

FORMAÇÃO DOCENTE EM OBSERVAÇÃO: UM ESTUDO COM DOCENTES DE CONTABILIDADE

NADSON JAIME FERREIRA ALVES

Universidade Federal do Pará

MARCIA ATHAYDE MOREIRA

Universidade Federal do Pará

JONATHAN ANDREI MACEDO BRANDÃO

Universidade Federal do Pará

MICHEL CARVALHO RIBEIRO

Universidade Federal do Pará

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a percepção de docentes do curso de ciências contábeis acerca do programa de formação docente oferecido por uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). O estudo é de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, realizado por meio da aplicação de um formulário virtual, tendo sido as respostas objetivas analisadas por meio de planilhas eletrônicas, enquanto para as respostas subjetivas foram agregadas em um *corpus* textual individualmente, com auxílio de ferramentas de Inteligência Artificial, e analisadas posteriormente de modo a identificar os pontos convergentes, divergentes e de destaque nas respostas. Como resultados, de forma geral, os professores estão satisfeitos com a formação, tendo havido consenso sobre a importância para a implantação e utilização eficaz de metodologias inovadoras, sobre a relevância dos temas abordados, como inteligência artificial, a necessidade de transversalidade do curso, além das discussões sobre o novo Projeto Pedagógico do Curso, com valorização das metodologias participativas, especialmente oficinas e atividades práticas. Os professores, entretanto, criticaram a necessidade de mais momentos práticos, principalmente no uso de tecnologias aplicadas em sala de aula, priorizando oficinas práticas e o uso de laboratórios para a formação. Conclui-se pela importância de se discutir no âmbito acadêmico a construção de competências docentes, notadamente diante das demandas e desafios para o exercício da docência que os novos padrões comportamentais e as tecnologias trouxeram, onde a educação por competências, as metodologias ativas e as tecnologias educacionais variáveis que subvertem as formas de ensinar, de aprender e de avaliar a aprendizagem.

Palavras-chave: Formação docente. Educação por competências. Avaliação da aprendizagem. Metodologias ativas. Formação continuada.

1 INTRODUÇÃO

As transformações que ocorrem em proporção global e local, nas esferas social, política, econômica, tecnológica, científica, ética, dentre outras, se refletem na organização do trabalho, nos modos de produção e na formação profissional. Acompanhar essas mudanças requer senso crítico e adaptação contínua dos indivíduos e das instituições, condição nem sempre fácil e imediata, por envolver comportamentos arraigados em crenças e culturas que, muitas vezes, requerem que os agentes envolvidos saiam da zona de conforto para lidar com novas demandas.

Nesse contexto, as instituições de ensino superior devem formar profissionais com domínio de múltiplas competências: capacidade de conectar diferentes conhecimentos para

tomar decisões diante de situações-problema, saber trabalhar em equipe e exercer liderança, comunicar-se com eficácia, aprender com autonomia intelectual e ser flexível para lidar com as situações de incerteza que se apresentam (Alonso, 2008).

O ambiente de aprendizagem deve promover a interação e a troca de experiências entre docentes e discentes de diferentes gerações (X, Y, Z, p. ex.) que, por vezes, resultam em conflitos devido a diferentes visões de mundo e perfis motivacionais. Muitas instituições enfrentam dificuldades em engajar as novas gerações, pois os alunos não veem mais a educação como um agente vital em suas vidas, preferindo o reconhecimento e gratificações imediatas, por terem dificuldade em lidar e se adaptar a regras estabelecidas, demonstrando desinteresse pelo modo dominante da educação tradicional, que se caracteriza por certas hierarquias, formalidades e normas, bem como, abordagens longas e demoradas que demandam análises críticas e posicionamentos (Cortella, 2013).

Já no início deste século, Duarte (2001) destacava o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas que vinham se adaptando ao contexto educacional na lógica da educação por competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), para capacitar os alunos com vivências relacionadas ao mercado de trabalho. Isso trouxe profundos impactos às escolas e ao trabalho docente, em conformidade com orientações de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Mas, alguns autores levantavam suspeitas quanto às reais intenções dessa abordagem (Laffin, 2015).

Assim, a educação por competências não é unanimidade entre educadores. Alguns não a entendem como um legado de inovação educacional, mas sim como modismo que se enraizou pelas facetas do capitalismo, como foco no ensino tecnicista e descontextualizado (Duarte, 2001)

Contudo, a aprendizagem baseada em educação por competências, quando em sintonia com os preceitos da aprendizagem significativa e os quatro pilares da educação, saber conhecer, saber fazer, saber ser e saber conviver (Delors, 1999) abrem caminho para o uso de metodologias ativas e de tecnologias educacionais, com releitura da avaliação da aprendizagem. Desafio aos educadores que precisam rever a forma tradicional de ministrar aulas com metodologias passivas (aula expositiva centrada no professor) com suporte de livros didáticos, enquanto deveriam elaborar estratégias dividindo o protagonismo com alunos durante as aulas, com objetivo de torná-los mais independentes e autônomos no seu aprendizado por meio de aula mais dinâmicas e uso de recursos variados (Valente et al. 2017), redimensionando a avaliação da aprendizagem.

Nesse contexto, o objetivo deste estudo é analisar a percepção de docentes do curso de ciências contábeis acerca do programa de formação docente oferecido por uma Instituição Federal de Ensino Superior. Para tanto, este estudo busca descrever os fundamentos de educação por competências e suas implicações na avaliação da aprendizagem; identificar razões que levam os docentes a aderirem, ou não, aos programas de formação docente; bem como identificar práticas já desenvolvidas por docentes no contexto em questão, relacionadas a essas duas temáticas.

Esta pesquisa se justifica devido a importância que a formação docente assume no atendimento às demandas educacionais atuais, que requerem profissionais capazes de integrar competências técnicas, emocionais e sociais em suas práticas pedagógicas, a fim de motivar e engajar os estudantes para o estudo. As novas diretrizes curriculares nacionais de Ciências Contábeis, instituídas em março de 2024, inovam ao prever a formação profissional baseada no desenvolvimento de competências, e em seu Art. 10, determina que tais diretrizes devam ser implantadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), no prazo máximo de dois anos.

Tal prazo reflete a urgência em rever o processo de formação do profissional contador, o futuro da profissão contábil e sua efetiva contribuição para a sociedade, mas também se

constitui num desafio ao mundo acadêmico da contabilidade no Brasil, por também envolver aspectos culturais arraigados na postura de docentes e discentes que precisam ser redimensionados.

Também se justifica no contexto da Faculdade que serviu de lócus para esta pesquisa, que está em processo de construção e implantação do novo projeto pedagógico, desenvolvendo, paralelamente, o programa de formação docente, em análise.

As transformações sociais, econômicas e tecnológicas pelas quais o mundo passa, especialmente após a pandemia ocorrida nos anos de 2020 e 2021, trouxe novos e permanentes desafios para as instituições de ensino superior. Assim, esse estudo contribui ao explorar a educação por competências e a avaliação da aprendizagem como elementos centrais para promover metodologias inovadoras e uma formação mais significativa e alinhada às necessidades dos estudantes e da sociedade. Apresenta relevância acadêmica ao propor reflexões sobre as práticas pedagógicas atuais, abordando lacunas e dificuldades na adesão de docentes a programas de formação continuada.

As contribuições sociais da pesquisa passam pela importância de discutir a educação por competências e as metodologias ativas no contexto da graduação, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para formação de profissionais mais qualificados para a vida profissional e social. As discussões acadêmicas e suas correlações com as atividades realizadas nas IES acrescentam elementos teórico-empíricos que alimentam novas pesquisas e incentivam as entidades a desenvolverem seu quadro docente, gerando um processo recursivo de formação e desenvolvimento da cidadania.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Educação por Competências

O método de educação por competências foi acolhido pelo ensino superior brasileiro, na atualidade, por ser entendido como a melhor maneira de responder, com eficácia, às demandas sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo (Marinho-Araújo & Almeida, 2017). Trata-se de um agrupamento interdependente de conhecimentos, habilidades e atitudes que deverão ser desenvolvidas para formação do indivíduo, tanto na sala de aula, quanto na inserção ao mercado de trabalho (Zanella et al., 2017).

Inicialmente, a educação por competência estava articulada com o processo de globalização de mercados, a partir dos anos 90 do século passado. No Brasil, as proposições de mudanças curriculares se justificavam na melhoria da qualificação profissional prevista nas diretrizes curriculares, inclusive em Ciências Contábeis, na perspectiva da pedagogia das competências, voltada à lógica do mercado ao incutir no aluno um perfil profissional simétrico com o modelo competitivo do mercado, com enfoque técnico-operacional, sobrepondo-se a perspectiva de sólida formação técnico-científica e colaborativa no desenvolvimento social (Laffin, 2015).

Laffin (2015) ainda argumenta que é uma concepção restrita à superfície do fazer, destituindo a compreensão das relações da ciência e da tecnologia com a sociedade, promovendo uma ruptura na possibilidade de o estudante e o trabalhador compreenderem as condições do processo produtivo em que estão inseridos, devido a multiplicidade de tarefas que tal qualificação impõe, imobilizando o estudante e o trabalhador frente possibilidades de mudanças (transformação social) de uma formação crítica e cidadã (Laffin).

Em consonância, a globalização como fenômeno do modo de produção capitalista, é insuficiente e contraditória para justificar a pedagogia das competências. Na graduação em Ciências Contábeis, assume apenas o aspecto econômico-financeiro das relações sociais e, com isso, amplia as crises sistêmicas do modo de produção, ao ocultar as desigualdades sociais por processos de exclusão (Laffin, 2015).

Nesse contexto de insuficiências e contradições, após as duas décadas de experiências do novo século, incluindo a educação remota experienciada no período da Covid 19, novas leituras e proposições surgiram quanto a educação por competências, como sua ampliação para formação crítica e cidadã, em associação à teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel (Moreira, 1995), bem como aos quatro pilares da educação proposto por Jacques Delors (1999).

Para Ausubel (1982), aprendizagem significativa é um processo que envolve a interação (ancoragem) de novas informações (conceitos ou proposições relevantes) com uma estrutura de conhecimentos específicos, existente na estrutura cognitiva do aprendiz. O armazenamento de informações no cérebro humano vai sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos, fruto de experiências sensoriais do indivíduo (Moreira, 1995).

Por outro lado, os quatro pilares da educação, propostos por Delors, durante seu trabalho na UNESCO, apontaram a necessidade da aprendizagem autônoma ao longo de toda vida (aprender a aprender) como principal consequência da sociedade do conhecimento, fundamentada em quatro pilares interligados e concomitantes ao conhecimento e à formação continuada, na busca de uma formação holística do indivíduo (Delors, 1999), conforme se apresenta na Figura 1.

Figura 1

Quatro pilares da educação segundo Jacques Delors

Aprender a conhecer	Tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero e se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso, também, pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.
Aprender a fazer	Não basta preparar-se com cuidados para se inserir no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolver a cooperação e a humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de uma certa dose de risco, saber comunicar-se e resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas.
Aprender a conviver	No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.
Aprender a ser	É desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando as potencialidades de cada indivíduo.

Fonte: Adaptado de Delors (1999)

O ensino-aprendizagem está produzido apenas para a êxtase do conhecimento no qual deverá dar lugar ao desenvolvimento de múltiplas competências: ensinar a pensar, saber se comunicar e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser autônomo e interdependente; ser socialmente competente (Delors, 1999).

Tais mudanças vão muito além dos modos de organizar a produção de bens e serviços. Incorporam mudança cultural aos modos de acesso às informações sobre os produtos e sua relação com o meio ambiente e sustentabilidade nas diferentes organizações.

Há necessidade de pensar estratégias de formação que dimensionem as demandas produtivas priorizando as dimensões da vida humana. Esses processos formativos superam modelos anacrônicos que visualizam a sociedade apenas pelo aspecto econômico, apartados da

cultura, da política, da história, de espaço e tempo diversos e, sobretudo, de sujeitos plurais (Laffin, 2015).

Ainda nesse contexto, ressalta-se que as demandas por funcionários (colaboradores) estão mudando constantemente. Eles precisam estar preparados para ajustar repetidamente seus conhecimentos e competências ao ambiente de trabalho digital em desenvolvimento ao seu redor.

Entrevistas semiestruturadas conduzidas junto a professores e alunos para identificar as competências que os alunos de Engenharia de Produção desenvolvem ao trabalhar em uma fábrica de aprendizagem que promovem conceitos de ensino orientados para a prática. constatou excelentes oportunidades para desenvolver as competências dos alunos em processos de aprendizagem autocontrolados com base em modelos de competência, identificou doze competências que podem ser atribuídas aos três principais grupos de competências: profissionais/metodológicas, sociais e pessoais (Mueller-Frommeyer et al, 2017), representadas na Figura 2.

Figura 2

Competências desenvolvidas em fábricas de aprendizagem

Competências profissionais e metodológicas	Conhecimento profissional
	Gerenciamento de projetos
	Capacidade de reflexão
Competências sociocomunicativas	Adaptabilidade e capacidade de trabalhar em equipe
	Habilidades de comunicação
	Capacidade de resolução de problemas
Competências pessoais	Criatividade
	Motivação
	Responsabilidade pessoal
	Capacidade de pensamento sistêmico
	Ação orientada para resultados
	Capacidade inovadora
	Tomada de decisão

Fonte: Adaptado de Mueller-Frommeyer et al. (2017)

Contudo, os educadores precisam redimensionar a forma de ministrar aulas, repensar e conectar aspectos como competências técnicas e emocionais, aprendizagem significativa com uso de metodologias ativas e tecnologias educacionais, que implicam na necessidade de rever os parâmetros de avaliação da aprendizagem, tradicionalmente pautados na memorização e insuficientes à implementação de estratégias que dividam o protagonismo com discentes durante as aulas, tornando-os mais autônomos e interdependentes no aprendizado, por meio de aulas mais dinâmicas, com uso de variados recursos (Valente et al., 2017).

2.2 Avaliação de Aprendizagem

Cotidianamente, os indivíduos são avaliados direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, de maneira sistemática ou não. Analisa-se, julga-se, manifesta-se a eficiência e eficácia de ações realizadas. Contudo, no âmbito educacional, as ações avaliativas precisam estar claras aos envolvidos e em sintonia com os objetivos propostos, desmistificadas de punição, ranking e outras mazelas que podem chegar ao constrangimento, retenção e evasão. Mudanças substanciais na maneira de ensinar dependem de modificações nas práticas avaliativas correspondentes (Alves et al., 2023). A forma como os alunos aprendem depende, significativamente, do modo como seus professores os avaliam (Margalef García, 2014). É

necessária a apropriação de conceitos que orientem de modo efetivo a tomada de decisões por parte de quem avalia.

Pesquisa desenvolvida por Ibarra-Sáiz et al. (2021) reforça a ideia de que mudanças nas práticas avaliativas no ensino superior podem afetar a aprendizagem dos estudantes. Tais autores relacionam o que chamam dos principais elementos indicadores da qualidade das atividades avaliativas: (i) feedback; (ii) participação; (iii) empoderamento; e (iv) autorregulação. Apesar do significativo aumento do interesse científico pelas relações entre avaliação formativa e aprendizagem autorregulada em outros países, os estudos sobre este tema ainda são raros no Brasil (Alves et al., 2023).

É preciso compreender o processo de ensino-aprendizagem ancorado em três modalidades de avaliação, não excludentes entre si: diagnóstica, somativa, formativa (Luckesi, 2008). A avaliação diagnóstica é desempenhada, no início do processo de ensino-aprendizagem, de preferência na primeira aula, como por exemplo: teste de nivelamento ou de sondagem para identificar competências trazidas pelos discentes. Com esta avaliação, o professor pode traçar o perfil de cada aluno e da turma, para coadunar os objetivos da disciplina às necessidades dos alunos (Luckesi).

Em linhas gerais, esse diagnóstico permite ao docente identificar pontos fortes e fracos dos discentes em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes (Hamidi, 2013), servindo como ponto de partida para traçar uma evolução das competências dos discentes ao longo do tempo.

Por sua vez, na avaliação formativa, a aprendizagem é vista como um percurso no qual o discente revê seus entendimentos por meio de atividades práticas feitas “em sala de aula” (grifo nosso). Os problemas de aprendizagem não devem ser atribuídos ao aluno neste tipo de avaliação, mas sim aos métodos e técnicas utilizados para apresentar o conteúdo programático (Silva et al., 2014).

Desta feita, o docente precisa dimensionar e justificar a escolha de estratégias de ensino-aprendizagem em sintonia com os objetivos da unidade, o conteúdo a ser explorado, à disponibilidade de recursos didáticos e a sistemática de avaliação. Na avaliação formativa é fundamental o alinhamento, a coerência na escolha desses itens para o discente perceber seu desempenho em diferentes competências, por meio de parâmetros (não necessariamente atrelados à nota, como ocorre na avaliação somativa) que possibilite *feedback* para avaliar sua trajetória e corrigir rotas no decorrer do processo, antes do fechamento da nota/conceito final.

Por outro lado, avaliação somativa pode ser vista como um tipo de diagnóstico quantificado do desempenho de cada discente com o propósito de identificar o nível de alcance dos objetivos de aprendizagem ao longo do processo, com o objetivo de proporcionar alguma forma de reconhecimento por suas conquistas (Mourão, 2020). No contexto da educação por competências, seria a soma final do desempenho individual nas diferentes competências trabalhadas.

Além das três modalidades anteriormente, Hoffmann (2014) destaca a avaliação mediadora, que tem como objetivo primordial o pensamento crítico reflexivo do aluno na busca de formulações de hipóteses para resolução de problemas, com ênfase na ampliação e enriquecimento do conhecimento.

Nesse contexto, a educação (e a avaliação, por consequência) por muito tempo foi baseada em memorização de conteúdo de forma passiva (Demo, 2010). No entanto, quando se pensa no processo cognitivo e na avaliação da aprendizagem de forma contínua, vê-se que ela é mais eficaz quando aliada ao exercício prático e a sua aplicação na vida real. Isso permite que os conceitos se tornem mais tangíveis aos discentes, pois a educação por competência pode estimular a criatividade e o pensamento crítico, algo essencial à sociedade contemporânea e a inserção no mercado de trabalho (Demo).

Por fim, Luckesi (1999) destaca que na vida escolar, fomos muito mais examinados do que avaliados. Os educadores deveriam investir na aprendizagem da avaliação, pois na maioria dos casos repetem o que aconteceu com eles próprios quando eram alunos. Foram examinados por seus professores mediante exames escolares; agora são examinadores de seus alunos, utilizando as mesmas ferramentas que poderão ser prejudiciais ou benéficas aos alunos. Daí se conclui a necessidade de investir em programas de formação docente.

2.3 Formação Docente

O mapeamento dos principais problemas enfrentados pelos docentes de Contabilidade no Brasil, no início da carreira e nas fases posteriores, demonstrou necessidade de formação pedagógica capaz de habilitá-los a lidar com a diversidade discente e com as ferramentas necessárias para motivar os estudantes (Araújo et al., 2015; Lima et al., 2015). Muitos cursos de Ciências Contábeis brasileiros ainda não adaptaram seus currículos de modo a atender às demandas contemporâneas, gerando, inclusive, desinteresse por parte dos discentes (Meurer & Voese, 2020).

A adesão a um programa de formação docente é algo que depende do contexto institucional, do conteúdo abordado, da disponibilidade e interesse docente, inclusive para discutir fundamentos, rever conceitos e posturas, propor alternativas e se dispor a experimentar e compartilhar experiências, mas ainda persistem problemas de ordem prática para o pleno uso dessas estratégias na formação contábil (Duque et al., 2023; Ribeiro et al., 2023).

As instituições de ensino precisam se adequar às reformulações que impõem nova rotina no processo de ensino e aprendizagem, desafios à educação e ao trabalho dos professores por meio de formação docente (Fernandes, 2010). Tais capacitações se intensificaram com o advento da pandemia da Covid 19, pela necessidade de uso de tecnologias educacionais para viabilizar o ensino remoto.

Em um estudo sistemático de artigos sobre Metodologias Ativas, Jesus et al. (2024) identificaram benefícios e desafios para seu uso no Ensino Superior. No mesmo enfoque, um estudo bibliométrico de Spezia e Souza (2023) identificou diversas publicações que atestam a satisfação de discentes de Administração e Ciências Contábeis com a aplicação de Metodologias Ativas no ambiente de aprendizagem.

A presença das metodologias ativas nas rotinas do processo de ensino aprendizagem vem ao encontro de habilidades previstas nas diretrizes curriculares de ciências contábeis (2024), dentre elas: a capacidade de análise crítica e reflexiva, o domínio de conhecimentos técnicos e científicos no campo contábil, a aptidão para solucionar problemas complexos e a tomada de decisões éticas e responsáveis. Além disso, enfatizam a importância da comunicação eficaz, do trabalho em equipe, da atualização contínua diante das mudanças tecnológicas e regulatórias, bem como o compromisso com a transparência e a integridade nas práticas contábeis. Essas competências visam preparar o contador para atuar em diferentes contextos organizacionais, contribuindo de forma relevante para a gestão e o desenvolvimento sustentável das entidades.

A formação docente deve focar o processo de desenvolvimento profissional e aprimoramento de competências, essenciais para garantir educação de qualidade, diante do novo contexto educacional. Mudou o perfil e o papel de docentes e discentes, novas tecnologias foram incorporadas, novas concepções de ensino-aprendizagem e de avaliação, além da necessidade de intensificação de temas transversais articulados aos conteúdos específicos.

Portanto, a formação docente é uma estratégia indispensável para melhorar a qualidade da educação superior no Brasil, pois potencializa docentes mais eficientes no ensino e no apoio ao desenvolvimento acadêmico e social de seus discentes. As instituições de ensino, governos e entidades relacionadas a regulação da profissão têm papel essencial em oportunizar formação

e valorizar o aprimoramento profissional contínuo dos educadores. No entanto, diante da necessidade de desenvolver tantas competências técnicas e comportamentais e, ainda, quebrar paradigmas históricos culturais e pedagógicos que podem expor fragilidades, é compreensível que os docentes não se sintam confortáveis para aderir aos programas de formação docente, devendo as IES promoverem ações de conscientização para adesão a formações contínuas, acolhedoras e estimuladoras, em prol de círculo virtuoso de ensino-aprendizagem.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória, realizada por meio de pesquisa de campo, com aplicação de um formulário eletrônico aos professores do curso de ciências contábeis de uma instituição de ensino superior federal no estado do Pará. A população da pesquisa é formada por 18 docentes efetivos, que vêm participando do programa de formação desde o ano de 2022. O formulário foi enviado aos professores em uma reunião de colegiado em setembro de 2024, tendo sido obtidas 11 respostas válidas.

Para atingir o objetivo de identificar os desafios da adesão dos docentes ao programa de formação, com foco em educação por competência e avaliação da aprendizagem, foi elaborado um instrumento de pesquisa com 10 perguntas fechadas de múltipla escolha questionando sobre a satisfação do docente com o programa de formação, sendo que cada pergunta se referiu a um programa realizado. Foi utilizada a escala Likert considerando as seguintes notas: 1: muito insatisfeito; 2: insatisfeito; 3: indiferente; 4: satisfeito; 5: muito satisfeito. Adicionalmente, foi inserido o item 6: não participei do evento, que não interferiu no resultado das notas gerais.

Para as perguntas de múltipla escolha foi calculada a média aritmética das respostas e o processamento dos resultados foi feita com suporte do Microsoft Excel®. As atividades avaliadas estão detalhadas na Figura 4.

Figura 4

Descrição das atividades formativas desenvolvida junto aos professores

Dados da Formação	Conteúdos Trabalhados
Formação 1. 27/04/2022. Sensibilizar para o programa de formação, com participação do Núcleo de Inovação em Tecnologias Aplicadas a Ensino e Extensão, da Universidade.	Exposição dos pilares de sustentação do novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC)/IES, baseado em Diversidade; Educação por competências; Autonomia intelectual e Metodologias ativas.
Formação 2. 06/10/2022. Discutir temas para o futuro da educação.	Perspectivas do mercado de trabalho pela tecnologia de informação e comunicação e efeitos do metaverso na contabilidade; Gerações no contexto educacional e seus perfis motivacionais.
Formação 3. 01/11/2022. Discutir perspectivas da formação do contador.	Perspectivas do mercado de trabalho; Educação 4.0; Propostas das Novas DCNs e o Novo projeto pedagógico.
Formação 4. 23/11/2022. Debater sobre diversidade, equidade e inclusão social.	Fundamentos e desdobramentos da diversidade, equidade e inclusão social, em sala de aula.
Formação 5. 04/12/2022. Discutir fundamentos da proposta final das DCNs e realizar ajustes no novo PPC.	Planejamento Acadêmico; Life Long Learning, educação continuada, autonomia intelectual e metodologias ativas; Role play (jogo de papéis).
Formação 6. 07/02/2023. Discutir a educação por competências.	Sala de aula invertida; Curadoria educacional; Painel integrado; Grupo verbalizador e grupo Observador (GVGO).
Formação 7. 07/02/2023. Dialogar e exercitar a avaliação da aprendizagem.	Perspectivas da avaliação da aprendizagem em novo contexto educacional: Avaliação diagnóstica; Avaliação formativa; Avaliação somativa; Teoria de resposta ao item.

Formação 8. 08/02/2023. Dialogar sobre o planejamento acadêmico.	Exposição dialogada sobre Plano de ensino: objetivos, fundamentos, desafios, elementos e exercício.
Formação 9. 05 e 06/03/2024. Exercitar tecnologias educacionais.	Produção de slides dinâmicos; Ferramentas de IA; Outras tecnologias digitais para uso em sala de aula.
Formação 10. 07/03/2024. Discutir temas transversais: empreendedorismo, inovação, diversidade, sustentabilidade e ética.	Vídeo-debate; Exposição dialogada; Análise de resultados de pesquisas sobre os temas transversais; Possibilidades para incluí-los nas disciplinas.

Adicionalmente às perguntas objetivas, foram inseridas seis perguntas abertas para serem respondidas mediante depoimentos: 1) Que temas e metodologias você mais gostou no decorrer das 10 sessões de formação docente? 2) Em sua percepção, qual a relevância e aplicabilidade prática dos programas de formação ofertados aos professores? 3) Em seu entendimento, como as tecnologias educacionais poderiam ser incluídas de forma eficaz nos programas de formação para atrair e envolver os professores? 4) Na sua opinião, quais estratégias e temas poderiam ser implementados para tornar os programas de formação mais acessíveis, relevantes e envolventes para os docentes? 5) Quais são os principais obstáculos percebidos em relação a uma maior participação em programas de formação docente? 6) Que motivos você acredita podem levar a uma certa resistência dos professores à programas de formação?

Em um segundo momento, para análise das respostas em texto, elas foram agrupadas por pergunta, formando um *corpus* textual. Para auxiliar a análise das informações colhidas na identificação dos principais anseios e manifestações de pontos positivos e negativos do programa de formação relatados pelos professores, foram utilizados os programas de Inteligência Artificial Chat GPT e Gemini. Os respondentes não foram identificados, mas para efeito de destaques de trechos das falas, os 11 docentes foram classificados como Docente 1 (D1) a Docente 11 (D11), de acordo com a ordem de devolução das respostas.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente é apresentado o resultado sobre a satisfação dos professores com as capacitações realizadas, e, na sequência, são demonstrados os resultados qualitativos das percepções docentes.

5.1 Percepção de satisfação dos docentes com as capacitações realizadas

A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos com as perguntas fechadas enviadas pelos professores pesquisados.

Tabela 1

Resultado da percepção de satisfação dos professores com a formação realizada

Título das Capacitações Realizadas	Índice de Satisfação	Interpretação
Sensibilizar para o programa de formação docente.	4,5	Satisfeito
Discutir temas contemporâneos sobre o futuro da educação.	4,6	Satisfeito
Discutir perspectivas da formação do contador.	5,0	Muito Satisfeito
Exercitar fundamentos e procedimentos de educação 4.0.	4,3	Satisfeito
Discutir fundamentos da proposta final das diretrizes curriculares nacionais e realizar ajustes no novo PPC.	4,4	Satisfeito
Discutir fundamentos da educação por competências.	4,1	Satisfeito
Dialogar e exercitar a avaliação da aprendizagem.	4,4	Satisfeito
Dialogar sobre fundamentos do planejamento acadêmico.	4,1	Satisfeito
Exercitar tecnologias educacionais.	4,6	Satisfeito

Discutir a implementação dos temas transversais: empreendedorismo, inovação, diversidade, sustentabilidade e ética.	4,0	Satisfeito
Média Geral	4,4	Satisfeito

Os dados extraídos das respostas, indicam que, de uma forma geral, os docentes consideraram satisfatórios o programa de formação docente promovido por sua Instituição de Ensino Superior. Dentre os pontos, o melhor avaliado foi o item que discutiu as perspectivas da formação do contador (Formação 3), indicando interesse maior dentre o público pesquisado de que o curso deve se preocupar com a formação que prepare os alunos para a atuação profissional efetiva após formado. O item que obteve menor satisfação, por outro lado, foi o de que discute as questões de temas transversais, evidenciando a necessidade de a IES ampliar as discussões sobre a temática, sensibilizando os docentes sobre a importância da transversalidade dos conteúdos, atendendo, inclusive, às tendências educacionais contemporâneas.

Na sequência da análise, se apresenta o resultado dos depoimentos realizados de acordo com as perguntas subjetivas formuladas aos professores.

5.2 Percepção sobre os temas e as metodologias trabalhadas nas sessões de formação

Entre os assuntos trabalhados, foram destacados pelos participantes temas como a inteligência artificial, diversidade e as discussões sobre o Projeto Pedagógico do Curso. As metodologias que favoreceram a participação ativa, como as oficinas e as exposições práticas, foram especialmente valorizadas por permitirem um envolvimento direto e um aprendizado mais eficaz e didático dos conteúdos.

Um ponto de crítica, que funciona como uma sugestão de melhoria, é a percepção de que faltou mais prática para consolidar o aprendizado, especificamente no que tange às "*tecnologias aplicadas em sala de aula*", conforme observou o Docente 11. Os professores ressaltaram a qualidade da exposição teórica das ferramentas, mas perceberam uma lacuna entre a aplicação e a experimentação prática no contexto da sala de aula.

5.3 Percepção sobre a relevância e aplicabilidade prática dos programas de formação

Com base nas respostas fornecidas, há um consenso sobre a relevância dos programas de formação para os professores da IES, constatando-se de que a formação superior em contabilidade, mesmo em níveis de pós-graduação, não confere a base pedagógica necessária para a docência. As capacitações são vistas, então, como um instrumento essencial para preencher essa lacuna pedagógica, introduzindo temas contemporâneos e necessários como metodologias ativas, tecnologias digitais e educação por competências. No entanto, a efetividade prática das capacitações não é incondicional.

A aplicabilidade dos programas de formação, segundo os próprios respondentes, depende criticamente do "*compromisso individual de cada docente em querer sair da zona de conforto*" (D1), indicando que o sucesso da iniciativa repousa sobre a proatividade dos professores. Adicionalmente, destaca-se que se a implementação do novo PPC for apenas "cerimonial e não uma mudança efetiva, o impacto real das capacitações pode ser comprometido, tornando-as um esforço isolado e de pouca serventia prática.

5.4 Percepção sobre a inclusão das tecnologias educacionais nos programas de formação para atração e envolvimento dos professores

A análise das respostas revela que a maioria dos professores defende que as capacitações sejam estruturadas como oficinas ou utilizando mais os laboratórios, permitindo que exercitem o uso das ferramentas diretamente em suas próprias atividades e disciplinas. Essa demanda por uma aplicação real é reforçada pela solicitação de exemplos reais e pela

adequação à realidade, afastando-se de abordagens puramente teóricas ou “românticas”, trazendo experiências de quem já as aplica com sucesso e focando em como elas se encaixam nas novas diretrizes do PPC.

Por outro lado, argumenta-se que a formação perde o sentido se a universidade não arcar com os custos de ferramentas mais elaboradas (pagas), pois, na visão do Docente 11, as “*de acesso livre possuem abordagens muito superficiais*”. Outro ponto de vista particular condiciona o engajamento a um conhecimento prévio das tecnologias pelo docente, sugerindo que a falta de familiaridade inicial pode ser um impeditivo à participação.

5.5 Percepção sobre as estratégias e temas a serem implementadas nos programas de formação

A análise das respostas aponta para uma convergência na necessidade de reestruturar a metodologia e a logística dos programas de formação. Há um consenso de que os encontros devem abandonar o formato de exposição dialogada em favor de um modelo prático de oficina, em que os docentes possam vivenciar as metodologias e aplicá-las em um contexto real. Essa abordagem prática é complementada por sugestões logísticas que visam facilitar e valorizar a presença dos professores, como o respeito aos horários, a suspensão de outras atividades durante a formação e a definição clara de início e término. Além disso, sugere-se que para o envolvimento direto do corpo docente, seja feito um levantamento prévio de temas de interesse ou pelo compartilhamento de suas próprias experiências, tornando o processo mais colaborativo e relevante.

Um ponto interessante reside na abordagem à participação: enquanto a maioria das sugestões foca em tornar o conteúdo mais atraente para incentivar a adesão voluntária, o Docente 4, vê a necessidade de tornar as participações obrigatórias, pois em seu entendimento “*grande parte dos docentes só participam se houver algo relacionado a obrigatoriedade*”, vinculando a participação a avaliações formais, como a do estágio probatório. Surgem propostas, como a de fazer os encontros de forma remota ou, ainda, a ideia de incluir a perspectiva discente, ouvindo os alunos para identificar suas demandas e necessidades.

5.6 Percepção sobre os principais obstáculos em relação à participação em programas de formação docente

A análise das respostas revela dois eixos convergentes de obstáculos à participação docente. O primeiro, e mais frequentemente citado, refere-se a barreiras de natureza individual e comportamental, atribuídas diretamente aos professores. Termos como falta de interesse, comprometimento e resistência, indicam a percepção de que a principal dificuldade reside na disposição do próprio docente em mudar seu estilo de ensino e se engajar em novas metodologias.

O segundo eixo de convergência aponta para falhas institucionais e logísticas, como a falta de cultura organizacional, ausência de planejamento prévio, falta de divulgação antecipada da programação, atrasos constantes e repetição de conteúdo. Além disso, há também obstáculos mais específicos, tais como, a “*falta de poder de imposição por parte dos coordenadores*” (D7) como um impedimento estrutural, sugerindo que a ausência de um mecanismo de autoridade dificulta a adesão.

Um ponto interessante, citado como barreiras, diz respeito ao fato de o professor “*não conhecer as ferramentas e a vaidade*” (D6), nas quais o ego ou o receio de expor o desconhecimento impedem o engajamento inicial dos professores.

5.7 Percepção sobre a resistência dos professores a programas de formação

A análise das respostas sobre os motivos da resistência docente em participar das capacitações, de uma forma geral, aponta para o comodismo e o apego à formação tradicional, resultando em uma resistência a “*romper a barreira do novo*” (D3). Além disso, falhas institucionais, como a “*falta de oportunidades institucionalizadas para estimular a formação docente e a falta de cobranças efetivas*” (D1) por parte da IES, a falta de organização de datas e divulgação da formação sem antecedência, criam um ambiente que não estimula e nem valoriza a formação contínua.

Por fim, uma crítica se direciona à execução dos programas, mencionando a “*falta de discussão objetiva e não apaixonada*” (D11), indicando que a qualidade e a condução dos debates são cruciais para evitar o afastamento dos professores.

Os resultados de campo apresentados nesta pesquisa, apontam para a importância e a necessidade de formação constante, de modo a garantir participação e interesse dos alunos (Araújo et al., 2015; Lima et al., 2015), em especial nos cursos de Ciências Contábeis.

De modo geral, as Instituições de Ensino Superior devem assumir a responsabilidade de se adequar às novas tendências educacionais, conforme defende Fernandes (2010), seja fornecendo formação, ferramentas e incentivos para o envolvimento dos professores. Isso deve se dar não apenas em documentos institucionais, mas em apoio no cotidiano de sala de aula, de modo a reduzir as dificuldades de implementação de recursos inovadores no contexto da educação superior pública, conforme refletem Duque et al. e Ribeiro et al. (2023; 2023).

Além disso, os professores devem assumir suas responsabilidades na participação das atividades de formação, assumindo suas fragilidades e dificuldades, se abrindo para novas possibilidades de mudanças didáticas, que impactará diretamente na avaliação da aprendizagem dos alunos (Alves et al, 2023). Nesse sentido, a acomodação e o sentimento de satisfação com o *status quo* não devem ser motivos de resistência à aplicação de inovações pedagógicas.

Finalmente, a aplicação de recursos inovadores, que se potencializam por meio da efetiva formação, é benéfica a todo processo de ensino e aprendizagem, gerando satisfação ao estudante da universidade pública, o que corrobora com os achados de Spezia e Souza (2023).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a percepção de docentes do curso de ciências contábeis acerca do programa de formação docente oferecido por uma Instituição Federal de Ensino Superior. No sentido de atingir o objetivo, inicialmente foi discutido o momento atual, o qual é desafiador para formação profissional, seja pelo cenário de incertezas cada vez mais frequentes para as organizações e carreiras, seja pelas mudanças tecnológicas (que aceleram processos e defasam conhecimentos), seja pelas mudanças no perfil profissional e na concepção de ensino superior.

É nesse cenário que os programas de formação docente se apresentam como possibilidades diante dos desafios relacionados ao ensino, mas a adesão e permanência dos docentes depende de muitas variáveis, algumas contextuais, outras de disponibilidade de recursos, outras, ainda, da quebra de paradigmas históricos e disposição para mudar.

Assim, os achados desta pesquisa demonstram que, de forma geral, os professores estão satisfeitos com a formação ofertada pela IFES, tendo havido consenso sobre a importância da formação para a implantação e utilização eficaz de metodologias inovadoras, sobre a relevância dos temas abordados, como inteligência artificial, a necessidade de transversalidade do curso, além das discussões sobre o novo Projeto Pedagógico do Curso, com valorização das metodologias participativas, especialmente oficinas e atividades práticas.

Os professores, entretanto, criticaram a necessidade de mais momentos práticos, principalmente no uso de tecnologias aplicadas em sala de aula, com sugestões para aprimoramento das metodologias, priorizando oficinas práticas e o uso de laboratórios para a formação, além de respeitar os horários e promover a escuta ativa dos professores e dos alunos. Obstáculos como a resistência dos docentes à mudança, vaidade, falta de conhecimento das ferramentas e falhas institucionais foram apontados. A resistência à formação contínua é atribuída ao apego à tradição e à ausência de incentivo institucional, trazendo para a discussão a necessidade de suporte concreto e reconhecimento dos desafios docentes. Por outro lado, os professores devem superar o comodismo e se abrir para mudanças que favoreçam a aprendizagem e, principalmente a satisfação dos estudantes em aprender.

Como limitação do estudo, pode-se destacar o tamanho da amostra, composta por 11 docentes, em uma população de 18, e, mesmo entre os que responderam, não houve participação total nas atividades ofertadas.

Assim, conclui-se pela importância de se discutir no âmbito acadêmico a construção de competências docentes, notadamente diante das demandas e desafios para o exercício da docência que os novos padrões comportamentais e as tecnologias trouxeram, onde a educação por competências, as metodologias ativas e as tecnologias educacionais são algumas das variáveis que subvertem as formas de ensinar, de aprender e de avaliar a aprendizagem.

Pesquisas futuras podem utilizar outras metodologias de escuta, como a formação de grupos focais com docentes que participaram de programas de formação, de forma que suas falas, sentimentos, dilemas e perspectivas sejam levantados de maneira aprofundada, para uma análise crítica que promova as reflexões necessárias para a promoção de melhorias contínuas e significativas no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. I. D. (2012). *Formação do professor do ensino superior: Desafios e políticas institucionais*. Cortez Editora.
- Alonso, K. M. (2008). Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: Sobre redes e escolas. *Educação & Sociedade*, 29(esp), 383–403. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300006>
- Alves, I. P., Faria, I., & Pereira, J. L. (2023). Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. *Revista Internacional de Educação Superior*, 9, e023035. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i0.17307>
- Anastasiou, L. G. C. (2006). Docência na educação superior. In *Coleção Educação Superior em Debate* (Vol. 5, pp. 47–171). INEP.
- Araújo, T. S., Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., & Miranda, G. J. (2015). Problemas percebidos no exercício da docência em contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 26(67), 93–105. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201512230>
- Ausubel, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton
- Brasil. (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf

- Cortella, M. S. (n.d.). Geração X, Y e Z: As mudanças no mercado de trabalho. *Série Gerações Jornal da Globo*. <https://memoriaglobo.globo.com/jornalismo/jornalismo-e-telejornais/jornal-daglobo/series/noticia/geracoes.ghtml>
- Delors, J., et al. (1999). Os quatro pilares da educação. In *Educação: Um tesouro a descobrir* (Vol. 4, pp. 89–101).
- Demo, P. (2010). *Educação e alfabetização científica* (2ª ed.). Papirus.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 22–34.
- Duque, R. C. S., Reis, L. M., Rocha, M. A., Lemos, L. M., & Dias, V. C. S. (2023). Aprendizagem engajada: uma análise das metodologias ativas nas universidades brasileiras. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, 21(8), 7816-7835. <https://doi.org/10.55905/oelv21n8-003>
- Fernandes, R. C. de A. (2010). Educação continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica: Avanços e tensões. In I. P. A. Veiga et al. (Orgs.), *A escola mudou: Que mude a formação de professores!* (3ª ed.). Papirus.
- García, L. M. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35–55.
- Hamidi, S. R., et al. (2013). Exploratory study of assessment in teaching and learning. In *3rd International Conference on Research and Innovation in Information Systems*.
- Hoffmann, J. (2014). *Avaliação: Mito & desafio – Uma perspectiva construtivista* (24ª ed.). Mediação.
- Hoffmann, J. (2014). *Avaliação mediadora* (33ª ed.). Mediação.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2021). The quality of assessment tasks as a determinant of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(6), 943–955. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1810810>
- Isaia, S. M. de A. (2006). Desafios à docência superior: Pressupostos a considerar. In *Coleção Educação Superior em Debate* (Vol. 5, pp. 65–86). INEP.
- Jesus, T. S. R., Vieira, R. L. A., Paixão, T. J. N., Souza, H. R., & Almeida, V. O. (2024). Metodologias ativas: uma possibilidade de inovação para o ensino superior. *Revista Textura*. https://doi.org/10.22479/texturav18n1p01_24
- Khan, S., Ahmed, R. R., Streimikiene, D., Streimikis, J., & Jatoi, M. A. (2022). The competency-based training & assessment, and improvement of technical competencies and changes in pedagogical behavior. *E & M Ekonomie a Management*, 25(1), 96–112.

- Laffin, M. (2015). Graduation in accounting sciences—Emphasis on competences: Contributions to the debate. *Education Policy Analysis Archives*, 23(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1844>
- Lima, F. D. C., Oliveira, A. C. L., Araújo, T. S., & Miranda, G. J. (2015). O choque com a realidade: Dormi contador e acordei professor. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.004>
- Luckesi, C. (2008). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (10ª ed.). Cortez.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(5). <https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/19456>
- Meurer, A. M., & Voese, S. B. (2020). Há vagas: análise do perfil profissional requerido pelo mercado de trabalho para profissionais contábeis da área de custos. *Revista Catarinense da Ciência Contábil*, 19, 1-14, e2994. <https://doi.org/10.16930/2237-766220202994>
- Moreira, M. A. (1985). Monografia nº 10 da 5th-IE: Enfoques teóricos. In *Ensino e aprendizagem: Enfoques teóricos* (pp. 61–73). Editora Moraes.
- Mourão, J. (2019). *Processos avaliativos em educação*. Educa Ethos – Escola de Formação Humana.
- Mueller-Frommeyer, L. C., Aymans, S. C., Bargmann, C., Kauffeld, S., & Herrmann, C. (2017). Introducing competency models as a tool for holistic competency development in learning factories: Challenges, example and future application. *Procedia Manufacturing*, 9, 307–314.
- Ribeiro, J. M. G., Santos, A. K., Silva, F. C., & Costa, T. V. (2024). Análise do uso de plataformas, mídias e redes sociais para o ensino no curso de ciências contábeis. *Revista Ambiente Contábil*, 16(1). <https://doi.org/10.21680/2176-9036.2024v16n1ID31594>
- Scherre Garcia da Silva, D., Michetti de S. Matos, P., & Manzoni de Almeida, D. (2014). Métodos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem: Uma revisão. *Cadernos de Educação*, (47), 73–84. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i47.4651>
- Spezia, A. R., & Souza, J. C. L. (2023). Metodologias ativas de ensino em administração e ciências contábeis: um estudo bibliométrico entre 2011 e 2021. *Revista GeSec*, 14(4), 5170-5191. <http://doi.org/10.7769/gesec.v14i4.1975>
- Valente, J. A., Almeida, M. E. B., & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: Das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 455–478. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.DS07>

Zanella, P., Antonelli, R. A., & Bortoluzzi, S. C. (2017). Avaliação das competências docentes: Análise no curso de Ciências Contábeis da UTFPR. *Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)*, 11(2). <https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.1417>