jurado, 2017; Silva; Azevedo; Araújo, 2018; Brammer; Goodrich, 2024).

A discussão sobre a possibilidade que trata da interdisciplinaridade levantou um ponto que também foi apresentado pelos professores como sendo uma possibilidade para a integração curricular, a “integração do corpo docente”. Compreendida como uma possibilidade estratégica para fortalecer o ambiente acadêmico no que tange a coerência e integração entre as disciplinas, os projetos integradores de ensino, pesquisa e extensão, e a construção de uma prática docente colaborativa. Essa integração não se limita à troca de informações, mas envolve a construção de um trabalho colaborativo, de planejamento conjunto e de um diálogo interdisciplinar (Silva; Azevedo; Araújo, 2018; Costa *et al.*, 2018). Alguns docentes trouxeram em suas narrativas discussões que tratam da integração do corpo docente, conforme encontra-se disposto a seguir no Quadro 21.

Quadro 21 - Integração do corpo docente

Docente	Depoimentos
D2	“Eu dou uma disciplina que é a continuação de outra que eles viram no semestre passado, daí eu percebo que quando eu alinho o conteúdo da minha disciplina com o professor anterior, consigo ter uma visão melhor de como vou conduzir a disciplina. Sei até onde os alunos foram e até onde eu devo ir. Acho importante até pra não ficar ouvindo aquela história: ‘ah o professor tal já passou isso’.” (D2).
D6	“Confesso que eu gosto muito de ter esses momentos de trocas com os colegas, apesar que nem todos são assim também, né? Acho legal quando eles compartilham comigo uma metodologia que foi usada e deu certo, aí eu vou lá e faço também. Uma coisa que eu percebo que vem dando certo, é quando um professor desenvolve um projeto e convida um ou mais professores pra participarem também. Lógico que nem sempre os colegas participam, mas é nítido que quando tem a colaboração, assim, tem dado muito certo mesmo.” (D6).
D11	“Eu sinto falta de mais trocas com os professores, meus colegas de trabalho, né? Porque eu acredito que isso é muito importante para que as coisas possam fluir melhor no curso. Já tive de ter um projeto de extensão que era em conjunto com o professor de Direito, era esses negócios trabalhistas. Nossa, os alunos achavam o máximo, atenderam diversas pessoas e eu vi uma evolução grande neles, por isso que eu sou a favor disso.” (D11).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De acordo com as falas, percebe-se que a integração entre o corpo docente é vista como um elemento essencial para garantir a coerência curricular, a continuidade das aprendizagens e a efetividade da formação por competências. A articulação entre componentes curriculares que são sequenciais garante uma melhor compreensão entre o nível de desenvolvimento do aluno e o planejamento didático do professor, evitando a fragmentação ou sobreposição dos conteúdos

e assegurando que o aprendizado tenha uma sequência lógica e integrada. Destacou-se, ainda, a importância que se tem dessa integração docente no ambiente acadêmico, especialmente com o desenvolvimento de parcerias entre professores para projetos integradores diversos, como de pesquisa e extensão, apesar dos depoimentos mostrarem dificuldades para que essa integração aconteça na prática.

Esses achados convergem para o entendimento de que a integração do corpo docente é vista como uma possibilidade crucial para o desenvolvimento da formação por competências, tendo em vista que possibilita um planejamento coletivo com mais garantias de êxito; conteúdos e projetos mais alinhados e com coerência entre teoria e prática; e a consistência pedagógica de um modo geral. Além disso, a atuação coletiva dos professores é fundamental para garantir a integração entre os objetivos de formação e as experiências de aprendizagem ofertadas ao aluno, bem como pode contribuir para um ambiente de trabalho mais fluido, agradável e harmonioso, e que proporcione o compartilhamento de práticas, experiências e estratégias (Silva; Azevedo; Araújo, 2018; Costa *et al.*, 2018; Brammer; Goodrich, 2024).

Para finalizar a discussão do grupo das possibilidades de integração curricular, discute-se o “potencial do curso em trabalhar por competências”. As potencialidades do curso referem-se à aspectos que favorecem a consolidação de uma formação alinhada a essa abordagem, a citar os aspectos estruturais, pedagógicos e de capital humano, e quando articulados, fortalecem o curso como um ambiente propício ao desenvolvimento das competências diversas (Jackson; Meek, 2021). Os docentes entrevistados trouxeram alguns apontamentos sobre essa questão e foram exemplificados a seguir.

Quando eu me deparei com essas práticas, as metodologias ativas, né? Eu de cara pensei logo que isso dava pra ser muito bem aplicado na contabilidade e olhe que isso faz bastante tempo, a gente nem falava nesse termo formação por competências. Eu digo isso porque eu sempre acreditei que na contabilidade a gente dá pra agregar um monte de coisa, principalmente se for pra inovar. É uma área de gosto do novo, do que é mais atual e isso encanta. (D7).

De uma coisa eu tenho certeza, potencial pra isso a gente tem. A gente tem professor que ama trabalhar assim e defende com unhas e dentes o ensino por competências, temos alunos que estão dispostos a melhorarem também, a gente só precisa de um pouco mais de investimento, de recursos. Você veja que a gente precisando de tudo isso e nós já fazemos milagres, imagine se tivéssemos mais, não tinha quem segurasse a gente. (D12).

Eu fico admirado é com a capacidade dos nossos professores de se reinventarem, a pandemia só me confirmou isso. Até os alunos também. Muita gente critica que nós somos engessados e tal, eu sei que temos alguns colegas, né? Mas não podemos generalizar isso. Eu só gosto de olhar pro que é bom e eu vejo a empolgação dos alunos quando a gente faz algo diferente e como eles se entregam. Hoje eu tenho ex

alunos que tã dando show por aí, em cargos de nível top e se isso não for reflexo do que a gente é capaz, eu não sei o que é. (D17).

De modo geral, as falas dos docentes demonstram um reconhecimento do potencial dos cursos em que estão inseridos, especialmente quando se trata de aspectos relacionados ao capital humano, ou seja, os professores e alunos são vistos como uma força propulsora de mudanças, comprometidos com o processo educacional, apesar das limitações, como o apoio da instituição e a falta de investimentos e recursos disponíveis. Os docentes trouxeram um discurso sobre a capacidade de adaptação e reinvenção do corpo docente e discente, revelando a resiliência e a criatividade dos professores na preparação de suas práticas de ensino. Assim, os depoimentos reforçam o potencial que os cursos tem em mobilizar as condições favoráveis e direcionar esses esforços para se trabalhar com uma abordagem por competências.

Conforme destaca Asonitou (2022), a implementação da formação por competências demanda um ambiente institucional que favoreça o engajamento de todas as pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, valorize as potencialidades diversas existentes e ainda ofereça subsídios para que elas se desenvolvam. Desse modo, o reconhecimento do potencial existente pode ser interpretado como um indicativo de maturidade institucional e de disposição coletiva para promover as mudanças pedagógicas mais consistentes, pois não é em qualquer espaço que se pode trabalhar a formação por competências, ela precisa está inserida em um contexto semelhante ao mencionado anteriormente (Polonia; Santos, 2020; Jackson; Meek, 2021; Siddiqui, 2025).

Para consolidar a análise das possibilidades de integração curricular, o Quadro 22 a seguir sintetiza os principais achados empíricos, articulados com a fundamentação teórica desta tese e com as implicações para a formação por competências.

Quadro 22 - Síntese da discussão sobre as possibilidades de integração curricular

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
<p>Desenvolvimento da extensão universitária:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A extensão é vista como um espaço privilegiado de aprendizagem real e prática; - Conecta o saber técnico a competências sociais e comunicativas; - Contato direto com a prática profissional e as demandas da sociedade. 	<p>Gavira, Gimenez e Bonacelli (2020); Kienetz, Vieira e Visentini (2020); Riccomini <i>et al.</i> (2021); Miranda, Casa Nova e Vendramin (2024).</p>	<p>A integração de projetos de extensão ao currículo alinha-se aos pressupostos construtivistas, com a aprendizagem baseada em contextos reais e de interação prática com a sociedade. O docente media esse processo e o aluno se coloca em um ambiente que proporcione essa aprendizagem autônoma e colaborativa.</p>
<p>Reformulação do currículo do curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão contínua do currículo do curso (PPC e planos de ensino); 	<p>Zabala e Arnau (2010); Dow, Jacknis e Watson (2021); Farroñán <i>et</i></p>	<p>Adotar um currículo que haja uma articulação prática e interdisciplinar entre conteúdos, objetivos e avaliação e o desenvolvimento de competências.</p>

- Alinhar os conteúdos, objetivos e avaliação ao desenvolvimento de competências.	<i>al.</i> (2021); Tarrá e García (2023).	Para isso, o docente precisa estar ativo nesse processo de revisão e atualização constantes.
Inserção de atividades interdisciplinares: - Articulação entre disciplinas e projetos integradores de ensino, pesquisa e extensão; - Conexão de saberes com a prática e a integração entre áreas do conhecimento.	Perrenoud (2001); Silva, Azevedo e Araújo (2018); Carrillo e Jurado (2017); Brammer e Goodrich (2024).	Reforçar a estruturação de projetos integradores alinhados com disciplinas, atividades práticas e saber técnico. A aprendizagem se tornará transversal, contextualizada e colaborativa, aspectos relacionados aos pressupostos do construtivismo.
Potencial do curso para trabalhar por competências: - Docentes e discentes são vistos como uma força propulsora de mudanças na educação; - Condições favoráveis e direcionamento de esforços conjuntos.	Polonia e Santos (2020); Jackson e Meek (2021); Asonitou (2022); Siddiqui (2025).	Integrar as potencialidades do capital humano (docente e discente) com as da instituição de ensino. Valorizar esses potenciais e direcionar os esforços conjuntos tendem a promover mudanças pedagógicas consistentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Em resumo, as possibilidades de integração curricular apresentadas pelos docentes nas entrevistas direcionam para uma articulação entre os pontos de extensão universitária, currículo, corpo docente e atividades interdisciplinares, considerados aspectos relevantes para favorecer o alinhamento entre teoria e prática. Na visão da andragogia, essa integração tende a ampliar as possibilidades de aprendizagem, permitindo que os docentes e alunos construam seus saberes a partir de situações reais e contextualizadas, o que reforça o sentido e a aplicabilidade do saber (Knowles, 1984). Por meio do construtivismo, a integração curricular se configura como um espaço de construção colaborativa do conhecimento, em que o diálogo entre diferentes áreas e sujeitos do processo educativo potencializa a aprendizagem ativa e reflexiva (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986). Assim, a integração curricular emerge como uma possibilidade promissora para consolidar estratégias educacionais mais coerentes com os princípios da formação por competências, fortalecendo o vínculo entre o saber teórico e o fazer profissional no ensino e aprendizagem da contabilidade.

4.4.2 Possibilidades de inovação educacional

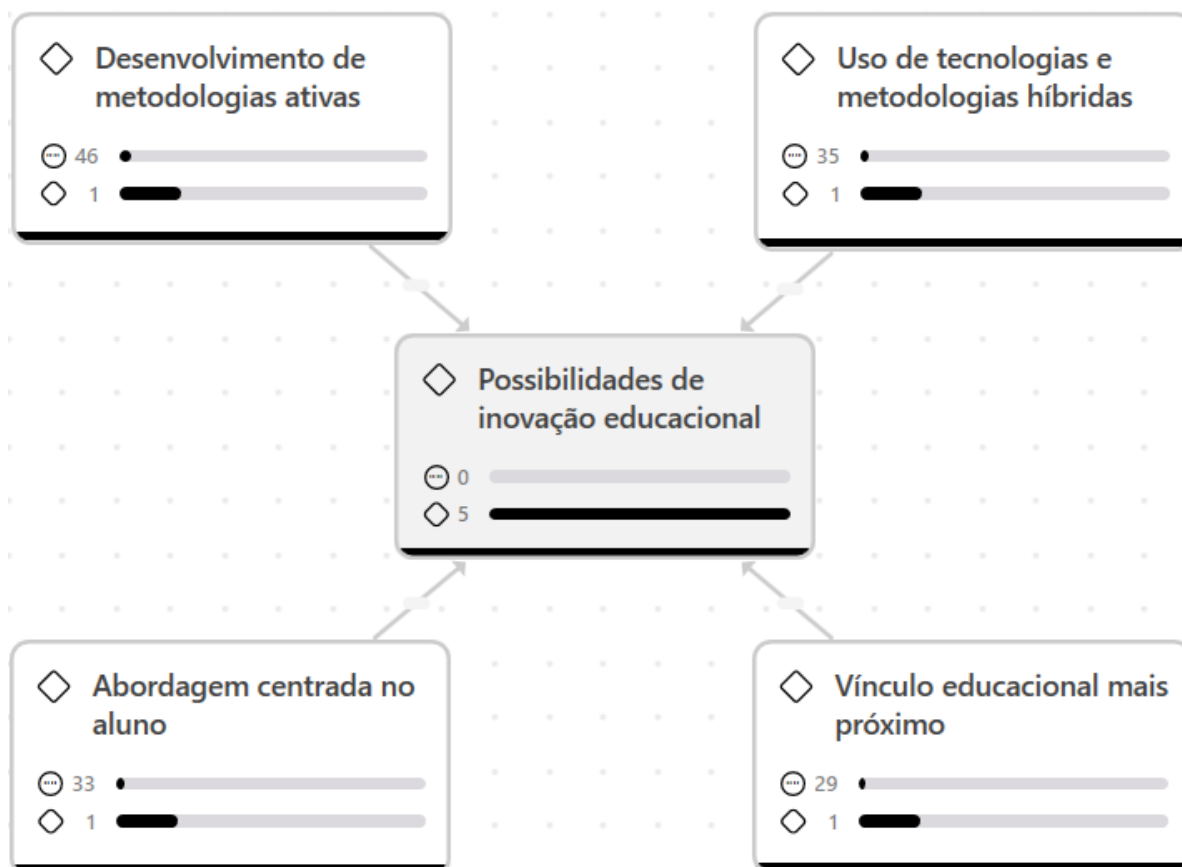
Após a análise sobre as possibilidades de integração curricular, a discussão segue acerca das possibilidades de inovação educacional. A busca por essa inovação na educação é centrada no rompimento de paradigmas educacionais e revelam uma ressignificação da prática docente, mediante a utilização de novas estratégias pedagógicas e recursos diversos que garantem um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e alinhado as competências, conforme apresentado por Montezano *et al.* (2022). Assim, inovar na educação é transformar

processos e melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, envolvendo tanto as mudanças estruturais quanto culturais dentro das instituições de ensino.

Diferente do que se pode pensar, a inovação não é apenas tecnológica, mas também pedagógica, cultural e institucional, e requer planejamento, processo formativo e avaliação contínuos, e engajamento coletivo para se tornar consolidada (Riccomini *et al.*, 2021). Nesse sentido, a inovação educacional perpassa a utilização de recursos tecnológicos, representando uma mudança de postura e de cultura educacional, em que o foco desloca-se da transmissão do conhecimento para uma construção coletiva e significativa do saber (Lacerda; Santos, 2018; Riccomini *et al.*, 2021).

Para fins de classificação, as possibilidades de inovação educacional foram subdivididas em cinco subcategorias, a saber: desenvolvimento de metodologias ativas; uso de tecnologias e metodologias híbridas; abordagem centrada no aluno; e, vínculo educacional mais próximo. Tal classificação reflete a busca dos docentes por práticas educacionais que tornem o ambiente da educação um lugar que esteja conectado com a realidade social e com às necessidades reais da formação contábil. Conforme apresentado na Figura 24 a seguir.

Figura 24 - Possibilidades de inovação educacional



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As falas dos docentes evidenciam um processo de ressignificação da prática pedagógica, no qual o professor assume o papel de mediador do conhecimento e o estudante passa a ocupar uma posição mais ativa no processo de aprendizagem. Desse modo, a inovação educacional é compreendida como um processo contínuo de transformação da cultura docente, reforçado pela criatividade, reflexão crítica e uso de estratégias que promovam a autonomia, o protagonismo discente e construção da aprendizagem.

Apresentada a classificação das possibilidades de inovação educacional, iniciam-se as discussões com a possibilidade de “desenvolvimento de metodologias ativas”, sendo a mais citada dentre todas as demais possibilidades, o que infere que as metodologias ativas podem ser as estratégias educacionais mais utilizadas por esses docentes, além de serem consideradas um caminho central para promover uma aprendizagem proveniente de um processo formativo que rompe a ideia do modelo tradicional e esteja alinhado ao desenvolvimento de competências. Além disso, o uso de metodologias pode ser considerado pelos docentes como uma estratégia capaz de envolver os alunos em um processo de aprendizagem mais significativo e autônomo. Para exemplificar esses achados, algumas falas dos docentes sobre as metodologias ativas estão dispostas no Quadro 23.

Quadro 23 - Desenvolvimento de metodologias ativas

Docente	Depoimentos
D2	“O que eu mais uso são as metodologias ativas. Na verdade, o primeiro contato que tive com o ensino por competências foi através delas. Eu lembro que a primeira vez que eu vi um PBL sendo aplicado eu me encantei, sabe? Eu parei e disse: ‘é isso que eu preciso usar nas minhas disciplinas’. E foi o que eu fiz. Os alunos no início estranham, mas depois eles gostam. Pra mim, as metodologias ativas é o que temos que mais eficaz pra se implementar o ensino por competências.” (D2).
D11	“Uso e defendo as metodologias ativas. É a metodologia ativa vai colocar esse aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem e a partir disso a gente consegue desenvolver competências que uma metodologia tradicional não vai conseguir. Por isso que eu acredito que se a gente quiser realmente implementar um ensino por competências, não tem como fugir delas.” (D11).
D13	“Eu sou <i>team</i> metodologias ativas. Depois que comecei a usar, não paro mais. Eu vejo elas como a melhor maneira da gente tá desenvolvendo as competências nos alunos. Volto atrás, não digo nem a gente, mas também os alunos, porque por meio delas, eles podem desenvolver habilidades por conta própria, na base da independência mesmo. Essa é a magia que eu acho delas.” (D13).
D15	“Posso dizer que eu tenho uma preferência pelas metodologias ativas. Não vejo outra forma para trabalhar a formação por competências com os meus alunos. Quando eu aplico uma metodologia ativa, eu tô jogando para o aluno a possibilidade dele ser protagonista do aprendizado, mas antes disso eu dei uma base para ele. Eu dava o conteúdo e ia mostrando para ele o que isso podia ser feito na prática, né? Quando eu vi as novas DCN, eu saquei logo, vamos intensificar as metodologias ativas.” (D15).
D19	“Quando eu me deparei com as metodologias ativas eu estava no mestrado, ainda era aluna e eu gostei demais, sempre gostei de estudar metodologias ativas. Então nada melhor que reproduzir elas como professora também. Eu sinto que elas dão mais liberdade pro aprendizado, entende? Elas realmente exploram caminhos que não consigo ver isso em outra metodologia. Pode até ter, mas eu não sei te dizer agora.” (D19).
D21	“Já fui professora do presencial e do EaD, eu conheço os dois. E o que eu acho mais fantástico nas metodologias ativas é porque elas conseguem atender os dois tipos de ensino. Eu desconheço outras

	estratégias que consigam fazer isso e as metodologias ativas elas não fazem distinção de ensino presencial ou à distância, o foco delas é realmente o aluno.” (D21).
--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao analisar as falas dos docentes, percebe-se o reforço de que as metodologias ativas se consolidam como a principal possibilidade para o desenvolvimento de competências no ensino e aprendizagem da contabilidade, reafirmando o seu papel como estratégia educacional para a concretização da formação por competências. Esse posicionamento é resultado das experiências vividas por esses docentes desde quando tiveram contato com as metodologias ativas enquanto alunos e isso teve um reflexo em sua prática docente, com a reprodução dessas metodologias, o que reforça que a experiência com estratégias inovadoras pode gerar mudança de paradigmas docente, levando o professor a adotar metodologias centradas no estudante e mais próximas da realidade profissional.

Além disso, percebe-se um posicionamento em considerarem que essas metodologias ativas mudam o foco do processo de aprendizagem para o aluno, permitindo o desenvolvimento de competências que o ensino tradicional não contempla, especialmente por colocar esse aluno como o centro do processo educacional, estimulando sua aprendizagem ativa, autônoma e do protagonismo discente, elementos centrais da abordagem por competências. Tais metodologias são percebidas como estratégias inovadoras e transformadoras, que aproximam o estudante da realidade profissional e consolidam o papel do docente como facilitador do processo de ensino. Assim, as metodologias ativas se consolidam como uma possibilidade indispensável e a mais concreta para a efetiva implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade.

Os resultados apresentados estão alinhados as percepções de Zabala e Arnau (2010) e Brammer e Goodrich (2024), que apontam que o ensino por competências exige metodologias inovadoras que estimulem o protagonismo do indivíduo e a reflexão sobre sua ação, que nesse caso é contemplado pelas metodologias ativas. Então, a inovação educacional emerge como um processo dinâmico que valoriza o papel ativo do estudante e o reposicionamento do professor como mediador do conhecimento e também inserido no processo formativo. Ou seja, a própria literatura já sinalizava que o uso de metodologias ativas é fundamentação para implementação da formação por competências no âmbito educacional da contabilidade (Lacerda; Santos, 2018; Montezano *et al.*, 2022; Al-Awidi; Al-Furaih, 2023).

Para além das metodologias ativas, os professores também destacaram a possibilidade de “uso de tecnologias e metodologias híbridas”, compreendida como os meios de flexibilizar o processo de ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Os docentes reconheceram

que a integração entre educação híbrida possibilita maior autonomia aos estudantes e promoção novas formas de interação e colaboração. Por meio das falas de alguns professores, foi possível identificar essa possibilidade, como observado a seguir.

A gente sabe que o ensino ele mudou muito após a pandemia, nós tivemos que nos adaptar a uma nova realidade, inclusive a esse sistema de ensino híbrido ou *online*, né, como aconteceu. Sem falar que o aluno de hoje ele é tecnológico, às vezes sabe mexer mais do que a gente. O caso mais claro disso hoje, é a inteligência artificial, não tem como a gente proibir deles usarem, cabe a nós orientar eles pra um uso mais adequado, ético e isso também força a gente a se atualizar, né?. (D7).

Hoje, especificamente, por conta da rapidez, da velocidade da informação, e pela inteligência artificial também já consegui muita coisa que na minha época não se era assim, cabe a gente se atualizar. Como hoje eu tô no EaD, isso é mais que uma opção, a gente se vê obrigado é ser mais tecnológico ainda. Eu acho que o futuro da educação é o ensino híbrido, por mais que ele seja um ensino presencial, mas não se tem como fugir do mundo online. (D12).

A tecnologia tem sido um aliado, assim, fundamental. Não vivo mais sem tecnologia. Então eu conversei muito com a inteligência artificial. Eu uso as diversas plataformas para me ajudar. Por exemplo, o Canvas, que é uma plataforma que auxilia na hora que eu vou colocar num infográfico que eu quero falar. Às vezes, eu escrevo um texto do que eu quero falar, eu boto na plataforma e ele ‘é isso que você quer?’ Isso, é. E para o aluno fica muito mais concreto. (D14).

O ensino por competências me permite trabalhar também as competências digitais, que são fundamentais no mercado, né isso? Não basta o aluno saber a teoria, ele precisa desenvolver autonomia, aprender a buscar informação, a usar ferramentas digitais, e isso é mais que fundamental nos ambientes virtuais. Essa não é uma realidade só do EaD, é pro presencial também. Eu penso que o professor que não trouxe tecnologia pra sua sala de aula, ele vai sofrer. (D20).

Os depoimentos revelam como esses professores reconhecem o uso de tecnologias e metodologias híbridas como uma possibilidade real para fortalecer o ensino por competências, ampliando a autonomia, a flexibilidade e o engajamento dos estudantes, bem como, reforçam a importância das tecnologias digitais como aliadas do processo pedagógico, tanto na modalidade de ensino presencial como no EaD, sobretudo após a pandemia da Covid-19. As falas ainda remetem a um consenso sobre a função central que a tecnologia e as metodologias híbridas passaram a ocupar no contexto atual da educação contábil, principalmente após o advento da inteligência artificial (IA) no ambiente acadêmico e profissional.

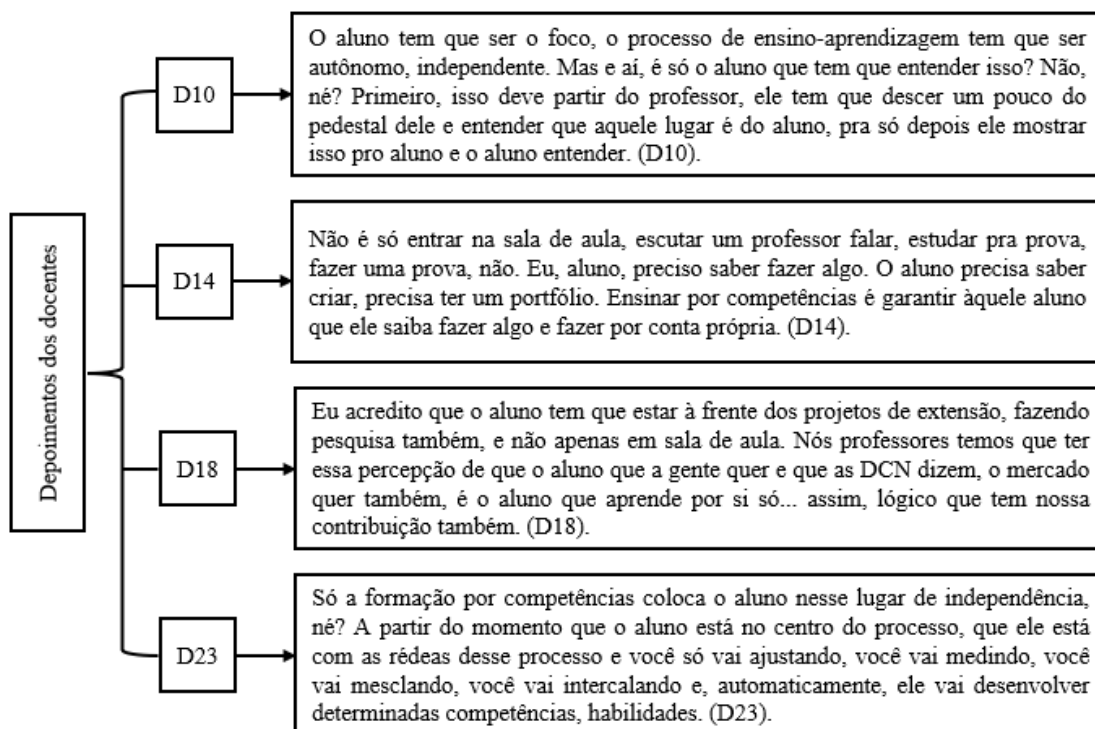
Além do mais, destaca-se a relação direta que a formação por competências tem com o desenvolvimento de competências digitais, apontadas como fundamentais para o mercado de trabalho contábil. Contudo, faz-se pertinente a formação dos professores para que estejam em consonância com essas tendências tecnológicas, reforçando a necessidade de alinhar a prática docente às exigências do mercado de trabalho e aos perfis dos novos estudantes, pois, o docente

que resistir na integração dessas tecnologias em sala de aula, corre o risco de tornar sua prática educacional obsoleta e sem aproveitamento prático.

Conforme destaca a literatura, a inovação educacional envolve também a utilização de novas práticas tecnológicas que transformam o ambiente acadêmico em um espaço mais real, conectado, interativo e inclusivo. Assim, o uso das tecnologias e de metodologias híbridas não representa apenas uma resposta às demandas tecnológicas, mas uma possibilidade educacional para diversificar as experiências formativas e potencializar a aprendizagem por competências. Como também, promovem uma nova relação entre professor, aluno e aprendizagem, em que o docente deve assumir o papel de mediador das experiências digitais, e o aluno, o de protagonista de sua própria trajetória formativa. Os achados desta pesquisa ainda confirmam a ideia de que essas demandas alcançam as diversas modalidades de ensino, especialmente após o contexto da pandemia mundial de Covid (Tettamanzi; Minutiello; Murgolo, 2023; Mohamed Saad, 2024; Tetteh *et al.*, 2023).

Alinhada as possibilidades já destacadas neste estudo, discute-se a possibilidade de uma “abordagem centrada no aluno”, que neste caso se refere a condução do docente no processo de ensino e aprendizagem para a formação por competências. A seguir, a Figura 25 aponta alguns depoimentos dos docentes que discutem essa questão.

Figura 25 - Abordagem centrada no aluno



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os docentes revelam uma concepção de que o aluno deve ocupar o centro do processo educativo, assumindo um papel ativo e participativo na construção do próprio conhecimento. Isso emerge como um passo obrigatório para a formação por competências, diferente do que se observa no modelo de ensino tradicional, em que o centro do processo educacional é do docente. Inclusive, os entrevistados teceram críticas a essa postura e reforçam uma mudança de postura do aluno, mas especificam que, primeiramente, deve haver a mudança do professor, que precisa abrir mão do papel tradicional de detentor do saber para atuar como mediador e facilitador da aprendizagem.

Esses resultados conversam com os pressupostos da andragogia e do construtivismo, visando uma perspectiva dialógica da prática docente, na qual o ensino se constrói a partir da interação e das responsabilidades entre docente e aluno. E assim, o aluno deve ser reposicionado como sujeito central no processo de ensino e aprendizagem, diferente do que se observa no modelo de ensino tradicional, em que o professor assume esse lugar. Portanto, a possibilidade de “abordagem centrada no aluno” traz uma discussão que emerge da mudança no papel do docente como mediador desse processo educacional e a reflexão sobre sua prática pedagógica.

Complementa-se, ainda, que a autonomia discente deve ultrapassar os limites da sala de aula e das práticas tradicionais de ensino, como citados os projetos de pesquisa e de extensão, e para tanto, essa abordagem centrada no aluno implica que o mesmo deve saber fazer e criar, o que aproxima a educação contábil de práticas mais autênticas e aplicadas. Assim, os docentes reforçam que um alinhamento mútuo entre a formação por competências, ou seja, eles acreditam que somente a abordagem por competências é capaz de colocar o aluno no centro do processo educacional e essa abordagem centrada no aluno compreende um requisito obrigatório para que a formação por competências se consolide.

A literatura mais atual sobre essa questão traz a ideia de que a abordagem centrada no aluno alinhada com a formação por competências promove uma aprendizagem autorregulada, que se refere justamente aos preceitos de autonomia e independência, em que o aluno aprende a aprender e constrói uma trajetória formativa própria, mediada pela reflexão e prática docente. Portanto, a centralidade no aluno não deve se limitar à adaptação de estratégias educacionais, mas implica em uma mudança paradigmática na forma de compreender o ensino e a função do professor enquanto formador e mediador do processo educacional (Wohleberg *et al.*, 2024; De Lange *et al.*, 2023; Siddiqui, 2024).

Finalizando as discussões sobre as possibilidades de inovação educacional, adentra-se no “vínculo pedagógico mais próximo entre professor e aluno”. Frisa-se que essa possibilidade

não estava pré-considerada para esta pesquisa, considerando que a mesma não era apontada nos estudos levantados e somente emergiu após as falas dos professores entrevistados. Essa relação de proximidade foi percebida como essencial para o processo formativo, estímulo à participação e a criação de um ambiente de confiança e colaboração. Como observado no Quadro 24.

Quadro 24 - Vínculo pedagógico mais próximo entre professor e aluno

Docente	Depoimentos
D1	“A aluno, ele aprende mais, ele se sente mais parte do processo, ele vai se engajar mais, quando a gente fizer ele se sentir tudo isso. Acho que se a gente consegue perceber uma evolução do aluno também e trabalhar algumas questões que com aquele método tradicional não conseguiria, né, ele percebe que a gente se preocupa com ele, se importa... ele não é qualquer um que tá ali na sala de aula.” (D2).
D3	“Eu gosto de conversar com os alunos, falar da vida, de outras coisas que não da aula, a gente brinca e tal. Eu faço isso antes da aula começar, no intervalo, em momentos diversos. Eu percebo que mantendo esse lado mais afetuoso com eles, mais próximo, facilita a nossa interação. Tem aquele aluno mais tímido, ele já se sente mais à vontade pra falar e participar. São coisas como essas que eu vejo que fazem a diferença.” (D3).
D15	“A gente tem que trazer o aluno mais pra perto da instituição, mais para perto do professor, que é importante ter essa relação mais próxima. Gosto de fazer eles se sentirem especiais, importantes, quem é que não gosta? E eles retribuem. Percebo que isso me ajuda até na hora de lançar edital pros meus projetos, pra monitoria, eles se inscrevem muito, minhas aulas ficam mais participativas.” (D15).
D21	“O aluno do ensino superior ele chega e perde um pouco daquele contato mais próximo com o professor, a dinâmica na faculdade é diferente. Mas eu sou bem a favor da gente estreitar esses laços, eu gosto bastante de sentir o carinho deles e passo pra eles também. Sinto eles até mais engajados, não tem um projeto que eu faça que não seja aquele monte de aluno comigo e eles até agradecem depois pelas conquistas, isso é importante.” (D21).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os docentes defenderam que o vínculo pedagógico mais próximo entre professor e aluno é positivo e pode potencializar o processo de ensino e aprendizagem. A proximidade afetiva e o diálogo constante entre professor e estudante fortalecem o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de competências. O acolhimento e valorização desse estudante é percebido como parte ativa desse processo, destacando que esse vínculo permite ao docente compreender melhor as dificuldades e potencialidades desses estudantes, e em como melhor explorá-las. Essa postura empática e humanizada do professor se contrasta com o distanciamento característico do modelo tradicional de ensino, o que tende a reduzir o estudante a um mero receptor passivo de conteúdos.

Os relatos ainda reforçam que a relação mais próxima entre professor e aluno também impacta na participação e no envolvimento institucional, ou seja, ao promover um ambiente de valorização e reconhecimento, o professor observa maior adesão dos estudantes às atividades extracurriculares, como monitorias e projetos de pesquisa e extensão, e maior participação nas aulas. Esse vínculo mais próximo entre professor e aluno vai além da sala de aula, sendo capaz

de fortalecer o sentimento de pertencimento à instituição e estimular o protagonismo discente, bem como criar um ambiente acadêmico afetuoso e acolhedor, em que todas as pessoas desejem fazer parte dele.

De acordo com Perrenoud (1999), o afeto é um mediador educacional, a aproximação pessoal estimula a participação e favorece o engajamento dos alunos, especialmente daqueles mais tímidos ou retraídos. A literatura ainda aponta que a formação por competências demanda de relações interpessoais, nas quais o professor assume o papel de orientador do percurso de aprendizagem e, nesse contexto, o vínculo pedagógico mais próximo atua como um elemento crucial para humanização e motivação no ambiente acadêmico, permitindo que o ensino se torne mais espontâneo, dinâmico e capaz de atender às necessidades individuais dos estudantes (Di Lisio *et al.*, 2025; Noori; Yao; Hussein, 2025; Liu; Gao; Arshad, 2025).

Por fim, o Quadro 25 apresenta uma consolidação sintetizada das discussões sobre as possibilidades de inovação educacional relacionados aos achados empíricos, da fundamentação teórica e implicações para a formação por competências.

Quadro 25 - Síntese da discussão sobre as possibilidades de inovação educacional

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
<p>Desenvolvimento de metodologias ativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O docente como mediador e o discente como protagonista; - Elevam a autonomia e colocam o aluno em contextos práticos e reais; - Consideradas como o maior propulsor da formação por competências. 	<p>Zabala e Arnau (2010); Perrenoud (2001); Lacerda e Santos (2018); Montezano <i>et al.</i> (2022); Brammer e Goodrich (2024).</p>	<p>A utilização de metodologias ativas se configura como a estratégia pedagógica mais efetiva para a formação por competências. Insere o aluno em contextos autônomos, reais e práticos de aprendizagem, tendo o docente como mediador do processo.</p>
<p>Uso de tecnologias e metodologias híbridas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliam a flexibilidade, o engajamento e o desenvolvimento de competências digitais; - Benefícios comuns para ambas as modalidades de ensino. 	<p>Tettamanzi, Minutiello e Murgolo (2023); Mohamed Saad (2024); Riccomini <i>et al.</i> (2021).</p>	<p>Integrar tecnologias e metodologias híbridas com o processo educacional garantem uma aprendizagem colaborativa, engajada e flexível. Esse aspecto tanto reflete na aprendizagem do aluno como do professor.</p>
<p>Abordagem centrada no aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Foco na autonomia, autorregulação e automotivação; - A aprendizagem torna-se aplicada, colaborativa e significativa. 	<p>De Lange <i>et al.</i> (2023); Wohleberg <i>et al.</i> (2024); Perrenoud (1999); Knowles (1984).</p>	<p>Ressignificar o processo educacional para colocar o aluno como sendo o sujeito central. O ser aprendiz tende a ser autônomo, autorregulado e automotivado na busca pela sua própria aprendizagem.</p>
<p>Vínculo educacional mais próximo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eleva o engajamento, motivação e senso de pertencimento do aluno; - Aumenta a participação do aluno nas aulas e em projetos, melhorando seu desempenho. 	<p>Perrenoud (1999); Di Lisio <i>et al.</i> (2025); Noori, Yao e Hussein (2025).</p>	<p>O aluno quando se sente acolhido, ouvido, respeitado e valorizado tende a se engajar e participar mais das aulas e dos projetos dos cursos. O processo de aprendizagem é fortalecido em um ambiente onde os indivíduos se sintam pertencentes a ele.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

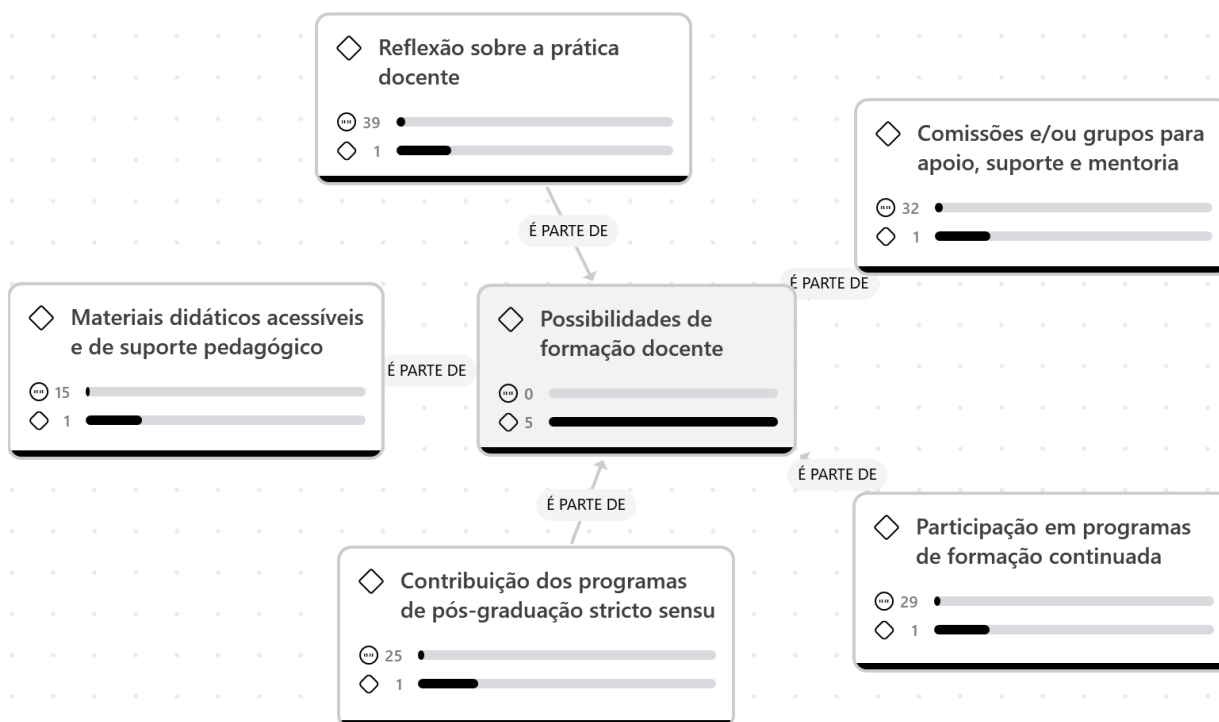
De maneira concisa, as possibilidades de inovação educacional discutidas neste estudo revelam que os professores compreendem esse processo de inovação como sendo contínuo de transformação pedagógica, integração e cultural. Mais do que uma simples adoção de recursos tecnológicos, trata-se da mudança de mentalidade que valoriza a criatividade, o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento. Para fins da andragogia, a inovação educacional é impulsionada pela aprendizagem autônoma e significativa do professor, que busca aprimorar suas práticas a partir da reflexão sobre sua experiência e do sentido que atribui ao próprio ato de ensinar (Knowles, 1984). Já na perspectiva do construtivismo, a inovação manifesta-se na interação entre os sujeitos e na reconstrução constante do conhecimento, em um ambiente de experimentação, diálogo e colaboração mútua (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986). Dessa maneira, a incorporação de práticas educacionais inovadoras torna-se essencial para consolidar a formação por competências, promovendo uma educação contábil mais inovadora, interativa e alinhada às demandas contemporâneas da educação superior.

4.4.3 Possibilidades de formação docente

Concluída a análise sobre das possibilidades de inovação educacional, a discussão segue para as possibilidades de formação docente, consideradas como fundamentais para fortalecer as práticas educacionais alinhadas a formação por competências. Essas possibilidades refletem o reconhecimento de que a formação profissional contínua do professor é condição essencial para sustentar mudanças metodológicas, curriculares e da própria prática docente. A formação docente, independente da área de atuação, deve ser visualizada como um processo continuado de aprendizagem do professor, considerando a necessidade de atualização e requalificação dos seus saberes e práticas pedagógicas. Na contabilidade, essa realidade ainda é mais incisiva, por ser uma área de constantes mudanças e ter a necessidade de incorporação dessas mudanças no processo formativo (Jakobsen *et al.*, 2019; De Bruyckere *et al.*, 2020).

Assim, as possibilidades voltadas para a formação docente foram classificadas em cinco subcategorias, que são: reflexão sobre a prática docente; criação de comissões e/ou grupos para apoio, suporte e mentoria; participação em programas de formação continuada; contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; e, materiais didáticos acessíveis e de suporte pedagógico. Essa classificação representa o ensejo de docentes que já vivenciaram algumas dessas possibilidades ou acreditam que elas podem trazer contribuições efetivas. A Figura 26 apresenta as possibilidades para formação docente.

Figura 26 - Possibilidades de formação docente



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No geral, essas possibilidades evidenciam caminhos que favorecem o desenvolvimento profissional contínuo docente, estimulando a troca de experiências, o fortalecimento de práticas educacionais e a consolidação de uma cultura formativa que valoriza o aprendizado permanente e a qualificação da educação contábil. Então, pensar em possibilidades para a formação docente é entender que esse processo se inicia com a própria reflexão do professor, sobre qual o tipo de profissional ele deseja ser ou a prática docente que ele quer adotar, por exemplo. Tal processo reflexivo faz parte de um repensar profissional e o docente que seguir nessa linha, sujeita-se a passar por mudanças profundas e viver novas experiências em sua carreira docente.

Para tanto, as discussões iniciam-se com a possibilidade de “reflexão sobre a prática docente”, sendo a mais citada entre as demais possibilidades e percebida como indispensável para a ressignificação das práticas educacionais. Importante destacar que essa possibilidade não tem o devido reconhecimento na literatura, tendo em vista que o foco de estudos mais alinhados com essas questões é mais direcionado para as mudanças docentes em si e não nesse sentido da reflexão para essas mudanças. Não é à toa que essa possibilidade apresentou destaque neste estudo, mediante o entendimento da sua relevância pelos professores entrevistados. Assim, eles destacaram que refletir sobre a sua própria prática docente contribui para a autoavaliação e o desenvolvimento de uma postura mais reflexiva, crítica e autônoma do profissional. Alguns

depoimentos dos professores estão representados a seguir e podem exemplificar melhor essa discussão.

Deveria ser a força de vontade do professor, a mudança de mentalidade do professor de querer mudar. Obviamente a gente sabe que dá mais trabalho, né? Seria muito mais fácil a gente aplicar uma prova. Passa lá o conteúdo e depois tem uma prova. Pronto, muito mais simples. Mas daí eu penso: 'é esse tipo de professor que eu quero ser?' ou 'é assim que eu vou conseguir melhorar pros meus alunos?'. São algumas reflexões que eu faço. (D2).

Então, essa reflexão, ela tem que partir muito do docente. Eu acho que muitas vezes é muito mais cômodo a gente chegar com a aula tradicional, abrir, apresentar e o aluno ficar ali como sujeito passivo. Mas eu acho que o principal impacto é justamente a gente tentar adaptar, né, e entender que essa postura, ela tem que ser alternada ali entre aluno e professor no processo de formação. (D3).

Eu vejo muito se falar naquilo de que a gente é meio que obrigado a se reinventar, né? Eu acho até isso um pouco errado, porque eu acho que isso deve ser espontâneo e não algo impositivo. Eu, enquanto professor, preciso fazer essa reflexão, mudar por mim mesmo e pelos meus alunos. Isso que eu acho importante. (D5).

Então sempre que eu recebo um convite do mudar, de como você repensar a prática contábil, eu acho que isso me mexe, me move. Isso é um movimento mundial. Então, a mudança do pensar da educação no mundo, ela tem sido muito forte. Ela tem transformado a minha prática docente, como eu falei, de forma libertadora e eu gostaria que os colegas professores também pensassem assim. (D14).

Porque isso envolve sair da zona de conforto, envolve mudar não somente a estrutura, porque de que adiantar mudar tudo e a mentalidade do professor continuar engessada? Talvez mudar sua disciplina, talvez mudar sua metodologia, talvez você ser mais aberto para conversar com outro professor, para interagir, para fazer trabalhos conjuntos, e isso, é um processo de reflexão mesmo que eu venho fazendo. (D17).

Os depoimentos evidenciam que os professores compreendem a reflexão sobre a prática docente como condição essencial para a transformação do ensino e para o desenvolvimento de uma postura profissional crítica, reflexiva e autônoma do docente. O profissional deve dispor, primeiramente, de uma vontade individual em repensar a sua postura e prática docente, e essa reflexão cabe somente a ele, mas que deve ser algo que possa surgir de maneira espontânea e consciente, não de uma forma impositiva. Abrir a mente para vivenciar novas experiências faz parte da dinâmica da formação contínua e pode ser visualizada como um processo de humildade e auto reconhecimento do que pode ser melhorado. Portanto, a reflexão docente é o ponto de partida para qualquer mudança educacional relevante, permitindo que o professor identifique fragilidades, reformule estratégias práticas e alinhe suas ações às demandas de um ensino mais contextualizado e centrado no aluno.

Essa perspectiva centra-se na definição de que um docente reflexivo é aquele capaz de analisar suas ações e reconstruir seus saberes a partir da experiência. No contexto da formação

por competências, essa reflexão faz-se essencial, por poder permitir que o docente compreenda a aprendizagem como um processo construído continuamente e possa desenvolver estratégias que respondam às necessidades dos alunos e às demandas da profissão contábil. Tal atitude de reflexão, quando reforçada institucionalmente, torna-se um instrumento fundamental para o desenvolvimento profissional e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Pode-se analisar que essa perspectiva vai de encontro ao que a andragogia traz como pressuposto para o aprendizado do docente (Silva; Biavatti, 2018; Polonia; Santos, 2020; Farias, 2022).

Os docentes também ressaltaram a possibilidade da criação de “comissões e/ou grupos de apoio, suporte e mentoria”, voltados para o fortalecimento da prática docente e à troca de experiências entre pares. Essa possibilidade tende a promover a aprendizagem colaborativa, o compartilhamento de boas práticas e a construção de uma comunidade docente mais integrada. O Quadro 26 apresenta algumas falas que os entrevistados trouxeram sobre essa possibilidade e sua importância para o contexto acadêmico.

Quadro 26 - Comissões e/ou grupos de apoio, suporte e mentoria

Docente	Depoimentos
D8	“Olha, a instituição que eu trabalho tem um setor específico só pra esse suporte pedagógico. Eles tão sempre em contato com a gente, tem uma comissão que é só pra analisar nossas avaliações e dão <i>feedbacks</i> muito bons. Eles promovem capacitações com a gente e tão sempre compartilhando materiais com a gente também.” (D8).
D15	“Uma coisa que eu vejo que ajudaria muito era se dentro da universidade tivessem grupos só pra partilhar o que vem dando certo, poderia ser até uns momentos formativos, aí tinha esse espaço de compartilhamento e trocas de experiências. A Prograd podia ter um setor também específico para isso, a gente precisa muito desse suporte pedagógico e não tem.” (D15).
D18	“Há um momento, por exemplo, na instituição que eu trabalho, da troca das experiências, eu acho muito bom. A gente se reúne, os professores compartilham suas experiências, até dizem ou que deu certo ou não e o que ele fez pra melhorar. Outra coisa que tem na minha universidade é um setor de assessoria pedagógica, os caras lá são tops, ajudam mesmo a gente, eles dão muitas orientações e auxiliam, principalmente, nas avaliações.” (D18).
D21	“Ter uma conversa pedagógica mesmo, no sentido de: ‘como vai a turma tal?, como a turma tal foi com você, professora?’, ‘olha, eles estão apresentando dificuldade aqui, né?’, ‘como que você trabalhou isso com eles, professora?’. E aí, mostrar um material ou dizer como foi feito mesmo. Eu acho que fazer essa integração mesmo, no sentido de verificar se tudo isso tá acontecendo, realmente, né?.” (D21).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Pelas falas dos docentes, percebe-se que a possibilidade de criação de comissões e/ou grupos de apoio, suporte e mentoria surge como um aspecto coletivo e institucional, revelando como o trabalho colaborativo entre os pares e o suporte pedagógico institucional são percebidos como possibilidades para o fortalecimento da prática docente e a consolidação de uma formação por competências. Além disso, podem promover a integração entre os docentes do curso e de toda a instituição, por meio do compartilhamento de experiências, do desenvolvimento coletivo

de competências docentes, do fortalecimento de uma cultura de colaboração e até mesmo de inovação pedagógica. Os docentes ainda reforçam que quando a instituição dispõe de setores ou comissões para suporte pedagógico, oferecendo acompanhamento contínuo e devolutivas qualificadas, ela está contribuindo diretamente para a melhoria das práticas docentes.

Os estudos apontam que a formação docente deve ser configurada como um processo coletivo, sustentado por redes de cooperação e a reflexão compartilhada. As estratégias criadas como mecanismos para a formação continuada e a integração pedagógica, favorecem o diálogo entre docentes, fortalecem o sentimento de pertencimento institucional e estimulam a inovação educacional de forma coletiva. Na perspectiva da formação por competências, a criação desses espaços favorece a aprendizagem docente, possibilitando que ele se desenvolva com base na reflexão compartilhada, no apoio mútuo e na construção colaborativa de saberes pedagógicos. O que apresenta uma relação direta com os pressupostos da andragogia e da forma como esses professores devem aprender (García; Fernández; Talledo, 2018; Rivera; Guzman; Quiñones, 2024; Nie; Mastor, 2024).

Além dessas discussões, destaca-se a possibilidade de “participação em programas de formação continuada” como sendo relevante para evidenciar a necessidade de atualização em caráter constante frente às transformações educacionais, sociais e tecnológicas. Os professores reconhecem que tais programas são oportunidades de aprofundamento teórico e metodológico, que contribuem para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento de novas competências profissionais. A participação em programas de formação continuada entra no rol de possibilidades para consolidar a educação por competências na contabilidade, considerando que a área contábil está inserida nesse contexto de transformações constantes. Depoimentos dos docentes foram exemplificados a seguir para representar essa questão.

Eu acho que isso é um ponto que depende mais do professor do que mesmo da própria instituição, né? Eu digo isso, porque eu penso que não adianta a instituição oferecer uma formação continuada e o professor não fazer. Agora que a gente tá tendo de se adequar as novas DCN, né? O professor tem uma grande parcela nisso, de ir atrás. Hoje em dia a gente muito acesso a capacitações de todo tipo (D10).

Eu sempre falo que a gente professor é a área que mais tem que se atualizar. Você imagine agora com essa questão das competências, né? Muitos professores não sabem mesmo, eles precisam aprender do zero e a gente só vai conseguir ter realmente um ensino assim, quando os professores se capacitarem primeiro e isso vá continuando também, que seja contínuo, né? (D12).

Não basta dizer agora vamos trabalhar por competências. É preciso os professores se preparem para isso. Eu sugiro programas de formação continuada que sejam realmente práticos. Nada de palestras soltas, que ficam no discurso bonito. É preciso oficinas, espaços de experimentação, de troca entre professores. Até o CRC tem alguns projetos sobre isso, vale a pena. (D16).

Agora, os professores que já estão em curso, né? É a formação continuada e aí, da mesma forma, né? Se ele não tem nenhum tipo de formação, ele precisa primeiro saber pelo menos do ponto de vista teórico, né? O que é ser professor? Como atuar? Dominar esses conceitos básicos relativos à docência. E aí, sim, trazer a formação por competências, começando com os aspectos teóricos e depois as metodologias, e depois vai se aprofundando. (D17).

As falas dos docentes revelam um consenso sobre a importância da formação continuada como um mecanismo de aprimoramento profissional e consolidação de práticas educacionais que estejam alinhadas a abordagem por competências. Outro ponto em consenso refere-se ao fato que, embora as instituições de ensino tenham parcela na contribuição formativa docente, a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento recai, em grande medida, sobre o professor. Ao mesmo tempo, indica que a formação continuada deve ser vista não apenas como uma exigência institucional, mas como uma atitude proativa e permanente de aprendizagem profissional. Além disso, as falas sinalizam para a necessidade de que esses programas sejam institucionalizados e estruturados, garantindo continuidade, aplicabilidade e integração entre os pares, constituindo também um elo entre teoria, prática e aperfeiçoamento pedagógico.

Conforme destaca Alzahrani e Althaqafi (2020), a formação continuada deve promover para o docente um aprendizado mais ativo, voltado à aplicação prática e à contextualização dos saberes, aproximando o professor de um perfil mais investigativo, autônomo e inovador. Assim, investir em formação continuada é investir na possibilidade que esses profissionais estarão em constante qualificação e em contato com as atualizações que sempre surgem, principalmente no âmbito da contabilidade. Portanto, a formação continuada se apresenta como uma possibilidade para consolidar a educação por competências, na medida em que estimula o professor a refletir sobre sua prática, adotar metodologias inovadoras e desenvolver competências profissionais (Bolzan; Vendruscolo, 2021; Techio; Neitzel, 2023; Rivera; Guzmán; Quiñones, 2024).

Outra possibilidade que não havia sido considerada previamente para este estudo e que, a partir das falas dos entrevistados, passou a ter destaque, foi a possibilidade de “contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu*”. Ao considerar como sendo uma possibilidade, os docentes apresentaram suas críticas sobre os programas e atribuíram responsabilidades para eles, sobretudo como propulsores da formação docente. Para exemplificar essa perspectiva, seguem algumas falas dos professores, dispostas na Quadro 27.

Quadro 27 - Contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu*

Docente	Depoimentos
D5	“Infelizmente tem mestrado e doutorado que nem disciplinas sobre isso tem, de metodologia de ensino, por exemplo. Eu acho que eles deveriam ter mais um foco também pra isso, pra a formação

	docente, de colocar uma disciplina de didática, metodologias educacionais, trabalhar de forma mais prática as metodologias ativas, já ajudaria muito.” (D5).
D15	“Em relação ao mestrado e doutorado, no meu ponto de vista, a gente deveria ver algumas estratégias que refletissem essa questão de formação por competência, né, do ensino por competência, mas não há nada voltado pra isso e nem sei se vai. Mas já fica de sugestão aí para o seu trabalho, de que os programas, principalmente os acadêmicos, tenham essa preocupação.” (D15).
D17	“A pós-graduação, ela oferece poucas possibilidades de formação docente, né? Algumas oferecem disciplinas relacionadas à metodologia do ensino, também o estágio de docência. E tem instituições que não vão ter nem isso, né? Então, o primeiro ponto seria fortalecer essa formação, né? Eu acho que a pós-graduação precisaria fortalecer essa formação, inclusive pros novos professores.” (D17).
D22	“Olha, eu acho que, primeiro de tudo, esse é um trabalho que os programas de pós-graduação deveriam fazer. Eu tô falando de programas acadêmicos, que a gente sabe que a grande maioria que tá ali ou já é professor ou tem a pretensão de ser. Eu não tô dizendo que o foco deveria ser esse, mas acho que merecia um pouco mais de atenção nisso aí.” (D22).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os programas de pós-graduação *stricto sensu* são reconhecidos por espaços de produção e difusão do conhecimento, que fortalecem o domínio teórico-metodológico dos professores, estimulam a pesquisa científica e ainda há uma cultura preponderante que, para a inserção na carreira acadêmica, os programas de pós-graduação *stricto sensu* são tidos como obrigatórios, principalmente no ensino superior. Portanto, esses programas vislumbram como possibilidade para agregar ao processo formativo dos professores e por isso, apresentaram destaque para este estudo como uma forma de reforçarem sua participação nesse processo.

Os apontamentos dos docentes ao mesmo tempo que trazem críticas sobre as lacunas da formação docente na pós-graduação *stricto sensu*, as transformam em possibilidades para que essas lacunas sejam corrigidas. Os professores que abordaram essa questão, demonstraram uma preocupação com a ausência da formação pedagógica nos programas de mestrado e doutorado, especialmente em relação à preparação dos futuros docentes para atuarem no ensino superior. Reconhecem também as responsabilidades desses programas e, apesar de não ser seu foco, mas acreditam que a formação docente deveria ser contemplada de forma mais incisiva e recorrente, sobretudo os programas acadêmicos. Ainda, sugerem que os programas deveriam incorporar estratégias e componentes curriculares voltados ao ensino por competências, reconhecendo que essa temática ainda é marginalizada nos espaços acadêmicos, especialmente na área contábil.

Portanto, ao adotarem uma postura de crítica construtiva, os professores apontaram que, para implementar a formação por competências no ensino e aprendizagem, é indispensável que a pós-graduação *stricto sensu* assuma um papel mais ativo na preparação didático-pedagógica de seus alunos, e mais ainda àqueles que vem de uma formação de bacharelado, como é o caso da contabilidade. Assim, as falas corroboram a compreensão de que a formação docente na pós-graduação precisa ser fortalecida e ressignificada, tornando-se uma dimensão determinante da carreira acadêmica. A ausência dessa preparação constitui um obstáculo à consolidação efetiva

da formação por competências, enquanto sua inclusão representa um passo significativo para transformar a cultura pedagógica das instituições de ensino superior (Oliveira; Martins, 2019; Coelho *et al.*, 2022; Nganga *et al.*, 2023).

Para finalizar as discussões sobre as possibilidades de formação docente, a análise segue para possibilidades de “materiais didáticos acessíveis e de suporte pedagógico”, considerados como um aporte educacional para auxiliar tanto na formação do próprio docente, como também na prática pedagógica. O contexto da formação por competências por ser bastante atual para a educação contábil, esses materiais didáticos se fazem necessários para ampliar os saberes do professor e ele trazer isso para seu ambiente educacional, bem como, mediante a partilha desses materiais, promove ainda a integração entre os pares e favorece para um trabalho pedagógico colaborativo e inovador.

Os professores que apontaram essa possibilidade, trouxeram em suas falas aspectos de acordo com suas experiências em relação ao suporte que os materiais didáticos são capazes de proporcionar, a exemplo da Docente 2: “*Hoje em dia a gente tem muito acesso à informação, né? Hoje em dia a gente tem os artigos científicos disponíveis e até muitos gratuitos. Por eles, dá pra ver bem direitinho como uma metodologia foi desenvolvida...*” (D2). Em complemento, o Docente 4 afirmou: “*Existem materiais de apoio, artigos, livros, o próprio Conselho Federal, ele emitiu um manual que ele dá dicas de como trazer essa questão das diretrizes curriculares e implementar nos cursos, né?*” (D4). A Docente 14 reforçou: “*Uma possibilidade boa, é produção científica, né? Nós temos aí, diversos artigos, livros, também, que são produzidos, que trazem essas abordagens mais práticas, né?*” (D14). Já o Docente 18 pontuou: “*Acredito que os artigos científicos, eles acabam dando bastante ideias de metodologias para aplicar no dia a dia. Aqueles casos de ensino também são ótimos, eles trazem uma visão bem prática de como aplicar.*” (D14). Por fim, o Docente 21 acrescentou: “*Têm muitas plataformas que oferecem materiais excelentes, material científico. A internet é um mundo de coisas, pode ir atrás que encontra, até slides de aulas prontos.*” (D21).

Sobre as possibilidades de “materiais didáticos acessíveis e de suporte pedagógico, os professores destacaram a variedade de materiais disponíveis, como artigos científicos e livros didáticos, muitos deles de acesso gratuito. Além dos artigos, ainda se tem a produção científica citada em casos para ensino e bases de dados de consultas de teses e dissertações, por exemplo, e os materiais diversos que são produzidos, como manuais e guias de orientação, trazendo uma visão mais prática para aplicabilidade. No mais, os docentes reforçaram as plataformas digitais

para busca e preparação de materiais, tendo em vista que a internet nos proporciona um acesso rápido e uma ampla variedade de informações.

A literatura destaca que a inovação educacional envolve também a criação e partilha de novos recursos que auxiliem os docentes na construção de práticas mais acessíveis, criativas e adaptadas às especificidades dos alunos. Assim, o acesso a materiais de qualidade e o suporte pedagógico contínuo são condições estruturantes para fortalecer o processo formativo docente e garantir uma prática educacional mais consolidada, além de saber selecionar criticamente as fontes de informação e desenvolver autonomia intelectual e contínua do docente. Esses últimos aspectos estão diretamente relacionados ao processo de aprendizado do professor, alinhado aos pressupostos da andragogia (Arceo, 2019; Tsiligiris; Bowyer, 2021; Montezano *et al.*, 2022).

Para consolidar a análise das possibilidades de formação docente, o Quadro 28 a seguir sintetiza os principais achados empíricos, articulados com a fundamentação teórica, bem como com as implicações para a formação por competências.

Quadro 28 - Síntese da discussão sobre as possibilidades de formação docente

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
<p>Reflexão sobre a prática docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ponto de partida para as mudanças educacionais; - Provoca autoavaliação, pensamento reflexivo e alinhamento com a formação por competências. 	<p>Knowles (1984); Perrenoud (1999); Silva & Biavatti (2018); Polonia e Santos (2020); Farias (2022).</p>	<p>Refletir sobre a prática docente faz com que as mudanças de paradigmas aconteçam. A autoavaliação e o pensamento reflexivo alinham-se aos pressupostos da andragogia no que diz respeito ao aprender docente.</p>
<p>Comissões e/ou grupos de apoio, suporte e mentoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem colaborativa e troca de práticas pedagógicas; - <i>Feedback</i> construtivo sobre as práticas pedagógicas e avaliativas. 	<p>García, Fernández e Talledo (2018); Rivera, Guzmán e Quiñones (2024); Nie e Mastor (2024).</p>	<p>Instituir grupos de apoio e trocas de experiências entre docentes, além de setores de assessoria pedagógica, no suporte de práticas por competências e de processos avaliativos, por meio de <i>feedbacks</i> construtivos.</p>
<p>Participação em programas de formação continuada:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atualização permanente e contínua diante de mudanças educacionais; - Docentes mais preparados, atualizados e seguros diante a prática docente. 	<p>Alzahrani e Althaqafi (2020); Bolzan e Vendruscolo (2021); Techio e Neitzel (2023); Rivera, Guzmán e Quiñones (2024).</p>	<p>Criar e incentivar a participação em programas formativos práticos sobre metodologias ativas, tecnologias educacionais e avaliação por competências. A formação docente é resultado de um processo autônomo e autorregulado, alinhada a andragogia que coloca o docente como aluno.</p>
<p>Contribuição dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preencher a lacuna da formação docente para profissionais oriundos de bacharelados; - Potencial para impulsionar a preparação de docentes. 	<p>Oliveira e Martins (2019); Coelho <i>et al.</i> (2022); Nganga <i>et al.</i> (2023).</p>	<p>Entender como os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> podem contribuir com a formação de docentes em contabilidade, mediante a inserção de disciplinas voltadas para educação, estágios docentes e prática pedagógica.</p>
<p>Materiais didáticos acessíveis e suporte pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acesso a materiais que deem suporte a qualificação docente; 	<p>Arceo (2019); Tsiligiris e Bowyer (2021); Montezano <i>et al.</i> (2022).</p>	<p>Instituir uma cultura de consulta e acesso a materiais didáticos tanto na qualificação do docente como para a prática docente no ambiente educacional. Esses aspectos alinham-se</p>

- Subsidiar o planejamento e execução da prática educacional.		a andragogia (aprender docente) e ao construtivismo (ensinar docente).
---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No geral, as possibilidades de formação docente destacadas nas discussões evidenciam uma compreensão diversa sobre o papel do docente no contexto da formação por competências. Refletir sobre a prática educacional, participar de espaços coletivos de aprendizagem, envolver-se em programas de formação continuada e valorizar o suporte pedagógico representam as dimensões complementares de um mesmo processo de transformação profissional. Com base na andragogia, essas ações refletem a aprendizagem autônoma e experiencial do docente, que constrói sentido a partir de suas próprias vivências e se reconhece como protagonista do seu aprendizado (Knowles, 1984). Mediante o construtivismo, a formação docente se consolida nas interações e nas trocas de saberes, em que o conhecimento é construído de maneira coletiva e integrada (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986). Assim, o fortalecimento da formação docente não depende apenas de iniciativas individuais, mas de uma rede institucional que reconheça o valor do desenvolvimento profissional contínuo como eixo estruturante para a inovação educacional e a consolidação da formação por competências no ensino superior contábil.

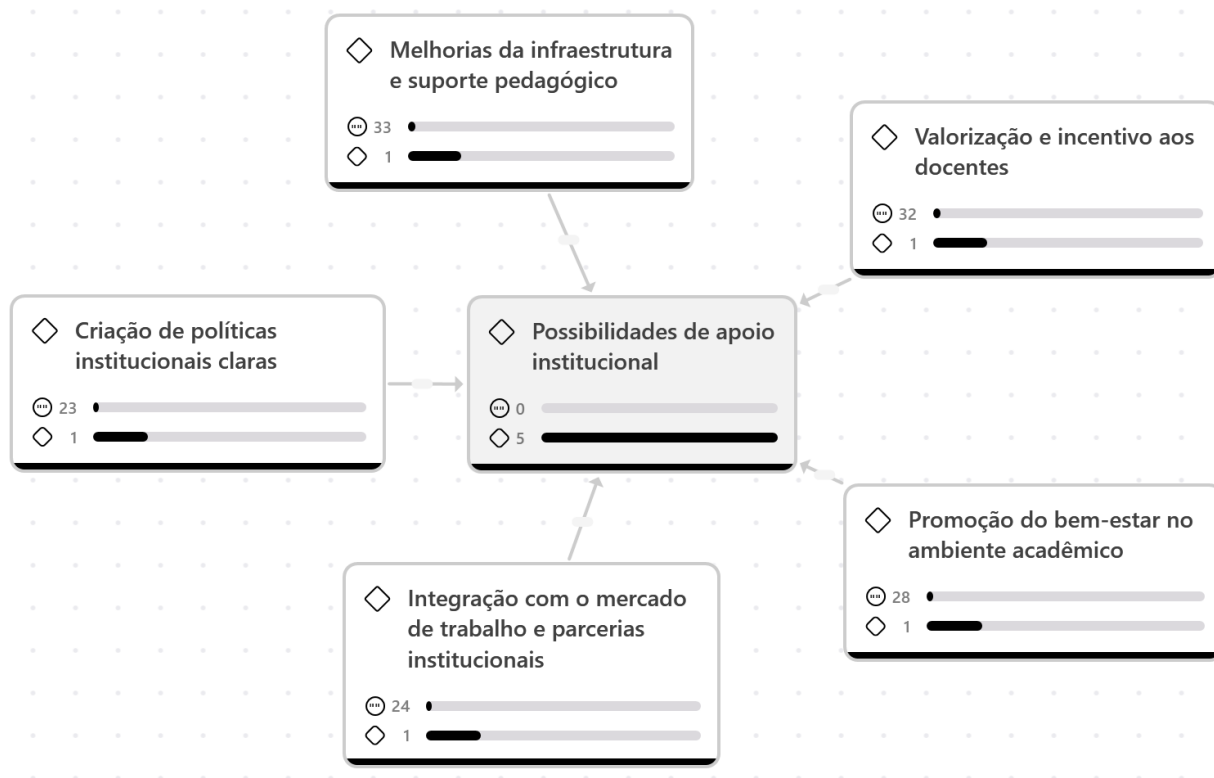
4.4.4 Possibilidades de apoio institucional

Após a finalização da análise sobre as possibilidades de formação docente, as discussões seguem para o último grupo de possibilidades, as de apoio institucional. Essas possibilidades referem-se ao conjunto de ações, políticas e estruturas oferecidas pela instituição de ensino que visam criar condições favoráveis para a consolidação da formação por competências. Para esse contexto, compreende-se que o papel das instituições pode ser determinante para consolidar as mudanças pedagógicas e assegurar que as práticas docentes inovadoras não ocorram de forma isolada, mas como parte de um projeto institucional mais amplo, articulado e comprometido com a transformação da educação contábil.

Para tanto, o grupo das possibilidades de apoio institucional foi classificado em cinco subcategorias, a citar: melhorias da infraestrutura e suporte pedagógico; valorização e incentivo aos docentes; promoção do bem-estar no ambiente acadêmico; integração com o mercado de trabalho e parcerias institucionais; e criação de políticas institucionais claras. Destaca-se que essas categorias foram enfatizadas pelos docentes ao demonstrarem que a implementação de uma formação por competências somente poderá ter êxito, se o suporte da instituição tiver um caráter efetivo e contínuo.

A seguir, a Figura 27 apresenta a classificação das possibilidades de apoio institucional conforme os depoimentos dos professores entrevistados.

Figura 27 - Possibilidades de apoio institucional



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A primeira a ser discutida será a possibilidade de “melhorias da infraestrutura e suporte pedagógico”, que surge como uma condição fundamental para viabilizar práticas inovadoras, estratégias educacionais ativas e o processo de ensino e aprendizagem como um todo. Os professores enfatizaram a relevância de espaços adequados, dos equipamentos e ferramentas tecnológicos atualizados e disponíveis, e de suporte pedagógico no processo pedagógico, que possam ser capazes de favorecer o planejamento e a execução das atividades educacionais, conforme representado no Quadro 29 por alguns depoimentos dos docentes.

Quadro 29 - Melhorias da infraestrutura e suporte pedagógico

Docente	Depoimentos
D3	“É através de uma boa estrutura física que a gente consegue desenvolver melhor nossas práticas. E quando eu falo de estrutura física, eu tô dizendo de boas salas de aula, que eu tenha laboratórios equipados, ter um suporte da instituição para pesquisa e extensão. Se a gente não tem também essa estrutura, fica mais difícil ainda um ensino por competências.” (D3).
D4	“Quando a gente fala de suporte a gente tá falando de muita coisa. É de um laboratório com computadores suficientes pra todos, com <i>softwares</i> pra fazer simulações ou rodar dados, falo também de um ônibus quando eu quero fazer uma visita técnica, é uma bolsa remunerada pra eu ter

	um bolsista no meu projeto. Ah tem também até o suporte pedagógico daqueles alunos que têm necessidades específicas, é muita coisa mesmo.” (D4).
D7	“Seria interessante que eu pudesse contar com uma infraestrutura adequada, de biblioteca, laboratórios, equipamentos. Tem uma coisa que eu vejo nas instituições privadas que não tem nas públicas, é um setor só pra suporte pedagógico, de revisão pra avaliação, orientações de práticas pedagógicas. A gente precisa também de incentivos financeiros pra que meus alunos, a gente participe de congressos fora, ter outras experiências além de sala.” (D7).
D13	“E, claro, é preciso de apoio institucional, de carga horária destinada à formação, incentivo para participar de eventos, pra custear projetos. Sem isso, o professor até tem vontade, mas não consegue se engajar. Outra coisa que a gente precisa é de uma comissão, um setor que esteja ali ao lado da gente nessas orientações pedagógicas das competências, de avaliação das competências também.” (D13).
D19	“Eu tenho muitas necessidades de um suporte maior da instituição, principalmente porque eu preciso de laboratório, de computadores que prestem, conectados a uma boa internet e tudo mais, como eu trabalho com prática e simulações, isso se faz mais que fundamental. Como eu vou trabalhar isso com os alunos se eu tiver esse suporte? Tem outra coisa que eu tenho vontade de levar pra frente são os meus projetos, tenho de pesquisa e extensão, mas as vezes não consigo bolsista porque não são remunerados.” (D19).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Pelos depoimentos dos professores percebe-se um reforço quanto a defesa de que uma infraestrutura adequada e o suporte pedagógico institucional são condições indispensáveis para garantir a implementação da formação por competências. Não só a estrutura física e os recursos materiais são elementos mediadores da prática educacional e relacionam-se diretamente com o processo de ensino e aprendizagem. Os docentes apontaram que o suporte institucional abrange múltiplas dimensões, como apoio técnico, financeiro, humano e pedagógico, ou seja, pensar na infraestrutura e suporte institucionais, é pensar de maneira integrada, indo além da conexão do ensino, pesquisa e extensão, e conectando com as necessidades humanas. Por fim, destacaram a necessidade de comissões ou setores institucionais voltados ao acompanhamento e orientação pedagógicos, visando a consolidação de um ambiente de apoio constante e colaborativo.

Esses achados convergem com a perspectiva de que os resultados exitosos do processo educacional envolvem tanto aspectos pedagógicos quanto estruturais, trazendo a contribuição do professor, mas responsabilizando as instituições de ensino para o cumprimento do seu papel enquanto mantenedoras de condições materiais, organizacionais e humanas. E assim, que sejam capazes de consolidar um processo educacional e um ambiente acadêmico mais dinâmicos, inclusivos, integradores e oportunos, para que possam ser propícios na implementação efetiva da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem na contabilidade (García; Fernández; Talledo, 2018; Czerny, 2022; Musundwa, 2024).

Na sequência, os professores apontaram a possibilidade de “valorização e incentivo aos docentes” com uma relação similar a possibilidade de “promoção do bem-estar no ambiente acadêmico”, ao considerarem que a além das diversas formas de valorização do professor, sua inserção em um ambiente de bem-estar acadêmico também pode ser vista como valorização ao

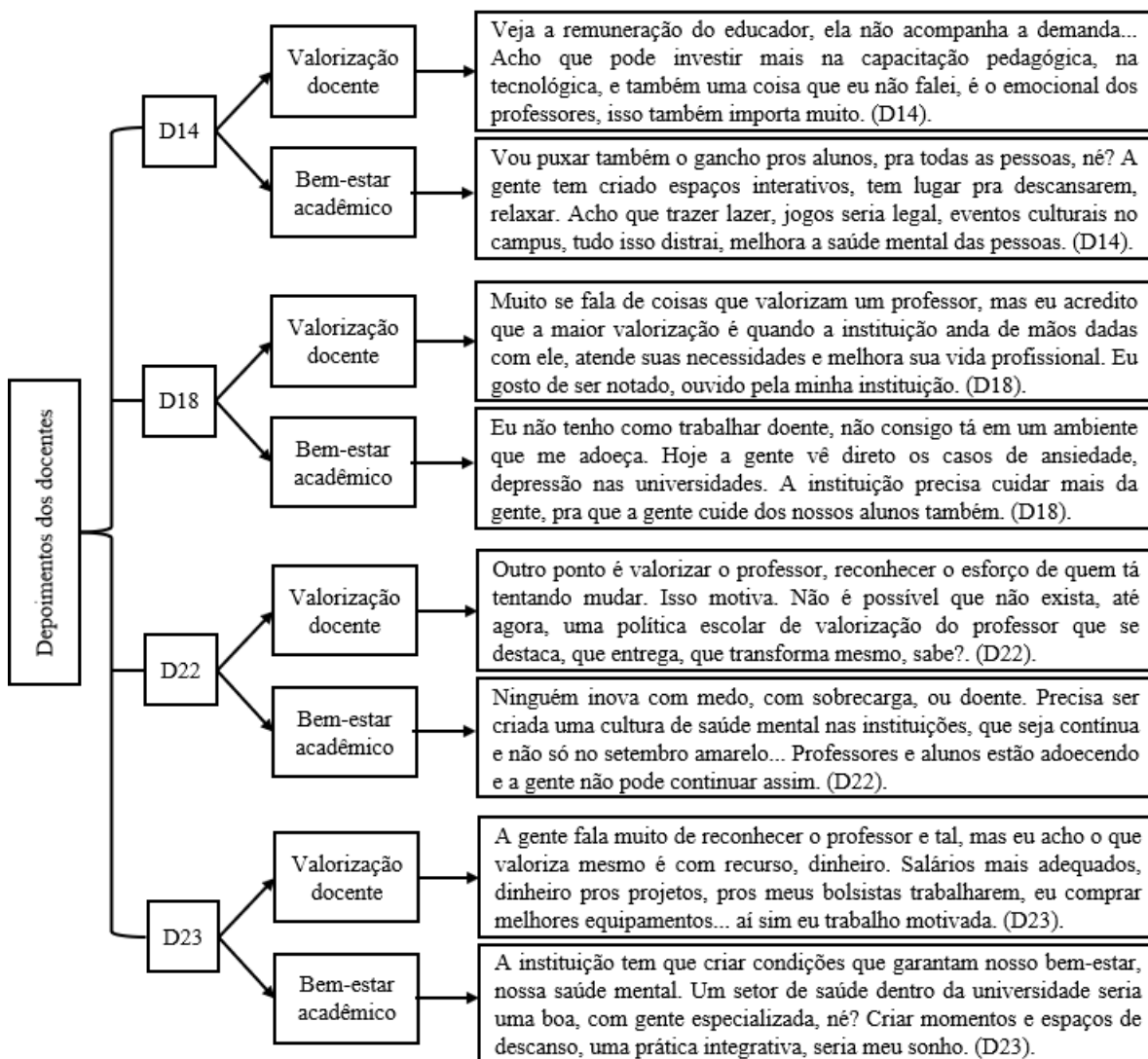
seu trabalho, o diferencia entre ambos é que os professores também entendem que o ambiente acadêmico deve proporcionar bem-estar para os alunos. Ressalta-se, ainda, que a possibilidade de “promoção do bem-estar no ambiente acadêmico”, emergiu nesta pesquisa mediante as falas do docente, até então a literatura abordava apenas como valorização ou motivação docente, o que hoje pode ser complementado com diversos outros aspectos.

De modo geral, a valorização profissional docente compreende as ações, condições ou políticas institucionais que reconheçam e estimulem o seu trabalho acadêmico, permitindo ao professor atuar com excelência, mediante melhores condições oferecidas. Já promover o bem-estar acadêmico pode ser percebido como uma forma de valorização docente, mas para este caso, se estende também aos alunos e entra em aspectos relacionados a saúde, ou seja, refere-se ao estado de satisfação, equilíbrio emocional e realização pessoal e profissional vivenciado pelos docentes e discentes no contexto do ensino superior.

Para tanto, os docentes revelaram percepções sensíveis, realistas e complexas sobre as condições de trabalho e o seu reconhecimento profissional, além dos cuidados que devem ser tomados em relação aos professores e alunos, no que tangem sua saúde física e mental. Pelas falas, percebe-se que esses profissionais veem a valorização profissional docente e a promoção do bem-estar acadêmico como dimensões fundamentais do apoio institucional e condições indispensáveis para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado de maneira plena, criativa e motivada.

Os docentes reforçaram diversos aspectos. Entre eles, destacam-se: recursos financeiros para remuneração, projetos, equipamentos e bolsas remuneradas; investimentos em formações e capacitações; e incentivos para produtividade docente. Além disso, os cuidados com a saúde física e mental, por meio de ações amplas e contínuas, além da criação de espaços interativos, para descanso e lazer, eventos e cultura, foram pontuadas como possibilidades para valorização profissional e incentivo aos docentes, e para a promoção de um bem-estar acadêmico, não somente para o professor, como também para os estudantes. Apesar de enfatizarem a questão financeira, eles entendem que uma instituição que pensa em oferecer, além do aspecto financeiro, cuidado, reconhecimento e proximidade com o professor, bem como promover saúde mental e bem-estar social, é uma instituição realmente comprometida com o processo de ensino e aprendizagem. A Figura 28 a seguir apresenta falas dos docentes que destacaram essas questões de valorização e de promoção do bem-estar.

Figura 28 - Valorização docente e bem-estar acadêmico



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses resultados dialogam com estudos anteriores que apontam o apoio institucional da valorização profissional docente influencia diretamente a permanência, motivação e entusiasmo do professor com a carreira, fazendo com que ele retorne na forma de maiores contribuições no processo de ensino e aprendizagem. A promoção do bem-estar acadêmica é uma das formas de valorizar o professor, mas esse sentimento não deve se resumir apenas ao docente, os estudantes também devem ser inseridos neste contexto, ambos consistem nos principais agentes formativos e envolvidos no processo. Assim, valorizar o professor e promover o bem-estar promovem uma ação não somente de cuidado e atenção, mas uma estratégia institucional de fortalecimento das relações humanas e de consolidação de um ambiente educacional propício à criatividade, ao engajamento e a inovação no ensino, favorecendo o desenvolvimento de competências (Araújo;

Leal; Silva, 2019; Khosa; Wilkin; Burch, 2023; Williams; Terblanche, 2023; Silva; Miranda; Pereira, 2025).

Outra possibilidade destacada pelos docentes foi “integração com o mercado de trabalho e parcerias institucionais”, considerada como sendo uma possibilidade de apoio que amplia a relevância social e profissional, além de trazer maior notoriedade e consolidação do curso. Os professores relataram que estabelecer vínculos com organizações, conselhos profissionais de classe e empresas potencializa a atualização curricular e aproxima a formação acadêmica das demandas do mercado do trabalho. Conforme observado a seguir nas narrativas de docentes entrevistados.

Tem que levar o aluno pro mercado, pra ele ter contato com o que espera ele pela frente, principalmente aqueles que nunca nem estagiaram. Os próprios CRC firmam várias parcerias com as instituições, tem o projeto do NAF que é fantástico, além de proporcionar benefícios pra gente professor, isso é muito bom. (D6).

Acho importante a conexão com empresas, porque por muito tempo existia uma distância enorme entre nós e o mercado, agora que isso tá melhorando e a gente pode explorar isso. Esse contato já prepara o aluno pro que ele vai encontrar... Inclusive é bom estreitar esses laços. Empresas hoje em dia até investem recursos em parcerias com as universidades, é bem proveitoso. (D11).

A gente tem aí o SEBRAE, CRC e CFC, tem a Receita Federal, as prefeituras, secretárias, os escritórios de contabilidade, né, as empresas. Nossa, quer maior campo de aplicação que esse? Tem que ter as parcerias, colocar esses alunos em estágios, depois já efetivam e por aí vai. Vários ex alunos que começaram como estagiários e hoje são gestores de grandes empresas. (D20).

Os docentes trazem a integração com o mercado de trabalho e as parcerias institucionais como uma possibilidade estratégica, uma ponte que liga o ensino e a prática profissional. Eles reforçam que devem haver essa aproximação entre universidade e mercado de trabalho é uma condição essencial para apresentar a prática profissional aos alunos e a uma alternativa para o desenvolvimento de competências, pois conecta o aprendizado deste aluno às demandas reais da profissão contábil. Além disso, aponta-se que essas parcerias não são proveitosas apenas para os discentes, elas beneficiam os docentes, os cursos e as instituições de ensino superior, é uma possibilidade de benefícios diversos e integração com órgãos públicos e privados, conselhos de classe, entre outros, como mencionado pelos docentes. Portanto, essas relações tendem a ser propulsoras da formação por competências, à medida que desenvolvem competências técnicas, interpessoais e sociais, estreitam as relações com o mercado, favorecem a empregabilidade e a trajetória profissional dos alunos.

Tal perspectiva corrobora a literatura que defende a relevância e necessidade das redes de cooperação entre instituições de ensino, sociedade e o setor produtivo como pilares de uma

cultura de desenvolvimento profissional do estudante, contribuem para a inserção dos projetos integradores aplicados em um contexto real e promove integração com a sociedade. Então, essas parcerias são consideradas como determinantes para a consolidação de um processo de ensino e aprendizagem voltado para a formação por competências, potencializando o aprendizado dos alunos e consolidando sua identidade profissional, reafirmando o papel que a instituição como um espaço comprometido com a sociedade e de quem dela faz parte (Silva; Azevedo; Araújo, 2018; Herbert *et al.*, 2021; Komarev; Preobragenskaya, 2022).

Finalizando a categoria das possibilidades de apoio institucional, os docentes citaram a “criação de políticas institucionais claras” como um elemento fundamental para consolidar e garantir a continuidade das ações pedagógicas. Além de enfatizaram que a ausência de diretrizes explícitas gera insegurança e desarticulação entre os setores da instituição, já políticas claras e concretas, por outro lado, permitem o alinhamento dos objetivos institucionais e as estratégias educacionais para o processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Depoimentos dos docentes entrevistados reforçaram esses achados, conforme apresentado no Quadro 30.

Quadro 30 - Criação de políticas institucionais claras

Docente	Depoimentos
D1	“Se a instituição, ela tem algum documento, alguma diretriz que ela estimule, né, que mostre ali que a instituição, ela é adepta, que vem algo ali já de cima, pode estimular de alguma forma, porque vai fazer parte da cultura da instituição. Ou se não tiver algo institucional, mas o próprio curso. Eu falo disso para essa realidade de agora, com o ensino por competências, mesmo.” (D1).
D10	“É interessante que a instituição se preocupe com isso, valeria algum tipo de documento, regimento, algo institucional mesmo, tipo dizendo assim: ‘olha, vocês vão ter que seguir essa abordagem de ensino, assim e assim, temos essas estratégias, tem o setor tal que ficará responsável por isso. É, eu acho que seria um caminho a ser seguido, né? A gente não ia se sentir perdido, pelo contrário, os professores vão entender que isso é pra ser feito.” (D10).
D14	“Então quando a instituição, ela reconhece isso, deixa lá bem explícito no regimento dela, não vou dizer que é mais fácil, mas é menos traumático do que eu fazer algo que iria contra o que está determinado pela minha instituição, entendeu? Porque eu sei exatamente o que minha instituição diz. Eu acho que a gente sempre precisa melhorar a parte processual, procedimentos operacionais padrão, todo mundo fica alinhado.” (D14).

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As falas dos professores revelam que, além do engajamento individual docente e das iniciativas pontuais, é preciso um direcionamento institucional explícito, capaz de orientar as práticas docentes e garantir o alinhamento entre os diversos setores da universidade. Para tanto, a compreensão de que a existência de políticas institucionais bem definidas é uma condição essencial para fundamentar as mudanças pedagógicas; confere legitimidade e estabilidade aos processos educacionais e operacionais; trazem segurança e direcionamento do trabalho docente, evitando a sensação de desorganização e insegurança; e, reduz resistências e conflitos internos, pois orienta o professor sobre os limites e possibilidades de sua atuação. Esses apontamentos

são condicionantes do apoio institucional à formação por competências, fortalecendo a cultura organizacional e promovendo a integração entre os professores, gestores e setores de apoio.

Os resultados destacados pelos docentes alinham-se a ideia de que o desenvolvimento de políticas claras, consistentes e transparentes faz parte do processo de institucionalização da cultura de um processo educacional coerente, inovador e respaldado pela instituição, mediante regimentos e diretrizes que orientam para essa finalidade. Assim, quando isso acontece e torna-se realidade dentro das instituições de ensino, revela o seu compromisso com as melhorias e as transformações educacionais, estabelecendo uma base sólida para o desenvolvimento docente, a integração curricular e a efetividade do processo de ensino e aprendizagem da contabilidade, especialmente para a formação por competências (Zhou, 2019; Stobaugh; Everson, 2020; Dow; Jacknis; Watson, 2021).

Como forma de consolidação das possibilidades de apoio institucional, o Quadro 31 a seguir sintetiza os principais achados empíricos, articulados com a fundamentação teórica desta tese e com as implicações para a formação por competências.

Quadro 31 - Síntese da discussão sobre as possibilidades de apoio institucional

Achado empírico	Fundamentação teórica	Implicações para a formação por competências
<p>Melhorias da infraestrutura e suporte pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestrutura e apoio pedagógico são mediadores do processo educacional; - Viabilizam estratégias pedagógicas ativas e avaliação da aprendizagem. 	García, Fernández e Talledo (2018); Czerny (2022); Musundwa (2024).	Garante a execução de estratégias educacionais diversas e projetos integrados de ensino, pesquisa e extensão, além de reduzir os desafios nesse sentido e consolida a formação por competências.
<p>Valorização e incentivo aos docentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A valorização aumenta a motivação, retenção e engajamento docente; - Impactam na qualidade e inovação educacional. 	Araújo, Leal e Silva (2019); Khosa, Wilkin e Burch (2023); Williams e Terblanche (2023).	Aumenta a adesão à formação por competências, além de transformar iniciativas educacionais isoladas em práticas institucionais, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem por competências.
<p>Promoção do bem-estar no ambiente acadêmico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bem-estar acadêmico é condição para criatividade, participação e aprendizagem; - Fortalece uma cultura de cuidado para docentes e discentes. 	Araújo, Leal e Silva (2019); Khosa, Wilkin e Burch (2023); Silva, Miranda e Pereira (2025).	Reduz a sobrecarga e o adoecimento físico e mental, garantindo que o aprendizado seja construído em um espaço de convivência, humanização e cuidado, e favorecendo o engajamento, motivação e integração.
<p>Integração com o mercado e parcerias institucionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Redes de cooperação entre universidade, sociedade e mercado de trabalho; - Fortalecem o contato com a prática profissional e empregabilidade. 	Silva, Azevedo e Araújo (2018); Herbert <i>et al.</i> (2021); Komarev e Preobragenskaya (2022).	Fortalecimento de parcerias que aproximam teoria e prática, expande o desenvolvimento de competências e insere o aluno nem um contexto real e social. A aprendizagem torna-se prática, contextualizada e integrada.
<p>Criação de políticas institucionais claras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Políticas institucionais claras e bem definidas dão legitimidade, estabilidade e alinhamento às mudanças pedagógicas. 	Zhou (2019); Stobaugh e Everson (2020); Dow, Jacknis e Watson (2021).	Reduz as resistências, ambiguidades e insegurança no ambiente educacional, além de assegurar a continuidade da formação por competências, articulada com os processos institucionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Portanto, as possibilidades de apoio institucional são reconhecidas como fundamentais para consolidar o processo de ensino e aprendizagem alinhado à abordagem por competências no âmbito da contabilidade. O apoio, o respaldo e a orientação vindos da instituição fortalecem a formação docente, a inovação educacional e o desenvolvimento de competências, sustentados pela articulação coletiva de políticas, recursos e pessoas em torno de um mesmo propósito formativo. Sob a perspectiva da andragogia, esse apoio institucional representa um elemento essencial para o desenvolvimento docente, oferecendo condições que favorecem a autonomia, reflexão e aprendizagem a partir da sua própria experiência (Knowles, 1984). Considerando a perspectiva do construtivismo, o apoio institucional constitui um espaço de construção coletiva do saber, em que o diálogo, a cooperação e o pertencimento são bases para o fortalecimento das práticas educacionais por competências (Piaget, 1961; Vygotsky, 1986). Assim, a criação de políticas institucionais claras e coerentes vai além de uma exigência administrativa, torna-se uma condição estruturante para a efetiva implementação da formação por competências e para promover um ambiente acadêmico integrado, legítimo, corresponsável e com desenvolvimento mútuo.

4.4.5 Estratégias educacionais para a formação por competências

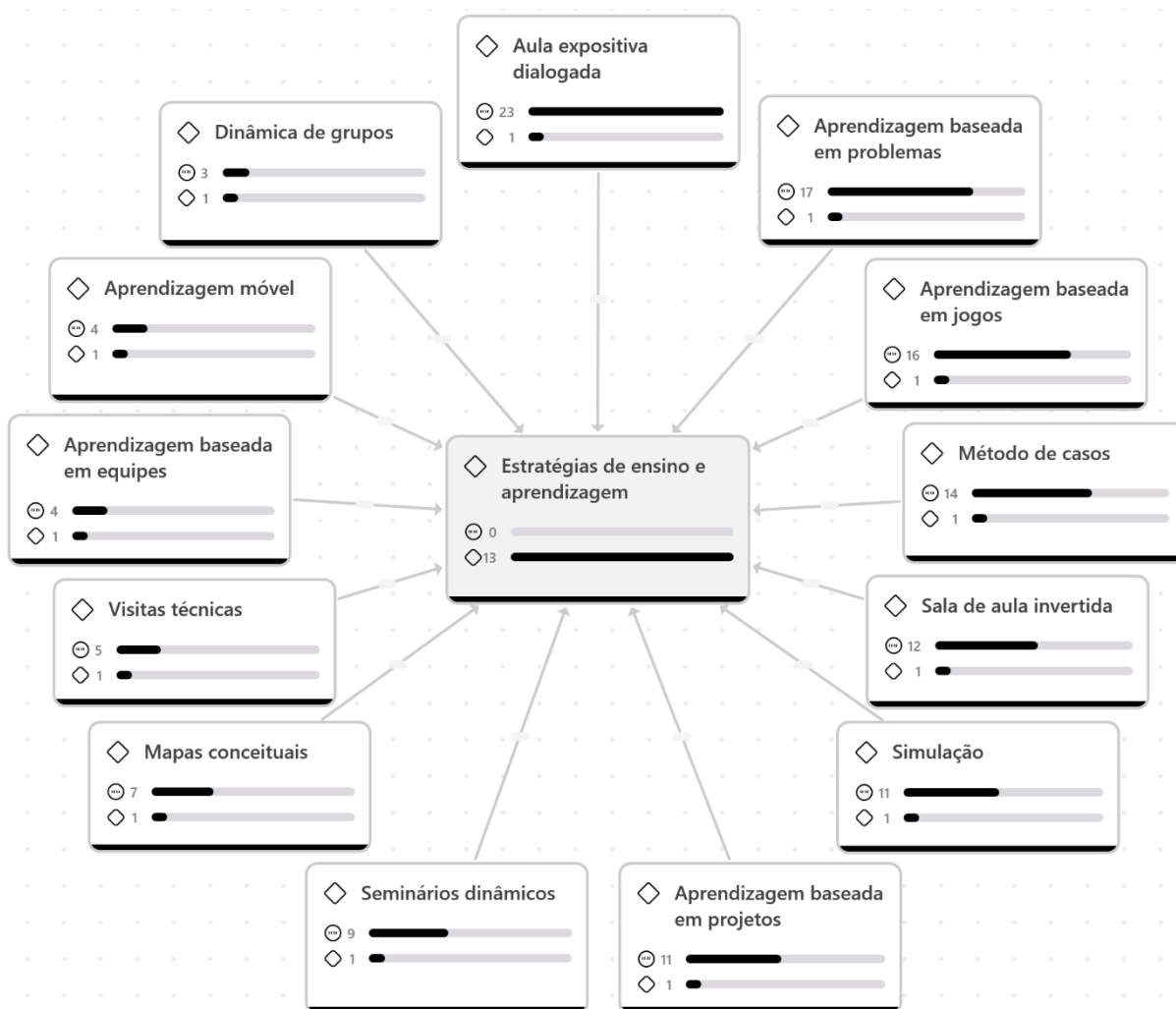
Adicionalmente as possibilidades para a implementação da formação por competências categorizadas e discutidas anteriormente, os professores apontaram as estratégias de ensino e aprendizagem frequentemente utilizadas por eles em suas práticas docentes. Essas estratégias compõem um conjunto de possibilidades capazes de favorecer a efetivação da formação por competências na área da educação contábil, uma vez que representam atividades pedagógicas que podem ser incorporadas ao cotidiano da prática pedagógica.

Na discussão teórica desta tese, mais especificamente no subtópico 2.4.1, realizou-se um levantamento na literatura das estratégias de ensino e aprendizagem que mais se encontram alinhadas aos preceitos da formação por competências no ambiente acadêmico contábil. Essas estratégias foram destacadas na Figura 10 e percebe-se que, após as falas dos docentes durante as entrevistas, houve uma convergência das estratégias de ensino e aprendizagem mencionadas neste estudo, com a sinalização das mais utilizadas pelos docentes.

Os depoimentos dos professores revelaram a adoção de estratégias diversificadas, que buscam integrar teoria e prática, estimular o protagonismo discente e promover a aprendizagem

A Figura 29 apresenta tais estratégias de ensino e aprendizagem destacadas pelos professores nas entrevistas.

Figura 29 - Estratégias de ensino e aprendizagem para a formação por competências



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

De modo geral, as falas dos professores evidenciam que, embora ainda exista a presença de práticas consideradas tradicionais, observa-se uma diversidade do uso de estratégias que colocam o estudante no centro do processo formativo, as chamadas metodologias ativas. Todos os docentes apontaram utilizar a aula expositiva dialogada, que apesar de ser considerada uma estratégia tradicional, o fato dela ser dialogada traz uma integração do professor e aluno para o momento, reforçando que independente de uma estratégia ser tradicional ou não, o que vai fazer a diferença é a maneira como ela é desenvolvida. Além dessa estratégia, as mais citadas pelos docentes foram: aprendizagem baseada em problemas (PBL); aprendizagem baseada em jogos (gamificação); método de casos; sala de aula invertida; simulação; e aprendizagem baseada em

projetos. Essas estratégias educacionais foram as mais consideradas pelos docentes quando se pensa em inserir o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem e que ele busque uma aprendizagem autônoma e independente, para assim, desenvolver competências.

Os estudos que trouxeram a utilização das metodologias ativas como sendo a principal possibilidade para implementação da formação por competências, já mostravam o crescimento da utilização dessas metodologias pelos professores e a diversificação delas em suas práticas pedagógicas. Tais estratégias refletem uma transição de um modelo centrado no professor para um modelo centrado no aluno, ou seja, uma mudança de paradigmas na educação contábil de uma educação tradicional para uma educação por competências. Além disso, a combinação de metodologias ativas e abordagens mais flexíveis permite atender às exigências da formação por competências, por isso a relevância dessa diversificação de estratégias (Lacerda; Santos, 2018; Cruz; Miranda; Leal, 2020; Nagib; Silva, 2020; Brammer; Goodrich, 2024).

Em consonância com essas estratégias de ensino e aprendizagem, os docentes também destacaram as competências que eles mais buscam desenvolver em seus alunos, considerando as que melhor atendam as necessidades dos próprios estudantes e do mercado de trabalho, bem como as que mais se adequam as suas práticas pedagógicas. A Figura 30 apresenta essa questão.

Figura 30 - Competências esperadas



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Considerando que os princípios da formação por competências concentram-se na tríade CHA – conhecimentos, habilidades e atitudes (Perrenoud, 1999), os professores associaram as competências esperadas as estratégias de ensino e aprendizagem fundamentais para os aspectos que compõem o processo formativo e o desenvolvimento profissional do futuro contador. Por

meio da Figura 28, percebe-se que os professores priorizaram em suas falas o desenvolvimento de habilidades, sobressaindo-se aos conhecimentos e atitudes. Isto pode indicar que os docentes compreendem que a formação por competências deve ultrapassar o domínio teórico contábil, buscando formar alunos capazes de aplicar esse conhecimento em situações práticas, resolver problemas e tomar decisões fundamentadas.

O Quadro 32 apresenta a associação entre as estratégias de ensino e aprendizagem com as competências esperadas, permitindo verificar como essas estratégias podem estar vinculadas ao tipo de competência desenvolvida, mediante as falas dos professores entrevistados, com base em suas experiências vividas.

Quadro 32 - Estratégias *versus* competências esperadas

Estratégias	Competências esperadas
Aula expositiva dialogada	Comunicação oral e escrita; escuta ativa; argumentação; interpretação de ideias; pensamento crítico.
Aprendizagem baseada em problemas	Resolução de problemas complexos; análise crítica e reflexiva; tomada de decisão; autonomia.
Aprendizagem baseada em jogos	Criatividade; raciocínio lógico; tomada de decisão; engajamento; motivação; cooperação.
Método de casos	Capacidade analítica; julgamento ético; pensamento estratégico; articulação teoria e prática; argumentação e defesa de ideias.
Sala de aula invertida	Autonomia e responsabilidade pelo aprendizado; gestão do tempo; reflexão crítica; colaboração.
Simulação	Aplicação prática do conhecimento; pensamento sistêmico; resolução de problemas reais; comunicação interpessoal; adaptabilidade.
Aprendizagem baseada em projetos	Planejamento e gestão de projetos; trabalho em equipe; liderança; criatividade; integração de conhecimentos.
Seminários dinâmicos	Comunicação oral; argumentação científica; protagonismo discente; pensamento reflexivo; cooperação.
Mapas conceituais	Organização e hierarquização de informações; pensamento lógico; síntese e integração conceitual.
Visitas técnicas	Observação e análise do contexto profissional; vinculação da teoria e prática; contato organizacional; visão sistêmica.
Aprendizagem baseada em equipes	Responsabilidade coletiva e de cooperação; negociação; tomada de decisão em grupo; liderança compartilhada.
Aprendizagem móvel	Autonomia digital; uso ético e consciente das tecnologias; flexibilidade; aprendizagem contínua; autogestão do conhecimento.
Dinâmicas de grupo	Trabalho em equipe; empatia; escuta ativa; resolução de conflitos; comunicação interpessoal.

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A associação apontada entre as estratégias de ensino e aprendizagem e as competências esperadas, foi reflexo das experiências dos docentes a partir de aplicação dessas estratégias e

complementadas pelas discussões levantadas a partir do subtópico 2.4.1 do referencial teórico. As estratégias ultrapassam a ideia de ferramentas de ensino, mas responsáveis por promover o desenvolvimento integral do estudante, ao contemplarem as competências técnicas, cógicas e socioemocionais. As metodologias ativas, em destaque nesta pesquisa, favorecem a autonomia do discente e a busca independente de sua aprendizagem, mediante a resolução de problemas, o pensamento crítico e reflexivo, e a articulação entre teoria e prática, elementos centrais para o desenvolvimento profissional na contabilidade.

4.5 Relato de experiência: análise crítica do pesquisador

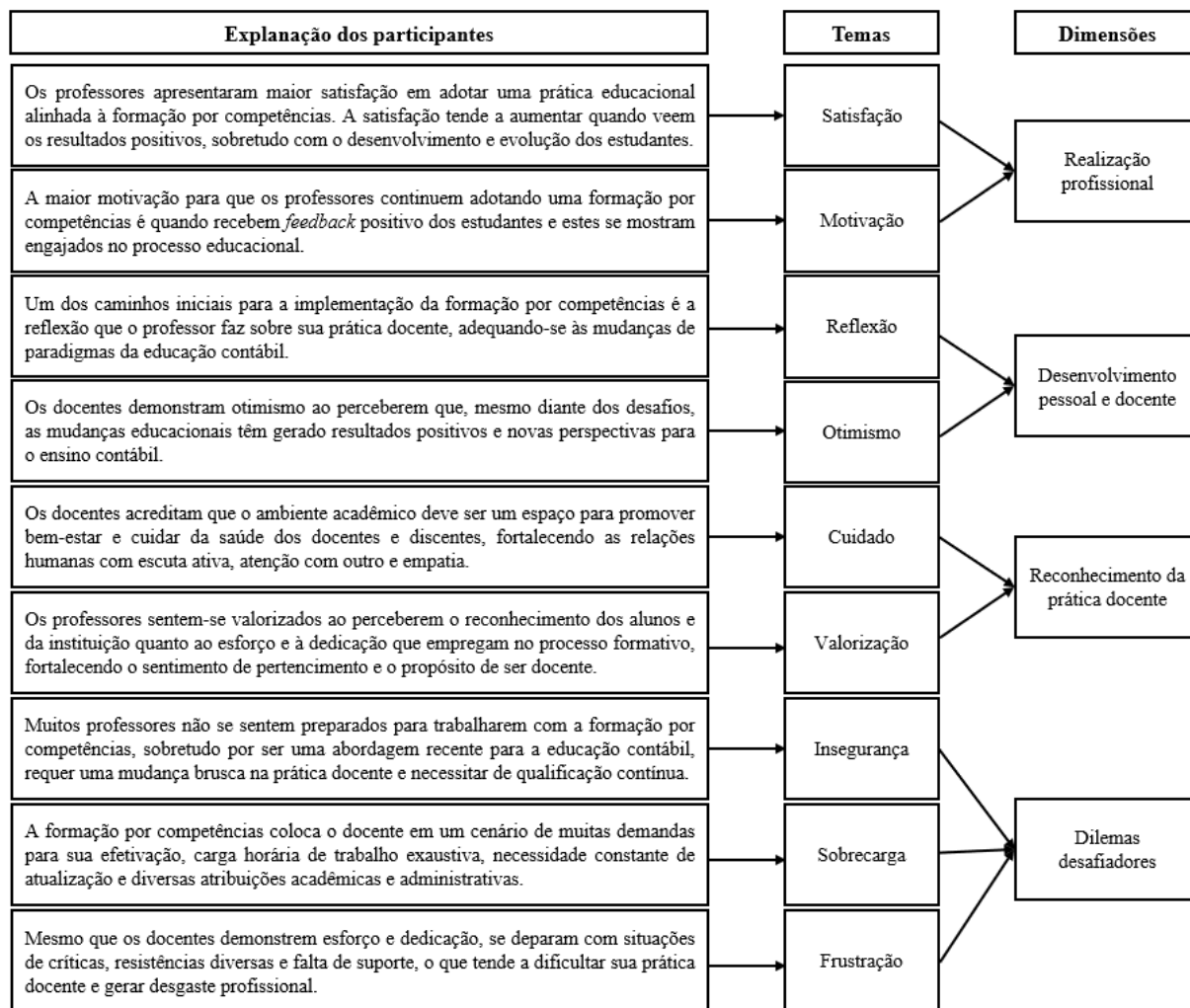
Este tópico apresenta um relato de experiência elaborado a partir da análise crítica e reflexiva do pesquisador sobre as entrevistas realizadas com os professores. A proposta dessa seção é registrar as impressões, percepções e aprendizados construídos ao longo do processo de trabalho, em consonância com o objetivo específico de apresentar uma leitura interpretativa das vivências observadas. A natureza qualitativa desta pesquisa reconhece o pesquisador como sujeito ativo do processo de construção crítica, sendo suas interpretações e sensibilidades parte essencial deste processo (Minayo, 2021). Assim, o presente relato não se limita à descrição das falas dos participantes, mas busca revelar as percepções do contato direto com os professores, evidenciando as emoções, sentimentos, inquietações e reflexões que acompanharam o percurso das entrevistas.

O relato aqui apresentado faz relação direta com a abordagem adotada no método Gioia (Gioia; Corley; Hamilton, 2013), que destaca a relevância de uma análise crítica e reflexiva, bem como reconhece o papel do pesquisador como um sujeito ativo e crítico da construção de interpretações e significados que emergem a partir dos entrevistados. Assim, o método Gioia reforça a necessidade de inclusão desse relato de experiência para explicitar a dimensão crítica do pesquisador, que, ao longo do processo, interpretou as percepções dos docentes com base na sua própria vivência acadêmica e formativa. Trazer a seção deste relato, complementa a etapa de codificação dos dados, representando o momento em que a “voz do pesquisador” contribui para a consolidação das categorias teóricas agregadas.

De maneira representativa, os aspectos emocionais percebidos pelo pesquisador trazem percepções afetivas, cognitivas e relacionais, que emergem das falas dos professores frente à implementação da formação por competências. Essa foi uma análise crítica do pesquisador com base na forma como os docentes se colocaram no momento das entrevistas e que na transcrição

de suas falas, essas expressões não conseguem ser capturadas e muitas vezes perdem o sentido. Considerando a estrutura definida no método Gioia, a Figura 31 a seguir apresenta os aspectos emocionais dos participantes.

Figura 31 - Aspectos emocionais dos participantes



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

A Figura 31 apresenta uma síntese dos aspectos emocionais expressos pelos professores durante as entrevistas, revelando um conjunto de sentimentos que se relacionam diretamente com o modo como vivenciam e interpretam a implementação da formação por competências na educação contábil. Observa-se que as percepções docentes transitaram entre emoções positivas, associadas à realização e ao reconhecimento profissional, e emoções negativas, vinculadas aos desafios e tensões do processo de adaptação às novas exigências pedagógicas. Mas, no geral, as falas giraram em torno de emoções positivas.

De um lado, os sentimentos como satisfação e motivação refletem o entusiasmo e o engajamento dos professores ao perceberem os resultados significativos em suas práticas e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Além disso, esses professores se mostraram bastantes satisfeitos em serem adeptos a formação por competências em sua prática docente e em como se sentiam motivados em seguirem adotando essa abordagem educacional, pode-se notar em seus rostos uma expressão de felicidade quando comentavam sobre a trajetória que percorreram para chegar até o lugar em que estão hoje e trabalhando da maneira como atuam. Esses sentimentos contribuem para o fortalecimento da realização profissional, uma vez que os professores reconhecem o impacto positivo de suas ações sobre o aprendizado e a evolução do estudante.

A reflexão e o otimismo compõem outra dimensão relevante, ligada ao desenvolvimento pessoal e docente. Elas evidenciam a capacidade de autorrevisão e de abertura às mudanças, permitindo que o professor se perceba como sujeito em constante formação. O otimismo, por sua vez, traduz a confiança nas transformações educacionais e na própria eficácia da formação por competências, mesmo diante das dificuldades. Ao refletirem sobre as mudanças cruciais que fizeram em suas carreiras e em como estão hoje, os professores demonstraram humildade em reconhecer como necessitavam mudar suas práticas educacionais e que se perceberam como melhores professores, mas ainda estão em evolução. Por isso também se mostraram otimistas com a formação por competências, considerando que quem segue por essa abordagem não se arrepende e nem consegue se imaginar depois sem utilizá-las.

Por outro lado, os sentimentos de cuidado e valorização remetem a uma dimensão ética e relacionada ao reconhecimento da prática profissional. O cuidado reflete a preocupação com o bem-estar e a saúde física e mental deles mesmos e dos alunos, ao passo que a valorização expressa o sentimento de pertencimento e reconhecimento social e institucional da docência, o que reforça o sentido e o propósito de ensinar. Apesar de serem pontos mais positivos, nesses momentos os docentes também demonstraram uma certa preocupação, principalmente quando relatavam os casos de adoecimento mental de colegas professores e alunos, em que muitas vezes estavam associados a falta de valorização no ambiente acadêmico.

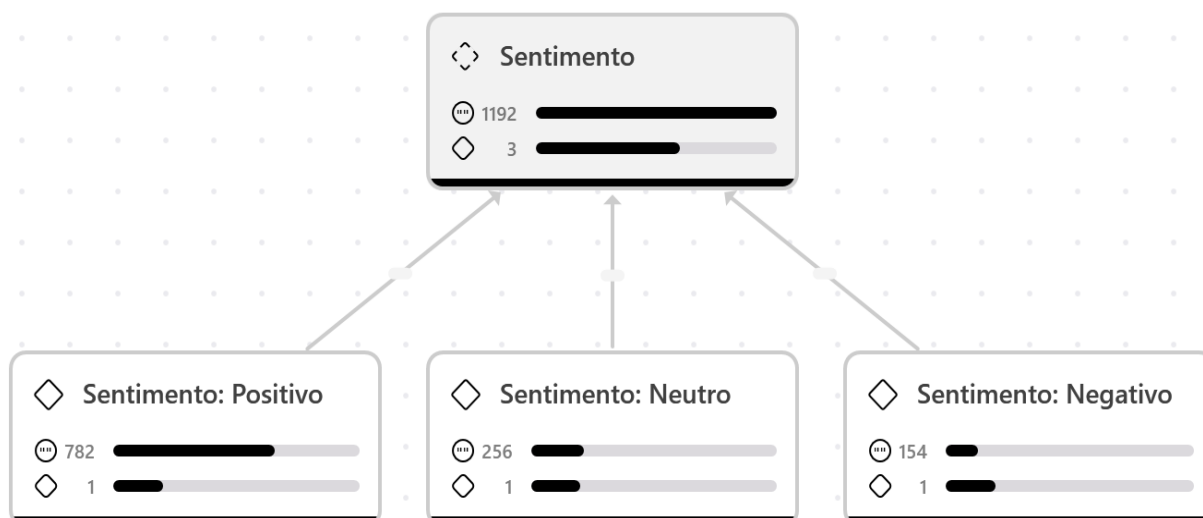
Entretanto, emergem também as emoções de natureza mais desafiadora, que revelam as fragilidades e dificuldades vivenciadas no cotidiano docente. Sentimentos como insegurança, sobrecarga e frustração foram vistos como dilemas desafiadores, representando as dificuldades enfrentadas no processo de adaptação a uma abordagem educacional ainda recente e complexa. A insegurança decorre da falta de clareza institucional e de formação específica para atuar sob

o modelo por competências. Já a sobrecarga relaciona-se às múltiplas demandas impostas pela prática docente e à necessidade contínua de atualização, enquanto a frustração emerge diante de resistências, limitações estruturais e falta de suporte. Para esses aspectos, os professores se mostraram preocupados e até indignados com situações cotidianas que viveram em suas práticas profissionais e em como isso interfere em aspectos como satisfação e motivações em continuar atuando alinhados a formação por competências.

Desse modo, percebe-se que os aspectos emocionais docentes não se restringem a meras percepções pontuais, mas formam um campo de sentimentos ambíguos e complementares, em que a satisfação e a motivação se entrelaçam com a insegurança e a frustração. Essa dualidade reflete o próprio processo de transformação educacional, que exige do professor não apenas domínio técnico, mas também maturidade emocional, resiliência e capacidade reflexiva para ressignificar sua prática diante de novos paradigmas formativos. Por meio das entrevistas, esses aspectos foram percebidos nas expressões desses docentes, rostos felizes, alegres e repletos de esperança se misturavam aos olhares tristes e às vezes desanimados, mas sempre se reerguiam e deixavam transparecer uma força que somente o professor é capaz de deter.

Além da análise temática orientada pelo método Gioia, utilizou-se o recurso de “*análise de sentimentos*” criado pelo *software* ATLAS.ti, que classifica automaticamente as citações como positivas, negativas ou neutras, com base em algoritmos de processamento de linguagem do próprio *software*. Essa funcionalidade foi utilizada de modo complementar, a fim de identificar a carga afetiva predominante nas falas dos docentes, permitindo compreender, de maneira mais ampla, os aspectos emocionais que permeiam suas percepções.

Figura 32 - Sentimentos capturados nas citações dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A rede semântica gerada pelo ATLAS.ti evidenciou uma predominância de sentimentos positivos, como satisfação, motivação e otimismo, quando os docentes relataram experiências bem-sucedidas no uso de metodologias ativas e práticas de ensino por competências. Por outro lado, os sentimentos negativos, como insegurança ou frustração, emergiram principalmente em contextos relacionados à falta de apoio institucional ou às resistências internas à mudança. Já as citações classificadas como neutras corresponderam a descrições de práticas ou percepções objetivas dos docentes. Os achados sugerem que os professores, em sua maioria, manifestaram percepções positivas, construtivas e esperançosas em relação à implementação da formação por competências, mas que ainda trouxeram pontos negativos e que carecem de uma maior atenção e sensibilidade para que sejam compreendidos e solucionados.

Essa análise de sentimentos, articulada à codificação temática, possibilitou compreender não apenas o conteúdo das falas, mas também o tom emocional que as acompanhava, ampliando a interpretação das experiências docentes e conferindo maior profundidade à análise qualitativa. A rede semântica de sentimentos corroborou a análise crítica do pesquisador em relação a essas emoções e em como foram percebidas durante o processo de realização das entrevistas com os docentes. Revelando que, por trás de cada palavra dita, havia sentimentos de esperança, entrega e compromisso com o ensinar. Os afetos expressos em forma de satisfação, entusiasmo, cuidado e até incerteza, traduzem a humanidade que habita na docência e reforçam que a formação por competências não é apenas uma mudança paradigmática, mas também um processo vivo de transformação pessoal e profissional, formado por pessoas que transformam e têm suas vidas transformadas, tecida nas emoções que movem o ato de educar.

Por meio dos momentos com os docentes entrevistados, percebeu-se profissionais que não estão na docência porque a consideram apenas uma ocupação eventual ou secundária, mas porque a vivenciam como um espaço de realização pessoal, compromisso ético e transformação social. Suas falas revelaram um forte senso de pertencimento e propósito, evidenciando que a docência, para eles, vai além do ato de ensinar conteúdos: trata-se de um processo contínuo de aprendizado, de construção coletiva e de contribuição significativa para a formação humana e profissional dos estudantes. Para o pesquisador, esse é um ponto que a literatura não expressou ainda com a devida atenção e profundidade, principalmente quando associadas aos aspectos de mudanças de paradigmas educacionais, como da formação por competências.

Assim, o pesquisador considera que este achado amplia o debate ao reconhecer que a implementação dessa abordagem educacional depende, também, do modo como o professor se

percebe e se engaja emocionalmente com sua prática, o que confere um caráter mais humano e sensível ao processo formativo. E acredita que professores demonstram satisfação e motivação ao utilizar um ensino por competências, que cultivam uma postura reflexiva e otimista diante da própria prática docente, e que acreditam no cuidado e na valorização profissional como os propulsores de aperfeiçoamento e engajamento, tendem a se tornar mais propensos à adoção da formação por competências. Ainda que enfrentem dilemas desafiadores, como a insegurança, a sobrecarga e, por vezes, a frustração, esses professores revelaram uma disposição legítima para transformar suas práticas e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem da contabilidade, reafirmando que a mudança educacional passa, antes de tudo, pela dimensão humana do ser professor.

As entrevistas realizadas se traduzem em momentos únicos de trocas e experiências diversas, nas quais cada relato revelou não apenas percepções e práticas docentes, mas também sentimentos, histórias e significados que dão vida ao fazer educacional. Poder presenciar essa experiência não apenas significou um rito “obrigatório” para a conclusão desta tese, configurou-se como uma experiência enriquecedora, repleta de aprendizagem, escuta e sensibilidade. Cada encontro com os professores revelou algo novo sobre o aprender e o ensinar, despertando no pesquisador não só o olhar analítico, mas também o olhar humano, que reconhece nas histórias contadas o valor, a emoção e o sentido que sustentam a docência. A formação por competências é possível, sim, de ser implementada no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade, e isso acontecerá pelas mãos de quem tanto se reinventa e acredita no poder transformar da educação: o professor.

4.6 Proposta de modelo conceitual da formação por competências na educação contábil

Com base no percurso teórico e empírico desta tese, propõe-se um modelo conceitual que sintetiza os resultados sobre a experiência docente no processo de implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade. O modelo emerge da articulação entre os desafios enfrentados e as possibilidades identificadas pelos professores, compreendidos não como polos opostos, mas como elementos complementares que coexistem no cotidiano da prática educativa e moldam o desenvolvimento profissional docente, capazes de fazer com que a formação por competências seja consolidada no ensino e aprendizagem na contabilidade.

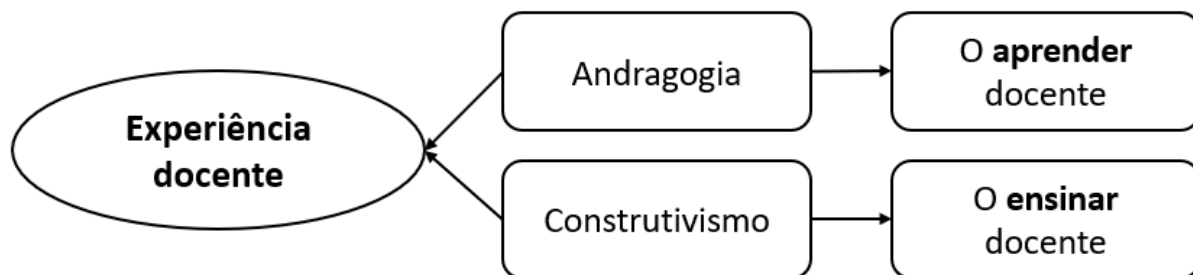
A proposta parte do reconhecimento de que a experiência docente constitui o núcleo estruturante desse processo, uma vez que é por meio dela que o professor aprende, ressignifica e reconstrói sua prática docente, alinhando-se aos pressupostos da formação por competências. Sob a ótica da Teoria da Andragogia, compreende-se que o professor, enquanto sujeito adulto, aprende de forma autônoma, experiencial e autorreflexiva, e que sua trajetória profissional se torna uma base legítima de aprendizagem e transformação. Já à luz da Teoria Construtivista da Aprendizagem, reconhece-se que o conhecimento se constrói de forma interativa e colaborativa, em um processo contínuo de mediação entre teoria e prática, docente e discente, ensino e realidade, trazendo o professor para esse contexto e a forma como ele ensina.

O modelo conceitual proposto reflete, portanto, a integração entre o aprender e o ensinar, em que o professor é, simultaneamente, formando e formador, agente e sujeito de sua própria aprendizagem e prática educativa, autônomo e ativo em como se aprende e em como se ensina. Essa dualidade traduz-se em um processo contínuo de reconstrução e ressignificação docente, em que a experiência docente centra-se no eixo central do processo educacional, os desafios enfrentados atuam como aspectos contrastantes que provocam reflexões e mudanças, enquanto as possibilidades que emergem se revelam como os caminhos de transformação e crescimento docente, impulsionando novas práticas, sentidos e significados para o aprender e o ensinar na educação contábil.

Além de consolidar os resultados já evidenciados na literatura sobre a abordagem da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade, o modelo conceitual proposto nesta tese amplia o debate temático ao incorporar novas discussões que emergiram das experiências docentes e da análise interpretativa conduzida sob orientação dos pressupostos das Teorias da Andragogia e Construtivista da Aprendizagem. Essas contribuições ultrapassam o campo teórico-descritivo e oferecem um olhar mais sensível, prático e humanizado sobre o processo de implementação da formação por competências para o que se espera na educação contábil, conforme apontado na sequência.

A tese reconhece a experiência docente como o eixo articulador do processo formativo, reposicionando o professor como sujeito ativo e reflexivo da transformação educacional. Esse olhar evidencia que a implementação da formação por competências não se dá por imposição institucional, mas pela ressignificação das práticas cotidianas do professor, mediadas por sua trajetória, autonomia e capacidade crítica. Ao valorizar o saber experiencial, a pesquisa reafirma o docente como mediador do processo de ensino e aprendizagem, aproximando teoria, prática e sensibilidade pedagógica.

Figura 33 - Experiência docente como eixo central de discussão

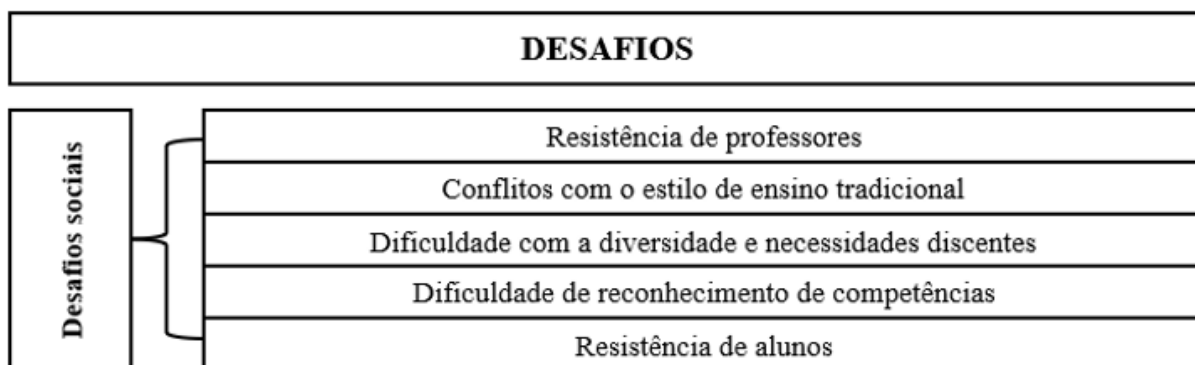


Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

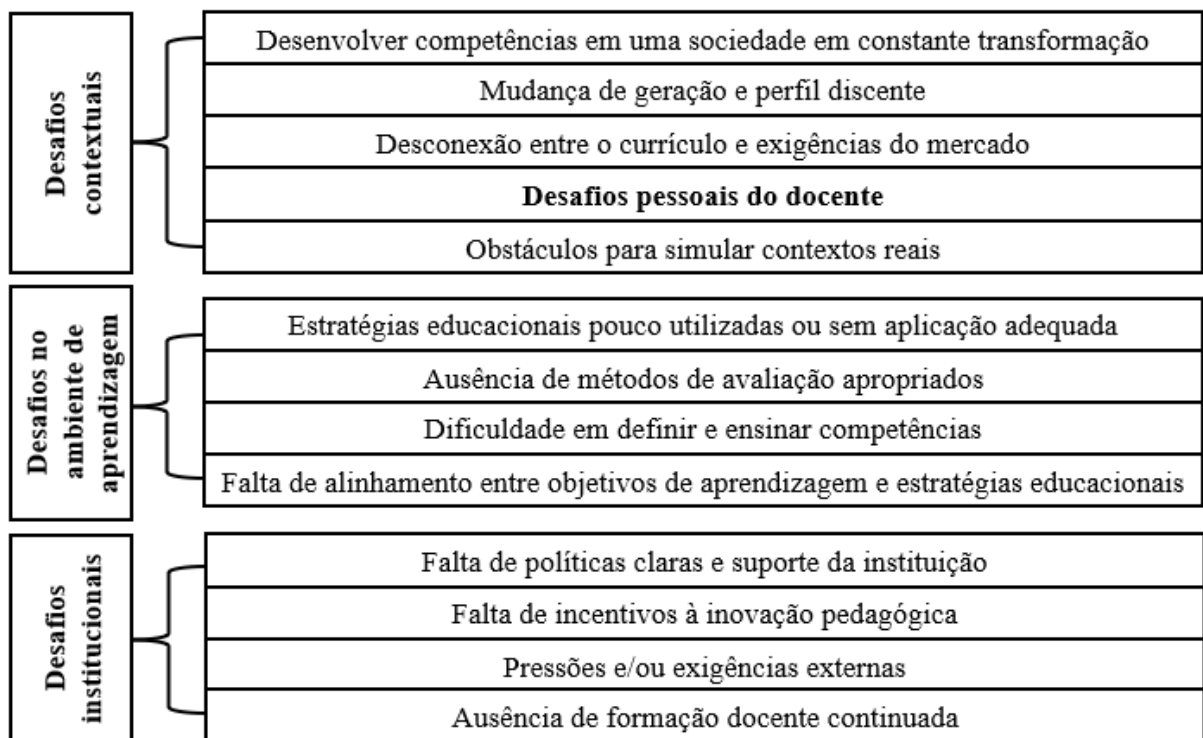
Os pressupostos da Andragogia e do Construtivismo são resgatados não apenas como referenciais de apoio, mas como estruturas epistemológicas de sustentação do modelo proposto. A Andragogia reforça a natureza autônoma, reflexiva e experiencial do professor, enquanto o Construtivismo reforça a aprendizagem colaborativa e contextualizada, que valoriza a interação e a construção do saber de forma integrada. Juntas, ambas as teorias conferem um embasamento teórico à ideia de que a formação docente, ao mesmo tempo que é processo de aprendizagem, é também de transformação e reconstrução contínua. O professor assume um papel duplo, tanto de educando (o aprender docente) como de educador (o ensinar docente), assim como também estão dispostas nas premissas desta pesquisa. Assim, os desafios experienciados pelos docentes são impulsionadores a eles buscarem essas possibilidades.

Ao retomar a proposta da tese, defende-se que a compreensão dos desafios enfrentados pelos docentes e das possibilidades que emergem de suas experiências é fundamental para que a formação por competências somente será implementada, de maneira mais efetiva, no ensino e aprendizagem da contabilidade. Portanto, os desafios e as possibilidades aqui discutidos são ampliados no sentido de consolidação da literatura desses construtos para a implementação da formação por competências, conforme destacado na sequência.

Figura 34 - Discussão sobre os desafios enfrentados na experiência docente



(continua)



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Uma das contribuições mais relevantes do estudo é a ampliação do conceito de sala de aula, em que os estudos anteriores retratam como se esses desafios se restringissem apenas ao ambiente físico da sala de aula propriamente dita, passando a ser discutido como desafios no ambiente de aprendizagem. Esta pesquisa demonstra que os espaços formativos extrapolam as fronteiras físicas da sala de aula, abrangendo os contextos interdisciplinares, de extensão universitária, laboratórios de prática contábil, ambientes virtuais e outros espaços de integração. Essa mudança conceitual reforça a ideia de que a formação por competências deve ser compreendida como um processo dinâmico, vivencial e integrado aos diferentes contextos institucionais e sociais em que o ensino se manifesta, principalmente em relação aos ambientes em que o aprendizado pode acontecer.

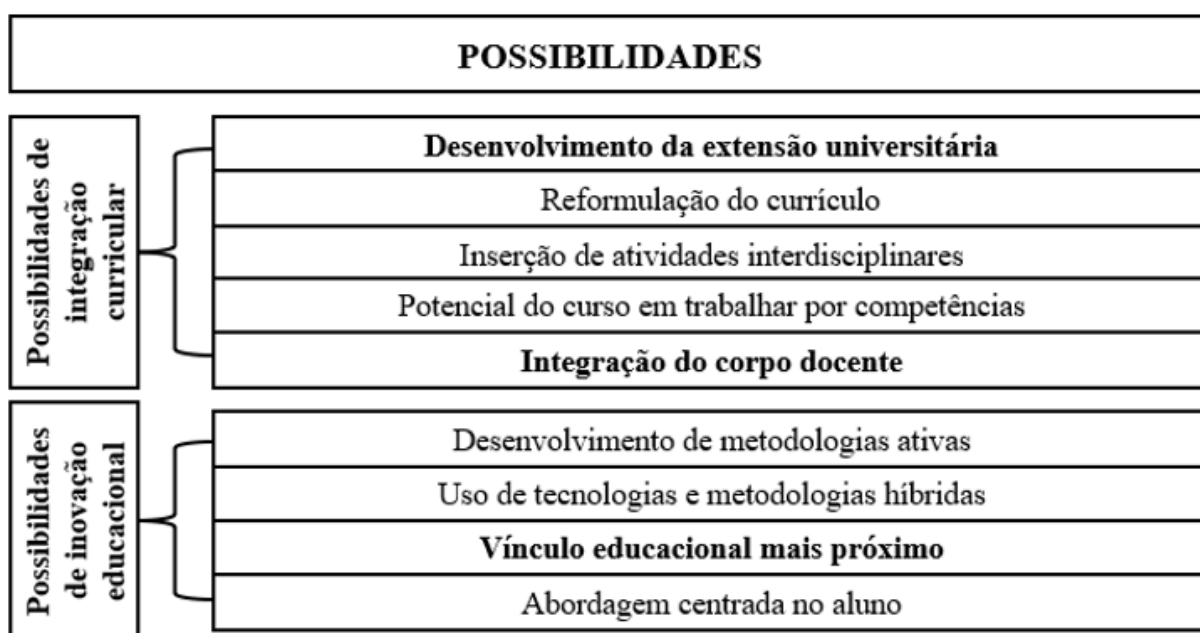
Já ao discutir os desafios pessoais enfrentados pelos docentes, como tempo, sobrecarga, pressões institucionais e fragilidades formativas, a tese amplia o escopo da literatura em que tradicionalmente privilegia aspectos técnicos e metodológicos. Esses desafios são entendidos como dimensões contextuais, que interferem diretamente na disposição do docente em inovar e implementar a formação por competências. Tal perspectiva humaniza a análise e reconhece que o professor também tem suas questões pessoais como qualquer outro profissional e que sua vida pessoal pode ser interferida por aspectos do trabalho e vice versa, ou seja, o sucesso da

formação por competências depende também de condições subjetivas e emocionais, não apenas estruturais.

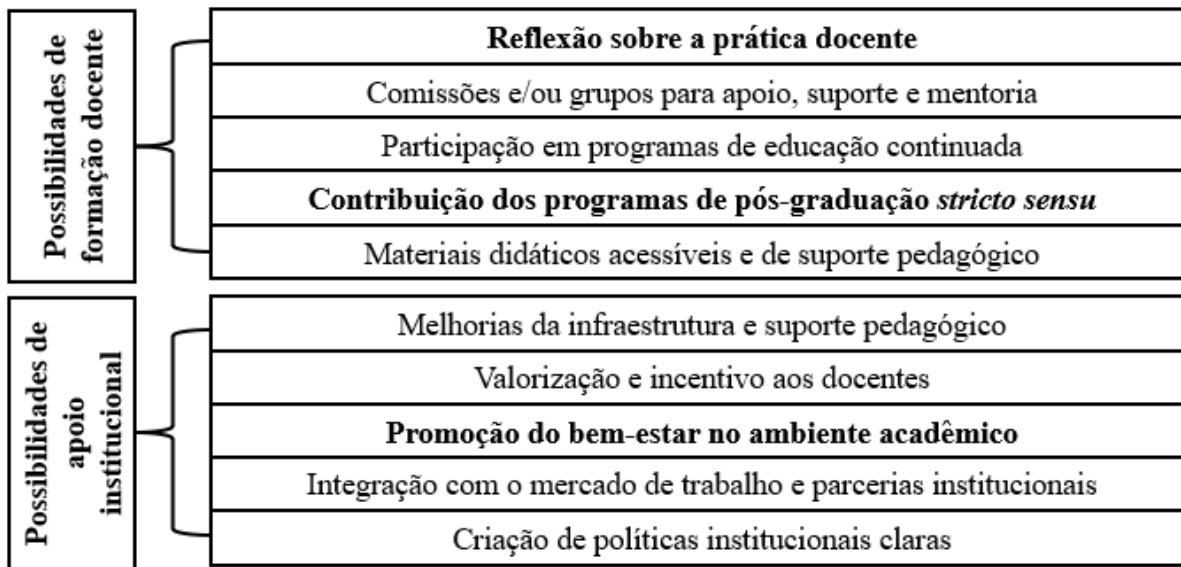
Os demais desafios apresentados pelos docentes consolidam a classificação dos mesmos em suas categorias de análises, bem como sendo desafios enfrentados quando se trata do debate sobre a implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da educação contábil. Esses desafios expressam as múltiplas dimensões que atravessam a prática docente, sociais, contextuais, no ambiente de aprendizagem e institucionais, e revelam a complexidade de transpor modelos educacionais tradicionais para abordagens mais integradas e orientadas ao desenvolvimento de competências. Assim, tornam-se elementos centrais de discussões sobre a necessidade de repensar as práticas educacionais, políticas institucionais e formas de interação e integração entre professores, estudantes e o próprio currículo.

Em contraponto aos desafios debatidos, as possibilidades discutidas nesta pesquisa não se mostraram amplamente consolidadas na literatura, o que evidencia um caráter inovador e contributivo desta tese. A partir das entrevistas, emergiram novas perspectivas que ampliam o entendimento sobre caminhos possíveis para a implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade, conforme destacado em negrito na Figura 35. Tais possibilidades representam construções que transcendem o que já vinha sendo discutido nos estudos anteriores, ao incorporarem dimensões mais relacionais, humanas e institucionais do processo educativo.

Figura 35 - Discussão sobre as possibilidades que emergem da experiência docente



(continua)



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Desse modo, aspectos como o desenvolvimento da extensão universitária, a integração do corpo docente, o vínculo educacional mais próximo, a reflexão sobre a prática docente, a contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e a promoção do bem-estar no ambiente acadêmico passam a configurar novos horizontes de análise, discussão e ação prática, capaz de revelar possibilidades mais integradoras e efetivas para o fortalecimento da formação por competências na área da educação contábil.

Entre as possibilidades identificadas na tese, destaca-se a extensão universitária como uma das principais ferramentas de integração curricular, que conecta o ensino, a pesquisa e a prática social. Essa dimensão ressignifica a extensão não como atividade acessória, mas como espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais. Além disso, a extensão se consolida como uma ponte entre a universidade e sociedade, o que possibilita ao aluno vivenciar contextos reais de atuação e ao professor refletir criticamente sobre sua própria prática, ressignificando o sentido social da educação contábil. Nesse processo, a extensão se afirma como possibilidade de transformação tanto do ensino quanto das próprias experiências docentes e discentes, abordagem esta que não tem ênfase na literatura quando se trata da formação por competências.

A integração do corpo docente é apresentada como uma possibilidade essencial para o fortalecimento da formação por competências na educação contábil. A implementação dessa abordagem exige coerência e diálogo entre os professores, de modo que as práticas pedagógicas e avaliativas estejam alinhadas a um propósito formativo comum. Essa integração ultrapassa a mera convivência institucional e se consolida como um processo de colaboração pedagógica e

de planejamento coletivo e interdisciplinar. E assim, poder promover trocas de experiências, fortalecer o senso de pertencimento, possibilitar que práticas inovadoras sejam compartilhadas e aprimoradas de forma contínua, e criar um ambiente propício à aprendizagem, elementos indispensáveis para consolidar uma educação contábil por competências.

A tese ainda introduz uma perspectiva inédita ao enfatizar o vínculo educacional mais próximo entre docentes e discentes como uma forma de inovação educacional. Essa relação é compreendida como uma condição para o engajamento e para a aprendizagem significativa, articulando-se à dimensão afetiva do processo formativo. Ainda rompe com a lógica hierárquica e transmissiva do ensino tradicional, promovendo relações dialógicas e colaborativas em que o professor se coloca como mediador e orientador da aprendizagem. Além disso, esse vínculo mais humano e empático contribui para a criação de ambientes de acolhimento, pertencimento e confiança mútua, que fortalecem o compromisso dos alunos com o aprendizado e reafirmam a consolidação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade.

Nas possibilidades de formação docente, a tese destaca a reflexão sobre a prática docente e é apresentada como ponto de partida para qualquer processo de mudança de paradigma. Esse processo reflexivo conduz o docente a um processo de autoconhecimento profissional e requer que o professor adote uma postura crítica e reflexiva sobre sua própria atuação, questionando métodos, valores e resultados do ensino que pratica. Refletir sobre a prática docente permite compreender os desafios e possibilidades do contexto educacional para caminhar com novas estratégias educacionais, além de afirmar o papel do professor como agente transformador da educação contábil, comprometido com uma formação mais humanizada, crítica e orientada por competências.

Ainda acerca da formação docente, tem-se que os programas de pós-graduação *stricto sensu* devem ser destacados como espaços privilegiados de formação continuada e reconstrução pedagógica. Além da sua função de produzir conhecimento científico, espera-se que a pós-graduação *stricto sensu* exerça um papel central na formação docente crítica e investigativa, favorecendo a articulação entre teoria, pesquisa e prática docente. Como também possa haver mais contribuição com o fortalecimento das competências pedagógicas dos docentes do ensino superior, especialmente no que tange à ressignificação de suas práticas e à incorporação de metodologias alinhadas à abordagem por competências.

Outra contribuição emergente diz respeito à inclusão do bem-estar acadêmico como uma nova dimensão dentro das possibilidades de apoio institucional. Os resultados evidenciam que o equilíbrio emocional e a sensação de bem-estar, tanto de professores quanto de estudantes,

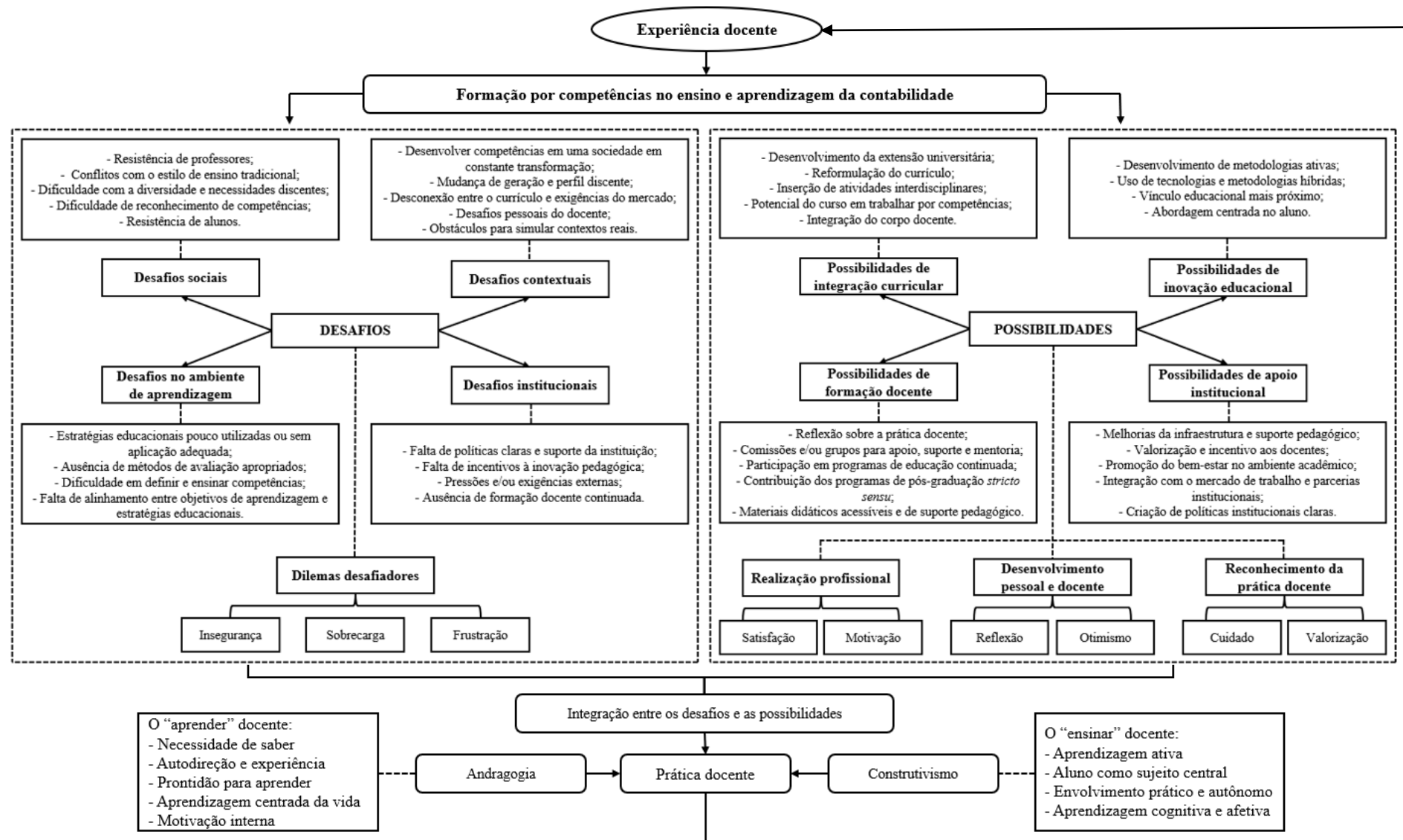
exercem influência direta sobre a motivação, o engajamento e a disposição para a integração educacional. Desse modo, reconhecer o bem-estar como um componente essencial do processo formativo significa compreender que a aprendizagem e a prática docente reflexiva dependem de contextos institucionais saudáveis, acolhedores e colaborativos, para favorecer e consolidar uma formação por competências humanizada e contínua.

Também foram considerados para esta tese os aspectos relacionados à dimensão afetiva do processo de implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade, que envolve as emoções de satisfação, motivação, reflexão, otimismo, cuidado e valorização, além de dilemas desafiadores, como a insegurança, a sobrecarga e, por vezes, a frustração. Essas emoções, ainda pouco explorados em estudos anteriores, tendem a ampliar a compreensão acerca do papel do professor como protagonista da transformação educacional na contabilidade. Ao reconhecer o papel das emoções e sentimentos docentes, a pesquisa propõe uma discussão ampliada da implementação da formação por competências, na qual o aspecto humano se torna componente essencial da prática educacional.

Desse modo, o modelo conceitual integrador apresentado nesta seção não se limita a uma representação teórica, ele configura-se como uma proposta interpretativa e aplicável, capaz de orientar as práticas pedagógicas, formações dos docentes e políticas institucionais voltadas à implementação da formação por competências. Embasado pelos pressupostos andragógicos e construtivistas, o modelo consolida que a implementação efetiva dessa abordagem depende do reconhecimento da experiência docente como eixo central e do fortalecimento de uma cultura educacional que valorize a sua autonomia, a reflexão e emoções, além de que os desafios que são enfrentados pelos docentes e as possibilidades que emergem dessa experiência, entram no escopo da consolidação da implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade.

Na sequência, a Figura 36 apresenta uma representação do modelo conceitual por meio de estrutura visual, lógica e integradora do percurso teórico, empírico e interpretativo desta tese, ao longo das discussões deste estudo, articulando os três eixos discutidos: (i) eixo central da experiência docente que se consolida como o núcleo central do modelo conceitual; (ii) eixo condutor dos desafios e das possibilidades que expressam divergências e caminhos discutidos por meio da experiência docente, bem como emerge a “dimensão emocional”; e (iii) eixo da prática docente fundamentada pela andragogia e pelo construtivismo que embasam e legitimam o modelo conceitual em termos epistemológicos e pedagógicos.

Figura 36 - Representação da proposta de modelo conceitual da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

O modelo conceitual construído a partir da consideração da experiência docente como base para a implementação da formação por competências, considera desafios, possibilidades e a integração possível destes elementos na prática docente em um modelo de ensino e aprendizagem no campo da Andragogia e em uma construção justificada pela base teórica do Construtivismo. É a partir dessa experiência com a formação por competências que emergem tanto desafios quanto possibilidades associadas à essa abordagem educacional. Desse modo, a formação por competências é o eixo de mediação entre a experiência e a prática docente, sendo representado no modelo como um processo dinâmico em que o docente, ao vivenciar essa abordagem, pode se deparar com desafios que necessitam de ser enfrentados, e destes também podem emergir possibilidades como caminhos de avanço e superação.

Esses desafios são diversos, como os sociais, contextuais, no ambiente de aprendizagem e institucionais, e podem gerar dilemas desafiadores como insegurança, sobrecarga e frustração, elementos emocionais capazes de influenciar a prática docente. Nessa linha, as possibilidades também são diversas, como de integração curricular, inovação educacional, formação docente e apoio institucional, e podem favorecer dimensões emocionais positivas, como a realização profissional, desenvolvimento pessoal e docente, e reconhecimento da prática docente. Ambos os aspectos compreendem o que se chama nesta pesquisa de “dimensão emocional” e podem ser incisivos sobre a prática docente.

Dessa forma, a integração entre os desafios e possibilidades pode influenciar na prática docente, configurando-se como um eixo transformador e capaz de ressignificar essa prática no contexto da formação por competências. Assim, o modelo traz a prática docente como o espaço em que essa integração ocorre e encontra-se articulada com os pressupostos da andragogia (no aprender docente) e do construtivismo (no ensinar docente). Essa prática docente se conecta de volta a experiência docente, podendo criar novas experiências e vivências, bem como surgir novos desafios e possibilidades, capazes de promover essa ressignificação contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, a formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade pode ser compreendido como um processo formativo contínuo, dinâmico e em constante evolução, não é uma abordagem educacional estática e se renova a cada ciclo de vivências, reflexões e ações (Perrenoud, 1999; 2000; Zabala; Arnau, 2010). Este modelo conceitual evidencia que a abordagem por competências pode ser concretizada pelo processo formativo experienciado pelo docente, que integra conhecimentos, habilidades e atitudes, além de desafios e possibilidades, bem como emoções e prática docente em um ciclo contínuo de aprendizagem. Ao reconhecer o alinhamento entre a experiência e prática docente, o modelo assume uma visão sistêmica e

humanizada da docência, em que a transformação educacional nasce da experiência reflexiva, se materializa na prática docente e retorna à experiência, podendo ser capaz de promover um desenvolvimento educacional contínuo, construtivo e coerente com os pressupostos teóricos da andragogia e do construtivismo.

Com base na proposta do modelo conceitual da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade, compreende-se que os desafios vivenciados pelos docentes não se configuram apenas como obstáculos à prática pedagógica, mas também como elementos propulsores de reflexão, mudança e inovação. Ao serem experienciados no ambiente de ensino e aprendizagem, esses desafios instigam a prática dos docentes e favorecem a emergência de possibilidades capazes de amenizá-los ou superá-los, especialmente quando integradas a uma perspectiva educacional alinhada aos pressupostos da andragogia e do construtivismo.

Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta uma síntese das relações estabelecidas entre os principais desafios identificados e as possibilidades que emergem desse processo ou que contribuem para sua mitigação, evidenciando o caráter dinâmico, relacional e não linear da implementação da formação por competências no contexto do ensino da contabilidade.

Quadro 33 - Relação entre desafios e possibilidades na formação por competências

Eixos	Desafios identificados	Possibilidades que emergem
Desafios sociais	Resistência dos professores	- Participação em programas de educação continuada; - Reflexão sobre a prática docente; - Integração do corpo docente.
	Conflitos com o estilo de ensino tradicional	- Desenvolvimento de metodologias ativas; - Abordagem centrada no aluno.
	Dificuldade de reconhecimento de competências	- Potencial do curso em trabalhar por competências; - Vínculo educacional mais próximo.
Desafios contextuais	Mudança de geração e perfil discente	- Participação em programas de educação continuada; - Uso de tecnologias e metodologias híbridas; - Reformulação do currículo.
	Desconexão entre o currículo e exigências do mercado	- Desenvolvimento da extensão universitária; - Integração com o mercado de trabalho e parcerias institucionais.
	Obstáculos para simular contextos reais	- Inserção de atividades interdisciplinares; - Desenvolvimento de metodologias ativas.
Desafios no ambiente de aprendizagem	Estratégias educacionais pouco utilizadas ou sem aplicação adequada	- Participação em programas de educação continuada; - Comissões e/ou grupos para apoio, suporte e mentoria.
	Ausência de métodos de avaliação apropriados	- Desenvolvimento de metodologias ativas; - Uso de tecnologias e metodologias híbridas.
	Falta de alinhamento entre objetivos de aprendizagem e estratégias educacionais	- Reformulação do currículo; - Integração do corpo docente.
Desafios institucionais	Falta de políticas claras e suporte da instituição	- Criação de políticas institucionais claras; - Melhorias da infraestrutura e suporte pedagógico.

	Falta de incentivos à inovação pedagógica	- Valorização e incentivo aos docentes; - Melhorias da infraestrutura e suporte pedagógico.
	Ausência de formação docente continuada	- Participação em programas de educação continuada; - Comissões e/ou grupos para apoio, suporte e mentoria.
Dilemas emocionais	Insegurança, sobrecarga e frustração docente	- Valorização e incentivo aos docentes; - Promoção do bem-estar no ambiente acadêmico; - Realização profissional; - Reconhecimento da prática docente.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Por meio do Quadro 33, no eixo dos desafios sociais, observa-se que a resistência dos docentes e os conflitos com o estilo de ensino tradicional refletem confrontam as mudanças de paradigmas educacionais. Esses desafios impulsionam possibilidades relacionadas à formação docente continuada, à reflexão sobre a prática educacional e à integração do corpo docente, favorecendo a construção coletiva de novas abordagens de ensino. Além disso, a dificuldade de reconhecimento das competências evidencia a necessidade de práticas docentes mais explícitas e intencionais, fortalecidas por um vínculo educacional mais próximo e pela consolidação do potencial do curso em trabalhar por competências.

Já para os desafios contextuais, a mudança no perfil do discente e as transformações sociais demandam respostas pedagógicas inovadoras, evidenciando possibilidades como o uso de tecnologias educacionais, metodologias híbridas e a reformulação curricular. A desconexão entre o currículo e as exigências do mercado de trabalho reforça a importância da extensão universitária, da integração com o mercado e do estabelecimento de parcerias institucionais, aproximando a formação acadêmica das demandas profissionais. E os obstáculos para simular contextos reais no processo de ensino e aprendizagem impulsionam a inserção de atividades interdisciplinares e metodologias ativas, promovendo maior contextualização desse processo educacional.

Quanto ao eixo dos desafios no ambiente de aprendizagem, o pouco uso ou inadequado de estratégias educacionais e a ausência de métodos de avaliação apropriados podem revelar fragilidades no alinhamento entre objetivos de aprendizagem, estratégias pedagógicas e práticas avaliativas. Em consequência, emergem as possibilidades relacionadas à formação docente, ao desenvolvimento de metodologias ativas e ao uso de tecnologias educacionais, bem como à necessidade de avaliações alinhadas ao desenvolvimento de competências. Ademais, a falta de alinhamento entre objetivos e estratégias reforça a importância da reformulação curricular e da integração do corpo docente, promovendo maior coerência pedagógica.

Além disso, para os desafios institucionais, a ausência de políticas claras, de incentivos à inovação pedagógica e de formação docente continuada evidencia a centralidade do papel

institucional na consolidação da formação por competências. Dentre as possibilidades, incluem a criação de políticas institucionais estruturantes, a valorização e o incentivo aos docentes, bem como as melhorias na infraestrutura e no suporte pedagógico, elementos fundamentais para sustentar mudanças pedagógicas de forma contínua e sistemática.

Por fim, os dilemas emocionais expressos por sentimentos de insegurança, sobrecarga e frustração dos docentes, revelam a dimensão emocional da experiência de implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, emergem possibilidades relacionadas ao reconhecimento da prática docente, à promoção do bem-estar no ambiente acadêmico e à realização profissional, indicando que a valorização e o cuidado com o docente são condições essenciais para a efetividade de práticas educacionais inovadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese foi delineada de acordo com o seu objetivo geral de discutir os desafios enfrentados pelos docentes e as possibilidades que emergem de suas experiências, bem como suas contribuições para a implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade. Ao longo da pesquisa, percebe-se que tanto o objetivo geral como os cinco objetivos específicos foram plenamente atendidos.

O primeiro objetivo, referente à análise do contexto experiencial docente, revelou que as experiências vividas pelos professores constituem o núcleo estruturante da prática docente e determinam a forma como cada docente se apropria das metodologias e estratégias de ensino. O segundo objetivo, voltado à investigação dos desafios enfrentados, discutiu sobre os diversos obstáculos de ordem institucional, contextual e emocional, expressas em aspectos como a falta de formação pedagógica, a resistência às mudanças e as limitações estruturais das instituições de ensino. Já o terceiro objetivo, buscou explorar as possibilidades emergentes da experiência docente e destacou caminhos promissores como a integração curricular, inovação educacional, formação continuada e o fortalecimento do vínculo pedagógico entre professores e estudantes.

O quarto objetivo, relativo ao relato de experiência e à análise crítica do pesquisador, foi concretizado mediante reflexões críticas que ampliaram a dimensão humana da pesquisa, reconhecendo a docência como um espaço de aprendizagem recíproca e de ressignificação profissional. Por fim, o quinto objetivo foi contemplado com a proposição do modelo conceitual de implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade, que consolidou os achados teóricos e empíricos, apresentando uma visão integrada do processo de aprender e ensinar na educação contábil.

Os resultados desta tese revelam que a implementação da formação por competências no ensino e aprendizagem da educação contábil é um processo complexo, multidimensional e essencialmente humano, cujo ponto de partida e sustentação é a experiência docente. A análise demonstrou que é por meio das vivências acumuladas ao longo da trajetória profissional que o professor aprende, ensina, reflete e reconstrói continuamente o seu fazer pedagógico, tornando-se o verdadeiro agente transformador do processo educacional. A partir da perspectiva da Teoria da Andragogia, constatou-se que o professor, enquanto adulto, aprende de modo autônomo e autorreflexivo, atribuindo sentido às suas práticas a partir das experiências que vivencia, e a aprendizagem docente, para esse contexto, é experiencial, contextual e prática, sustentada por processos de autoformação e pelo reconhecimento de que o professor também é um aprendiz

permanente. Já pela ótica da Teoria Construtivista da Aprendizagem, que traz como o docente ensina, identificou-se que o saber é construído coletivamente, em um movimento dinâmico de interação entre professor e aluno, teoria e prática, ensino e realidade, portanto, o docente assume papel mediador e colaborativo, criando ambientes integradores e inovadores de aprendizagem.

Os achados também revelaram que a formação por competências ainda se encontra em estágio inicial na educação contábil, mas existem docentes que já demonstram tendência para adoção dessa abordagem educacional. Nesse contexto, destacam-se as quatro categorias de desafios enfrentados pelos docentes, que se relacionam e influenciam a efetividade da prática docente. Os desafios sociais relacionam-se ao contexto socioeconômico dos estudantes, às desigualdades de acesso e à baixa valorização da docência. Já os desafios contextuais envolvem a falta de formação pedagógica e a resistência cultural às mudanças de paradigmas. Enquanto que os desafios no ambiente de aprendizagem dizem respeito à infraestrutura, aos recursos tecnológicos e à adequação das metodologias. Por fim, os desafios institucionais refletem a ausência de políticas claras, de integração entre os setores acadêmicos e de suporte efetivo ao docente.

Em contrapartida, emergiram possibilidades concretas e inspiradoras que demonstram o potencial de transformação da educação contábil. As possibilidades de integração curricular evidenciam a extensão universitária e a interdisciplinaridade como estratégias de vinculação entre teoria e prática. As possibilidades de inovação educacional mostraram que metodologias ativas, o uso de tecnologias digitais e uma abordagem mais espontânea e pluralista fortalecem o protagonismo discente. Já as possibilidades de formação docente destacaram a relevância da reflexão sobre a prática, da formação continuada e do apoio institucional por meio de políticas de valorização e desenvolvimento profissional. Por fim, as possibilidades de apoio institucional apontaram a necessidade de políticas institucionais claras, infraestrutura adequada e incentivo à cultura da inovação pedagógica.

As possibilidades para as mudanças de paradigmas passam, especialmente, pela reflexão crítica sobre a prática docente, formação continuada e construção de vínculos humanos que deem sentido ao aprender e ao ensinar, integrando dimensões cognitivas, emocionais e éticas do processo formativo. Assim, mais do que um modelo técnico ou metodológico, a formação por competências se consolida como uma abordagem humanizadora, que busca desenvolver profissionais com conhecimentos, habilidades e atitudes que adentrem nos aspectos técnicos, cognitivos, éticos, comunicacional, integradores e socialmente responsável. Portanto, esta tese consolida que a transformação da educação contábil começa pelo professor, figura central do

processo formativo e protagonista do ensino e aprendizagem comprometido com a autonomia, integração educacional e o desenvolvimento integral do indivíduo.

Portanto, a formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade é um processo desafiador, porém possível e necessário, desde que sustentado pela valorização da experiência docente, compromisso institucional com a inovação educacional e compreensão de que uma transformação educacional exige tempo, sensibilidade e disposição para o novo. A mudança não se limita à adoção de metodologias ou reformulações curriculares, mas implica uma reconfiguração da cultura educacional, na qual o professor é reconhecido como sujeito em constante formação, reflexivo e autônomo, capaz de ressignificar sua prática docente a partir das próprias vivências e interações com os estudantes.

Cabe destacar que a tese contribuiu para a ampliação e consolidação de discussões que vinham sendo abordados na literatura, impactando tanto as ponderações sobre os desafios como as possibilidades. No caso dos desafios, essa ampliação consistiu no conceito de “desafios na sala de aula” para “desafios no ambiente de aprendizagem”, trazendo uma abordagem sobre a amplitude dos espaços formativos que extrapolam a estrutura física da sala de aula. Além disso, trouxe os “desafios pessoais enfrentados pelos docentes” como um aspecto que ainda não havia tido a devida atenção na literatura, sendo relevante sua discussão por considerar que antes do “ser profissional”, o docente é um ser humano que também tem vida pessoal e essas questões podem impactar no ambiente educacional e na sua prática educacional.

Para além dos desafios, a ampliação e consolidação dessas discussões ganharam mais destaque quando se tratou das possibilidades. Primeiramente, as possibilidades discutidas nesta tese não se mostraram amplamente consolidadas na literatura e, pelas entrevistas, emergiram novas perspectivas sobre essas possibilidades. Como exemplos, cita-se o desenvolvimento da extensão universitária; a integração do corpo docente; o vínculo educacional mais próximo; a reflexão sobre a prática docente; a contribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; e a promoção do bem-estar no ambiente acadêmico. Essas possibilidades passaram a configurar como novos caminhos práticos e efetivos para o fortalecimento da formação por competências na área da educação contábil, considerando que estudos já até traziam algumas discussões sobre essas questões, mas não com o direcionamento voltado para essa abordagem educacional.

A pesquisa também revelou que a formação por competências tende a ser implementada quando há uma dimensão humana, relacional e emocional que sustenta o processo educacional, em que o docente deixa de ser um transmissor de conteúdo e passa a ser um mediador sensível, ético e empático. A dimensão emocional foi capturada nas entrevistas mediante as emoções

expressas de satisfação, motivação, reflexão, otimismo, cuidado e valorização, evidenciando que o fator emocional do docente é um fator propulsor da mudança educacional. Docentes que se sentem mais realizados e reconhecidos tendem a adotar práticas mais inovadoras, integradas e alinhadas à formação por competências.

Entre as principais contribuições teóricas, a tese amplia as discussões sobre a educação contábil alinhada aos IES e às novas DCN, integrando fundamentos teóricos da aprendizagem de adultos e propondo um modelo conceitual original que conecta desafios e possibilidades em um processo contínuo de reconstrução docente. Do ponto de vista prático, a pesquisa oferece subsídios para que as instituições de ensino revisem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) à luz da abordagem por competências, além de orientar programas de capacitação docente e estratégias de ensino que estimulem a autonomia discente, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. Já no campo social, o estudo contribui para a valorização da docência ao reconhecer as dimensões afetivas, éticas e humanas que permeiam o processo educativo, além de desenvolver a integração discente na perspectiva social também. Esta tese reforça a ideia de que a mudança de paradigmas no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade não é apenas metodológica, mas sobretudo humana, pois depende do engajamento, do cuidado e da reflexão do professor sobre sua própria prática.

Como toda investigação de natureza qualitativa, esta tese apresenta limitações inerentes ao método. Primeiro, a dificuldade de acesso aos possíveis participantes desta pesquisa, ainda constatou-se um número considerável de professores que não responderam ao convite para a participação, bem como professores que cancelaram a sua participação. Além disso, a análise baseou-se em percepções e experiências individuais, que, embora ricas e relevantes, refletem contextos institucionais e culturais específicos, apesar do esforço para garantir representação diversa de perfis docente, localidades, categoria administrativa da instituição e modalidade de ensino do curso. E no final, a amostra concentrou-se em docentes de instituições públicas, de modalidade presencial e com dedicação exclusiva. Por fim, o estudo foi desenvolvido em um momento de transição das novas DCN e de adaptação dos cursos de Ciências Contábeis, o que significa que o contexto analisado ainda estava em formação, podendo evoluir com maior constância.

Diante às contribuições e limitações apontadas, sugerem-se novos estudos que possam integrar pesquisas com outras abordagens de pesquisa, como quantitativas, de modo a mensurar percepções, resultados de aprendizagem e indicadores de desempenho docente; desenvolver pesquisas longitudinais que acompanhem a evolução das práticas docentes ao longo do processo

de implementação efetiva da formação por competências mediante as novas DCN; investigar o impacto da formação por competências sobre alunos e egressos, analisando o desenvolvimento das competências profissionais em diferentes estágios da formação; explorar essas discussões com abordagens de outros agentes envolvidos, como gestores educacionais e do mercado de trabalho; explorar os aspectos afetivos e emocionais como propulsores da implementação da formação por competências; realizar uma pesquisa comparativa com professores de diferentes categorias administrativas e de modalidades de ensino; e, analisar as percepções de professores iniciantes e experientes sobre a transição para a abordagem por competências, comparando suas motivações, resistências e aprendizados.

REFERÊNCIAS

- ABAYADEERA, Nadana; WATTY, Kim. Generic skills in accounting education in a developing country: exploratory evidence from Sri Lanka. **Asian Review of Accounting**, [s. l.], v. 24, n. 2, 2016.
- ABENI, El-Amin. Andragogy: A Theory in Practice in Higher Education. **Journal of Research in Higher Education**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 54–69, 2020.
- ABRAHAM, Reem Rachel *et al.* Exploring Students' Self-Directed Learning in Problem-Based Learning. **Education in Medicine Journal**, [s. l.], v. 8, n. 1, 2016.
- ACEVEDO, Diofanor; TORRES, José D; TIRADO, Diego F. Análisis de los Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje a Distancia en Alumnos de Ingeniería de Sistemas de la Universidad de Cartagena (Colombia). **Formación universitaria**, [s. l.], v. 8, n. 5, p. 59–66, 2015.
- AFONSO, Maria Gabriela *et al.* Estratégias de ensino e aprendizagem na Terapia Enteral domiciliar: ganhos de conhecimentos percebidos por cuidadores. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [s. l.], v. 31, p. e3888, 2023.
- AINSWORTH, J. Team-Based Learning in professional writing courses for accounting graduates: positive impacts on student engagement, accountability and satisfaction. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 234–257, 2021.
- AL-AWIDI, Hamed Mubarak; AL-FURAIH, Suad Abdul Aziz. Teachers' informal learning characteristics in using open educational resources in relation to their innovative work behavior. **The International Journal of Information and Learning Technology**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 113–129, 2023.
- ALBERTI, Taís Fim *et al.* Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. [s. l.], v. 95, n. 240, 2014.
- ALBRECHT, W. Steve; SACK, Robert J. **Accounting Education: Charting the Course Through A Perilous Future | Request PDF**. [S. l.], 2000.
- ALBRITTON, BR *et al.* The Gig Is Up: Examining Side Gig Income and Allowable Deductions. **ISSUES IN ACCOUNTING EDUCATION**, [s. l.], v. 39, n. 1, p. 69–77, 2024.
- ALDAMEN, Husam *et al.* Core competencies for the global workplace: A cross-cultural and skill-based simulation project in accounting. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 385–412, 2021.
- AL-DHUBAIBI, Ahmed Abdullah Saad. Conformance of Accounting Education in Saudi Arabia Universities to the International Accounting Education Standards: An Exploratory Study. **The Journal of Asian Finance, Economics and Business**, [s. l.], v. 9, n. 6, p. 313–324, 2022.

ALLEN, Deborah E.; DONHAM, Richard S.; BERNHARDT, Stephen A. Problem-based learning. **New Directions for Teaching and Learning**, [s. l.], v. 2011, n. 128, p. 21–29, 2011.

ALMERICHI, Gonzalo *et al.* Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. **Educación XXI**, [s. l.], v. 23, n. 1, 2019. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/23853>. Acesso em: 25 mar. 2025.

ALMUHAMMADI, Anas. EFL Professional Development: Discussion of Effective Models in Literature. **English Language Teaching**, [s. l.], v. 10, n. 6, p. 118, 2017.

ALSABAHI, M.A.; BAHADOR, K.M.K.; SAAT, R.M. Skills development factors of information technology competency among external auditors. **International Journal of Information Systems in the Service Sector**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 13–28, 2021.

ÁLVAREZ, Ruth Adriana Toro *et al.* Impacto de la metodología flipped classroom en el rendimiento académico. **REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social**, [s. l.], v. 29, n. 18, p. 27–43, 2021.

ALZHRANI, Fatimah Yousef; ALTHAQAFI, Abeer Sultan. EFL Teachers' Perceptions of the Effectiveness of Online Professional Development in Higher Education in Saudi Arabia. **Higher Education Studies**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 121, 2020.

ANCELIN-BOURGUIGNON, Annick. The priming role of qualitative research in constructivist management control teaching. **Qualitative Research in Accounting & Management**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 463–490, 2019.

ANGGRAENI, Desak Made *et al.* Systematic review of problem based learning research in fostering critical thinking skills. **Thinking Skills and Creativity**, [s. l.], v. 49, p. 101334, 2023.

APOSTOLOU, Barbara *et al.* Accounting education literature review (2022). **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 63, p. 100831, 2023.

ARAÚJO, Paula Roberta Silva *et al.* Simulação clínica na retenção tardia de conhecimento e autoconfiança de profissionais de enfermagem: estudo quase-experimental. **Cogitare Enfermagem**, [s. l.], n. 27, p. 1–13, 2022.

ARAÚJO, Glausirée Dettman. Visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional. **Revista Competência**, [s. l.], v. 7, n. 2, 2015.

ARAÚJO, Tamires Sousa; LEAL, Edvalda Araújo; SILVA, Lígia Carolina Oliveira. Planejamento de carreira, autoeficácia e realização profissional de docentes em contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, [s. l.], v. 16, n. 39, p. 113–133, 2019.

ARCEO, Frida Díaz Barriga. Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 49, 2019.

ASHDOWN, Daniela Maree; BERNARD, Michael E. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and

Academic Achievement of Young Children?. **Early Childhood Education Journal**, [s. l.], v. 39, n. 6, p. 397–405, 2012.

ASKARY, Saeed; ASKARANY, Davood. Analytical skills for accounting students in a data-driven job market: Australian evidence. **Accounting Research Journal**, [s. l.], v. 37, n. 6, p. 635–654, 2024.

ASONITOU, Sofia. Impediments and pressures to incorporate soft skills in Higher Education accounting studies. **Accounting Education**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 243–272, 2022.

ASONITOU, S. Impediments and pressures to incorporate soft skills in Higher Education accounting studies. **Accounting Education**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 243–272, 2022.

ASSIS, Lilian Bambirra de *et al.* Estudos de caso no ensino da administração: o erro construtivo libertador como caminho para inserção da pedagogia crítica. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, [s. l.], v. 14, p. 44–73, 2013.

AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves Dos. Metodologias ativas no ensino superior: percepção de docentes em uma instituição privada do Distrito Federal. **Revista Docência do Ensino Superior**, [s. l.], v. 9, p. 1–22, 2019.

BAGAIS, Omer Ali; ALJAAIDI, Khaled Salmen; AL-MOATAZ, Ehsan Saleh. Knowledge Sharing Among Accounting Students: An Exploratory Study. **The Journal of Asian Finance, Economics and Business**, [s. l.], v. 7, n. 11, p. 557–561, 2020.

BALLANTINE, Joan A.; DUFF, Angus; MCCOURT LARRES, Patricia. Accounting and business students' approaches to learning: A longitudinal study. **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 26, n. 4, p. 188–201, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 7. ed. São Paulo: Edições 70, 2018.

BARRETO, Iná Futino; CRESCITELLI, Edson; FIGUEIREDO, Júlio César Bastos. Relationship Marketing results: proposition of a cognitive mapping model. **Review of Business Management**, [s. l.], p. 1371–1389, 2015.

BASIT, Iffat; BAKHSH, Khuda; HAFEEZ, Muhammad. Adult Learning Theories and their Role in Instructional Design, Curriculum Development and Educational Technology. **Wseas Transactions On Environment And Development**, [s. l.], v. 17, p. 1149–1159, 2021.

BAYONA, Jaime Andrés; CASTAÑEDA, Delio Ignacio. Influence of personality and motivation on case method teaching. **The International Journal of Management Education**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 409–428, 2017.

BEHN, Bruce K. *et al.* The Pathways Commission on Accounting Higher Education: Charting a National Strategy for the Next Generation of Accountants. **Issues in Accounting Education**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 595–600, 2012.

BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 141–163, 1981.

BLUMER, Herbert. **Symbolic interactionism: perspective and method**. Berkeley: University of California Press, 1969.

BOLZAN, Giovana *et al.* O ensino de ciências contábeis e o processo de convergência ao international financial reporting standards. **Revista Ambiente Contábil - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - ISSN 2176-9036**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 130–151, 2020.

BOLZAN, Giovana; VENDRUSCOLO, Maria Ivanice. Competências docentes: um estudo com professores de graduação em ciências contábeis no Rio Grande do Sul. **Contabilidade Vista & Revista**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 123–164, 2021.

BORTHICK, A. Faye; SCHNEIDER, Gary P.; O'BRIEN, Ann D. Developing Business Process and Query Skills for Solving Business Problems. **Issues in Accounting Education**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 99–108, 2024.

BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 361–376, 1999.

BRAMMER, M. Kathryn; GOODRICH, Kristopher M. Competency-based education model: is it appropriate for counselor education?. **The Social Science Journal**, [s. l.], v. 61, n. 4, p. 887–898, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 1, de 12 de janeiro de 2024**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Ciências Contábeis. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jan. 2024, Seção 1, p. 32-34.

BRAUER, Sanna *et al.* The educational paradigm shift—a phenomenographic study of medical teachers' experiences of practices. **BMC Medical Education**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 29, 2023.

BRITTON, Emily *et al.* Assessing teamwork in undergraduate education: a measurement tool to evaluate individual teamwork skills. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 378–397, 2017.

BRUCE-TWUM, Ernest. Quality of the accounting programmes of private universities in Ghana: alumni group perspectives. **Quality Assurance in Education**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/QAE-10-2022-0176/full/html>. Acesso em: 7 ago. 2023.

BUI, Binh; PORTER, Brenda. The Expectation-Performance Gap in Accounting Education: An Exploratory Study. **Accounting Education**, [s. l.], v. 19, n. 1–2, p. 23–50, 2010.

BURDON, Wendy Mason; MUNRO, Kirsty. Simulation – is it all worth it? The impact of simulation from the perspective of accounting students. **The International Journal of Management Education**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 429–448, 2017.

BYRNE, Marann; FLOOD, Barbara; WILLIS, Pauline. An Inter-Institutional Exploration of the Learning Approaches of Students Studying Accounting. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, [s. l.], v. 20, 2009.

CALDERARI, Egon Bianchini; VIANNA, Fernando Ressetti Pinheiro Marques; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Professores o tempo todo: um estudo sobre as condições materiais, físicas e psicológicas de docentes no ensino superior durante a pandemia do COVID-19. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 487–524, 2022.

CARRAZANA, Xiomara Esther Vazquez; MIRANDA, Gilberto José; SILVA, Marli Auxiliadora Da. Abordaje del tema ‘Internacionalización de la Educación Contable’ en espacios académicos brasileños. **Contabilidad y Negocios**, [s. l.], v. 15, n. 30, p. 157–174, 2020.

CARRILLO, Olga; JURADO, Pedro. La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. el caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. **Calidad en la Educación**, [s. l.], n. 46, p. 133, 2017.

CARVALHO, C.; ALMEIDA, A.C. The Adequacy of Accounting Education in the Development of Transversal Skills Needed to Meet Market Demands. **Sustainability (Switzerland)**, [s. l.], v. 14, n. 10, 2022.

CAVALCANTE, Lidia Eugênia. Competência, Aprendizagem Colaborativa e Metodologias Ativas no Ensino Superior. **Folha de Rosto**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 57–65, 2018.

CFC - Conselho Federal de Contabilidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Ciências Contábeis**: comentadas. Brasília: CFC, 2024. 36 p. ISBN 978-65-992367-3-0.

CHAIPIDECH, Pawat *et al.* Implementation of an Andragogical Teacher Professional Development Training Program for Boosting TPACK in STEM Education: The Essential Role of a Personalized Learning System. **Educational Technology & Society**, [s. l.], v. 24, n. 4, p. 220–239, 2021.

CHAPLIN, S. Accounting Education and the Prerequisite Skills of Accounting Graduates: Are Accounting Firms’ Moving the Boundaries? **Australian Accounting Review**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 61–70, 2017.

CHEN, Xin; BRESLOW, Lori; DEBOER, Jennifer. Analyzing productive learning behaviors for students using immediate corrective feedback in a blended learning environment. **Computers & Education**, [s. l.], v. 117, p. 59–74, 2018.

CHEN, Dan; GUO, Xiyuan; LIU, Chang. Research on the influencing factors of mobile learning behaviour: taking the accounting learning app as an example. **International Journal of Mobile Communications**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 296–315, 2023.

CHERNYSHENKO, O. S.; KANKARAŠ, M.; DRASGOW, F. **Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills**: OECD Education Working Papers. [S. l.]: [s. d.], 2018. OECD Education Working Papers. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en.html. Acesso em: 26 mar. 2025.

CHRISTENSEN, J. *et al.* Implementing team-based learning (TBL) in accounting courses. **Accounting Education**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 195–219, 2019.

CHRISTENSEN, Jacqueline *et al.* Implementing team-based learning (TBL) in accounting courses. **Accounting Education**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 195–219, 2019.

COADY, Peggy; BYRNE, Seán; CASEY, John. Positioning of emotional intelligence skills within the overall skillset of practice-based accountants: employer and graduate requirements. **Accounting Education**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 94–120, 2018.

COELHO, Weverton Eugenio *et al.* Olhar sobre a Pós-Graduação: Ansiedade e Autoeficácia nos Cursos Stricto Sensu de Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, [s. l.], v. 16, n. 2, 2022.

COETZEE, SA; SCHMULIAN, A; VAN RENSBURG, CJ. The use of mobile instant messaging for peer feedback in online assessments for learning. **Accounting Education**, [s. l.], 2023.

COLPO, Iliane; FUNCK, Vagner Mateus; MARTINS, Mario Eduardo Santos. Waste Management in Craft Beer Production: Study of Industrial Symbiosis in the Southern Brazilian Context. **Environmental Engineering Science**, [s. l.], v. 39, n. 5, p. 418–430, 2022.

CONTRERAS, Onofre Ricardo; GONZÁLEZ-MARTÍ, Irene; GIL-MADRONA, Pedro. La dificultad de la implementación de una enseñanza por competencias en España. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 27, p. 121, 2019.

CONTRERAS, J.L. Gómez; TORRES, C.A. Bonilla. Pedagogical innovation and ict: A proposal for accounting education. **Aibi, Revista de Investigacion Administracion e Ingenierias**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 142–153, 2020.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. A aplicação de teorias psicológicas ao planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, [s. l.], v. 20, n. 62, p. 162–172, 2003.

COSTA, Patrícia De Souza *et al.* A Safari in Brazil: evidence regarding the Framework-Based Approach to Teaching. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 29, n. 76, p. 129–147, 2018.

COSTA, Simone Alves Da; PFEUTI, Maria De Las Mercedes; NOVA, Silvia Pereira De Castro Casa. As Estratégias de Ensino-Aprendizagem Utilizadas Pelos Docentes e sua Relação com o Envolvimento dos Alunos. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 59–74, 2014.

CRAWFORD, Louise *et al.* International Accounting Education Standards Board: Organisational legitimacy within the field of professional accountancy education. **Accounting Forum**, [s. l.], v. 38, n. 1, p. 67–89, 2014.

CRUZ, Mirian Oliveira; MIRANDA, Gilberto José; LEAL, Edvalda Araujo. As metodologias de ensino ativam o desenvolvimento de habilidades profissionais?. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, [s. l.], v. 17, n. 45, p. 50–65, 2020.

CURADO, Isabela Baleeiro. O método do caso. **Revista Brasileira de Casos de Ensino em Administração**, [s. l.], p. d4, 2011.

- CZERNY, M. The meaning and possibility of applying elements of Buddhist ethical accounting education in the Christian cultural circle. **Zeszyty Teoretyczne Rachunkowosci**, [s. l.], v. 46, n. 2, p. 27–48, 2022.
- DACIOLO, Leonardo Vinícius Paixão. Análise de metodologias ativas de ensino-aprendizagem abordadas no COBENGE. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, [s. l.], v. 8, n. jan./dez., p. e178122, 2022.
- DAFF, L. Accounting Students' Reflections on a Course to Enhance their Interpersonal Skills. **Accounting Education**, [s. l.], v. 22, n. 6, p. 563–581, 2013.
- DE BRUYCKERE, Stefanie *et al.* The Importance of Mutual Understanding Between External Accountants and Owner–Managers of SMEs. **Australian Accounting Review**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 4–21, 2020.
- DE BRUYN, M. Emotional intelligence capabilities that can improve the non-technical skills of accounting students. **Accounting Education**, [s. l.], v. 32, n. 1, p. 61–89, 2023.
- DE LANGE, P *et al.* Accounting graduate employability: employer perspectives on skills and attributes of international graduates. **Accounting Education**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 249–277, 2023.
- DE LANGE, Paul; JACKLING, Beverley; GUT, Anne-Marie. Accounting graduates' perceptions of skills emphasis in undergraduate courses: an investigation from two Victorian universities. **Accounting and Finance**, [s. l.], v. 46, n. 3, p. 365–386, 2006.
- DESIMONE, Laura M. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 181–199, 2009.
- DI LISIO, Giulia *et al.* Nurturing bonds that empower learning: a systematic review of the significance of teacher-student relationship in education. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 10, p. 1522997, 2025.
- DOLCE, V. *et al.* The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations. **Accounting Education**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 57–76, 2020.
- DOLCE, Valentina *et al.* The soft skills of accounting graduates: perceptions versus expectations. **Accounting Education**, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 57–76, 2020.
- DOUGLAS, S.; GAMMIE, E. An investigation into the development of non-technical skills by undergraduate accounting programmes. **Accounting Education**, [s. l.], v. 28, n. 3, p. 304–332, 2019.
- DOW, KE; JACKNIS, N; WATSON, MW. A Framework and Resources to Create a Data Analytics-Infused Accounting Curriculum. **Issues in Accounting Education**, [s. l.], v. 36, n. 4, p. 183–205, 2021.
- DU TOIT, Erica; MARX, Ben; SMITH, Rozanne J. Barriers to the development of integrated thinking skills of prospective chartered accountants. **South African Journal of Economic and management Sciences**, [s. l.], v. 27, n. 1, 2024.

DUTRA, Herica Silva *et al.* Utilização da visita técnica no ensino de administração em enfermagem. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, [s. l.], v. 9, 2018.

ELBARRAD, Sherif; BELASSI, Walid. Chartered professional accountant's competencies: the synergy between accounting education and employers' needs—evidence from Alberta. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 423–442, 2023.

ELO, Tytti *et al.* Transformation of skills in the accounting field: the expectation–performance gap perceived by accounting students. **Accounting Education**, [s. l.], v. 0, n. 0, p. 1–37, 2023.

FACCIA, Alessio. Accounting and blockchain technology: from double-entry to triple-entry: 8th International Conference on Business and Economic Development. **The Business and Management Review**, [s. l.], v. 10, 2019.

FARIAS, Gabriela Belmont de. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel para o desenvolvimento da Competência em Informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [s. l.], v. 27, n. 2, 2022.

FARRONÑÁN, Emma Verónica Ramos *et al.* Formación por competencias del profesional en administración: Desde un enfoque contingencial. **Revista de Ciencias Sociales**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 451–466, 2021.

FERREIRA, Marcelo Marchine; NASU, Vitor Hideo; ARAÚJO, Elias Junior Da Silva. Características Intervenientes na Escolha e Uso de Métodos de Ensino por Professores de Contabilidade. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 1–24, 2021.

FLOOD, Barbara; WILSON, Richard M.S. An exploration of the learning approaches of prospective professional accountants in Ireland. **Accounting Forum**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 225–239, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FOGARTY, Timothy J.; HOLDER, Anthony D. Exploring Accounting Doctoral Program Decline: Variation and the Search for Antecedents. **Issues in Accounting Education**, [s. l.], v. 27, n. 2, p. 373–397, 2012.

FONTES, A. da Silva *et al.* Lesson in a supermarket - An experience on education for non-formal spaces. **INTED2015 Proceedings**, Madrid, Spain, p. 449–457, 2015.

FRIJAT, Yaser S. Al; SHBEILAT, Mohammad K. Jordanian Universities and Their Role in the Trend towards the Development of Technical Competence for Accounting Learning Outcomes in Line with IES #2. **Accounting and Finance Research**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. p20, 2016.

GALLEGO, AC *et al.* The effectiveness of the project-based learning (PtjBL) approach in undergraduate accounting education. **Educade-Revista De Educacion En Contabilidad Finanzas Y Administracion De Empresas**, [s. l.], n. 9, p. 65–83, 2018.

GARCÍA, Ángel David Roncancio; ALVARADO, Gustavo Enrique Mira; MURCIA, Nataly Marcela Muñoz. Las competencias en la formación del profesional contable: una revisión de

las posturas institucionales y educativas en Colombia. **Revista Facultad de Ciencias Económicas**, [s. l.], v. 25, n. 2, 2017.

GARCÍA, Luis Demetrio Gómez; CABAÑAS, Marisleidy Alba. Teaching with the case method: opportunities and problems since the COVID-19 pivot to online. **Accounting Research Journal**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 109–120, 2022.

GARCÍA, Antonia Ramírez; FERNÁNDEZ, Natalia González; TALLEDO, Irina Salcines. Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, [s. l.], v. 44, n. 2, p. 259–277, 2018.

GAVIRA, Muriel De Oliveira; GIMENEZ, Ana Maria Nunes; BONACELLI, Maria Beatriz Machado. Proposta de um sistema de avaliação da integração ensino e extensão: um guia para universidades públicas brasileiras. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 395–415, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIOIA, Dennis A.; CORLEY, Kevin G.; HAMILTON, Aimee L. Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. **Organizational Research Methods**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 15–31, 2013.

GIRAUD, Françoise; SAULPIC, Olivier. Research-based teaching or teaching-based research: Analysis of a teaching content elaboration process. **Qualitative Research in Accounting & Management**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 563–588, 2019.

GISSEL, Jodi L.; JOHNSTONE, Karla M. Information Sharing during Auditors' Fraud Brainstorming: Effects of Psychological Safety and Auditor Knowledge. **AUDITING: A Journal of Practice & Theory**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 87–110, 2017.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. Chicago: Aldine, 1999.

GODOI, Alexandre Franco; FERREIRA, Jeferson Vinhas. Metodologia ativa de aprendizagem para o ensino em administração: relatos da experiência com a aplicação do peer instruction em uma instituição de ensino superior. **REA - Revista Eletrônica de Administração**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 337 a 352, 2017.

GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ, María Jesús *et al.* Introduction of team self-regulation for teamwork promotion. A case study in energy engineering topics. **Journal of Technology and Science Education**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 139–147, 2013.

GRUS, Catherine L.; LAGBO, Valencia; ROZENSKY, Ronald H. Applying principles of adult learning and andragogy to the design of continuing education programs in psychology. **Practice Innovations**, [s. l.], 2024.

GUO, Pengyue *et al.* A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. **International Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 102, p. 101586, 2020.

HAJIMORADKHANI, Hadise; MASHAYEKH, Shahnaz; KHODABANDELOU, Rouhollah. Digital Game-Based Learning in an Introductory Accounting Course: Design and

Development of an Instructional Game. **International Journal of Game-Based Learning**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 1–21, 2023.

HANDOYO, Sofik. Evolving paradigms in accounting education: A bibliometric study on the impact of information technology. **The International Journal of Management Education**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 100998, 2024.

HANDOYO, Sofik; ANAS, Syaiful. Accounting Education Challenges in the New Millennium Era: Impact of Advanced of Technology and Dynamic Business Environment. **Journal of Accounting Auditing and Business**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 25, 2019.

HARRIS, Peter *et al.* Evolving concepts of assessment in a competency-based world. **Medical Teacher**, [s. l.], v. 39, n. 6, p. 603–608, 2017.

HAUG, Berit S.; MORK, Sonja M. Taking 21st century skills from vision to classroom: What teachers highlight as supportive professional development in the light of new demands from educational reforms. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 100, p. 103286, 2021.

HAWK, Holly. Unlocking the potential: enhancing higher-order thinking skills in accounting education. **Accounting Education**, [s. l.], p. 1–28, 2024.

HEALY, M; DORAN, J; MCCUTCHEON, M. Cooperative learning outcomes from cumulative experiences of group work: differences in student perceptions. **Accounting Education**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 286–308, 2018.

HELLIAR, Christine. The Global Challenge for Accounting Education. **Accounting Education**, [s. l.], v. 22, n. 6, p. 510–521, 2013.

HELM, C.; WARWAS, J.; SCHIRMER, H. Cognitive diagnosis models of students' skill profiles as a basis for adaptive teaching: an example from introductory accounting classes. **Empirical Research in Vocational Education and Training**, [s. l.], v. 14, n. 1, 2022.

HERBERT, I.P. *et al.* Does the changing world of professional work need a new approach to accounting education?. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 188–212, 2021.

HERBERT, Kendall; CONG, Ling Mei; GOODWIN, David. Integrating interpersonal skill development in an MBA accounting course. **Accounting Education**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 109–129, 2024.

HILLS, Melissa. The value of team-based learning in a pandemic and five simple tips to get started. **Biochemistry and Molecular Biology Education**, [s. l.], v. 51, n. 3, p. 325–326, 2023.

HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A.; NAQUIN, Sharon S. Andragogy in Practice: Clarifying the Andragogical Model of Adult Learning. **Performance Improvement Quarterly**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 118–143, 2008.

HOLTZ, Luciana; CABRAL, Isabel; CARVALHO, Márcia da Silva. Análise Comparativa das Competências e Habilidades Estabelecidas nas International Education Standards com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Contabilidade à Luz da Teoria Institucional. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 103–122, 2021.

HONG, Won-Pyo. An international study of the changing nature and role of school curricula: from transmitting content knowledge to developing students' key competencies. **Asia Pacific Education Review**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 27–37, 2012.

HOWCROFT, D. Graduates' vocational skills for the management accountancy profession: exploring the accounting education expectation-performance gap. **Accounting Education**, [s. l.], v. 26, n. 5–6, p. 459–481, 2017.

HOWCROFT, Douglas. Graduates' vocational skills for the management accountancy profession: exploring the accounting education expectation-performance gap. **Accounting Education**, [s. l.], v. 26, n. 5–6, p. 459–481, 2017.

HOWIESON, Bryan *et al.* Who should teach what? Australian perceptions of the roles of universities and practice in the education of professional accountants. **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 32, n. 3, p. 259–275, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HÜBNER, Nicolas *et al.* Who buys into curricular reforms and why? Investigating predictors of reform ratings from teachers in Germany. **Journal of Curriculum Studies**, [s. l.], v. 53, n. 6, p. 802–820, 2021.

HUNT, Jeffrey; BRANNAN, Elizabeth; SEXSON, Sandra. Lifelong Learning for Professional Development in Psychiatry. **Psychiatric Clinics of North America**, [s. l.], v. 42, n. 3, p. 425–437, 2019.

IFAC - International Federation of Accountants. **Handbook of International Education Standards** [manual eletrônico]. Nova edição, 2019. Disponível em: <https://www.ifac.org/education/publications/2019-handbook-international-education-standards>. Acesso em: 11 nov. 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Novo Painel de Estatísticas do Censo da Educação Superior – BI INEP** [painel online]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 jun. 2025.

JACK, Lisa; SAULPIC, Olivier. How qualitative research can infuse teaching in accounting. **Qualitative Research in Accounting & Management**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 457–462, 2019.

JACKLING, Beverley; HOWIESON, Bryan; NATOLI, Riccardo. Some Implications of IFRS Adoption for Accounting Education: IFRS Adoption and Accounting Education. **Australian Accounting Review**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 331–340, 2012.

JACKSON, Denise; MEEK, Stephanie. Embedding work-integrated learning into accounting education: the state of play and pathways to future implementation. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 63–85, 2021a.

JACKSON, D; MEEK, S. Embedding work-integrated learning into accounting education: the state of play and pathways to future implementation. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 63–85, 2021.

- JACKSON, Denise; MEEK, Stephanie. Embedding work-integrated learning into accounting education: the state of play and pathways to future implementation. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 1, p. 63–85, 2021b.
- JACKSON, Denise; MICHELSON, Grant; MUNIR, Rahat. Developing accountants for the future: new technology, skills, and the role of stakeholders. **Accounting Education**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 150–177, 2023.
- JACOMOSSI, Fellipe André; BIAVATTI, Vania Tanira. Normas Internacionais de Educação Contábil propostas pelo International Accounting Education Standards Board. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 57–78, 2017.
- JAKOBSEN, Morten *et al.* Educating management accountants as business partners: Pragmatic constructivism as an alternative pedagogical paradigm for teaching management accounting at master's level. **Qualitative Research in Accounting & Management**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 517–541, 2019.
- JANUÁRIO, Alessandro Henrique De Araújo *et al.* Método do caso: um relato sobre sua efetividade e aplicabilidade no ensino de contabilidade. **Revista Ambiente Contábil**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 317–338, 2020.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução à filosofia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- JAYASINGHE, Kelum. Constructing constructivism in management accounting education: reflections from a teaching cycle with innovative learning elements. **Qualitative Research in Accounting & Management**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 282–309, 2021.
- JOSHI, Kumari Damayanti; GNAWALI, Laxman; DIXON, Mary. Experience of Professional Development Strategies: Context of Nepalese EFL Teachers. **Pakistan Journal of Education**, [s. l.], v. 35, n. 2, 2018.
- KAO, Meng-Chun; YUAN, Yu-Hsi; WANG, Yu-Xian. The study on designed gamified mobile learning model to assess students' learning outcome of accounting education. **Heliyon**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. e13409, 2023.
- KARDASH, CarolAnne M.; AMLUND, Jeanne T. Self-reported learning strategies and learning from expository text. **Contemporary Educational Psychology**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 117–138, 1991.
- KAVANAGH, Marie H.; DRENNAN, Lyndal. What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. **Accounting & Finance**, [s. l.], v. 48, n. 2, p. 279–300, 2008.
- KHAYATI, A; ARIAIL, DL. Business students' perceptions of faculty attributes: a two-country cross-cultural comparison. **Accounting Education**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 153–176, 2020.
- KHOSA, A; WILKIN, C; BURCH, S. PhD students' relatedness, motivation, and well-being with multiple supervisors. **Accounting Education**, [s. l.], 2023.

KIENETZ, Taiani Bacchi; VIEIRA, Kelmara Mendes; VISENTINI, Monize Sâmara. Extensão Universitária: Avaliar para Evoluir. **Teoria e Prática em Administração**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 111–118, 2020.

KNOWLES, Malcolm S. **The modern practice of adult education**: from pedagogy to andragogy. New York: Association Press, 1970.

KNOWLES, Malcolm S. **Andragogy in action**: applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

KOMAREV, I.; PREOBRAGENSKAYA, G. A framework of market-relevant accounting competencies for the Gulf Cooperation countries (GCC). **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 59, 2022.

KOMAREV, Iliya; PREOBRAGENSKAYA, Galina. A framework of market-relevant accounting competencies for the Gulf Cooperation countries (GCC). **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 59, p. 100782, 2022.

KORIŤÁKOVÁ, Eva *et al.* Comparison of problem-based and team-based learning strategies: a multi-institutional investigation. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 8, p. 1301269, 2023.

KOTHARI, C. R. **Research methodology**: methods and techniques. 2. ed. New Delhi: New Age International Publishers, 2001.

KROON, Nanja; ALVES, Maria Do Céu. Fifteen Years of Accounting Professional's Competencies Supply and Demand: Evidencing Actors, Competency Assessment Strategies, and 'Top Three' Competencies. **Administrative Sciences**, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 70, 2023.

KROON, Nanja; ALVES, Maria Do Céu. The accounting professional's competencies: does the supply fit with the demand? Evidence from Portugal. **Accounting Education**, [s. l.], p. 1–39, 2024.

KRUCHELSKI, Silvano; MORAES, Anibal de; LANG, Claudete Reisdorfer. Mapas Conceituais na Avaliação de Professores. **Revista Meta: Avaliação**, [s. l.], v. 10, n. 30, p. 579–599, 2018.

KUANG, TM; AGUSTINA, L; MONALISA, Y. Acceptance of digital game-based learning by accounting and business lecturers: empirical evidence from Indonesia based on the extended Technology Acceptance Model. **Accounting Education**, [s. l.], 2023.

KUANG, Tan Ming; AGUSTINA, Lidya; MONALISA, Yani. Acceptance of digital game-based learning by accounting and business lecturers: empirical evidence from Indonesia based on the extended Technology Acceptance Model. **Accounting Education**, [s. l.], p. 1–23, 2023.

KUMAR, Bimal Aklesh; CHAND, Sailesh Saras; GOUNDAR, Munil Shiva. Usability testing of mobile learning applications: a systematic mapping study. **The International Journal of Information and Learning Technology**, [s. l.], 2024.

KURELJUSIC, Marko; KARGER, Erik. Forecasting in financial accounting with artificial intelligence – A systematic literature review and future research agenda. **Journal of Applied Accounting Research**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 81–104, 2024.

- LACERDA, Flávia Cristina Barbosa; SANTOS, Letícia Machado Dos. Integralidade na formação do ensino superior: metodologias ativas de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 23, n. 3, p. 611–627, 2018.
- LAFFIN, Marcos. Ensinar Conceitos em Ciências Contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, [s. l.], v. 12, n. 25, p. 47–66, 2015.
- LANSDELL, Peter; MARX, Ben; MOHAMMADALI-HAJI, Ahmed. Professional skills development during a period of practical experience: Perceptions of accounting trainees. **South African Journal of Accounting Research**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 115–139, 2020.
- LAWSON, Raef A. *et al.* Focusing Accounting Curricula on Students' Long-Run Careers: Recommendations for an Integrated Competency-Based Framework for Accounting Education. **Issues in Accounting Education**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 295–317, 2014.
- LAZZINI, A.; IACOVIELLO, G.; FRANCESCHI, R. F. Evolution of accounting education in Italy, 1890–1935. **Accounting History**, [s. l.], v. 23, n. 1–2, p. 44–70, 2018.
- LEAL, Edvalda Araujo; OLIVEIRA, Rodrigo Lucena De. O método de estudo de caso aplicado no ensino em cursos de pós-graduação em ciências contábeis. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, [s. l.], v. 15, n. 35, p. 69–87, 2018.
- LECHUGA-JIMENEZ, Clotilde *et al.* Promoting social and blue entrepreneurship and sustainability skills in higher education by transversal competencies. **Cogent Education**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 2309412, 2024.
- LERCHENFELDT, Sarah *et al.* A Qualitative Analysis on the Effectiveness of Peer Feedback in Team-Based Learning. **Medical Science Educator**, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 893–902, 2023.
- LEVANT, Y.; COULMONT, M.; SANDU, R. Business simulation as an active learning activity for developing soft skills. **Accounting Education**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 368–395, 2016.
- LEWIS, Nicole; BRYAN, Venise. Andragogy and teaching techniques to enhance adult learners' experience. **Journal of Nursing Education and Practice**, [s. l.], v. 11, n. 11, p. 31, 2021.
- LIMA, Thales Batista De. Implicações do uso de estratégias de ensino ativas na formação de discentes em uma disciplina de bacharelado em hotelaria. **Turismo - Visão e Ação**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 277–296, 2020.
- LIMA, Francielly Dornelas C. *et al.* O Choque com a Realidade: Dormi Contador e Acordei Professor... **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, [s. l.], v. 13, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2799>. Acesso em: 19 abr. 2025.
- LIMA, João Paulo Resende De; ARAUJO, Adriana Maria Procópio De. Tornando-se professor: análise do processo de construção da identidade docente dos professores de contabilidade. **Advances in Scientific and Applied Accounting**, [s. l.], p. 059–080, 2019.

LIMIJAYA, Amelia. IES Proposed Revisions: Takeaway Lessons to Enhance International Accounting Education Standards Convergence. **Jurnal Pendidikan Akuntansi & Keuangan**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 123–140, 2020.

LIM-U-SANNO, K.; WIROONRATCH, B. Accountancy Career Success with Professional Competency-Based, the International Accounting Education Standards: Evidence in Thailand. **International Journal of Economics and Finance Studies**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 53–75, 2022.

LIM-U-SANNO, Kulwadee; WIROONRATCH, Banpot. Accountancy Career Success with Professional Competency-Based, the International Accounting Education Standards: Evidence in Thailand. **International Journal of Economics and Finance Studies**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 53–75, 2022.

LIN, Jian-Wei; HUANG, Hsieh-Hong; CHEN, Hong-Ren. Team-based learning with group awareness: impact on students with different self-regulated learning levels. **Interactive Learning Environments**, [s. l.], p. 1–11, 2023.

LIRA, Thais Alves; GOMES, Francisco Patrik Carvalho; MUSIAL, Nayane Thais Krespi. Habilidades e competências profissionais exigidas dos contadores : quais os requisitos dos anúncios de emprego?. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, [s. l.], v. 20, p. e3227–e3227, 2021.

LIU, X; FLICK, R. The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. **JOURNAL OF EDUCATION FOR BUSINESS**, [s. l.], v. 94, n. 6, p. 408–417, 2019.

LIU, Yinling; GAO, Yang. Research on The Teaching Reform of Advanced Financial Accounting -Based on Flipped Classroom Teaching Model:. *In*: 2017 7TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON MECHATRONICS, COMPUTER AND EDUCATION INFORMATIONIZATION (MCEI 2017), 2017, Shenyang, China. **Anais [...]**. Shenyang, China: [s. d.], 2017. Disponível em: <https://www.atlantispress.com/article/25887668>. Acesso em: 3 mar. 2024.

LIU, Jurong; GAO, Juan; ARSHAD, Muhammad Hassan. Teacher-student relationships as a pathway to sustainable learning: Psychological insights on motivation and self-efficacy. **Acta Psychologica**, [s. l.], v. 254, p. 104788, 2025.

LOENG, Svein. Self-Directed Learning: A Core Concept in Adult Education. **Education Research International**, [s. l.], v. 2020, p. 1–12, 2020.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], p. e023141, 2023.

LUCAS, Ursula; MLADENOVIC, Rosina. The identification of variation in students' understandings of disciplinary concepts: the application of the SOLO taxonomy within introductory accounting. **Higher Education**, [s. l.], v. 58, n. 2, p. 257–283, 2009.

LUCIANELLI, Giovanna; CITRO, Francesca. Accounting Education for Professional Accountants: Evidence from Italy. **International Journal of Business and Management**, [s. l.], v. 13, n. 8, p. 1, 2018.

MA, Yan. Exploration of flipped classroom approach to enhance critical thinking skills. **Heliyon**, [s. l.], v. 9, n. 11, p. e20895, 2023.

MAALI, Bassam; AL-ATTAR, Ali M. Accounting Curricula in Universities and Market Needs: The Jordanian Case. **SAGE Open**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 215824401989946, 2020.

MAJZOUN, Salam; AGA, Mehmet. Characterizing the Gap between Accounting Education and Practice: Evidence from Lebanon. **International Journal of Business and Management**, [s. l.], v. 10, n. 12, p. 127, 2015.

MALAN, M.; DYK, V.V. Students' experience of pervasive skills acquired through sponsored projects in an undergraduate accounting degree. **South African Journal of Accounting Research**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 130–150, 2021.

MALI, D; LIM, HJ. Can the introduction of a research-informed teaching intervention enhance student performance and influence perceptions?. **Accounting Education**, [s. l.], v. 31, n. 3, p. 322–346, 2022.

MAMECHE, Youcef; OMRI, Mohamed Ali; HASSINE, Najet. Compliance of Accounting Education Programs with International Accounting Education Standards: The Case of IES 3 in Tunisia. **Eurasian Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 20, n. 85, p. 225–246, 2020.

MARI, Libero Mario; PICCIAIA, Francesca; SANGSTER, Alan. Manzoni's sixteenth-century ' *Quaderno Doppio* ': The evolution of accounting education towards modern times. **Accounting History**, [s. l.], v. 25, n. 4, p. 580–601, 2020.

MARQUES, Leandro; BIAVATTI, Vania Tanira. Estratégias aplicadas no ensino da contabilidade: evidências dos planos de ensino de uma universidade pública. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, [s. l.], p. 24–47, 2019.

MARQUES, Luiz Felipe Costa; COSTA, Simone Alves Da. Desenvolvimento de competências para exercer o empreendedorismo na Contabilidade: um estudo em universidades públicas. **CAFI**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 85–105, 2024.

MARTINS, Alex Sandro Rodrigues *et al.* Aceitação e Uso do Agregador Podcast na Contabilidade no Ensino Superior: Uma Abordagem Simétrica e Assimétrica. **Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología**, [s. l.], n. 31, p. e2, 2022.

MARTINS, Carlos Quelhas *et al.* Competências técnicas relevantes na percepção dos profissionais de contabilidade no contexto português. **Innovar**, [s. l.], v. 33, n. 88, p. 83–100, 2023.

MAZZIONI, Sady. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo - ReAT**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 93–109, 2013.

MAZZON, José Afonso. **Análise do programa de alimentação do trabalhador sob o conceito de marketing social**. 1981. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo (FEA/USP), São Paulo.

MD DAUD, Seri Ayu Masuri *et al.* Enhancing accounting students' competence in integrated case study analysis: a structured guidance approach. **Journal of Applied Research in Higher Education**, [s. l.], 2025.

MELO, Aline Fagundes De *et al.* Estratégias e técnicas de ensino-aprendizagem no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho: percepção dos graduandos. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, [s. l.], p. 167–189, 2018.

MESGHINA, Almaz; HONG, Guanglei; DURRELL, Adelle. Cooperative Learning in Introductory Statistics: Assessing Students' Perceptions, Performance, and Learning in Heterogeneous and Homogeneous Groups. **Journal of Statistics and Data Science Education**, [s. l.], p. 1–26, 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira De Castro; VENDRAMIN, Elisabeth De Oliveira. Extensão universitária: uma dimensão da formação docente ainda a ser explorada. **Revista Mineira de Contabilidade**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 4–10, 2024.

MLAMBO, Mandlenkosi; SILÉN, Charlotte; MCGRATH, Cormac. Lifelong learning and nurses' continuing professional development, a metasynthesis of the literature. **BMC Nursing**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 62, 2021.

MOHAMED SAAD, Ahmed Mohamed Ameen. Adapting accountants to the AI revolution: university strategies for skill enhancement, job security and competence in accounting. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, [s. l.], 2024.

MOHAMMADI, Mohammad; MORADI, Khaled. Exploring Change in EFL Teachers' Perceptions of Professional Development. **Journal of Teacher Education for Sustainability**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 22–42, 2017.

MOHAMMED, Ahmed Maqсад. Determinants of Implementation of Accounting Standards for Islamic Financial Institutions in Iraq: A Conceptual Framework. **Academy of Accounting and Financial Studies Journal**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 0–158, 2018.

MOHD ARIFF, A.H.; SHARIF, Z.; ABDULLAH, Z. Improving the critical thinking skills of accounting students using the framework-based teaching approach. **Journal of Social Sciences Research**, [s. l.], v. 2018, n. Special Issue 6, p. 116–121, 2018.

MONTANO, Jose Luis Arquero *et al.* Vocational skills in the accounting professional profile: the Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) employers' opinion. **Accounting Education**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 299–313, 2001.

MONTEZANO, Lana *et al.* Inovações no ensino superior de administração: publicações nacionais e internacionais de 2010 a 2019. **Revista de Tecnologia Aplicada**, [s. l.], p. 88–99, 2022.

MORAIS, MAD *et al.* Professor perception on the applicability of PBL in accounting education: challenges and limitations. **Revista Ambiente Contabil**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 357–379, 2022.

MOUSA, R. Addressing the AICPA core competencies through the usage of the monopoly™ board game. **Accounting Research Journal**, [s. l.], v. 32, n. 2, p. 166–180, 2019.

MUNEJA, M. S. A Theoretical Basis for Adult Learning Facilitation: Review of Selected Articles. **Journal of The Open University of Tanzania**, [s. l.], v. 24, n. 1, 2017.

MUSUNDWA, Sedzani. Implementing constructivist teaching to foster inclusive educational practices in accounting programmes. **Accounting Education**, [s. l.], p. 1–34, 2024.

NAGIB, Leonardo De Rezende Costa; SILVA, Denise Mendes Da. Adoption of active methodologies and their relationship with the life cycle and the qualifications of teaching staff in undergraduate courses in accounting. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 31, n. 82, p. 145–164, 2020.

NASCIMENTO JÚNIOR, José Lúcio. A visita técnica como método de ensino para guias de turismo: o Morro da Urca como local de visita e aprendizagem histórica. **Revista História Hoje**, [s. l.], v. 8, n. 16, p. 260–278, 2019.

NEHME, R *et al.* Accountants' Behaviour, Performance Evaluation and Educational System. **Australasian Accounting Business And Finance Journal**, [s. l.], v. 17, n. 3, p. 3–22, 2023.

NERUBASSKA, Alla; MAKSYMCHUK, Borys. The Demarkation of Creativity, Talent and Genius in Humans: a Systemic Aspect. **Postmodern Openings**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240–255, 2020.

NETO, José Francisco Barbosa; FONSECA, Fernando De Souza Da. Jogos educativos em dispositivos móveis como auxílio ao ensino da matemática. **RENOTE**, [s. l.], v. 11, n. 1, 2013.

NGANGA, Camilla Soueneta Nascimento *et al.* Publicar ou pesquisar? Reproduzir ou ensinar? Reflexões sobre as experiências de mulheres doutorandas em ciências contábeis. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 31, 2023.

NGO, Nga Huynh Hong; CHERRINGTON, Sue. Employing the lens of andragogy theory to understand Vietnamese tertiary EFL lecturers' perceived needs for professional development (PD). **Studies in the Education of Adults**, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 161–176, 2023.

NGO, Nga Huynh Hong; CHERRINGTON, Sue; CRABBE, David. An Integrated Framework of Professional Development for Vietnamese Lecturers of English as a Foreign Language. **RELC Journal**, [s. l.], v. 55, n. 2, p. 468–483, 2024.

NGUYEN, Huu Cuong. An investigation of professional development among educational policy-makers, institutional leaders and teachers. **Management in Education**, [s. l.], v. 33, n. 1, p. 32–36, 2019.

NGUYEN, Thi Van Su; LAWS, Kevin. Changes in higher education teachers' perceptions of curriculum. **Journal of Applied Research in Higher Education**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 76–89, 2019.

NIE, Yutong; MASTOR, Nor Hamimah. Accounting employability: a systematic review of skills, challenges, and initiatives. **Cogent Business & Management**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 2433161, 2024.

NOORI, Hisham; YAO, Jinfang; HUSSEIN, Waleed Noori. **Examining the Relationship between Teaching Styles and Student Engagement in Accounting Education**. [S. l.], 2025. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/375243999_Examining_the_Relationship_between_Teaching_Styles_and_Student_Engagement_in_Accounting_Education. Acesso em: 17 out. 2025.

NORMAN, Carolyn Strand; ROSE, Anna M.; LEHMANN, Constance M. Cooperative learning. **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 1–28, 2004.

NOVAK, Joseph D.; CANAS, Alberto J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elabora-los e usa-los. **Praxis Educativa**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 9–29, 2010.

NOVIN, Adel M.; PEARSON, Michael A.; SENGE, Stephen V. Improving the curriculum for aspiring management accountants: The practitioner's point of view. **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 207–224, 1990.

NURKHIN, Ahmad *et al.* Applying Blended Problem-Based Learning to Accounting Studies in Higher Education; Optimizing the Utilization of Social Media for Learning. **International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)**, [s. l.], v. 15, n. 08, p. 22, 2020.

OHLSON, James A. Empirical Accounting Seminars: Elephants in the Room. **Accounting, Economics, and Law: A Convivium**, [s. l.], v. 0, n. 0, 2023. Disponível em:
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ael-2021-0067/html>. Acesso em: 3 mar. 2024.

OLIVEIRA, Hugo Moreira De *et al.* Aprendizagem e desenvolvimento de competências contábeis. **Contabilidade, Gestão e Governança**, [s. l.], v. 19, n. 3, p. 376–394, 2016.

OLIVEIRA, José Renato Sena; MARTINS, Gilberto De Andrade. Uma abordagem para avaliação da qualidade do processo de pesquisa em Contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, [s. l.], v. 13, n. 4, 2019.

ONYON, Clare. Problem-based learning: a review of the educational and psychological theory. **The Clinical Teacher**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 22–26, 2012.

OPDECAM, Evelien; EVERAERT, Patricia. Improving Student Satisfaction in a First-Year Undergraduate Accounting Course by Team Learning. **Issues in Accounting Education**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 53–82, 2012.

ORTIZ, Rodolfo Alarcón; RIVERO, José Luis Almuiñas; BAJO, Enrique Iñigo. Calidad y rankings universitarios globales: una mirada desde america latina. **Revista Universidad y Sociedad**, [s. l.], v. 13, n. 6, p. 421–434, 2021.

ORTIZ-MARTÍNEZ, Esther; SANTOS-JAÉN, Jose Manuel; MARÍN-HERNÁNDEZ, Salvador. Kahoot! and its effect on financial accounting marks at the university. **Education and Information Technologies**, [s. l.], v. 28, n. 10, p. 12671–12686, 2023.

OSGERBY, J.; MARRIOTT, P.; GEE, M. Accounting students perceptions of using visual metaphor as part of personal development planning: an exploratory case study. **Accounting Education**, [s. l.], v. 27, n. 6, p. 570–589, 2018.

PAISEY, Catriona *et al.* Listen up! Listening skills in accounting education: gaps and proposed new research and teaching agendas. **Accounting Education**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 126–157, 2025.

PALITOT, Mônica Dias *et al.* A relação entre estratégias de aprendizagem e rendimento escolar no ensino médio. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, [s. l.], v. 2, n. 2, 2019.

PAN, Peipei; PERERA, Hector. Market relevance of university accounting programs: Evidence from Australia. **Accounting Forum**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 91–108, 2012.

PAPAGEORGIU, E.; CALLAGHAN, C.W. Accountancy learning skills and student performance in accounting education: evidence from the South African context. **Accounting Education**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 205–228, 2020.

PARSONS, S.; DAVIDOWITZ, B.; MAUGHAN, P. Developing professional competence in accounting graduates: An action research study. **South African Journal of Accounting Research**, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 161–181, 2020.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Fernando Ramalho; EUZÉBIOS FILHO, Antonio. A “Dinâmica de Grupo” de Kurt Lewin: proposições, contexto e crítica. **Estudos de Psicologia (Natal)**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 161–173, 2021.

PEREIRA, Júlia Constante *et al.* A curricularização da extensão universitária no curso de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior comunitária. **ConTexto - Contabilidade em Texto**, [s. l.], v. 19, n. 43, 2019.

PEREIRA, Ivone Vieira; SILVA, Cesar Augusto Tiburcio. Aprendizagem cooperativa como estratégia de ensino para a contabilidade: habilidades intelectuais da taxonomia do domínio cognitivo. **Revista Ambiente Contábil**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 54, 2018.

PÉREZ-ESPÉS, Cristina; D’ANCONA, Francisca Cea; OLIVER, Mercedes Cervera. ¿Cómo fomentar las competencias profesionales? Aplicación del aprendizaje basado en problemas en contabilidad de costes. **EDUCADE - Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas**, [s. l.], n. 13, p. 17–39, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver a prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

- PIMENTEL, E.; BOULIANNE, E. Competency Map development as an identity movement: a Canadian perspective. **Accounting Education**, [s. l.], v. 31, n. 5, p. 453–481, 2022.
- PINHO, Silvia Teixeira De *et al.* Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, [s. l.], v. 16, n. 3, p. 580–590, 2010.
- POLONIA, Ana Da Costa; SANTOS, Maria De Fátima Souza. Desenvolvimento de competências na perspectiva de docentes de ensino superior: estudo em representações sociais. **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 46, p. e217461, 2020.
- PONG, H.-K.; LEUNG, C.H.; CHEUNG, H.Y. Development and validation of an instrument to measure Chinese post-secondary and part-time students' motivation to learn accounting in Hong Kong. **Journal of Adult and Continuing Education**, [s. l.], 2023.
- PRATT, Daniel D. Andragogy as A Relational Construct. **Adult Education Quarterly**, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 160–172, 1988.
- PRIGOL, Natalia; RAMASCO, Thiago Werner. Dinâmicas de grupo aplicadas aos alunos do curso de Direito. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 112, 2018.
- RAMPASSO, Izabela Simon *et al.* An investigation of research gaps in reported skills required for Industry 4.0 readiness of Brazilian undergraduate students. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 34–47, 2020.
- REBELE, James E.; ST. PIERRE, E. Kent. A commentary on learning objectives for accounting education programs: The importance of soft skills and technical knowledge. **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 48, p. 71–79, 2019.
- RELLIN, R. *et al.* A study on the accounting education culture of the university of Saint Louis, Philippines. **Universal Journal of Educational Research**, [s. l.], v. 8, n. 7, p. 2809–2815, 2020.
- RICCOMINI, Fernanda Edileuza *et al.* Educational innovation: trends for higher education in Brazil. **International Journal of Educational Management**, [s. l.], v. 35, n. 3, p. 564–578, 2021.
- RIMOUCHE, Kaoutar; HIMRANE, Mohammed. Achieving the quality of accounting learning outcomes: an Algerian perspective. **JOURNAL OF FINANCE & CORPORATE GOVERNANCE**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 12–24, 2021.
- RIVERA, JJQ; GUZMAN, LHF; QUIÑONES, A Sánchez. Relevance of the Teaching Staff's Role in the Training of Public Accounting Major and Its Contribution to Higher Education Quality. **REVISTA EDUCACION**, [s. l.], v. 48, n. 1, 2024.
- RIVERA, Juan José Quintero; GUZMÁN, Leibniz Huxlay Flórez; QUIÑONES, Alejandro Sánchez. Relevancia del rol del profesorado en la formación de la carrera de contabilidad pública y su contribución a la calidad de la educación superior. **Revista Educación**, [s. l.], 2024.

RODNEY, Basiyr D. Understanding the paradigm shift in education in the twenty-first century: The role of technology and the Internet of Things. **Worldwide Hospitality and Tourism Themes**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 35–47, 2020.

ROY, Jillian; GRAEBE, Jennifer. The American Nurses Credentialing Center's outcome-based continuing education model: Competency-based education methodology in accredited nursing continuing professional development. **Practice Innovations**, [s. l.], 2025.

RUDMAN, R; SEXTON, N.D. Aspirant South African accountants' perceptions of the usefulness of a research project as a learning tool to develop professional competency. **South African Journal of Higher Education**, [s. l.], v. 38, n. 2, 2024.

RUIZ-JIMÉNEZ, M. Carmen *et al.* Students' attitude: Key to understanding the improvement of their academic RESULTS in a flipped classroom environment. **The International Journal of Management Education**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 100635, 2022.

RUSSO, A *et al.* Enhancing accounting and finance students' awareness of transferable skills in an integrated blended learning environment. **Accounting Education**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 67–91, 2022.

RUTHERFORD, Brian A. The social scientific turn in UK financial accounting research: A philosophical and sociological analysis. **Accounting and Business Research**, [s. l.], v. 40, n. 2, p. 149–171, 2010.

RYAN, Michael D.; REID, Scott A. Impact of the Flipped Classroom on Student Performance and Retention: A Parallel Controlled Study in General Chemistry. **Journal of Chemical Education**, [s. l.], v. 93, n. 1, p. 13–23, 2016.

SÁ, Maria José; SERPA, Sandro. Transversal Competences: Their Importance and Learning Processes by Higher Education Students. **Education Sciences**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 126, 2018.

SALAM, Md Abdus; HASAN, Kamrul. Generic Skills Gap in Curricula: Are Thai Accounting Graduates Ready for the Contemporary Workplace?. **St. Theresa Journal of Humanities and Social Sciences**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 80–96, 2020.

SANTANA, Juliane Regina Bettin; MARQUES, Claudio. Para além das competências técnicas: resultados de aprendizagem relacionados às normas internacionais de educação sob a ótica dos acadêmicos de contabilidade. **Revista Universo Contábil**, [s. l.], v. 16, n. 4, p. 159–176, 2022.

SARAPAIVANICH, Naruanard *et al.* Factors Affecting the Need to have Accounting Technical Competence, Professional Skills and Professional Values, Ethics, and Attitudes – The Case of Thailand. **Asian Journal of Business and Accounting**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 71–96, 2019.

SAWAN, N *et al.* Accountancy students' perceptions of the quality of teaching and learning experiences in two UK business schools: implications for generic skills development. **Journal of International Education In Business**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 246–264, 2024.

SCHMULIAN, A.; COETZEE, S.A. Students' experience of team assessment with immediate feedback in a large accounting class. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, [s. l.], v. 44, n. 4, p. 516–532, 2019.

SCHMULIAN, Astrid; COETZEE, Stephen A. Students' experience of team assessment with immediate feedback in a large accounting class. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, [s. l.], v. 44, n. 4, p. 516–532, 2019.

SEBELE-MPOFU, Favourate Y. Hidden curriculum in accounting education in the digital era: the evolution, role, controversies, challenges and implications. **Cogent Arts & Humanities**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 2402123, 2024.

SEIFRIED, Juergen. Teachers' Pedagogical Beliefs at Commercial Schools—An Empirical Study in Germany. **Accounting Education**, [s. l.], v. 21, n. 5, p. 489–514, 2012.

SEOW, Poh-Sun; WONG, Suay-Peng. Using a mobile gaming app to enhance accounting education. **Journal of Education for Business**, [s. l.], v. 91, n. 8, p. 434–439, 2016.

SHAWVER, T.J. An experimental study of cooperative learning in advanced financial accounting courses. **Accounting Education**, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 247–262, 2020.

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

SIDDIQUI, S. A Structured Review of Research-Informed Instructional Strategies to Support CPA Enabling Competencies in Future Accountants. **Accounting Perspectives**, [s. l.], 2024.

SIDDIQUI, Sanobar. A Structured Review of Research-Informed Instructional Strategies to Support Enabling Competencies in Future Accountants. **Accounting Perspectives**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 189–249, 2025.

SIDOROVA, Marina; KOPUS, Tatyana; YURASOVA, Irina. Digital transformation for teaching management accounting: training with a simulation in an authentic professional environment. **Accounting Education**, [s. l.], p. 1–28, 2023.

SILVA, Thiago Bruno De Jesus *et al.* Métodos Educacionais de Ensino e a Percepção Docente sobre a Aprendizagem: Um Estudo no Curso de Ciências Contábeis. **Revista Evidenciação Contábil & Finanças**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 77–95, 2020.

SILVA, Jorge Antonio Peixoto Da. O uso de dinâmicas de grupo em sala de aula. **Saber Científico (1982-792X)**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 82–99, 2021.

SILVA, Francisco Felipe Da; AZEVEDO, Yuri Gomes Paiva; ARAÚJO, Aneide Oliveira. O ensino contábil na perspectiva da aprendizagem baseada em problemas. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, [s. l.], v. 15, n. 36, p. 188–210, 2018.

SILVA, Thiago Bruno De Jesus; BIAVATTI, Vania Tanira. Estratégia metacognitiva de aprendizagem autorregulada, percepção docente sobre a aprendizagem e métodos educacionais em contabilidade. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, [s. l.], v. 15, n. 37, p. 3–33, 2018.

SILVA, Taís Duarte; LEAL, Edvalda Araújo. Project-based learning in an accounting graduate program. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, [s. l.], v. 20, p. e3175, 2021.

SILVA, Débora Cunha Corrêa; MIRANDA, Gilberto José; PEREIRA, Janser Moura. Qualificação e remuneração de professores de contabilidade: um estudo à luz da teoria do capital humano. **Revista Universo Contábil**, [s. l.], v. 19, n. 1, 2025.

SILVA, R.; RODRIGUES, R.; LEAL, C. Games based learning in accounting education— which dimensions are the most relevant?. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 159–187, 2021.

SOARES, Mara Alves *et al.* Aprendizagem baseada em problemas (ABP) ou problem-based learning (PBL): podemos contar com essa alternativa?. [s. l.], 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002909717>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SOUZA, Antonio Nadson Mascarenhas *et al.* Utilização de metodologias ativas e elementos de gamificação no processo de ensino-aprendizagem da contabilidade: experiência com alunos da graduação. **Desafio Online**, [s. l.], v. 8, n. 3, 2020.

STAINBANK, Lesley June. Addressing the learning outcomes for professional skills using an integrated teaching strategy. **Cogent Education**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 2109798, 2022.

STEPHENSON, S.S. Accounting Community of Practice pedagogy: a course management invention for developing personal competencies in accounting education. **Accounting Education**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 3–27, 2017.

STOBAUGH, Rebecca; EVERSON, Kimberlee. Student Teacher Engagement in Co-Teaching Strategies. **Educational Renaissance**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 30–47, 2020.

STOUT, David E.; WEST, Robert N. Using a stakeholder-based process to develop and implement an innovative graduate-level course in management accounting. **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 95–118, 2004.

STRENIO, Jacqueline. Cooperative learning exercises in an online asynchronous economics classroom. **The Journal of Economic Education**, [s. l.], v. 54, n. 4, p. 429–439, 2023.

SUÁREZ, Juan David Arias; MEJÍA, Vanessa Cano. Contabilidad de gestión y regímenes de poder: revisión de la literatura y reflexión crítica sobre los eufemismos de los sistemas de costos en las organizaciones. **Innovar**, [s. l.], v. 31, n. 82, 2021.

SUGAHARA, Satoshi; WILSON, Rachel. Discourse Surrounding the International Education Standards for Professional Accountants (IES): A Content Analysis Approach. **Accounting Education**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 213–232, 2013.

SUNDER, Shyam. Adverse effects of uniform written reporting standards on accounting practice, education, and research. **Journal of Accounting and Public Policy**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 99–114, 2010.

SUTHERLAND, Danielle *et al.* Boxed in: Structural limitations to flexible pacing in Michigan competency-based education pilot districts. **Journal of Educational Change**, [s. l.], p. 1–33, 2022.

TARAZAGA, Lucía Sánchez; BERRUECO, Reina Ferrández. Aplicación del método Delphi en el diseño de un marco para el aprendizaje por competencias. **Revista de Investigación Educativa**, [s. l.], v. 40, n. 1, p. 219–235, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARRÁ, Jimmy Bolaño; GARCÍA, Jorge Pons Y. Educación contable y reformas curriculares: una propuesta desde la internacionalización en casa. **Cuadernos de Contabilidad**, [s. l.], v. 23, p. 1–24, 2023.

TAYLOR, Jennifer M. *et al.* Continuing education in psychology: Preferences, practices, and perceived outcomes. **Professional Psychology: Research and Practice**, [s. l.], v. 50, n. 2, p. 70–76, 2019.

TECHIO, Julia Patricia; NEITZEL, Odair. Formação docente frente aos imperativos de formação por competências da BNCC. **Educere et Educare**, [s. l.], v. 18, n. 45, p. 126–145, 2023.

TERBLANCHE, E. A. J.; DE CLERCQ, B. A critical thinking competency framework for accounting students. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 325–354, 2021.

TERBLANCHE, EAJ; DE CLERCQ, B. A critical thinking competency framework for accounting students. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 325–354, 2021.

TERNOSKI, Simão; COSTA, Zoraide Da Fonseca; MENON, Rozeli Aparecida. **A pesquisa quantitativa e qualitativa nas ciências sociais aplicadas**. 1. ed. [S. l.]: Atena Editora, 2022. Disponível em: <https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/a-pesquisa-quantitativa-e-qualitativa-nas-ciencias-sociais-aplicadas>. Acesso em: 13 ago. 2023.

TETTAMANZI, P; MINUTIELLO, V; MURGOLO, M. Accounting education and digitalization: A new perspective after the pandemic. **International Journal of Management Education**, [s. l.], v. 21, n. 3, 2023.

TETTEH, L.A. *et al.* Covid-19 pandemic and online accounting education: the experience of undergraduate accounting students in an emerging economy. **Journal of Accounting in Emerging Economies**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 825–846, 2023.

THEÓPHILO, Carlos R. **Metodologia da pesquisa científica: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

TOMURA, Takafumi *et al.* Japanese elementary teachers' experiences during online professional development regarding involvement of immigrant parents in physical education. **European Physical Education Review**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 228–249, 2024.

TSILIGIRIS, Vangelis; BOWYER, Dorothea. Exploring the impact of 4IR on skills and personal qualities for future accountants: a proposed conceptual framework for university accounting education. **Accounting Education**, [s. l.], v. 30, n. 6, p. 621–649, 2021.

TURNER, M.; TYLER, M. Demonstrating critical thinking in accounting: applying a competency framework. **Accounting Education**, [s. l.], 2022.

- TYMCHUK, Liudmyla *et al.* Andragogy: Theory and Practice of Adult Education Development in Ukraine. **Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 185–205, 2021.
- UGRIN, Joseph C. *et al.* The Effects of Collaborative Simulation on the Development of Students' Confidence in Managerial Accounting Skills. **Issues in Accounting Education**, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 43–63, 2021.
- URGILÉS, Johanna Paola Aguiar; PALACIOS, Mireya Magdalena Torres; COBO, Miryam Alejandra Montero. Educación en Normas Internacionales de Información Financiera: contribución a la formación profesional contable en instituciones académicas. **Conrado**, [s. l.], v. 20, n. 98, p. 226–237, 2024.
- URRUTIA-HEINZ, Michele; COSTA-QUINTANA, Alexandre; CAPUANO-DA-CRUZ, Ana. La contribución de la técnica de enseñanza del “seminario” al desarrollo cognitivo de los estudiantes de contabilidad. **Educación**, [s. l.], v. 31, n. 61, p. 169–190, 2022.
- UŞTUK, Özgehan; ÇOMOĞLU, İrem. Lesson Study for Professional Development of English Language Teachers: Key Takeaways from International Practices. **Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 41–50, 2019.
- VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, [s. l.], n. spe4, p. 79–97, 2014.
- VALLE, Javier; MANSO, Jesús. Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. **Revista de Educación**, [s. l.], 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255>. Acesso em: 25 mar. 2025.
- VAN CANH, Le *et al.* (org.). **Building Teacher Capacity in English Language Teaching in Vietnam: Research, Policy and Practice**. 1. ed. [S. l.]: Routledge, 2019. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429854545>. Acesso em: 20 mar. 2025.
- VAN NIEKERK, Marné; DELPORT, Marthinus. Evolving flipped classroom design in a cost/management accounting module in a rural South African context. **Accounting Education**, [s. l.], v. 31, n. 5, p. 567–595, 2022.
- VAN NIEKERK, M; DELPORT, M. Evolving flipped classroom design in a cost/management accounting module in a rural South African context. **Accounting Education**, [s. l.], v. 31, n. 5, p. 567–595, 2022.
- VANHOVE, Amelie; OPDECAM, Evelien; HAERENS, Leen. Fostering social skills in the Flemish secondary accounting education: perceived challenges, opportunities, and future directions. **Accounting Education**, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 414–449, 2024.
- VASCONCELOS, Yumara Lúcia; ARAÚJO, Ricardo Henrique Miranda de. Emprego da técnica de mapas conceituais em disciplinas de contabilidade com abordagem gerencial. **Revista Ambiente Contábil - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - ISSN 2176-9036**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 117–143, 2017.
- VASCONCELOS, Yumara Lúcia; MENEZES, Helen Alves; BERTINO, Rafaela Maria José. Ensino de Contabilidade e Administração: configurações e demandas da aula expositiva.

Revista Ambiente Contábil - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - ISSN 2176-9036, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 239–265, 2019.

VÁZQUEZ-PARRA, José Carlos *et al.* Complex thinking and profile of Colombian university teachers. **Frontiers in Education**, [s. l.], v. 9, p. 1336049, 2024.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em Foco**, [s. l.], p. 111–132, 2018.

VENDRAMIN, Elisabeth De Oliveira; ARAUJO, Adriana Maria Procópio De. A teoria da aprendizagem significativa e a estratégia de ensino método do caso: um estudo no ensino superior de contabilidade introdutória. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, [s. l.], p. 157–179, 2020.

VIVIERS, HA; DE VILLIERS, RR; VAN DER MERWE, N. The impact of self-efficacy beliefs on first-year accounting students' performance: a South African perspective. **Accounting Education**, [s. l.], 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **Thought and Language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WANDSCHEER, Clarissa Bueno; MICHALISZYN, Mario Sergio. Visita técnica como um instrumento de ensino e aprendizagem no curso de direito: relato de experiência. **Vivências**, [s. l.], v. 18, n. 37, p. 177–190, 2022.

WANG, Victor C. X.; STOREY, Valerie A. Andragogy and Teaching English as a Foreign Language in China. **The Reference Librarian**, [s. l.], v. 56, n. 4, p. 295–314, 2015.

WILLIAMS, B.; TERBLANCHE, J. Cultivating socially responsible and ethical chartered accountant business leaders: A citizenship pedagogical framework grounded in the local and the global. **Citizenship Teaching and Learning**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 195–213, 2023.

WILLIS, V.F. A model for teaching technology: Using Excel in an accounting information systems course. **Journal of Accounting Education**, [s. l.], v. 36, p. 87–99, 2016.

WOHLEMBERG, TR *et al.* The social role of the academic and the student in active methods for education. **Accounting Education**, [s. l.], 2024.

WYGAL, D.E.; WATTY, K.; STOUT, D.E. Drivers of teaching effectiveness: Views from accounting educator exemplars in Australia. **Accounting Education**, [s. l.], v. 23, n. 4, p. 322–342, 2014.

WYSE, Maria Nazaré Oliveira; QUINTANA, Cristiane Gularte; QUINTANA, Alexandre Costa. Uso de metodologias ativas e sua relação com o ciclo de vida docente na pós-graduação em Ciências Contábeis no Brasil. **Enfoque: Reflexão Contábil**, [s. l.], v. 43, n. 1, p. 1–16, 2024.

XIMENES, Andréa Consolino *et al.* The institutionalization of teacher training in business higher education as a consequence of pandemic experiences. **Accounting Education**, [s. l.], p. 1–21, 2025.

YANG, Tianxiao; NIU, Zhijuan. Investigating the Design of an Asynchronous Online Discussion (AOD) in Distance Education: A Cooperative Learning Perspective. **Education Sciences**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 412, 2023.

YANG, Hong Li; XIANG, Jing Jing. Mobile Learning and Students' Academic Achievement: A Second-order Meta-analysis Study. **Journal of Educational Computing Research**, [s. l.], p. 07356331241226589, 2024.

YAO, Christina W.; TULIAO, Minerva D. Soft skill development for employability: A case study of stem graduate students at a Vietnamese transnational university. **Higher Education, Skills and Work-Based Learning**, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 250–263, 2019.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Luís. **Como aprender e ensinar competências: competências, currículo e projeto pedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZENUNI, Brisejda Ramaj; MITI, Mirela Ujkani. Compliance with International Education Standards of Accounting in European Union Countries, the Case of Albania as An Official Candidate for Accession to The EU. **European Journal of Social Sciences Education and Research**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 92, 2017.

ZHOU, Y. A concept tree of accounting theory: (re)design for the curriculum development. **Education Sciences**, [s. l.], v. 9, n. 2, 2019.

APÊNDICE I - Delimitação dos respondentes

Caro(a) professor(a),

Este questionário tem o objetivo de identificar seu perfil e sua tendência à abordagem de uma formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade. Sua participação faz-se fundamental para compreendermos melhor as suas práticas educacionais adotadas nessa área. Todas as respostas serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

1) Perfil do entrevistado

- 1.1) Gênero
- 1.2) Titulação
- 1.3) Regime de trabalho (20h, 40h ou DE)
- 1.4) Categoria administrativa da instituição
- 1.5) Modalidade do curso
- 1.6) Tempo de atuação do ensino superior
- 1.7) Tempo de experiência com o mercado de trabalho
- 1.8) Tempo de experiência com a formação por competências
- 1.9) Disciplinas ministradas
- 1.10) Conhecimento sobre o documento do IES e das novas DCN

Por favor, marque a alternativa que melhor representa sua prática docente.

Alternativas	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
1. Durante as aulas, além do conhecimento técnico, priorizo desenvolver outras competências.					
2. Utilizo metodologias ativas que refletem contextos do mundo profissional.					
3. Busco integrar conhecimentos de diferentes áreas para contextualizar as aplicações da contabilidade no mercado.					
4. Incentivo os alunos a assumirem um papel ativo no aprendizado, promovendo autonomia e participação nas atividades.					
5. Relaciono os conteúdos abordados em sala com situações reais da profissão, garantindo que o aprendizado seja prático e aplicável.					
6. Busco utilizar novas ferramentas e metodologias que tornem o ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades do mercado.					
7. Minhas avaliações incluem instrumentos práticos que permitam medir a aplicação do conhecimento.					
8. Ofereço feedback regular e construtivo para que os alunos possam melhorar as suas competências ao longo do curso.					

Legenda: (A) Sempre; (B) Frequentemente; (C) Ocasionalmente; (D) Raramente; (E) Nunca

APÊNDICE II - Roteiro da entrevista

A seguir, apresenta-se a matriz de amarração de Mazzon (1981) construída para auxiliar na elaboração das questões do roteiro da entrevista.

Quadro 34 - Contexto experiencial docente

Categoria	Subcategorias	Autores	Perguntas
Formação docente	Experiências durante a formação acadêmica relacionadas ao ensino por competências	Perrenoud (1999); Zabala e Arnau (2010); Nagib e Silva (2020)	Q1) Durante sua formação acadêmica, você teve contato com o ensino por competências? Se sim, pode compartilhar como isso aconteceu e qual foi sua percepção sobre essa experiência? Se não, quais outras abordagens educacionais marcaram sua formação e como elas influenciam sua prática docente?
	Participação em programas de desenvolvimento voltados ao ensino por competências	Stobaugh e Everson (2020); Bolzan e Vendruscolo (2021); Techio e Neitzel (2023)	
Prática docente	Aplicação prática da formação por competências no cotidiano profissional	Perrenoud (1999); Montañó, Cardoso e Joyce (2004); Zabala e Arnau (2010); Brammer e Goodrich (2024)	Q2) Como tem sido sua experiência ao trabalhar uma educação por competências? O que te motiva a adotar práticas que podem ser inseridas nesse contexto?

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 35 - Desafios para implementação da formação por competências

Categoria	Subcategorias	Autores	Perguntas
Social	Resistência dos professores e alunos a objetivos de aprendizagem mais complexos e mudanças educacionais (códigos:	Willis (2016); Asonitou (2022); Van Niekerk e Delpont (2022)	Q3) Quais desafios você observa ao adotar o ensino por competências? E em relação aos alunos, como eles reagem a essa proposta?
	Estudantes não explicitam ou reconhecem suas habilidades	Britton et al. (2017); Contreras e Torres (2020); Terblanche e De Clercq (2021)	
	Dificuldade em lidar com a diversidade dos estudantes e suas necessidades	Silva e Biavatti (2018); Asonitou (2022); Nehme et al. (2023)	
	Conflitos com estilo de ensino tradicional dos professores	Howcroft (2017); Contreras e Torres (2020); Stewart e Khan (2021)	
Contextual	Mudança de geração e perfil discente	Silva e Biavatti (2018); Farroñán et al. (2021); Asonitou (2022)	Q4) Como as transformações que vêm ocorrendo no contexto educacional impactam a sua prática docente para trabalhar uma abordagem por competências? Quais dificuldades você tem enfrentado para alinhar sua prática docente a essa nova realidade?
	Desconexão entre currículo formal e as exigências formativas do mercado de trabalho	Polonia e Santos (2020); Farroñán et al. (2021); Tarrá e García (2023)	
	Obstáculos para simular contextos reais de aplicação	Carrillo e Jurado (2017); Lacerda e Santos (2018); Bolzan e Vendruscolo (2021)	
	Dificuldade de desenvolver competências em uma sociedade em constante transformação	Lima e Araújo (2019); Polonia e Santos (2020);	

		Bolzan e Vendruscolo (2021)	
Ambiente de aprendizagem	Falta de alinhamento entre objetivos de aprendizagem e estratégias de ensino	Howcroft (2017); Brammer e Goodrich (2024); Tarrá e García (2023)	Q5) Quais obstáculos educacionais você observa na aplicabilidade de uma educação por competências no seu ambiente de ensino?
	Estratégias educacionais pouco utilizadas ou aplicadas de modo incorreto	Contreras e Torres (2020); Brammer e Goodrich (2024); Asonitou (2022)	
	Dificuldade em definir, ensinar e avaliar competências	Britton et al. (2017); Contreras e Torres (2020); Bolzan e Vendruscolo (2021)	
	Ausência de estratégias de avaliação apropriadas	Lacerda e Santos (2018); Oliveira e Martins (2019); Bolzan e Vendruscolo (2021)	
Institucional	Falta de políticas educacionais claras e suporte institucional	Howcroft (2017); Silva e Biavatti (2018); Nagib e Silva (2020)	Q6) Em relação a instituição, você percebe dificuldades para a implementação de uma educação por competências? Se sim, quais são? Se não, o que tem a ser melhorado?
	Ausência de formação docente continuada	García, Alvarado e Murcia (2017); Polonia e Santos (2020); Holtz, Cabral e Carvalho (2021)	
	Falta de incentivos institucionais à inovação pedagógica	Howcroft (2017); Asonitou (2022); Montezano et al. (2022)	
	Pressões por conformidade com exigências externas	Nagib e Silva (2020); Holtz, Cabral e Carvalho (2021); Asonitou (2022)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Quadro 36 - Possibilidades para implementação da formação por competências

Categoria	Subcategorias	Autores	Perguntas
Integração curricular	Reformulação do currículo para integrar teoria e prática no ensino por competências	Farroñán et al. (2021); Dow, Jacknis e Watson (2021); Tarrá e García (2023); Sebele-Mpofu (2024)	Q7) Como o currículo do seu curso tem sido ou poderia ser reformulado para promover a integração curricular, favorecendo o desenvolvimento de competências?
	Potencial do curso de contabilidade para trabalhar competências	Polonia e Santos (2020); Jackson e Meek (2021); Siddiqui (2025)	
	Inserção de atividades interdisciplinares e projetos integradores práticos	Carrillo e Jurado (2017); Silva, Azevedo e Araújo (2018); Brammer e Goodrich (2024)	
Inovação educacional	Desenvolvimentos de metodologias educacionais ativas	Lacerda e Santos (2018); Brammer e Goodrich (2024); Montezano et al. (2022)	Q8) Quais práticas e estratégias de ensino você utiliza ou considera desejáveis para promover uma educação por competências?
	Abordagem centrada no aluno construindo sua própria aprendizagem	De Lange et al. (2023); Wohlembert et al. (2025); Siddiqui (2025)	
	Uso da tecnologia e metodologias híbridas	Tetteh et al. (2023); Tettamanzi, Minutiello e Murgolo (2023); Mohamed Saad (2024)	

Formação docente	Participação em programas contínuos e ações formativas para capacitação docente	Bolzan e Vendruscolo (2021); Techio e Neitzel (2023); Rivera, Guzmán e Quiñones (2024)	Q9) Considerando sua formação docente, quais possibilidades você sugere na capacitação de professores para a formação por competências?
	Produção acessível de materiais didáticos e de suporte pedagógico	Arceo (2019); Tsiligiris; Bowyer (2021); Montezano et al. (2022)	
	Comissões e/ou grupos para apoio, suporte e mentoria educacional	García, Fernández e Talledo (2018); Rivera, Guzmán e Quiñones (2024); Nie; Mastor, 2024	
Apoio institucional	Criação de políticas claras sobre ensino por competências	Zhou (2019); Stobaugh e Everson (2020); Dow, Jacknis e Watson (2021)	Q10) Como você percebe que a instituição pode contribuir para a implementação da formação por competências?
	Valorização e incentivo aos docentes envolvidos em práticas inovadoras	Araújo, Leal e Silva (2019); Khosa, Wilkin e Burch (2023); Silva, Miranda e Pereira (2025)	
	Melhorias da infraestrutura e suporte técnico-pedagógico	García, Fernández e Talledo (2018); Czerny (2022); Musundwa (2024)	
	Integração com o mercado de trabalho por meio de parcerias institucionais	Silva, Azevedo e Araújo (2018); Herbert et al. (2021); Komarev e Preobragenskaya (2022)	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Q11) Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre os desafios ou possibilidades para implementação da formação por competências no ensino da contabilidade?

APÊNDICE III - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado pelo pesquisador **Geison Calyo Varela de Melo**, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria – PPAC/UFC, para participar da pesquisa intitulada como: **“Formação por competências no ensino e aprendizagem da contabilidade: desafios e possibilidades da experiência docente”**.

O objetivo geral desta pesquisa é discutir os desafios enfrentados pelos docentes e as possibilidades que emergem de suas experiências, bem como suas contribuições para a implementação da formação por competências no processo de ensino e aprendizagem da contabilidade. Para coleta dos dados será utilizada a técnica de entrevista semiestruturada.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e não será remunerada. Suas respostas servirão para compor resultados de estudo para fins unicamente acadêmicos no qual é garantido o sigilo da sua identidade, assim como da organização em que você está vinculado.

A qualquer momento você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Endereço do responsável pela pesquisa:

GEISON CALYO VARELA DE MELO Universidade Federal do Ceará Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria – PPAC/UFC Av. da Universidade, 2431 - Benfica, Fortaleza - CE, 60020-180

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Participante da pesquisa

Geison Calyo Varela de Melo
Pesquisador

APÊNDICE IV - Material explicativo acerca dos aspectos da formação por competências e dos requisitos para o docente ser considerado com tendência a essa abordagem

Formação por Competências: um guia rápido para professores

Prezado(a) professor(a),

Este material foi preparado para oferecer uma visão geral e objetiva sobre a formação por competências, além de alguns pontos fundamentais complementares para oferecer suporte ao seu entendimento acerca do que será discutido na entrevista.

1) O que é a Formação por Competências?

A Formação por Competências é uma abordagem educacional que se concentra no desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao estudante atuar de forma efetiva em diferentes contextos da vida pessoal, social e profissional. Essa abordagem busca ir além da mera transmissão de conteúdos, focando na capacidade do estudante de mobilizar esses recursos para resolver problemas e enfrentar situações complexas, por meio de sua aprendizagem autônoma e independente.

Autores como Perrenoud (1999, 2000) e Zabala e Arnau (2010) apresentam definições do que seria “ensinar por competências”, conforme destacado a seguir:

“Ensinar por competências significa ajudar o aluno a construir esquemas de ação e pensamento que permitam a ele transferir o que aprendeu para diferentes contextos, em vez de apenas repetir informações. Além disso, o desenvolvimento de competências exige atividades desafiadoras, contextualizadas, que promovam a reflexão, a autonomia, a tomada de decisão e o trabalho colaborativo, o que implica mudança profunda na prática docente e na organização curricular (Perrenoud, 1999; 2000)”.

“Ensinar por competências significa organizar os conteúdos e atividades de ensino a partir de situações que exijam dos alunos a mobilização integrada de saberes para agir de forma eficaz e ética. Competência não é algo que se "transmite", mas sim que se desenvolve por meio da ação e da experiência reflexiva do aluno, com o apoio do professor como mediador (Zabala; Arnau, 2010).”

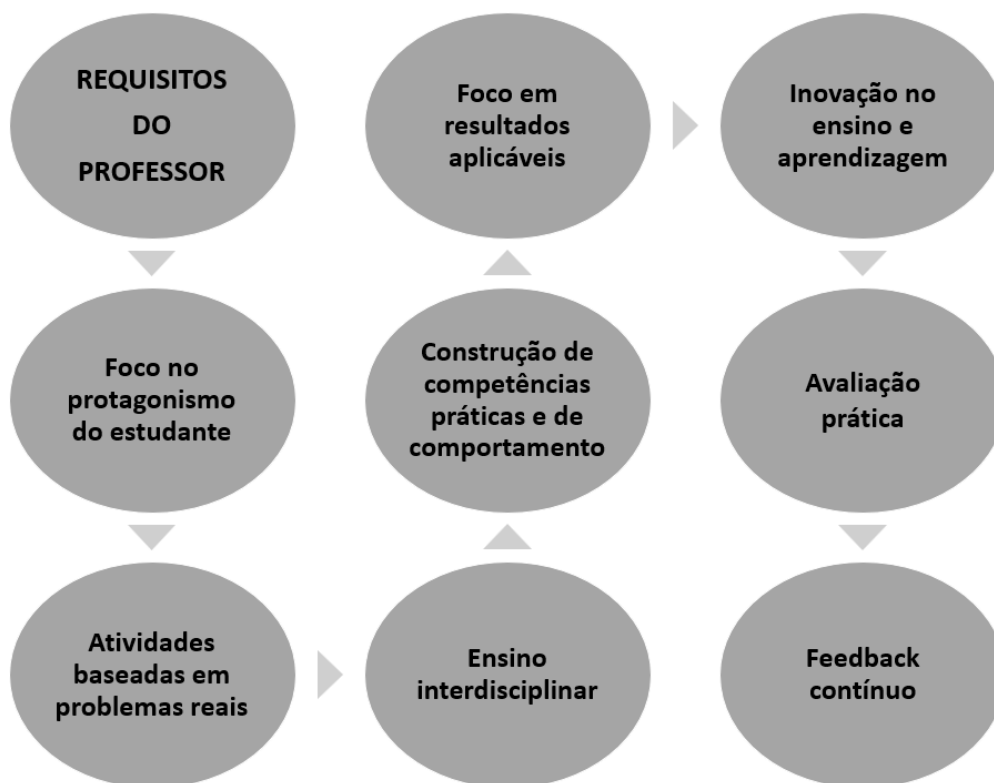
2) Formação por Competências vs. Ensino Tradicional/Conteudista

Característica	Ensino Tradicional/Conteudista	Formação por Competências
Foco Principal	Transmissão e memorização de conteúdos.	Desenvolvimento e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes.
Papel do Aluno	Receptor passivo de informações.	Ativo na construção do seu próprio aprendizado.
Papel do Professor	Transmissor de conhecimento.	Mediador, facilitador e orientador do processo de aprendizagem.
Avaliação	Geralmente focada na reprodução de informações (provas teóricas).	Abrangente, focada na aplicação do conhecimento e no desempenho em situações reais.

Currículo	Geralmente disciplinar, com pouca integração.	Mais flexível, interdisciplinar e contextualizado.
-----------	---	--

3) O que caracteriza um professor adepto à formação por competências?

Um professor é considerado adepto a essa abordagem quando possui uma tendência a ter certas características e busca desenvolver alguns requisitos.



Percebe-se que para um professor atender a uma abordagem por competências, o mesmo prioriza a aprendizagem focada no estudante, de modo independente e autônomo, utilizando atividades que apresentem casos e problemas reais, mediante um ensino em conjunto com outras áreas do conhecimento e se interrelacionem, tornando o ensino mais aplicado e semelhante ao que o aluno se depara com o mercado de trabalho. Com isso, o foco não é somente no conhecimento técnico, mas também em desenvolver competências práticas e comportamentais, valorizando a inovação no processo de ensino e aprendizagem, focando em resultados aplicáveis. Já os processos avaliativos se baseiam em instrumentos práticos, em vez de provas teóricas, permitindo uma mensuração mais precisa das competências adquiridas e por fim, um *feedback* contínuo e construtivo auxilia os estudantes na identificação dos erros e em como pode melhorar, contribuindo para seu crescimento profissional e acadêmico.

4) Como a formação por competências pode ser operacionalizada na prática?

A operacionalização da formação por competências envolve algumas ações-chave, como pode ser observado a seguir.

- Reformulação curricular: alinhamento do currículo para integrar teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências.
- Definição clara de competências: estabelecer quais competências serão desenvolvidas em cada etapa do curso.
- Planejamento de atividades: desenvolvimento de planos de ensino que contemplem estratégias ativas e projetos integradores.
- Aulas práticas e atividades interdisciplinares: aplicar conceitos em ambientes controlados ou simulados, além da conexão de conteúdos de diferentes disciplinas para uma visão mais ampla.
- Criação de contextos reais: simulação de situações e problemas reais para que os estudantes apliquem o conhecimento.
- Feedback constante: retorno contínuo aos estudantes sobre o seu desempenho acadêmico e desenvolvimento das competências durante as atividades escolares.
- Avaliação formativa e somativa: utilização de diferentes tipos de avaliação que mensurem não apenas o conteúdo, mas a aplicação prática das competências.

Assim, a Formação por Competências não é apenas uma metodologia, mas uma filosofia educacional que visa preparar nossos alunos para os desafios e as complexidades do século XXI. Ao nos afastarmos do modelo puramente conteudista e abraçarmos uma abordagem que valoriza a aplicação prática do conhecimento, o pensamento crítico e a resolução de problemas, estamos capacitando-os a serem protagonistas de suas próprias trajetórias e agentes de mudança na sociedade.

Este é um caminho que exige a colaboração, constante aprendizado e a abertura para a inovação. Contar com o engajamento e a dedicação de professores como vocês é fundamental para que essa transformação aconteça de forma efetiva em nossos cursos, especialmente em um campo tão dinâmico como o da Contabilidade.

APÊNDICE V - Arquivo adaptado e traduzido para o português do *Handbook of International Education Pronouncements* com as normas dos IES adotadas para este estudo

**Conselho de Normas Internacionais de Educação Contábil™
(International Accounting Education Standards Board™)**

**Manual de Pronunciamentos Internacionais de Educação - Edição
2019
(International Education Standards – IES)**

Nota inicial:

Este documento representa um compilado, traduzido para o português, da versão original do “*Handbook of International Education Pronouncements*”, disponível no link a seguir:

https://www.ifac.org/_flysystem/azure-private/publications/files/Handbook-of-International-Education-Standards-2019.pdf

A tradução visa facilitar o acesso ao conteúdo do Manual de Pronunciamentos Internacionais de Educação e será utilizado apenas para fins acadêmicos desta pesquisa, dando suporte para que os professores entrevistados possam ter uma visão geral de como a IFAC (*International Federation of Accountants*) vem tratando a formação por competências no Ensino Contábil pelo mundo.

O destaque deste material adaptado é voltado para as normas dos *International Education Standards* (IES), sendo: IES 2 – Competências técnicas; IES 3 – Habilidades profissionais e IES 4 – Valores profissionais, ética e atitudes. Essas normas compreendem a base da formação por competências e norteiam este estudo.

NORMA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO 2 (IES 2) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL INICIAL – COMPETÊNCIA TÉCNICA (2021)

Introdução

Escopo desta Norma

1. Esta Norma Internacional de Educação (IES) prescreve os resultados de aprendizagem para a competência técnica que os contadores profissionais aspirantes devem alcançar até o final do Desenvolvimento Profissional Inicial (IPD). Competência técnica é a capacidade de aplicar conhecimento profissional para desempenhar uma função em um padrão definido.
2. Esta IES especifica as áreas de competência e os resultados de aprendizagem que descrevem a competência técnica exigida dos contadores profissionais aspirantes até o final do IPD. A IES 3, *Desenvolvimento Profissional Inicial – Habilidades Profissionais (2021)*, e a IES 4, *Desenvolvimento Profissional Inicial – Valores, Ética e Atitudes Profissionais (2021)*, especificam áreas de competência e resultados de aprendizagem relevantes para suas áreas de foco dentro do IPD.

Objetivo

O objetivo desta IES é estabelecer a competência técnica que os contadores profissionais aspirantes precisam desenvolver e demonstrar até o final do IPD, a fim de desempenhar uma função como contador profissional.

Resultados de Aprendizagem para Competência Técnica

Os organismos membros da IFAC devem prescrever os resultados de aprendizagem para a competência técnica a serem alcançados pelos contadores profissionais aspirantes até o final do IPD. Esses resultados de aprendizagem devem incluir os listados na Quadro A.

Quadro A: Resultados de Aprendizagem para Competência Técnica

Área de Competência	Resultados de Aprendizagem
(a) Contabilidade e relatórios financeiros (Intermediário)	<ul style="list-style-type: none"> (i) Aplicar princípios contábeis a transações e outros eventos. (ii) Aplicar as Normas Internacionais de Relato Financeiro (IFRSs) ou outras normas relevantes a transações e outros eventos. (iii) Avaliar a adequação das políticas contábeis utilizadas na preparação das demonstrações financeiras. (iv) Preparar demonstrações financeiras, incluindo demonstrações financeiras consolidadas, de acordo com as IFRSs ou outras normas relevantes. (v) Interpretar demonstrações financeiras e divulgações relacionadas. (vi) Interpretar relatórios que incluem dados e informações não financeiros.
(b) Contabilidade gerencial (Intermediário)	<ul style="list-style-type: none"> (i) Preparar dados e informações para apoiar a tomada de decisão gerencial em tópicos como planejamento e orçamento, gestão de custos, controle de qualidade, medição de desempenho e análise comparativa. (ii) Aplicar técnicas para apoiar a tomada de decisão gerencial, incluindo custeio de produtos, análise de variações, gestão de estoques e orçamento e previsão. (iii) Aplicar técnicas quantitativas apropriadas para analisar o comportamento dos custos e os direcionadores de custos. (iv) Analisar dados e informações para apoiar a tomada de decisão gerencial. (v) Avaliar o desempenho de produtos e segmentos de negócios.
(c) Finanças e gestão financeira (Intermediário)	<ul style="list-style-type: none"> (i) Comparar as várias fontes de financiamento disponíveis para uma organização, incluindo financiamento bancário, instrumentos financeiros e mercados de títulos, ações e tesouraria. (ii) Analisar o fluxo de caixa e os requisitos de capital de giro de uma organização. (iii) Analisar a posição financeira atual e futura de uma organização, usando técnicas que incluem análise de rácios, análise de tendências e análise de fluxo de caixa. (iv) Avaliar a adequação dos componentes usados para calcular o custo de capital de uma organização. (v) Aplicar técnicas de orçamento de capital na avaliação de decisões de investimento de capital. (vi) Explicar abordagens de avaliação baseadas em renda, ativos e mercado usadas para decisões de investimento, planejamento de negócios e gestão financeira de longo prazo.
(d) Tributação (Intermediário)	<ul style="list-style-type: none"> (i) Explicar a conformidade tributária nacional e os requisitos de declaração. (ii) Preparar cálculos de impostos diretos e indiretos para indivíduos e organizações. (iii) Analisar as questões tributárias associadas a transações internacionais não complexas. (iv) Explicar as diferenças entre planejamento tributário, elisão fiscal e evasão fiscal.
(e) Auditoria e assecuração (Intermediário)	<ul style="list-style-type: none"> (i) Descrever os objetivos e fases envolvidos na realização de uma auditoria de demonstrações financeiras. (ii) Aplicar as Normas Internacionais de Auditoria ou outras normas de auditoria, leis e regulamentos relevantes aplicáveis a uma auditoria de demonstrações financeiras. (iii) Avaliar os riscos de distorção material nas demonstrações financeiras e considerar o impacto na estratégia de auditoria. (iv) Aplicar métodos quantitativos que são usados em trabalhos de auditoria. (v) Identificar evidências de auditoria relevantes, incluindo evidências contraditórias, para formar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas. (vi) Concluir se foram obtidas evidências de auditoria suficientes e apropriadas. (vii) Explicar os elementos-chave dos trabalhos de assecuração e as normas aplicáveis relevantes para tais trabalhos.
(f) Governança, gestão de riscos e	<ul style="list-style-type: none"> (i) Explicar os princípios de boa governança, incluindo os direitos e responsabilidades dos proprietários, investidores e responsáveis pela governança; e o

controle interno (Intermediário)	<p>papel das partes interessadas nos requisitos de governança, divulgação e transparência.</p> <p>(ii) Analisar os componentes da estrutura de governança de uma organização.</p> <p>(iii) Analisar os riscos e oportunidades de uma organização usando uma estrutura de gestão de riscos.</p> <p>(iv) Analisar os componentes do controle interno relacionados aos relatórios financeiros.</p> <p>(v) Analisar a adequação dos sistemas, processos e controles para coletar, gerar, armazenar, acessar, usar ou compartilhar dados e informações.</p>
(g) Leis e regulamentos de negócios (Intermediário)	<p>(i) Explicar as leis e regulamentos que governam as diferentes formas de entidades legais.</p> <p>(ii) Explicar as leis e regulamentos aplicáveis ao ambiente em que os contadores profissionais operam.</p> <p>(iii) Aplicar regulamentos de proteção de dados e privacidade ao coletar, gerar, armazenar, acessar, usar ou compartilhar dados e informações.</p>
(h) Tecnologias da informação e comunicação (Intermediário)	<p>(i) Explicar o impacto dos desenvolvimentos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente e modelo de negócios de uma organização.</p> <p>(ii) Explicar como as TICs apoiam a análise de dados e a tomada de decisão.</p> <p>(iii) Explicar como as TICs apoiam a identificação, o relatório e a gestão de riscos em uma organização.</p> <p>(iv) Usar TICs para analisar dados e informações.</p> <p>(v) Usar TICs para aumentar a eficiência e a eficácia da comunicação.</p> <p>(vi) Aplicar TICs para aumentar a eficiência e a eficácia dos sistemas de uma organização.</p> <p>(vii) Analisar a adequação dos processos e controles de TIC.</p> <p>(viii) Identificar melhorias nos processos e controles de TIC.</p>
(i) Ambiente de negócios e organizacional (Intermediário)	<p>(i) Descrever o ambiente em que uma organização opera, incluindo os principais aspectos econômicos, legais, regulatórios, políticos, tecnológicos, sociais e culturais.</p> <p>(ii) Analisar aspectos do ambiente global que afetam o comércio e as finanças internacionais.</p> <p>(iii) Identificar as características da globalização, incluindo o papel das multinacionais e dos mercados emergentes.</p>
(j) Economia (Básico)	<p>(i) Descrever os princípios fundamentais da microeconomia e macroeconomia.</p> <p>(ii) Descrever o efeito das mudanças nos indicadores macroeconômicos na atividade empresarial.</p> <p>(iii) Explicar os diferentes tipos de estruturas de mercado, incluindo concorrência perfeita, concorrência monopolística, monopólio e oligopólio.</p>
(k) Estratégia e gestão de negócios (Intermediário)	<p>(i) Explicar as várias maneiras pelas quais as organizações podem ser projetadas e estruturadas.</p> <p>(ii) Explicar o propósito e a importância dos diferentes tipos de áreas funcionais e operacionais dentro das organizações.</p> <p>(iii) Analisar os fatores externos e internos que podem influenciar a estratégia de uma organização.</p> <p>(iv) Explicar os processos que podem ser usados para desenvolver e implementar a estratégia de uma organização.</p> <p>(v) Explicar como as teorias de comportamento organizacional podem ser usadas para melhorar o desempenho do indivíduo, da equipe e da organização.</p>

Material Explicativo (IES 2)

A1. Um contador profissional aspirante é um indivíduo que iniciou um programa de educação contábil profissional como parte do IPD. O IPD é o aprendizado e desenvolvimento através do qual os contadores profissionais aspirantes desenvolvem competência para desempenhar uma função como contador profissional.

A2. Dentro das IESs, competência profissional é a capacidade de desempenhar uma função em um padrão definido. A competência profissional vai além do conhecimento de princípios, normas, conceitos, fatos e procedimentos; é a integração e aplicação de: (a) competência técnica, (b) habilidades

profissionais, e (c) valores, ética e atitudes profissionais. Uma área de competência é uma categoria para a qual um conjunto de resultados de aprendizagem relacionados pode ser especificado.

Apêndice 1: Descrição dos Níveis de Proficiência (IES 2)

Esta descrição dos níveis de proficiência apoia o uso de resultados de aprendizagem pelo IAESB em suas publicações, como as Normas Internacionais de Educação (IESs) 2, 3 e 4. Ela fornece descrições de três níveis de proficiência. Essas descrições, juntamente com os resultados de aprendizagem, fornecem informações para ajudar os organismos membros a projetar seus programas de educação contábil profissional para uma variedade de funções e especializações contábeis profissionais.

Nível de Proficiência	Descrição
Básico	<ul style="list-style-type: none"> • Definir, explicar, resumir e interpretar os princípios e teorias subjacentes de áreas relevantes de competência técnica para concluir tarefas sob supervisão apropriada; • Realizar tarefas atribuídas usando as habilidades profissionais apropriadas; • Reconhecer a importância dos valores, ética e atitudes profissionais na realização de tarefas atribuídas; • Resolver problemas simples e encaminhar tarefas ou problemas complexos a supervisores ou pessoas com conhecimento especializado; • Fornecer informações e explicar ideias de maneira clara, usando comunicações orais e escritas. <p>Os resultados de aprendizagem no nível básico relacionam-se a ambientes de trabalho caracterizados por baixos níveis de ambiguidade, complexidade e incerteza.</p>
Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar, comparar e analisar independentemente os princípios e teorias subjacentes de áreas relevantes de competência técnica para concluir tarefas e tomar decisões; • Combinar competência técnica e habilidades profissionais para concluir tarefas; • Aplicar valores, ética e atitudes profissionais às tarefas; • Apresentar informações e explicar ideias de maneira clara, usando comunicações orais e escritas, para partes interessadas contábeis e não contábeis. <p>Os resultados de aprendizagem no nível intermediário relacionam-se a ambientes de trabalho caracterizados por níveis moderados de ambiguidade, complexidade e incerteza.</p>
Avançado	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar e integrar princípios e teorias de diferentes áreas de competência técnica para gerenciar e liderar projetos e tarefas, e fazer recomendações apropriadas às necessidades das partes interessadas; • Integrar competência técnica e habilidades profissionais para gerenciar e liderar projetos e tarefas; • Fazer julgamentos sobre cursos de ação apropriados com base em valores, ética e atitudes profissionais; • Avaliar, pesquisar e resolver problemas complexos com supervisão limitada; • Antecipar, consultar apropriadamente e desenvolver soluções para problemas e questões complexas; • Apresentar e explicar consistentemente informações relevantes de maneira persuasiva para uma ampla gama de partes interessadas. <p>Os resultados de aprendizagem no nível avançado relacionam-se a ambientes de trabalho caracterizados por altos níveis de ambiguidade, complexidade e incerteza.</p>

NORMA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO 3 (IES 3) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL INICIAL – HABILIDADES PROFISSIONAIS (2021)

Introdução

Escopo desta Norma

1. Esta Norma Internacional de Educação (IES) prescreve os resultados de aprendizagem para as habilidades profissionais que os contadores profissionais aspirantes devem alcançar até o final do Desenvolvimento Profissional Inicial (IPD). Habilidades profissionais são as habilidades (a) intelectuais, (b) interpessoais e de comunicação, (c) pessoais e (d) organizacionais que um contador profissional integra com a competência técnica e os valores, ética e atitudes profissionais para demonstrar competência profissional.
2. Esta IES especifica as áreas de competência e os resultados de aprendizagem que descrevem as habilidades profissionais exigidas dos contadores profissionais aspirantes até o final do IPD. A IES 2, *Desenvolvimento Profissional Inicial – Competência Técnica (2021)*, e a IES 4, *Desenvolvimento Profissional Inicial – Valores, Ética e Atitudes Profissionais (2021)*, especificam áreas de competência e resultados de aprendizagem relevantes para suas áreas de foco dentro do IPD.

Objetivo

O objetivo desta IES é estabelecer as habilidades profissionais que os contadores profissionais aspirantes precisam desenvolver e demonstrar até o final do IPD, a fim de desempenhar uma função como contador profissional.

Quadro A: Resultados de Aprendizagem para Habilidades Profissionais

Área de Competência	Resultados de Aprendizagem
(a) Intelectual (Intermediário)	(i) Avaliar dados e informações de diversas fontes e perspectivas por meio de pesquisa, integração e análise. (ii) Aplicar habilidades de pensamento crítico para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas. (iii) Identificar quando é apropriado consultar especialistas. (iv) Recomendar soluções para problemas não estruturados e multifacetados. (v) Responder eficazmente a circunstâncias em mudança ou a novas informações para resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas.
(b) Interpessoal e comunicação (Intermediário)	(i) Demonstrar colaboração, cooperação e trabalho em equipe ao trabalhar em direção a objetivos organizacionais. (ii) Comunicar-se de forma clara e concisa ao apresentar, discutir e relatar em situações formais e informais. (iii) Demonstrar consciência das diferenças culturais e linguísticas em toda a comunicação. (iv) Aplicar escuta ativa e técnicas eficazes de entrevista. (v) Aplicar habilidades de negociação para alcançar soluções e acordos. (vi) Aplicar habilidades consultivas para minimizar ou resolver conflitos, resolver problemas e maximizar oportunidades. (vii) Apresentar ideias e influenciar outros para fornecer apoio e comprometimento.
(c) Pessoal (Intermediário)	(i) Demonstrar um compromisso com a aprendizagem ao longo da vida.

	(ii) Estabelecer altos padrões pessoais de desempenho e monitorar por meio de atividade reflexiva e feedback de outros. (iii) Gerenciar tempo e recursos para cumprir compromissos profissionais. (iv) Antecipar desafios e planejar soluções potenciais. (v) Aplicar uma mente aberta a novas oportunidades. (vi) Identificar o impacto potencial do viés pessoal e organizacional.
(d) Organizacional (Intermediário)	(i) Realizar tarefas de acordo com as práticas estabelecidas para cumprir prazos prescritos. (ii) Revisar o próprio trabalho e o de outros para determinar se está em conformidade com os padrões de qualidade da organização. (iii) Aplicar habilidades de gestão de pessoas para motivar e desenvolver outros. (iv) Aplicar habilidades de delegação para entregar tarefas. (v) Aplicar habilidades de liderança para influenciar outros a trabalhar em direção a objetivos organizacionais.

Material Explicativo (IES 3)

A1. A inclusão de habilidades profissionais no IPD estabelece a base para o desempenho de uma função como contador profissional. O desenvolvimento adicional de habilidades profissionais é um foco do Desenvolvimento Profissional Contínuo (CPD), que é abordado na IES 7, *Desenvolvimento Profissional Contínuo (2020)*.

A2. Nesta IES, as habilidades profissionais são categorizadas em quatro áreas de competência:

- (a) *Intelectual* refere-se à habilidade de um contador profissional para resolver problemas, tomar decisões, adaptar-se a mudanças e exercer o julgamento profissional;
- (b) *Interpessoal e comunicação* refere-se à habilidade de um contador profissional para trabalhar e interagir eficazmente com os outros;
- (c) *Pessoal* refere-se às atitudes e ao comportamento pessoal de um contador profissional;
- (d) *Organizacional* refere-se à habilidade de um contador profissional para trabalhar eficazmente com ou dentro de uma organização para obter os resultados ou desfechos ótimos a partir das pessoas e dos recursos disponíveis.

NORMA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO 4 (IES 4) DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL INICIAL – VALORES, ÉTICA E ATITUDES (2021)

Introdução

Escopo desta Norma

1. Esta Norma Internacional de Educação (IES) prescreve os resultados de aprendizagem que os contadores profissionais aspirantes devem alcançar até o final do Desenvolvimento Profissional Inicial (IPD) para valores, ética e atitudes profissionais. Valores, ética e atitudes profissionais são as características que identificam os contadores profissionais como membros de uma profissão. Eles incluem os princípios de conduta (por exemplo, princípios éticos) geralmente associados e considerados essenciais na definição das características distintas do comportamento profissional.

Estrutura de Valores, Ética e Atitudes Profissionais

1. Os organismos membros da IFAC devem fornecer, por meio de programas de educação contábil profissional, uma estrutura de valores, ética e atitudes profissionais para que os contadores

profissionais aspirantes (a) apliquem ceticismo profissional e exerçam julgamento profissional, e (b) ajam de maneira ética que seja de interesse público.

Quadro A: Resultados de Aprendizagem para Valores, Ética e Atitudes Profissionais

Área de Competência	Resultados de Aprendizagem
(a) Ceticismo e julgamento profissional (Intermediário)	(i) Aplicar uma mente questionadora ao coletar e avaliar dados e informações. (ii) Aplicar técnicas para reduzir o viés ao resolver problemas, informar julgamentos, tomar decisões e chegar a conclusões bem fundamentadas. (iii) Aplicar o pensamento crítico ao identificar e avaliar alternativas para determinar um curso de ação apropriado.
(b) Princípios éticos (Intermediário)	(i) Explicar a natureza da ética. (ii) Explicar as vantagens e desvantagens das abordagens baseadas em regras e em princípios para a ética. (iii) Identificar ameaças à conformidade com os princípios fundamentais da ética. (iv) Avaliar a significância das ameaças à conformidade com os princípios fundamentais da ética e responder adequadamente. (v) Aplicar os princípios fundamentais da ética ao coletar, gerar, armazenar, acessar, usar ou compartilhar dados e informações. (vi) Aplicar os requisitos éticos relevantes ao comportamento profissional em conformidade com as normas ³ .
(c) Compromisso com o interesse público (Intermediário)	(i) Explicar o papel e a importância da ética na profissão e em relação ao conceito de responsabilidade social. (ii) Explicar o papel e a importância da ética em relação aos negócios e à boa governança. (iii) Analisar a inter-relação entre ética e lei, incluindo a relação entre leis, regulamentos e o interesse público. (iv) Analisar as consequências do comportamento antiético para o indivíduo, a profissão e o público.

Material Explicativo (IES 4)

Quadro B: Definições do IAASB e IESBA Adotadas na IES 4

Termo Definido	Definição nos Pronunciamentos do IAASB e IESBA
Ceticismo Profissional (IAASB)⁴	Uma atitude que inclui uma mente questionadora, estar alerta a condições que possam indicar possível distorção devido a erro ou fraude, e uma avaliação crítica das evidências.
Julgamento Profissional (IESBA)⁵	O julgamento profissional envolve a aplicação de treinamento relevante, conhecimento profissional, habilidades e experiência condizentes com os fatos e circunstâncias, incluindo a natureza e o escopo das atividades profissionais específicas, e os interesses e relacionamentos envolvidos.

⁴ Glossário de Termos, Manual do IAASB de Controle de Qualidade Internacional, Auditoria, Revisão, Outras Assegurações e Serviços Correlatos – Edição de 2018, Volume I.

⁵ Manual do IESBA do Código Internacional de Ética para Contadores Profissionais (incluindo Normas Internacionais de Independência) – Edição de 2018, Parágrafo 120.5 A1.

APÊNDICE VI - Portfólio com estratégias de ensino e aprendizagem alinhadas a formação por competências

Estratégias de ensino e aprendizagem alinhadas a formação por competências

De modo geral, ainda existe uma concepção que ensino e aprendizagem são sinônimos, porém essa ideia pode ser desmistificada quando adentra-se no ambiente das estratégias que são utilizadas para que o processo de ensino e a aprendizagem aconteça. As estratégias de ensino relacionam-se ao percurso que leva a aprendizagem do aluno, sendo que as ações desenvolvidas são relevantes para a promoção e manutenção da motivação do estudante durante situações que busca a aprendizagem.

Já as estratégias de aprendizagem se relacionam aos métodos e procedimentos, tanto ocultos como visíveis, em que o estudante utiliza no momento de adquirir, compreender, processar e reter informações. Sendo que essas estratégias não se restringem ao meio acadêmico, podem ser aplicadas em diferentes contextos e situações de aprendizagem, tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Assim, a figura a seguir compõe algumas estratégias de ensino e aprendizagem que, na literatura mais atual, tem uma abordagem voltada para a aprendizagem ativa, que vão de encontro ao desenvolvimento de competências.

Estratégias de ensino e aprendizagem



Fonte: Elaboração própria.

ESTRATÉGIAS	DEFINIÇÃO
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	Metodologia ativa que possibilita a exposição progressiva da solução ao longo da sua aplicação, resultando em uma construção gradual da aprendizagem. Consiste em utilizar problemas como ponto de partida para o desenvolvimento de competências para a formação profissional. Assim, a base para a aprendizagem recai na formulação de problemas reais, que os alunos trabalharão para resolver em equipes orientadas pelo professor.
Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	Configura-se como uma estratégia educacional ativa, que insere o estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem e o envolve em projetos autênticos e relevantes para suas vidas. Geralmente, são projetos de longo prazo, multidisciplinares e que englobam uma diversidade de atividades, como a pesquisa, investigação, análise, síntese, planejamento e apresentação
Aprendizagem Baseada em Jogos (ABJ)	Compreende uma abordagem educacional que utiliza ferramentas de jogos com o intuito de promover a aprendizagem no contexto escolar. A gamificação, como também é conhecida essa estratégia, incorpora as características dos jogos, como competição, desafios, recompensas, cooperação e narrativas envolventes, para motivar e engajar os estudantes em atividades que construam sua própria aprendizagem.
Aprendizagem Baseada em Equipes (ABE)	Refere-se a uma estratégia educacional de ensino ativa que prioriza o trabalho em equipe e o desenvolvimento de competências em conjunto, fundamentais para o processo de aprendizagem. De acordo com ela, os estudantes colaboram ativamente uns com os outros, compartilham seus conhecimentos e assumem responsabilidades específicas dentro da equipe, desde que ambas atendam aos objetivos definidos.
Aprendizagem Cooperativa	Compreende uma forma de aprendizagem mais interativa, organizada em pequenos grupos para que os alunos trabalhem juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros. Diferente da aprendizagem baseada em equipes, a aprendizagem cooperativa apresenta uma estrutura mais rígida, com definição clara dos papéis e uma divisão mais formal das responsabilidades entre os membros do grupo.
Aprendizagem Móvel	Corresponde a uma estratégia educacional por meio da utilização de dispositivos móveis, como <i>smartphones</i> , <i>tablets</i> , <i>laptops</i> e outros dispositivos portáteis. Para tanto, permite que os estudantes tenham acesso aos conteúdos de aprendizagem, participem das atividades propostas e interajam com os recursos existentes nessas plataformas a qualquer momento e lugar, mediante conexão com a internet ou aplicativos e materiais <i>offline</i> . Com o crescimento da tecnologia e o acesso a esses dispositivos, ambos se tornaram aliados no processo de ensino e aprendizagem.
Aula Expositiva Dialogada	Abordagem de ensino considerada a evolução da aula tradicional, tendo em vista que o professor apresenta aos alunos as informações por meio de uma exposição verbal, enquanto promove o diálogo e a interação com a turma. O professor passa a ser um mediador da troca de informações entre os presentes na aula e envolve os estudantes por meio de perguntas, discussões e debates, estimulando sua participação ativa no processo de aprendizagem.
Dinâmica de Grupo	Compreende uma abordagem de ensino que envolve atividades colaborativas e de interação, realizadas com grupos de alunos que promovem debate, resolução de problemas, colaboração e construção coletiva do conhecimento. Também cria um ambiente de discussão controlada e de acordo com os grupos, busca-se verificar o posicionamento acerca de uma temática, exposição das ideias e respeito às opiniões diversas.
Mapas Conceituais	São instrumentos gráficos utilizados para organizar e expressar o conhecimento, sendo que os conceitos são representados, geralmente, dentro de círculos ou de quadrados. Esses conceitos são conectados por linhas que os interligam e indicam as relações entre eles, bem como estão dispostos de maneira hierárquica, com os conceitos gerais no topo e os mais específicos abaixo. As palavras ou frases

	presentes nessas linhas, chamadas de conectores, descrevem os vínculos entre os diferentes conceitos.
Método de Casos	Relaciona-se ao estudo e análise de casos reais ou fictícios para promover a aprendizagem. Portanto, os estudantes precisam examinar os detalhes do caso proposto, identificar os problemas, analisar as opções disponíveis e propor as possíveis soluções. O método de casos tem o intuito de aproximar os estudantes do mercado de trabalho e da realidade profissional que irão se deparar, dentro do seu campo de atuação.
Sala de Aula Invertida	Consiste em uma técnica educacional que inverte a dinâmica tradicional do ensino. Ou seja, transfere parte da instrução tradicional fora da sala de aula e deslocando as atividades de aprendizagem ativa para dentro dela. Por este método, os alunos têm acesso ao conteúdo antes da aula, para estudo por conta própria, e durante a aula, ao invés somente da transmissão de conteúdo, eles participam de atividades interativas, discussões em grupo ou individuais, resoluções de problemas, e outras.
Seminários Dinâmicos	São considerados métodos educacionais em que os membros participantes se envolvem ativamente em discussões, apresentações e atividades de cunho mais prático sobre uma temática. Diferentemente dos seminários tradicionais, em que são dispostas as informações de forma mais passiva, essa nova estratégia incorpora, muitas vezes, elementos de aprendizagem ativa, como estudos de casos, resolução de problemas, simulações, trabalho em equipe e gamificação.
Simulação	Compreende uma abordagem pedagógica de criação de cenários simulados para proporcionar aos estudantes vivências práticas e realistas de aprendizagem. Para isto, os alunos se deparam com situações semelhantes a contextos reais, em que são desafiados a empregar o conhecimento teórico estudado em sala de aula para resolver problemas, tomar decisões e enfrentar desafios dentro desses cenários simulados. Dentre os métodos de simulação citam-se os estudos de casos, simulações em laboratórios, estágio supervisionado, entre outros.
Visita Técnica ou Visita de Campo	Compreende apresentar aos alunos os espaços ditos não-escolares que estão relacionados ao seu curso de formação, a citar empresas, fábricas, laboratórios, órgãos governamentais, entre outros locais. Essas visitas proporcionam aos estudantes uma vivência experimental do que estão aprendendo no ambiente educacional, como aplicarem conceitos na prática e ampliarem a compreensão da realidade. É possível, ainda, observar processos, técnicas, tecnologias e práticas em ação, em que registram os dados observados e emitirem relatórios para discussão.

Por fim, considerando a diversidade de estratégias de ensino e aprendizagem destacadas anteriormente, observa-se um conjunto de abordagens educacionais com o intuito de promover a construção da aprendizagem ativa, de maneira mais dinâmica, participativa e dentro do contexto atual do ensino. É importante destacar que cada uma dessas estratégias oferece diversas possibilidades para envolver os estudantes ativamente no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências, ou seja, conhecimentos, habilidades e atitudes.