

DOCÊNCIA EXCLUSIVA OU CONCILIADA COM O MERCADO? DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Maria Gabriela Amorim Santos¹

José Tarocco Filho²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar os desafios e oportunidades enfrentados por docentes do curso de Ciências Contábeis, comparando dois perfis distintos: professores que se dedicam exclusivamente à docência e aqueles que conciliam a atividade acadêmica com o exercício profissional no mercado de trabalho. A pesquisa foi de natureza qualitativa, aplicada por meio de questionário estruturado, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, e respondido por dez docentes, divididos igualmente entre os dois grupos. A análise dos dados foi fundamentada na Teoria da Aprendizagem Experiencial e na Teoria da Aprendizagem Significativa. Os resultados indicam que docentes exclusivamente acadêmicos apresentam maior domínio teórico e envolvimento com a pesquisa, mas relatam dificuldades em aplicar conhecimentos práticos. Por outro lado, professores com atuação no mercado demonstram facilidade em contextualizar conteúdos, embora enfrentem limitações pedagógicas e desafios para atender às exigências acadêmicas. Conclui-se que a formação docente em Ciências Contábeis deve buscar um equilíbrio entre experiência prática e preparação pedagógica, promovendo um ensino mais significativo e conectado com a realidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Docência no ensino superior, ciências contábeis, formação docente.

ABSTRACT: *This article aims to analyze the challenges and opportunities faced by Accounting Science teachers, comparing two distinct profiles: teachers who dedicate themselves exclusively to teaching and those who combine academic activity with professional practice in the job market. The research was qualitative in nature, applied through a structured questionnaire, approved by the Research Ethics Committee, and answered by ten professors, divided equally between the two groups. Data analysis was based on Experiential Learning Theory and Meaningful Learning Theory. The results indicate that exclusively academic teachers have greater theoretical mastery and involvement with research, but report difficulties in applying practical knowledge. On the other hand, teachers working in the market demonstrate ease in contextualizing content, although they face pedagogical limitations and challenges in meeting academic demands. It is concluded that teacher training in Accounting Sciences must seek a balance between practical experience and pedagogical preparation, promoting more meaningful teaching that is connected with professional reality.*

KEYWORDS: *Teaching in higher education, accounting sciences, teacher training.*

1 INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Ciências Contábeis pela Fundação Carmelitana Mário Palmério (Unifucamp). E-mail: mariagabrielaamorimsantos@gmail.com

² Doutor em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia. Professor de Ciências Contábeis da Fundação Carmelitana Mário Palmério (Unifucamp). E-mail: jtarocco@hotmail.com

A formação adequada é reconhecida como um elemento fundamental para o exercício da docência, especialmente no ensino superior. A identidade docente, longe de ser uma característica inata, é construída ao longo de um processo contínuo de aprendizagem, formação e vivências profissionais. No contexto universitário, particularmente nos cursos de negócios, como Ciências Contábeis, torna-se indispensável considerar a articulação entre conhecimentos técnico-científicos, competências didático-pedagógicas e experiência prática como pilares essenciais da atuação docente.

Nesse cenário, a vivência no mercado de trabalho é amplamente valorizada, sendo vista não apenas como uma vantagem, mas como um diferencial necessário que complementa a formação acadêmica do professor. Estudos como o de Nunes e Barbosa (2006) revelam que os estudantes atribuem grande importância à experiência prática dos docentes, associando-a à qualidade do ensino. De forma semelhante, Miranda *et al.* (2015) identificaram correlações positivas entre a atuação profissional dos professores e o desempenho acadêmico dos alunos, reforçando a relevância dessa integração entre prática e teoria na formação superior.

Por outro lado, professores com ampla experiência profissional, mas com pouca ou nenhuma formação pedagógica formal, enfrentam dificuldades específicas no exercício da docência. Costa (2010) alerta para os impactos negativos que a ausência de preparo didático pode causar, enquanto Moraes (2015) observa que grande parte dos docentes da área de negócios não recebeu formação pedagógica sistematizada ao longo de sua trajetória acadêmica. Essa lacuna pode comprometer a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando o conteúdo precisa ser mediado de forma significativa para os estudantes.

Em contrapartida, docentes com dedicação exclusiva à carreira acadêmica, frequentemente titulados em programas de mestrado e doutorado, tendem a apresentar domínio teórico e competência pedagógica mais desenvolvida. Vasconcelos (2009) destaca diferenças significativas em variáveis didático-pedagógicas entre professores com doutorado e aqueles com outras formações. No entanto, esses mesmos docentes enfrentam o desafio da falta de experiência prática, o que pode limitar a conexão entre os conteúdos abordados em sala de aula e a realidade do mercado. Conforme apontam Andere e Araújo (2008), a ausência de vivência profissional pode dificultar a transmissão de saberes aplicados, sobretudo em disciplinas técnicas como auditoria, perícia contábil e contabilidade governamental.

Diante desse aparente dualismo entre formação acadêmica e experiência prática, emerge uma questão central para a reflexão sobre a qualidade da docência nos cursos de Ciências

Contábeis: quais são os desafios e oportunidades enfrentados por professores que conciliam a prática no mercado com a atividade docente e por aqueles que se dedicam exclusivamente à docência?

Este artigo tem como objetivo investigar e comparar os desafios e oportunidades vivenciados por docentes de Ciências Contábeis que atuam exclusivamente na academia com aqueles que compartilham sua jornada entre o ensino e o mercado de trabalho. A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de contribuir para uma compreensão mais aprofundada sobre as exigências contemporâneas da profissão docente no campo contábil e, especialmente, sobre como integrar de forma mais eficaz a formação pedagógica com a experiência profissional.

Para fundamentar a análise, recorre-se à Teoria da Aprendizagem Experiencial, que enfatiza a importância do conhecimento construído a partir da vivência e da reflexão sobre a experiência, e à Teoria da Aprendizagem Significativa, que destaca o papel dos conhecimentos prévios e da ancoragem cognitiva para a aquisição de novos saberes. Ambas as teorias oferecem subsídios teóricos robustos para compreender como diferentes perfis docentes lidam com os desafios da prática pedagógica e como mobilizam seus saberes em contextos distintos.

A estrutura deste artigo compreende, após esta introdução, a apresentação do referencial teórico, abordando aspectos da docência no ensino superior e no curso de Ciências Contábeis, bem como as teorias de aprendizagem adotadas. Na sequência, são descritos os procedimentos metodológicos, seguidos pela análise dos resultados e, por fim, pelas considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Docência no ensino superior

A docência no ensino superior é frequentemente associada à simples transmissão de conteúdos, mas seu exercício envolve múltiplas dimensões que ultrapassam o ato de ensinar. Veiga (2006) destaca que a atuação docente é complexa e exige competências pedagógicas, reflexivas, científicas e éticas. Nesse contexto, Masetto e Gaeta (2016) argumentam que o professor universitário deve ser compreendido como um profissional da docência, cuja formação vai além do domínio técnico da disciplina.

No Brasil, entretanto, a formação dos professores do ensino superior tem historicamente privilegiado aspectos técnico-científicos em detrimento de uma formação pedagógica sistematizada (Silva *et al.*, 2018). Essa lacuna tem motivado uma mudança gradual de

percepção entre os docentes universitários, que passam a reconhecer a necessidade de formação específica para o exercício da docência (Costa, 2010). Essa formação envolve não apenas o domínio da área de conhecimento, mas também a capacidade de ensinar de forma eficaz, considerando as especificidades do ambiente acadêmico e os diferentes perfis dos discentes (Leal; Miranda; Nova, 2019).

Contudo, muitos professores ingressam na carreira docente sem que esta tenha sido sua primeira escolha profissional. Bouzada, Kilimnik e Oliveira (2012) revelam que a docência, em geral, não é a carreira inicialmente desejada por muitos, o que contribui para uma entrada na profissão sem a devida preparação. Essa realidade é reforçada por David (2017), ao apontar que a falta de formação docente adequada leva à consolidação de práticas ineficazes. Nesse sentido, Araújo (2005) enfatiza a importância de um ambiente institucional que ofereça suporte formativo aos docentes, especialmente aos iniciantes, evitando o enraizamento de hábitos inadequados.

Além disso, Pereira e Anjos (2014) ressaltam que os desafios enfrentados pelos docentes são intensificados pela escassez de capacitação didático-pedagógica ao longo da formação acadêmica. Muitos professores buscam preencher essa lacuna por meio de programas de pós-graduação *stricto sensu*; no entanto, essas formações frequentemente priorizam a pesquisa em detrimento da preparação para o magistério (Nganga *et al.*, 2016). A ausência de disciplinas obrigatórias relacionadas à prática docente nos programas de mestrado e doutorado evidencia essa tendência (Silva; Bernardi, 2021a).

Nesse contexto, Guimarães e Costa (2022) chamam atenção para a lacuna normativa existente na legislação educacional brasileira, que não exige formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino superior. Isso pode contribuir para a perpetuação de práticas de ensino pouco significativas, especialmente quando os docentes não foram expostos a metodologias de ensino ativas ou inovadoras durante sua formação. Tais limitações se tornam mais evidentes em cursos da área de negócios, como Ciências Contábeis, onde o distanciamento entre teoria e prática pode comprometer a formação dos estudantes (Cruz *et al.*, 2017).

2.1.1 Docência no ensino superior em ciências contábeis

A partir da década de 1960, o ensino superior brasileiro passou por uma significativa expansão, o que também afetou os cursos de Ciências Contábeis. Esse crescimento, no entanto,

nem sempre foi acompanhado pela qualificação dos quadros docentes. Muitas instituições passaram a contratar profissionais oriundos do mercado de trabalho para suprir a demanda por professores, mesmo que esses não tivessem experiência acadêmica ou formação pedagógica adequada (Nossa, 1999).

A vivência prática na área contábil é amplamente valorizada nesse contexto. Gradwohl, Lopes e Costa (2009) apontam que a experiência de mercado é percebida como um diferencial importante pelos docentes da área. No entanto, essa valorização da prática profissional pode, por vezes, obscurecer a necessidade de competências pedagógicas, essenciais para transformar a experiência em conhecimento significativo para os alunos.

Estudos como o de Souza *et al.* (2020) revelam que muitos professores de Ciências Contábeis não escolheram a docência como carreira principal. Segundo os autores, 75% dos docentes entrevistados atuaram anteriormente em outras funções, e 45% veem o ensino como uma fonte complementar de renda. Essa visão utilitarista da docência pode dificultar o investimento em formação continuada e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas (Souza; Mendonça, 2016).

Além disso, ser um bom contador ou pesquisador não implica, necessariamente, estar apto a ensinar. A docência exige competências próprias, como planejamento didático, domínio de metodologias de ensino, avaliação da aprendizagem e habilidades de comunicação (Miranda, 2010). Nesse sentido, Portela e Carvalhêdo (2017) afirmam que o conhecimento pedagógico-didático é um elemento mediador essencial para uma prática docente eficaz.

Entretanto, essa dimensão formativa ainda é negligenciada nos cursos de pós-graduação em Contabilidade. Conforme Nunes, Góes e Silva (2023), uma das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes da área é justamente a falta de preparo para lecionar, uma vez que os programas *stricto sensu* enfatizam quase exclusivamente a formação de pesquisadores (Andere; Araújo, 2008).

Essa tendência é confirmada pelo estudo de Fernandes *et al.* (2023), que investigou programas de pós-graduação em duas instituições federais do Nordeste. Os resultados demonstram que nem todos os alunos têm acesso a disciplinas voltadas à formação docente, dada a não obrigatoriedade e o viés acadêmico dos currículos, que priorizam a produção científica em detrimento da prática pedagógica.

Mesmo quando há alguma formação pedagógica, os docentes ainda enfrentam dificuldades didáticas, metodológicas e tecnológicas. Bolzan e Vendruscolo (2021) argumentam que essas fragilidades levantam sérias questões sobre a efetividade da formação

de mestres e doutores em Contabilidade no Brasil, reforçando a necessidade de ampliação do debate sobre a formação docente em programas de pós-graduação da área.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de valorização da formação pedagógica no ensino superior contábil, a fim de integrar de forma mais equilibrada a experiência prática com os saberes didáticos, promovendo um ensino mais contextualizado, significativo e alinhado às demandas da profissão contábil contemporânea.

2.2 Teorias utilizadas

2.2.1 Teoria da aprendizagem experiencial

A Teoria da Aprendizagem Experiencial (*Experiential Learning Theory – ELT*) foi desenvolvida por David Kolb, com base nos trabalhos de autores como Dewey, Lewin e Piaget. Segundo Kolb (1984), o aprendizado ocorre por meio da transformação da experiência, sendo um processo contínuo no qual o conhecimento é criado pela interação entre experiência concreta e reflexão crítica.

A *ELT* propõe um ciclo de quatro etapas: experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa. Esse modelo pressupõe que o verdadeiro aprendizado ocorre quando o indivíduo vivencia uma situação, reflete sobre ela, conceitua os aprendizados e, por fim, testa esses conceitos em novas situações. A aprendizagem, portanto, é entendida como um processo dinâmico e não linear (Kolb *et al.*, 2014).

No contexto da docência em Ciências Contábeis, essa teoria revela-se particularmente relevante, pois a prática profissional contábil fornece ao docente uma base rica de experiências concretas que podem ser incorporadas ao processo de ensino. A vivência no mercado permite ao professor relacionar os conteúdos teóricos às situações reais enfrentadas pelas organizações, facilitando a compreensão dos alunos e promovendo um aprendizado mais profundo (Nascimento, 2022; Silva; Nascimento, 2019).

De acordo com Batista e Silva (2008), o modelo de Kolb resgata influências do humanismo de Rogers e da psicologia do desenvolvimento de Piaget, enfatizando a importância do envolvimento ativo do aprendiz. Nascimento (2022) reforça que toda aprendizagem é, em essência, uma releitura da experiência, que ganha novos significados quando refletida e reinterpretada à luz do conhecimento teórico.

Para os docentes que conciliam a atuação no mercado com a docência, a aprendizagem experiencial atua como um catalisador para a prática pedagógica. Silva e Nascimento (2019) destacam que essas experiências passadas influenciam diretamente a forma como os professores ensinam, permitindo que adaptem conteúdos, estratégias e exemplos às necessidades concretas dos discentes.

Essa perspectiva é especialmente importante na formação profissional em Ciências Contábeis, onde a complexidade normativa e a exigência técnica da área demandam um ensino contextualizado. Kolb *et al.* (2014) argumentam que o papel do professor, nesse contexto, é o de facilitador do processo de aprendizagem, criando ambientes reflexivos e incentivando o pensamento crítico.

Ademais, a *ELT* contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, ao valorizar sua participação ativa e a construção de significados a partir de suas próprias vivências. No caso dos professores, essa abordagem favorece a autorreflexão sobre sua prática pedagógica e a capacidade de integrar saberes oriundos da experiência com os conhecimentos teóricos sistematizados (Kolb, 2014; Nascimento, 2022).

2.2.2 Teoria da aprendizagem significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel (1963), parte do princípio de que a aprendizagem ocorre de maneira mais eficaz quando os novos conhecimentos são integrados aos saberes prévios do aluno. Para isso, o conteúdo deve ser logicamente estruturado e potencialmente significativo, e o aprendiz deve estar disposto a relacioná-lo cognitivamente às suas experiências anteriores (Moreira, 2008).

Segundo Masini (2011), a aprendizagem significativa envolve uma interação ativa entre o novo e o já conhecido, resultando na modificação de ambos. Ao contrário da aprendizagem mecânica, baseada na simples memorização, a aprendizagem significativa favorece a construção de significados e o desenvolvimento do pensamento crítico, sendo especialmente adequada ao ensino superior (Vendramin; Araújo, 2020).

Masini (2011) complementa que essa abordagem envolve tanto o foco no processo cognitivo do aluno quanto o reconhecimento do contexto em que a aprendizagem ocorre, destacando o papel das interações sociais e culturais. Valadares (2011) observa que a teoria de Ausubel se alinha ao paradigma construtivista, no qual o aluno é visto como agente ativo na construção do conhecimento.

No ensino de Ciências Contábeis, a aprendizagem significativa é facilitada quando os professores utilizam metodologias que relacionam a teoria à prática profissional, respeitando os saberes prévios dos estudantes. Lacerda e Guerreiro (2022) apontam que, ao considerar as experiências e o contexto dos alunos, essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências profissionais e o pensamento crítico, essenciais para a atuação na área contábil.

Uma das ferramentas que contribui para esse tipo de aprendizagem são os mapas conceituais. Guedes (2021) argumenta que sua elaboração permite ao aluno visualizar as conexões entre conceitos, hierarquizar informações e perceber relações que anteriormente passavam despercebidas, promovendo uma organização cognitiva mais eficaz.

No entanto, a implementação da aprendizagem significativa apresenta desafios. Costa Júnior *et al.* (2023) observam que, embora essa teoria melhore o desempenho e a retenção do conhecimento, sua aplicação exige planejamento cuidadoso, conhecimento sobre os saberes prévios dos alunos e metodologias ativas, o que pode ser difícil em ambientes de ensino tradicionais.

Apesar dessas dificuldades, a personalização do ensino por meio da aprendizagem significativa contribui para uma formação mais eficaz. Vargas-Hernández e Vargas-González (2022) destacam que não existe uma única metodologia didática capaz de atender todos os contextos educacionais, mas que abordagens centradas no aluno, como a de Ausubel, tendem a ser mais eficazes em ambientes que valorizam a aprendizagem ativa.

Nesse sentido, Souza, Pinheiro e Silva (2022) evidenciam os benefícios das Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), que auxiliam professores na organização de suas práticas didáticas e no planejamento de conteúdos que favoreçam a aprendizagem significativa. Ainda que estudos como o de Sousa (2018) mostrem que a formação inicial dos professores nem sempre resulta em mudanças imediatas nas práticas pedagógicas, esses processos formativos servem como ponto de partida para a reflexão e a transformação da prática docente.

Assim, a Teoria da Aprendizagem Significativa oferece um importante referencial para pensar à docência em Ciências Contábeis, especialmente ao reconhecer a importância do conhecimento prévio e da mediação pedagógica na construção de um ensino contextualizado, crítico e significativo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, com o objetivo de compreender os desafios e oportunidades enfrentados por docentes de Ciências Contábeis que atuam exclusivamente na docência e aqueles que conciliam a prática profissional com o ensino superior. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma análise aprofundada dos significados, percepções e experiências dos participantes, possibilitando uma compreensão mais ampla dos fenômenos educacionais (Minayo, 2001; Flick, 2009).

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2024 por meio de um questionário estruturado com vinte e uma perguntas, elaborado especificamente para este estudo. O questionário abrangeu questões fechadas e abertas, organizadas em quatro blocos temáticos: (i) dados demográficos; (ii) formação acadêmica; (iii) experiência profissional e (iv) práticas pedagógicas. A inclusão de perguntas abertas teve como objetivo captar nuances subjetivas do discurso dos docentes, possibilitando uma análise mais interpretativa dos resultados (Triviños, 2008).

Antes da aplicação definitiva, foi realizado um pré-teste com três professores do curso de Ciências Contábeis, a fim de validar a clareza e a pertinência das perguntas, conforme recomendações metodológicas de Gil (2019). Após os ajustes necessários, o instrumento foi submetido à apreciação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Carmelitana Mário Palmério – UNIFUCAMP, sendo aprovado sob o parecer nº 5.739.769.

A amostra foi composta por dez docentes de Ciências Contábeis, divididos em dois grupos intencionalmente distintos, com cinco participantes cada. O Grupo 1 foi composto por professores que se dedicam exclusivamente à docência em instituições de ensino superior e que possuem formação acadêmica completa, com título de doutorado. O critério de inclusão para esse grupo visou representar docentes com sólida formação teórica, porém sem vínculo recente com o mercado contábil, tendo deixado de atuar profissionalmente fora da academia desde, no mínimo, o ano de 2010.

Já o Grupo 2 foi composto por docentes que conciliam à docência com a atuação no mercado de trabalho, seja em escritórios contábeis, empresas ou como autônomos, mas que não possuem formação acadêmica completa (mestrado e/ou doutorado). Esse grupo representa o perfil de profissionais com vivência prática atualizada, mas com formação acadêmica restrita à graduação e/ou especialização.

A seleção dos participantes foi realizada por meio da técnica de amostragem "bola de neve" (*snowball sampling*), conforme descrito por Biernacki e Waldorf (1981) e recentemente discutido por Bockorni e Gomes (2021). Essa técnica é amplamente utilizada em pesquisas

qualitativas com populações específicas ou de difícil acesso, permitindo que os próprios participantes indiquem novos respondentes com perfil semelhante. Essa estratégia foi especialmente útil diante das limitações logísticas da pesquisa e da dificuldade em localizar voluntários com as características desejadas.

Os dados coletados foram analisados à luz da análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), o que possibilitou a categorização e interpretação dos dados a partir das falas e das respostas dos participantes. As respostas foram organizadas em categorias interpretativas alinhadas aos objetivos do estudo e fundamentadas teoricamente nas contribuições da Teoria da Aprendizagem Experiencial, de David Kolb (1984), e da Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel (1963).

Essas teorias foram escolhidas por oferecerem aportes relevantes para compreender o papel da experiência prática e do conhecimento prévio na formação e atuação docente. A Teoria da Aprendizagem Experiencial, por exemplo, fundamenta a relevância da vivência prática dos professores que atuam no mercado, enquanto a Teoria da Aprendizagem Significativa contribui para a análise da mediação pedagógica e da construção do conhecimento em sala de aula, aspectos mais presentes entre os docentes com formação acadêmica aprofundada.

Assim, a metodologia adotada neste estudo buscou garantir rigor e coerência entre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de coleta e análise de dados e os fundamentos teóricos que sustentam as reflexões apresentadas nos resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa foi realizada com dois grupos distintos de docentes: o Grupo 1, composto por cinco professores que se dedicam exclusivamente à docência, e o Grupo 2, formado por cinco professores que conciliam a atividade docente com a atuação no mercado de trabalho. Quanto à distribuição de gênero, 60% dos participantes são do sexo masculino e 40% do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 40% dos respondentes têm entre 29 e 38 anos, outros 40% entre 39 e 48 anos, e os 20% restantes possuem 49 anos ou mais.

Tabela 1 – Características acadêmicas dos respondentes do Grupo 1

Item	Fatores	%
Acadêmica	Doutorado em ciências contábeis	40
	Doutorado em administração	40
	Doutorado em agronegócio	20

Profissional	Experiência na área contábil	80
	Experiência na área administrativa	20
Escolha da docência	Identificação com o ensino	60
	Possibilidade de fazer pesquisa ou adquirir mais conhecimento	40
Atuação docente	Somente em IES pública, como professor efetivo	80
	IES pública e privada	20
Tempo docência	6 a 10 anos	20
	11 a 16 anos	20
	17 anos ou mais	60
Dedicação à docência	11 a 20 horas/aulas semanais	80
	Mais de 30 horas/aula semanais	20
Planejamento e preparação de aula	2 a 6 horas semanais	40
	7 a 11 horas semanais	60

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a Tabela 1 a formação acadêmica dos docentes do Grupo 01 é composta de 40% que possuem doutorado em Ciências Contábeis, 40% em Administração e 20% em Agronegócio. Em relação à experiência profissional, 80% atuaram na área contábil. Quanto à motivação para a docência, 60% afirmam ter escolhido a carreira por afinidade com o ensino, enquanto 40% destacam o interesse em realizar pesquisas ou aprofundar seus conhecimentos.

No que se refere à atuação profissional, 80% dos docentes lecionam exclusivamente em instituições públicas de ensino superior, na condição de professores efetivos, e 20% atuam tanto em instituições públicas quanto privadas. A maioria (60%) possui mais de 17 anos de experiência docente. Em relação à carga horária, 80% dedicam entre 11 e 20 horas-aula semanais ao ensino, e 60% afirmam gastar entre 7 e 11 horas semanais com planejamento e preparação das aulas, enquanto os demais (40%) dedicam entre 2 e 6 horas a essa atividade. Os dados refletem a formação tradicional de professores universitários centrada na pesquisa científica, como apontam Fernandes *et al.* (2023) e Andere e Araújo (2008), cuja crítica recai sobre a carência de formação didático-pedagógica e da vivência prática.

Para o Grupo 1 foi perguntado qual competência desenvolvida no doutorado que auxiliou na docência e 60% responderam que foi a pesquisa e a análise crítica, já 20% responderam a habilidade com metodologias de ensino e os outros 20% comunicação. Quanto a maior dificuldade no exercício da docência 60% responderam que é desenvolver projetos de pesquisa e extensão, 20% explicar conteúdo teórico para os alunos e 20% gerir tempo, dadas as atividades acadêmicas e as demandas pessoais.

Segundo o grupo 1 a maior vantagem de trabalhar com a docência (60%) é a autonomia criativa, seguida da realização pessoal e ambiente estimulante para a pesquisa, ambas com 20% cada. Esses dados reforçam a ideia de que os docentes com formação acadêmica sólida tendem a valorizar a atividade científica e a liberdade pedagógica, conforme discutido por Masetto e Gaeta (2016) e Costa (2010). No entanto, também enfrentam dificuldades em conectar o conteúdo teórico com a prática, especialmente na ausência de vivência no mercado, como destacam Miranda (2010) e Andere e Araujo (2008).

Já a maior desvantagem é o desinteresse dos alunos e a remuneração menor que as outras áreas da contabilidade, ambas com 40% cada e o excesso de trabalho extraclasse (20%), sugerindo que mesmo professores com formação acadêmica avançada ainda enfrentam desafios estruturais e institucionais, conforme também evidenciado por Guimarães e Costa (2022). A carência de estrutura e o desinteresse discente também apareceram como obstáculos comuns à prática docente em ambos os grupos, corroborando os achados de Lima, Martins e Ferreira (2020). E 60% desse grupo avaliam a importância da formação acadêmica (mestrado/doutorado) como importante, porém a experiência profissional no mercado de trabalho é igualmente essencial, já os outros 40% acham que a formação é extremamente importante, pois um professor sem formação docente tem dificuldade de trabalhar a teoria em sala de aula.

Foi perguntado para o grupo 1 como eles suprem a falta de experiência profissional na atividade de ensino, que responderam que buscam exemplos e casos reais para ilustrar o conteúdo e convidam profissionais com experiência na área para participar das aulas e explanar sobre o conteúdo para os alunos, ambos com 40%, e os outros 20% responderam que realizam cursos de capacitação, sendo que se mantem atualizados sobre as mudanças e tendências na sua área de ensino acompanhando notícias, tendências em blogs online, podcast e mídias sociais, com 40% cada e 20% realiza cursos online a fim de adquirir conhecimento e obter certificações. Essa tentativa de aproximar teoria e prática indica uma valorização da aprendizagem significativa (Ausubel, 1963), ao reconhecer a importância de relacionar novos conteúdos ao conhecimento prévio dos alunos (Masini & Moreira, 2008; Valadares, 2011).

Além das perguntas com múltipla escolha o questionário tinha 4 perguntas abertas, sendo a primeira: “O que te motivou a ingressar na docência? Explique os fatores que influenciaram na sua decisão, por exemplo: interesses pessoais, experiências anteriores, influências de outros docentes ou outras motivações”. As motivações para a docência foram

diversas, incluindo idealização da profissão, atratividade da remuneração e estabilidade. Alguns docentes relataram ter sido inicialmente motivados por interesses pessoais e financeiros, mas desenvolveram, ao longo do tempo, um compromisso com a formação contínua e o aprimoramento pedagógico, investindo em cursos de pós-graduação *strictu sensu*. A influência positiva de outros professores, a flexibilidade de horários, a possibilidade de integrar ensino, pesquisa e extensão, e a autonomia criativa no uso de metodologias inovadoras também foram destacadas como fatores relevantes na escolha e permanência na carreira docente.

A segunda pergunta era para os docentes comentar sobre a trajetória profissional até iniciar na docência. Os docentes relataram experiências diversas no mercado de trabalho antes de ingressarem na carreira docente, majoritariamente na área contábil e administrativa. Muitos começaram a trabalhar ainda jovens, conciliando trabalho e estudo, o que contribuiu significativamente para a formação prática e para a capacidade de exemplificar conteúdos em sala de aula. Alguns passaram por funções em bancos e empresas privadas, motivados por questões financeiras, mas migraram para a docência ao perceberem afinidade com o ensino e o desejo de compartilhar conhecimentos. A transição para a docência, em geral, ocorreu de forma gradual, iniciando com experiências como professores substitutos ou atuando simultaneamente em funções executivas e acadêmicas. As vivências profissionais prévias foram reconhecidas como importantes para enriquecer a prática pedagógica, tornando o ensino mais concreto, contextualizado e conectado com a realidade do mercado.

Por fim, na pergunta sobre os desafios de ser um professor universitário, as principais dificuldades relatadas pelos docentes estão associadas a aspectos estruturais, emocionais e pedagógicos da profissão. Um dos maiores desafios mencionados é a desmotivação dos alunos, muitas vezes relacionada à falta de perspectivas profissionais e condições socioeconômicas desfavoráveis. Soma-se a isso a precariedade da infraestrutura em algumas instituições públicas, como ausência de equipamentos adequados, problemas de limpeza e conforto em sala de aula, o que compromete o ambiente de ensino. Além disso, os professores destacam o desgaste emocional e psicológico decorrente da sobrecarga de atividades exigidas pela carreira acadêmica, como orientação de alunos, produção científica, participação em eventos e comissões. Outro ponto sensível é a necessidade constante de atualização, especialmente em áreas com mudanças frequentes na legislação, e o desafio de equilibrar teoria e prática, dado que alguns regimes de trabalho dificultam a atuação profissional fora da academia. Tais fatores impactam diretamente na qualidade do ensino e no bem-estar do docente.

Tabela 2 – Características acadêmicas dos respondentes do Grupo 2

Item	Fatores	%
Acadêmica	Especialização na área contábil	80
	Especialização na área de educação	20
Tempo de experiência na docência	1 a 5 anos	40
	6 a 10 anos	40
	17 anos ou mais	20
Quantidade de aulas semanais	2 a 9 aulas	60
	10 a 14 aulas	20
	20 aulas ou mais	20
Atuação docente	Somente em IES particular	80
	Em IES pública e privada	20
Planejamento e preparação de aula	2 a 6 horas semanais	80
	7 a 11 horas semanais	20
Tempo de experiência na área contábil	6 a 10 anos	40
	11 a 16 anos	40
	17 anos ou mais	20
Área que trabalha no mercado de trabalho	Contabilidade de empresa do setor privado	40
	Escritório de contabilidade	40
	Autônomo	20

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 2 apresenta as características dos respondentes do Grupo 2, composto por docentes que conciliam a atividade docente com a atuação no mercado de trabalho. Os dados revelam que 80% dos participantes possuem especialização na área contábil, enquanto os demais 20% são especializados na área de educação. Em relação ao tempo de experiência docente, observa-se que 40% possuem entre 1 e 5 anos de atuação, 40% entre 6 e 10 anos e 20% têm mais de 17 anos de experiência.

Quanto à carga horária semanal dedicada à docência, 60% dos professores ministram entre 2 e 9 aulas, 20% entre 10 e 14 aulas, e os demais 20% lecionam 20 horas ou mais por semana. No que se refere à instituição de ensino superior (IES) onde atuam, 80% trabalham exclusivamente em IES privadas, enquanto 20% atuam tanto em instituições públicas quanto privadas.

No que diz respeito ao tempo dedicado ao planejamento das aulas, 80% dos respondentes informaram gastar entre 2 e 6 horas por semana, ao passo que 20% dedicam entre 7 e 11 horas semanais. Em relação à experiência no mercado de trabalho, 40% dos docentes possuem entre 6 e 10 anos de atuação, 40% entre 11 e 16 anos, e 20% têm mais de 17 anos de

experiência profissional fora do ambiente acadêmico. Por fim, 80% dos respondentes trabalham em empresas privadas ou escritórios de contabilidade, enquanto 20% trabalham como autônomo. A maioria desses docentes apresentou significativa experiência profissional no mercado contábil, o que confirma os apontamentos de Gradvohl, Lopes e Costa (2009), ao defenderem a importância da vivência prática para o ensino da contabilidade. No entanto, como evidenciado por Souza *et al.* (2020), parte desses profissionais não escolheu a docência como primeira opção, o que pode limitar seu investimento em práticas pedagógicas mais eficazes.

Em relação aos motivos que levaram os participantes do Grupo 2 a atuarem também na docência, todos relataram identificação com o ensino como fator central. Além disso, 60% destacaram que a experiência no mercado de trabalho contribui positivamente para a prática docente, especialmente pela possibilidade de trazer exemplos e casos práticos para a sala de aula. Outros 20% apontaram que essa vivência profissional proporciona maior segurança em termos de domínio do conteúdo, e mais 20% ressaltaram o acesso a conhecimentos atualizados, especialmente no que se refere à legislação contábil o que se alinha diretamente à Teoria da Aprendizagem Experiencial de Kolb (1984), que valoriza a reflexão sobre a prática como um ciclo de aprendizagem. Para esses professores, o vínculo com o mercado favorece a aplicação de exemplos concretos, contribuindo para a aprendizagem significativa dos alunos, conforme argumenta Nascimento (2022).

As principais dificuldades relatadas no exercício da docência foram, em sua maioria, relacionadas à produção acadêmica. Cerca de 80% dos respondentes indicaram dificuldades em desenvolver projetos de pesquisa e extensão, evidenciando um possível distanciamento entre a prática docente e as exigências institucionais do meio acadêmico. Outros 20% apontaram o planejamento das aulas como um desafio. Esses achados convergem com os estudos de Souza e Mendonça (2016), que apontam que muitos docentes com perfil técnico-profissional não investem no desenvolvimento didático-pedagógico.

Quanto às desvantagens percebidas na atuação docente, 40% mencionaram o excesso de trabalho extraclasse, seguido pela remuneração inferior em comparação a outras áreas da contabilidade (40%) e pelo desinteresse dos alunos (20%). Por outro lado, os aspectos positivos também foram destacados: 80% consideram o aprendizado contínuo em sala de aula como a principal vantagem da carreira docente, enquanto 20% citaram a realização pessoal. Esses resultados evidenciam a necessidade de políticas institucionais de formação continuada que reconheçam diferentes trajetórias docentes, como já proposto por Silva e Bernardi (2021).

A experiência prática no mercado de trabalho foi considerada extremamente importante para o exercício da docência por 80% dos participantes, que argumentam que a ausência dessa vivência pode dificultar a aplicação do conteúdo em sala de aula. Os 20% restantes reconhecem sua relevância, mas destacam que a formação pedagógica também é essencial para o bom desempenho docente.

Por fim, em relação às perspectivas de carreira, 40% dos professores pretendem investir em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), 40% planejam priorizar a docência em relação às outras atividades que desenvolvem, e 20% afirmaram que pretendem continuar conciliando a atuação profissional no mercado com o ensino superior. Esses dados apontam para uma tendência de valorização crescente da carreira acadêmica, ainda que a conciliação com outras atividades continue sendo uma realidade para parte dos docentes.

Para os respondentes do Grupo 2, composto por docentes que conciliam o exercício da docência com a atuação no mercado de trabalho, foram realizadas quatro perguntas abertas com o objetivo de compreender as percepções relacionadas às motivações, à trajetória profissional, aos desafios enfrentados e às oportunidades percebidas nessa dupla atuação.

A primeira pergunta abordou as motivações que levaram esses profissionais a ingressar na docência. As respostas evidenciaram, em sua maioria, motivações de ordem pessoal, como o interesse pela prática de ensino, o gosto por aprender continuamente e o prazer em estabelecer relações interpessoais com colegas e estudantes. Alguns participantes relataram que o desejo de lecionar surgiu antes mesmo da escolha pelo curso de Ciências Contábeis, sendo a docência vista como uma vocação. Outros destacaram a afinidade com o ambiente acadêmico, o amor pelo ato de ensinar e a percepção de que a docência é uma forma de transformar vidas. Também foram mencionadas razões financeiras, ainda que secundárias, como fator motivador complementar.

Na sequência, foi solicitado que os participantes comentassem sobre a trajetória profissional que antecedeu o ingresso na docência. As respostas revelaram perfis profissionais diversos, com experiências que vão desde atuação em escritórios de contabilidade e empresas do setor industrial até o exercício de funções gerenciais e empreendedoras, como a abertura do próprio escritório contábil. Alguns iniciaram a prática docente ainda na graduação, por meio de projetos de ensino técnico, e posteriormente passaram a atuar no mercado de forma mais intensa. Em todos os casos, a docência surgiu como uma etapa posterior a uma experiência

prática consolidada, o que contribui para a aplicação de conhecimentos reais e atualizados em sala de aula.

Quanto aos desafios de conciliar a docência com outra atividade profissional, os relatos convergiram para a dificuldade de gestão do tempo, devido à alta demanda de ambas as funções. Os participantes relataram que a produção de aulas de qualidade, a atualização constante dos conteúdos, a preparação de avaliações e o atendimento às exigências institucionais requerem dedicação significativa, o que se soma às obrigações do mercado de trabalho e à vida pessoal. Também foram mencionadas dificuldades relacionadas à regulamentação profissional, à complexidade da área contábil e à necessidade de conciliar horários e rotinas distintas, muitas vezes utilizando finais de semana para preparar as atividades acadêmicas.

Por fim, ao serem questionados sobre as oportunidades decorrentes da conciliação entre a docência e o trabalho no mercado, os docentes destacaram a gratificação pessoal e profissional proporcionada pelo ensino. As respostas indicam que a experiência prática enriquece o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao professor compartilhar situações reais do cotidiano contábil com os estudantes, o que gera maior interesse e envolvimento por parte dos discentes. Os participantes também ressaltaram que a docência favorece o aprimoramento contínuo, pois exige estudo constante e atualização, além de representar uma oportunidade de crescimento pessoal e de contribuição social, por meio da formação de futuros profissionais.

A análise das respostas abertas indica que a docência, ainda que desafiadora, é percebida como um espaço de construção de sentido e transformação mútua. Essa visão é compatível com a Teoria da Aprendizagem Significativa, que valoriza o papel ativo do sujeito na atribuição de sentido ao que se aprende (Lacerda & Guerreiro, 2022), e com os pressupostos da aprendizagem centrada na experiência (Silva & Nascimento, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender os desafios e oportunidades enfrentados por professores de Ciências Contábeis que se dedicam exclusivamente à docência e aqueles que conciliam o exercício da docência com a prática profissional no mercado de trabalho. A partir da análise dos dados obtidos, foi possível identificar contrastes relevantes entre os dois perfis, especialmente no que se refere à formação pedagógica, experiência prática e percepção sobre a qualidade do ensino superior.

Os dados revelam que os docentes com dedicação exclusiva à docência possuem, em sua maioria, titulação *stricto sensu* e maior domínio teórico e metodológico, mas enfrentam limitações na transmissão de conteúdos práticos, especialmente nas disciplinas mais técnicas. Por outro lado, os professores que atuam simultaneamente no mercado demonstram maior facilidade em aplicar exemplos práticos e atualizar conteúdos conforme as demandas reais da profissão, porém relatam dificuldades no desenvolvimento de práticas acadêmicas exigidas, como pesquisa e extensão, além de limitações pedagógicas relacionadas à formação docente.

A partir da Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb, constatou-se que a vivência prática no mercado de trabalho representa uma importante fonte de aprendizagem para os professores, que ao compartilharem suas experiências profissionais contribuem para tornar o ensino mais contextualizado e significativo. Já a Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel, reforça a importância da integração entre os conhecimentos prévios dos alunos e os novos conteúdos apresentados em sala de aula, o que se torna mais efetivo quando os docentes conseguem conectar teoria e prática.

No entanto, ambos os grupos de docentes enfrentam desafios comuns, como a desmotivação discente, a sobrecarga de trabalho extraclasse e a carência de infraestrutura adequada nas instituições. Além disso, as dificuldades relacionadas à formação pedagógica ainda são uma realidade, especialmente para aqueles que ingressaram na docência por identificação com o ensino, mas sem preparação formal para o magistério superior.

Conclui-se, portanto, que o ensino superior em Ciências Contábeis exige um equilíbrio entre a formação acadêmica sólida e a experiência prática, sendo essencial que as instituições de ensino incentivem tanto a formação continuada quanto a aproximação com o mercado. A valorização da docência deve estar associada a políticas institucionais que reconheçam a importância da formação pedagógica, promovam capacitações e articulem estratégias para que o conhecimento científico e a prática profissional se complementem.

Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se ampliar a amostra do estudo e incluir a perspectiva dos estudantes, a fim de compreender de forma mais abrangente os impactos da formação e experiência docente sobre o processo de aprendizagem. Ademais, estudos comparativos entre diferentes regiões e instituições podem contribuir para o fortalecimento das práticas pedagógicas no campo contábil.

REFERÊNCIAS

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. de. Aspectos da formação do professor de ensino superior de ciências contábeis: uma análise dos programas de pós-graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v.19. n. 48, p.91-102, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>. Acesso em: 30 abr. 2024.

ARAÚJO, K. C. L. C. de. **Os saberes docentes dos professores iniciantes do ensino superior: Um estudo na universidade federal de Pernambuco**. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4702>. Acesso em: 02 mai. 2024.

BATISTA, G.; SILVA, M. Estilo de Aprendizagem Kolb. **Cadernos da FUCAMP**, v. 7, n. 7, 2008. Disponível em: <https://www.unifucamp.edu.br/wp-content/uploads/2010/10/11%23U00c2%23U00aa-GUSTAVO-E-M%23U00c3%23U0081RCIA.pdf> Acesso em: 08 jun. 2024.

BOCKORNI, B. R. S; GOMES, A. F. A amostragem em *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2021. DOI: 10.25110/receu.v22i1.8346. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/empresarial/article/view/8346>. Acesso em: 21 set. 2024.

BOLZAN, G.; VENDRUSCOLO, M. I. 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. DOI: 10.22561/cvr.v32i3.6811. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidadevistaerevista/article/view/6811>. Acesso em: 05 mai. 2024.

BOUZADA, V. C. P.C.; KILIMNIK, Z. M.; OLIVEIRA, L. C. V. de. Professor iniciante: Desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. **ReCaPe – Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, V. 02, n.01, p. 1-18, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20503/recape.v2i1.9336>. Acesso em: 05 mai. 2024.

BIERNACKI, P.; WALDORF, D. **Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling**. *Sociological Methods & Research*, v. 10, n. 2, p. 141–163, 1981.

COSTA, N. M. da S. C. Formação pedagógica de professores de medicina. **Rev. Latino-Am. Enfermagem [Internet]**, p.1–7, 2010.DOI: 10.1590/S0104-11692010000100016. Acesso em: 05 mai. 2024.

CRUZ, A. P. C. da; QUINTANA, A. C.; MACHADO, D. G.; CZARNESKI, F. R.; LUCAS, L. de O. Quais atributos definem um bom professor? Percepção de alunos de cursos de ciências contábeis ofertados no Brasil e em Portugal. **Revista Ambiente Contábil - Universidade Federal do Rio Grande do Norte - ISSN 2176-9036**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 163–184, 2017. DOI: 10.21680/2176-9036.2017v9n1ID7222. Acesso em: 28 maio. 2024.

DAVID, R. S. Formação de Professores para o Ensino Superior: Docência na Contemporaneidade. **Periferia**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 201–220, 2017. DOI:

10.12957/periferia.2017.28880. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/28880>. Acesso em: 30 abr. 2024.

FERNANDES, T. de O.; ARAÚJO, V. dos S.; AIRES, M. de F.; SANTOS, R. G. L. dos. A contribuição do mestrado e doutorado em Contabilidade no desenvolvimento de competências docentes: um estudo comparativo em duas instituições federais de ensino superior do Nordeste. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, [S. l.], v. 27, n. 3, p. 18–35, 2023. DOI: 10.12979/rcmccuerj.v27i3.76412. Acesso em: 30 abr. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GRADVOHL, R. F.; LOPES, F. F. P.; COSTA, F. J. da. O perfil do bom professor de contabilidade: Uma análise a partir da perspectiva de alunos de cursos de graduação. **Congresso USP Controladoria e Contabilidade**. São Paulo, p.1-16. 2009. Disponível em: <https://congress USP.fipecafi.org/anais/artigos92009/45.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

GUEDES, A. D. G. Mapas conceituais para a definição de conceitos em projetos de *motion design*. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 11, n. 1, p. 01-20, 2021. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/asr/index.php?go=artigos&idEdicao=39>. Acesso em: 05 mai. 2024.

GUIMARÃES, M. da C. S.; COSTA, E. A. da S.. O estágio de docência no processo de construção da identidade profissional de pós-graduandos. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, e4853, p. 1-20, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7i1.4853. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4853>. Acesso em: 06 mai. 2024.

COSTA JÚNIOR, J. F.; LIMA, P. P. de; ARCANJO, C. F.; SOUSA, F. F. de; SANTOS, M. M. de O; LEME, M.; GOMES, N. C.. Um olhar pedagógico sobre a Aprendizagem Significativa de David Ausubel. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 5, p. 51–68, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/70>. Acesso em: 03 mai. 2024.

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

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A.; PASSARELLI, A; SHARMA, G. On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. **Simulation & Gaming**, v. 45, n. 2, p. 204-234, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>. Acesso em: 08 mai. 2024.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. **Experiential Learning & Teaching in Higher Education**, v. 1, n. 1, p. 7-44, 2017. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>. Acesso em 01 mai. 2024.

LACERDA, C. R.; GUERREIRO, M. G. Aprendizagem significativa: estudo sobre a visão dos professores no Ensino Superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023036, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8668162. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668162>. Acesso em: 03 mai. 2024.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; NOVA, S. P. de C. C. (org.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologia sáticas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2019. 235 p.

MASETTO, M. T; GAETA, C. Os desafios para a formação de professores do ensino superior. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 8, n. 2, 2016. DOI: 10.18554/rt.v8i2.1550. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1550>. Acesso em: 01 mai. 2024.

MASINI, E. F. S. Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 1, p. 16-24, 2011. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/asr/?go=artigos&idEdicao=1#>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MOREIRA, M. A. A teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. IN: MASINI, E. F. S; MOREIRA, M. A. (Org.). **Aprendizagem Significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MIRANDA, G. J. Docência universitária: uma análise das disciplinas na área da formação pedagógica oferecidas pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Ciências Contábeis. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 81–98, 2010. DOI: 10.17524/repec.v4i2.202. Disponível em: <https://www.repec.org.br/repec/article/view/202>. Acesso em: 03 mai. 2024.

MIRANDA, G. J.; LEMOS, K. S.; OLIVEIRA, A. S.; FERREIRA, M. A. (2015). Determinantes do Desempenho Acadêmico na Área de Negócios. *Meta: Avaliação*, 7, 175-209. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/264>. Acesso em: 24 mai. 2024.

MORAIS, R. S. **Docência Universitária: Saberes Pedagógicos Necessários à Formação do Professor de Ciências Contábeis**. 2015. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educomunicação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.525>. Acesso em 30 abr. 2024.

NASCIMENTO, C. de L. **Construtos do Gap entre o ensino e a prática contábil à luz da teoria da aprendizagem experiencial**. 2022. Tese (Doutorado em Controladoria e Contabilidade: Contabilidade) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. doi:10.11606/T.12.2022.tde-22122022-210849. Acesso em: 09 jun. 2024.

NGANGA, C. S. N.; BOTINHA, R. A.; MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A. Mestres e Doutores em Contabilidade no Brasil: Uma Análise dos Componentes Pedagógicos de sua Formação Inicial. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en**

Educación, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 83-99, 2016. DOI: 10.15366/reice2016.14.1.005. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2709>. Acesso em 30 mar. 2024.

NOSSA, V. Formação do corpo docente dos cursos de graduação em contabilidade no brasil: Uma análise crítica. **Caderno de Estudos**. São Paulo, nº 21, p. 1-20, 1999.

NUNES, J. D. S.; GÓES, J. M. da S.; SILVA, J. de D. L. Saberes pedagógicos no ensino superior de Ciências Contábeis na Universidade Federal Do Pará. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 51–74, 2023. DOI: 10.36311/2447-780X.2023.n1.p51. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/13913>. Acesso: 30 mar. 2024.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. Pedagogia das competências: realidade no ensino em administração?. **ANPAD (Org.), Anais, XXX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração–ANPAD, Rio de Janeiro, RJ, Brasil**, 2006.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. D. dos. O professor do ensino superior: perfil, desafios e trajetórias de formação. In: Seminário internacional de educação superior, 1., 2014, Sorocaba/SP. **Anais Eletrônicos**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba – Uniso. Disponível em: <https://www.uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-do-sies/edicoes/eduformacao-professores/31.pdf>. Acesso em: 06 mai. 2024.

PORTELA, M. de O. S.; CARVALHÊDO, J. L. P. Contexto histórico da formação do professor bacharel em ciências contábeis para a docência no ensino superior e o desenvolvimento da profissionalidade docente. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 34, p. 229-246, 2016. DOI: 10.26694/les.v1i2.6093. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1262>. Acesso em: 06 jun. 2024.

SILVA, M. V. da R. S. da; FILHA, F. S. S. C.; NASCIMENTO, F. S. C. do; BRANCO, T. B.; LIMA, N. D. P.; MIRANDA, R. H. da S.. A dicotomia entre teoria e prática na formação do enfermeiro docente. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, [S. l.], v. 8, n. 22, p. 93–102, 2018. DOI: 10.24276/rrecien2358-3088.2018.8.22.93-102. Disponível em: <https://recien.com.br/index.php/Recien/article/view/157>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SILVA, F. O. da; NASCIMENTO, L. G. M. Narrativas de formação na docência: aprendizagem experiencial no cotidiano da profissão. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 79, p. 47-65, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47161/1/2019_art_fosilva.pdf. Acesso em: 06 mai. 2024.

SILVA, A. A. da; BERNARDI, M. C. Reflexões sobre a formação de docentes para o ensino superior. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 107–117, 2021a. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/200>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SILVA, A. A. da; BERNARDI, M. C. Docentes no ensino superior: apontamentos acerca da formação profissional. **Devir Educação**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 49–66, 2021b. DOI: 10.30905/rde.v5i2.355. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/355>. Acesso em: 02 mai. 2024.

SILVA, S. M. C. da; ANTUNES, M. A. M; PEGORANO, R. F; MIRANDA, G. J, SILVA, L. B. motivos para o ingresso na pós-graduação stricto sensu-uma pesquisa com estudantes de uma IES pública. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e250905, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/th3vvhxQ8q9GRBMg44SpYn5K/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2024.

SOUSA, C. O. Formação continuada de professores e o conceito de espaço: Contribuições da teoria da aprendizagem significativa. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, , 2018. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=82802>> Acesso em: 05 de julho de 2024

SOUZA, G. F.de; PINHEIRO, N. A. M.; SILVA, S. de C. R. da. Formação continuada de professores na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 575-598, 2022. DOI: 10.5335/rep.v29i2.13271. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/13271>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SOUZA,J. A. e S; MENDONÇA, D. J. Considerações sobre a formação pedagógica de docentes para o curso de Ciências Contábeis. **REGS. Revista de Educação, Gestão e Sociedade**. [S. l.], p. 1-30, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311571447_Consideracoes_sobre_a_formacao_pedagogica_de_docentes_para_o_curso_de_Ciencias_Contabeis. Acesso em: 30 mar. 2024.

SOUZA, L. P. de; NANNI, P. A; FERREIRA, M. M.; BONZANINI, O. A. Formação, conhecimentos da prática e experiência com o ensino: Um estudo com docentes de ciências contábeis. **Revista Eletrônica de Ciências Contábeis**. [S. l.], v. 9 n. 2, p. 155-178, 2020. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/contabeis/article/view/1688>. Acesso em: 30 mar. 2024.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VALADARES, J. A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, v. 1, n. 1, p. 36-57, 2011. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/asr/index.php?go=artigos&idEdicao=1>. Acesso em: 05 mai. 2024.

VARGAS-HERNÁNDEZ, J. G.; VARGAS-GONZÁLEZ, O. C. *Strategies for meaningful learning in higher education*. **JISTECH: Journal of Information Science and Technology**, v. 2, n. 1, p. 47-64, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30862/jri.v2i1.41>. Acesso em: 04 mai. 2024.

VASCONCELOS, M.L.M. A formação do professor no ensino superior. 3ª ed. São Paulo e Niterói: Xamã e Intertexto, 2009.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, D; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006. Coleção Educação Superior em Debate; v.5, p.85-96. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 05 mai. 2024.

VENDRAMIN, E. de O.; ARAUJO, A. M. P. 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**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 157-179, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p157>. Acesso em: 05 mai. 2024.