

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS

ANDERSON MARTINS CARDOSO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO TRIBUTÁRIO NA ÁREA CONTÁBIL:
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DOS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA**

UBERLÂNDIA

2025

ANDERSON MARTINS CARDOSO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO TRIBUTÁRIO NA ÁREA CONTÁBIL:
UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DOS SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciências Contábeis.

Área de Concentração: Contabilidade e Controladoria

Orientadora: Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal

UBERLÂNDIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências
Contábeis

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1F, Sala 248 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG,
CEP 38400-902

Telefone: (34) 3291-5904 - www.ppgcc.facic.ufu.br - ppgcc@facic.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico Número 051 - PPGCC				
Data:	28 de agosto de 2025	Hora de início:	14:00 h	Hora de encerramento:	17:25 h
Matrícula do Discente:	12113CCT006				
Nome do Discente:	Anderson Martins Cardoso				
Título do Trabalho:	FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO TRIBUTÁRIO NA ÁREA CONTÁBIL: uma análise sob a ótica dos saberes necessários à docência				
Área de concentração:	Contabilidade e Controladoria				
Linha de pesquisa:	Controladoria				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	PPGCC05 - Educação e Pesquisa em Contabilidade				

Reuniu-se, por meio do sistema de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Mônica Aparecida Ferreira - UFU, Rafael Borges Ribeiro - UFU, Sílvio Hiroshi Nakão - USP/RP, Sidnei Celerino da Silva - UNIOESTE e Edvalda Araújo Leal - UFU, orientadora do candidato.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Edvalda Araújo Leal, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

APROVADO

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título descrito na tabela acima. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Edvalda Araujo Leal, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2025, às 10:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rafael Borges Ribeiro, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2025, às 10:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Aparecida Ferreira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/08/2025, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvio Hiroshi Nakao, Usuário Externo**, em 03/09/2025, às 18:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sidnei Celerino da Silva, Usuário Externo**, em 09/09/2025, às 14:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6496430** e o código CRC **5DCF7949**.

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

C268 2025	<p>Cardoso, Anderson Martins, 1983- FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO TRIBUTÁRIO NA ÁREA CONTÁBIL [recurso eletrônico] : uma análise sob a ótica dos saberes necessários à docência / Anderson Martins Cardoso. - 2025.</p> <p>Orientadora: Edvalda Araújo Leal. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós- Graduação em Ciências Contábeis. Modo de acesso: Internet. DOI http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.719 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Contabilidade. I. Leal, Edvalda Araújo, 1967-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-Graduação em Ciências Contábeis. III. Título.</p> <p>CDU: 657</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

“O importante não é a glória, não é o brilho, não é aquilo com que eu tanto sonhava, mas sim a capacidade de suportar. Saber carregar a cruz e ter fé! Eu tenho fé e, assim, não sofro tanto e, quando penso na minha vocação, já não temo a vida.”

TCHÉKHOV, Anton. **A gaivota**: drama em quatro atos.

AGRADECIMENTOS

A jornada que culmina nesta tese foi pavimentada por apoio, orientação e confiança, aos quais dedico minha mais profunda gratidão.

Ao meu esposo, Brian Batista, meu agradecimento mais afetuoso. Você foi o alicerce fundamental e o porto seguro em cada etapa deste caminho. Sua paciência infinita, seu amor incondicional e sua fé inabalável em meu potencial foram a força motriz que me permitiu perseverar diante de todos os desafios, que não foram poucos, nós sabemos. Esta conquista é tão sua quanto minha, fruto de nosso companheirismo e cumplicidade.

À minha orientadora, Profa. Dra. Edvalda Araújo Leal, minha eterna gratidão e admiração. Mais do que uma orientadora, foi uma mestra que me ensinou sobre resiliência, paciência, bondade e amadurecimento. Seu rigor intelectual, sua generosidade acadêmica e sua dedicação foram a bússola que guiou meu desenvolvimento como pesquisador. Agradeço por cada ensinamento, cada frutífera reunião (presencial e online), pela confiança e por ser uma inspiração de excelência e paixão pela docência e pesquisa na área contábil.

Aos docentes e discentes membros do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (NEPAC), coordenado pelos professores Gilberto e Edvalda. As discussões e reflexões compartilhadas, especialmente no âmbito do projeto FAPEMIG “FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO CONTÁBIL: Saberes, Motivações e Estratégias de Ensino”, foram de grande valor para este trabalho.

Meu agradecimento aos professores Mônica Aparecida Ferreira, Sílvio Hiroshi Nakao, Sidnei Celerino da Silva e Gilberto José Miranda, cujas ricas contribuições e saberes compartilhados no exame de qualificação foram essenciais para a finalização desta etapa. Agradeço igualmente aos membros da banca de defesa, Profa. Dra. Mônica Aparecida Ferreira (UFU), Prof. Dr. Rafael Borges Ribeiro (UFU), Prof. Dr. Sílvio Hiroshi Nakao (USP/RP) e Prof. Dr. Sidnei Celerino da Silva (UNIOESTE), por suas considerações na avaliação final.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis (PPGCC/UFU), na pessoa de seus docentes e servidores, sempre disponíveis para escutar, orientar e prover soluções, meu sincero reconhecimento pela excelência no trabalho desempenhado.

Por fim, expresso minha gratidão à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). O fomento concedido foi necessário para a viabilização de parte dessa pesquisa. Agradeço a confiança institucional depositada nesse projeto, um apoio que reforça o compromisso com o avanço do conhecimento e o desenvolvimento científico em nosso estado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CBS	Contribuição Social sobre Bens e Serviços.
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
CF/88	Constituição Federal de 1988.
CFC	Conselho Federal de Contabilidade.
CPC	Comitê de Pronunciamentos Contábeis.
CTN/66	Código Tributário Nacional (Lei nº 5.172/1966).
EFPC	Entidade Fechada de Previdência Complementar.
ESG	<i>Environmental, Social and Governance</i> (Ambiental, Social e Governança).
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.
FECAP	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado.
IBS	Imposto sobre Bens e Serviços.
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior.
IFRS	<i>International Financial Reporting Standards</i> (Normas Internacionais de Relatório Financeiro).
IRPJ	Imposto sobre a Renda das Pessoas Jurídicas.
IS	Imposto Seletivo.
ISSQN	Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza.
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018).
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PPGCC	Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis.
RPPS	Regime Próprio de Previdência Social.
SPED	Sistema Público de Escrituração Digital.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
USP	Universidade de São Paulo.
eSocial	Sistema de Escrituração Digital das Obrigações Fiscais, Previdenciárias e Trabalhistas.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desenho de Pesquisa.....	52
-------------------------------------	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Medidas Estatísticas Descritivas	54
Tabela 2 - Saberes Técnico-Científicos	60
Tabela 3 - Saberes Práticos.....	63
Tabela 4 - Saberes Didático-Pedagógicos	66
Tabela 5 - Saberes Humanos	70

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Temas Centrais no Ensino de Contabilidade Tributária (Tríade da Gestão Tributária)	22
Quadro 2 - Contribuições Esperadas da Pesquisa	25
Quadro 3 - Diferenciação dos termos Conhecimento, Saber e Competência	36
Quadro 4 - Práticas da Ação Pedagógica	40
Quadro 5 - Saberes Docentes na Prática Pedagógica	43
Quadro 6 - Saberes Docentes no contexto da contabilidade	46
Quadro 7 - Dados Quantitativos das Entrevistas	49
Quadro 8 - Descrição da amostra	50
Quadro 9 - Principais Temas de Pesquisa dos Docentes	75
Quadro 10 - Síntese da Formação dos Docentes de Contabilidade Tributária	77
Quadro 11 - Experiências Profissionais e Atuação Docente dos Entrevistados	81
Quadro 12 - Desafios enfrentados pelos docentes da área tributária: eixos temáticos, exemplos e autores	86
Quadro 13 - Categorias analíticas da pesquisa	108
Quadro 14 - Saberes Docentes no contexto da contabilidade	112

RESUMO

Este estudo investiga os saberes docentes mobilizados no ensino de Contabilidade Tributária na graduação, com foco em cursos de instituições públicas de ensino superior no Brasil. Parte-se da proposição de que os saberes práticos tendem a prevalecer sobre as demais dimensões, enquanto os saberes didático-pedagógicos permanecem aquém do desejável diante da complexidade do campo tributário. O objetivo foi investigar quais saberes compõem a formação dos docentes de graduação que atuam no ensino tributário na área contábil no Brasil. Quanto aos procedimentos metodológicos, adotou-se abordagem mista, com desenho sequencial explicativo. Na etapa quantitativa, participaram quarenta docentes que responderam a um questionário *on-line*, com itens em escala tipo Likert para mapear práticas de ensino, percepções de aprendizagem e autoavaliações em cada dimensão. A etapa qualitativa contou com doze entrevistas individuais, realizadas por chamada de vídeo, mediante consentimento e gravação, transcritas integralmente e examinadas por análise de conteúdo temática. Para preservar a ética, os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (P1 a P12), e procedeu-se à análise documental de informações públicas dos currículos *Lattes*. A amostra contemplou docentes majoritariamente vinculados às universidades públicas federais e estaduais. Os resultados evidenciaram no levantamento, que os indicadores de saberes práticos exibiram médias elevadas e baixa variabilidade, com destaque para a elaboração de exercícios aplicados, uso de documentos fiscais, estudos de caso e simulações empresariais. As narrativas coletadas nas entrevistas corroboraram o uso intensivo da experiência profissional como mediadora do conteúdo, reforçando a centralidade do “saber fazer” no ensino tributário. O saber técnico-científico apresentou domínio consistente, com atualização legislativa. No tocante aos saberes didático-pedagógicos, observou-se quadro positivo, porém desigual: há valorização de avaliação contínua, *feedback* formativo e escuta discente; contudo, a adoção sistemática de metodologias ativas e de tecnologias educacionais permanece irregular, condicionada por trajetórias formativas heterogêneas e por constrangimentos institucionais (currículos rígidos, cargas de trabalho, infraestrutura). O saber humano mostrou-se sólido, expresso em ética, responsabilidade social e sensibilidade às realidades estudantis. Verificou-se a predominância dos saberes práticos; e confirma-se parcialmente que os saberes didático-pedagógicos não recebem a devida importância pelos docentes, pois há reconhecimento e esforços, mas a consolidação permanece desigual. O estudo contribui ao oferecer um mapeamento do perfil de saberes na docência tributária, evidenciando pontos fortes e frentes de melhoria. Recomenda-se investir em desenvolvimento docente com foco em conhecimento pedagógico do conteúdo, aplicação de metodologias ativas, avaliação para a aprendizagem e a adoção de tecnologias, além de políticas institucionais que favoreçam inovação, tempo de planejamento e fortalecimento de prática dos saberes. Entre as limitações, destacam-se a amostra não probabilística e o recorte nacional. Pesquisas futuras podem incluir delineamentos longitudinais, avaliações de impacto sobre aprendizagem discente e estudos multi-caso em diferentes arranjos institucionais.

Palavras-chave: Saberes docentes. Contabilidade tributária. Metodologias ativas. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Ensino superior público.

ABSTRACT

This study investigates the teaching knowledge mobilized in undergraduate Tax Accounting instruction, focusing on programs at public higher education institutions in Brazil. It starts from the proposition that practical knowledge tends to prevail over other dimensions, whereas didactic-pedagogical knowledge remains below desirable levels given the complexity of the tax field. The objective was to examine which types of knowledge make up the training of undergraduate instructors who teach tax education in the accounting field in Brazil. Methodologically, a mixed-methods approach was adopted, using an explanatory sequential design. In the quantitative phase, forty instructors completed an online questionnaire with Likert-type items to map teaching practices, learning perceptions, and self-assessments in each dimension. The qualitative phase comprised twelve individual interviews conducted via video call, with consent and recording, fully transcribed and examined through thematic content analysis. To ensure ethical standards, participants were identified by alphanumeric codes (P1–P12), and a documentary analysis of public information from Lattes CVs was carried out. The sample consisted mainly of faculty affiliated with federal and state public universities. The survey results showed that indicators of practical knowledge had high means and low variability, with emphasis on the development of applied exercises, use of tax documents, case studies, and business simulations. Interview narratives corroborated the intensive use of professional experience as a mediator of content, reinforcing the centrality of “know-how” in tax instruction. Technical-scientific knowledge showed consistent mastery, including legislative updates. Regarding didactic-pedagogical knowledge, the picture was positive yet uneven: there is appreciation of continuous assessment, formative feedback, and student voice; however, systematic adoption of active methodologies and educational technologies remains irregular, shaped by heterogeneous training trajectories and by institutional constraints (rigid curricula, workloads, infrastructure). Human knowledge proved solid, expressed in ethics, social responsibility, and sensitivity to students’ realities. A predominance of practical knowledge was observed; and it is partially confirmed that didactic-pedagogical knowledge does not receive due emphasis from instructors, as there is recognition and effort, but consolidation remains uneven. The study contributes by mapping the knowledge profile in tax teaching, highlighting strengths and areas for improvement. It is recommended to invest in faculty development focused on pedagogical content knowledge, the application of active methodologies, assessment for learning, and the adoption of technologies, as well as institutional policies that foster innovation, planning time, and the strengthening of practice-based knowledge. Limitations include the non-probabilistic sample and the national scope. Future research may include longitudinal designs, impact evaluations on student learning, and multi-case studies across different institutional arrangements.

Keywords: Teacher knowledge. Tax accounting. Active learning. Pedagogical content knowledge. Public higher education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO	15
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	20
1.3 DECLARAÇÃO DE TESE E LACUNA DE PESQUISA	20
1.4 RELEVÂNCIA DO TEMA E JUSTIFICATIVAS.....	21
1.5 DELIMITAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
2.1 EVOLUÇÃO DOS TEMAS TRIBUTÁRIOS NA ÁREA CONTÁBIL	26
2.2 O ENSINO TRIBUTÁRIO NA ÁREA CONTÁBIL.....	31
2.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA.....	33
2.4 DOS SABERES, COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS	35
2.5 SABERES DOCENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL	37
2.5.1 Saberes Docentes no Contexto da Contabilidade	44
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	47
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	47
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA	48
3.4 COLETA DOS DADOS.....	50
3.5 ETAPA QUANTITATIVA DA PESQUISA	53
3.6 ETAPA QUALITATIVA DA PESQUISA	54
3.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	55
3.8 ASPECTOS ÉTICOS	56
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	57
4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA.....	57
4.1.1 Caracterização dos Respondentes.....	58
4.1.2 Saberes Técnico-Científicos	60
4.1.3 Saberes Práticos.....	63
4.1.4 Saberes Didático-Pedagógicos	66
4.1.5 Saberes Humanos	70
4.2 PESQUISA QUALITATIVA.....	74
4.2.1 Análise dos Currículos <i>Lattes</i>	75
4.2.2 Trajetória Acadêmica e Profissional.....	77
4.2.3 Experiências no Mercado e na Docência	81
4.2.4 Desafios Enfrentados pelos Docentes na Docência Tributária.....	84
4.2.5 Saberes Docentes Aplicados ao Ensino da Contabilidade Tributária	87
4.2.5.1 Saberes Técnico-Científicos.....	87

4.2.5.2 Saberes Didáticos-Pedagógicos.....	89
4.2.5.3 Saberes Práticos.....	94
4.2.5.4 Saberes Humanos.....	97
4.2.6 Competências Docentes.....	99
4.2.6.1 Competências Percebidas de Si (autoavaliação)	102
4.2.6.2 Competências desejáveis (perfil ideal do docente)	104
4.2.6.3 Relação Entre Saberes e Prática Docente	106
4.2.7 Docência, Saberes e Universidade: Contribuições Críticas a partir da Análise de Conteúdo	108
4.3 ARTICULAÇÃO DOS RESULTADOS: PERSPECTIVAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES.....	133
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	133
APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	138
APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ALTERNATIVO/COMPL.)	140
APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (ALTERNATIVO/COMPL.)	142
APÊNDICE E - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) QUE COMPÕEM A AMOSTRA (POR REGIÃO)	146
ANEXOS	154
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	154
ANEXO 2 – PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA	155

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A contabilidade tributária, uma área especializada da ciência contábil, configura-se como um campo dinâmico, permeado por debates de natureza política, social e educacional. Essa característica reflete-se na recorrente produção de alterações legislativas, que não apenas evidenciam a complexidade e a mutabilidade do sistema tributário, como também reforçam a necessidade de atualização contínua por parte de profissionais e pesquisadores da área tributária (Carvalho *et al.*, 2025; Mendes; Silva; Niyama, 2011). Tais mudanças normativas repercutem diretamente no ensino da contabilidade tributária, uma vez que o conteúdo e as práticas didático-pedagógicas precisam ser ajustados para acompanhar a evolução do ordenamento jurídico e das demandas do ambiente econômico (Oliveira, 2023). Nesse sentido, a área tributária revela sua natureza adaptativa, ao mesmo tempo em que se afirma como espaço estratégico para a formação crítica e técnica de profissionais capazes de compreender a interdependência entre legislação, prática contábil e desenvolvimento socioeconômico.

No Brasil, a promulgação da Emenda Constitucional nº 132/2023 e sua subsequente regulamentação pela Lei Complementar nº 214/2025 (Brasil, 2025) institui o Imposto sobre Bens e Serviços (IBS), a Contribuição Social sobre Bens e Serviços (CBS) e o Imposto Seletivo (IS); cria o Comitê Gestor do IBS (CG-IBS) e altera a legislação tributária, com o objetivo de simplificar a cobrança de impostos sobre o consumo. Essas mudanças impactam a forma como as empresas e os contribuintes lidam com a tributação, exigindo que se adaptem às novas regras e procedimentos, o que significa um maior peso no ensino da contabilidade tributária no Brasil.

Também a adoção das IFRS¹ resultou na promulgação das leis nº 12.973/2014 e 14.596/2023 que, em certa medida, harmonizam a legislação contábil-societária com a tributária (Carvalho *et al.*, 2025; Oliveira, 2023). Essas legislações reforçam que os profissionais de contabilidade, especialmente os da área tributária, precisam se concentrar em questões que envolvem maior julgamento e análise crítica e não apenas na aplicação restrita da norma legal. Essa abordagem exige dos contadores a habilidade de reconhecer que, em

¹ *International Financial Reporting Standards* (IFRS) são um conjunto de padrões contábeis internacionais desenvolvidos e mantidos pelo *International Accounting Standards Board* (IASB), uma organização independente com sede em Londres, Reino Unido. O IFRS é projetado para trazer consistência e transparência às demonstrações financeiras em todo o mundo, permitindo que investidores, reguladores e outras partes interessadas possam comparar mais facilmente as informações financeiras de empresas de diferentes países. Esses “padrões” têm uma importância crescente à medida que os mercados se tornam mais integrados (globalização).

determinadas situações, podem existir múltiplas alternativas para a tomada de decisão e que, portanto, precisam ser capazes de selecionar aquela que melhor reflete a realidade econômica e, além disso, apresentar argumentos consistentes e bem fundamentados que respaldem a decisão escolhida.

O ensino tributário na área contábil² é um campo do conhecimento que associa contabilidade tributária e direito tributário, formando uma área de estudo que possui íntima relação com a atividade de arrecadação dos países (Nazário; Mendes; Aquino, 2008; Oliveira *et al.*, 2015), o que denota sua relevância política e social. Nesse cenário, torna-se relevante avaliar o ensino de conteúdo tributário no âmbito contábil na perspectiva dos docentes, uma vez que possuem a capacidade de incentivar novas gerações a compreender o tributo como um instrumento essencial ao bem comum, funcionando como um dispositivo de realocação de recursos financeiros, fomentando equidade social e sendo vital para a efetivação plena dos direitos sociais previstos na Carta Constitucional (Conceição, 2021; Torres, 2025).

É válido destacar que o ensino tributário na área contábil representa mais do que a apuração e contabilização de impostos (aplicação da legislação tributária enquanto normatizadora dos fatos e transações comerciais), dedicando-se sobretudo aos princípios, conceitos, técnicas, métodos e procedimentos que podem ser aplicados à apuração dos tributos devidos pelas organizações e pelos indivíduos (Oliveira *et al.*, 2015; Oliveira, 2023; Rocha Carvalho *et al.*, 2025). Nesse caso, o objetivo do ensino tributário na área contábil vai além da viabilização de métodos de apurar a carga tributária e cumprir com as obrigações (conformidade fiscal) exigidas pelas autoridades fiscais tributárias, pois busca também desenvolver no futuro profissional da contabilidade uma compreensão crítica do sistema tributário, capacitando-o a analisar os impactos econômicos, sociais e éticos da tributação, contribuindo para a tomada de decisões estratégicas das organizações.

Dado o panorama apresentado, ao analisarem eventos e periódicos científicos nacionais de natureza contábil que exploram a temática tributária de forma geral, os pesquisadores Eloy Júnior, Soares e Casagrande (2014), Lima e Rezende (2019) e Oliveira (2023) constataram que o número de estudos publicados é significativamente reduzido se comparado ao de outros países e de outras áreas relacionadas à contabilidade. Uma das razões que explicam essa diferença é que o sistema tributário brasileiro é considerado mais complexo do que o sistema de regras

² O uso das expressões “ensino tributário na área contábil” ou “ensino tributário por docentes da área contábil” deveu-se pelo contexto da pesquisa e precisão terminológica: “ensino” refere-se ao ato de ministrar aulas (foco no docente), “tributário” é um adjetivo que qualifica o conteúdo lecionado, “na área contábil” delimita o campo de aplicação (contabilidade) e “da área contábil” destaca o sujeito (docente da contabilidade). Nessa tese, ambas as expressões são utilizadas de forma equivalente, a depender da necessidade léxica apresentada.

tributárias de outros países (Jacob, 2018), gerando um certo desengajamento dos pesquisadores, além de legislações tributárias em constantes alterações que acarretam divergências com a legislação societária (Lima; Rezende, 2019), dificultando o fluxo de pesquisas na área.

Cardoso e Machado (2021) apontaram a baixa adesão curricular da área tributária nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil, mostrando que a falta de áreas de concentração e linhas de pesquisa diretamente associadas ao tema dificulta o desenvolvimento da área por meio de oferta de disciplinas, grupos e projetos de pesquisas, comprometendo a formação de docentes especializados que atuarão na graduação. Os autores observaram um número reduzido de docentes na pós-graduação engajados nesse campo, especialmente ao analisar o quadro de professores nas instituições acadêmicas. O fato de haver poucos docentes atuantes na área tributária parece refletir o baixo número de pesquisas publicadas (Almeida *et al.*, 2017; Cardoso; Machado, 2021; Carvalho *et al.*, 2025).

Para refletir sobre a formação dos docentes que atuam na educação tributária na área contábil, deve-se levar em consideração o que expressa o art. 66 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN) (Brasil, 1996) onde se lê que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. A escassez de docentes com especialização em temas tributários sugere que as políticas de desenvolvimento acadêmico e as estruturas de incentivo ainda estão aquém do ideal (Cardoso; Machado, 2021). Além disso, essa lacuna pedagógica potencialmente perpetua uma série de ineficácias na transmissão de conhecimentos fundamentais para o campo da contabilidade tributária.

O ensino tributário na área contábil tem como objetivo a formação de profissionais com habilidades de acompanhar, interpretar, aplicar e fazer cumprir a legislação tributária, tarefa difícil quando se leva em consideração a complexidade do sistema tributário, além da compreensão ética que envolve o tema (Almeida *et al.*, 2017; Fabretti, 2009; Oliveira, 2005). Dada a relevância do assunto, observa-se a necessidade de abandonar práticas de ensino com foco na mera transferência de conhecimento para modelos focados no desenvolvimento de competências, habilidades, atitudes e princípios, considerados mais adequados para a prática contábil global e socialmente engajada (Jackling; Howieson; Natoli, 2012).

Corrêa e Ribeiro (2013) apontam que há uma pressuposição, equivocadamente construída, de que um pesquisador muito bem formado - titulado/pós-graduado - consequentemente é ou será um professor bem qualificado. Pesquisas no campo da formação docente (Anastasiou, 2009; Anastasiou; Pimenta, 2021; Corrêa; Ribeiro, 2013; Libâneo, 2009; Ristoff; Sevegnani, 2006) têm demonstrado que não é simples assim, pois a docência é uma

atividade muito mais complexa. Nos cursos de Ciências Contábeis do Brasil, o professor de ensino superior, em geral, chega à sala de aula sem formação pedagógica específica para o exercício docente e essa formação didática frágil gera impactos em sua atuação no processo de ensino-aprendizagem³ (Miranda; Leal; Nova, 2018).

A complexidade da docência no ensino superior, permeada pelas mudanças sociais, políticas e econômicas intensificadas pela globalização, com reflexos na própria instituição de ensino e na socialização do conhecimento, exige para o exercício da docência a prática de diversos saberes didáticos e metodológicos, enfatizando a importância do debate acerca da pedagogia universitária e da formação docente (Miranda; Leal; Nova, 2018). Nessa perspectiva, o professor tem o papel de incluir no processo de ensino-aprendizagem a reflexão do conteúdo que ensina, contextualizada pelos aspectos profissionais, sociais e políticos do ambiente em que está inserido, sendo possível se lhe for propiciada uma formação didático-pedagógica adequada.

Estudos sobre a formação docente (Cunha, 1989; Shulman, 1986; Soares; Cunha, 2010; Tardif, 2014; Tardif; Lessard, 2013) têm discutido os conhecimentos, as competências e os saberes profissionais para o exercício da docência sob diferentes enfoques. Por outro lado, argumenta-se que a abordagem das competências é insuficiente e que se faz necessário compreender a complexidade do trabalho docente em sua dimensão ética, relacional, política e contextual. Essa perspectiva amplia a discussão para além de um modelo tecnicista baseado apenas na aquisição de competências mensuráveis, valorizando os saberes experienciais, construídos na prática e na interação com os sujeitos e os contextos escolares. Assim, a formação docente precisa articular os conhecimentos científicos, pedagógicos e curriculares com os saberes da experiência, reconhecendo a docência como uma prática situada e carregada de significados que vão além da simples aplicação de métodos e técnicas.

Ao considerar esses conhecimentos, saberes e competências, Tempesta *et al.* (2022) elencaram que a atividade docente requer os seguintes saberes: 1) *técnico-científico*, trata-se do domínio do conteúdo e das teorias que sustentam a área de conhecimento e a profissão; 2) *prático*, é o conhecimento adquirido pela prática profissional do docente, que em sala de aula, transforma-se em exemplos próximos aos alunos; 3) *humano*, que envolve a compreensão de valores éticos e morais e do contexto social e político, além de habilidades de relacionamento

³ Ensino-aprendizagem: trata-se de um conceito integrado que engloba os processos de ensino e aprendizagem como partes interdependentes e complementares. Esse termo reconhece que o ato de ensinar e o processo de aprender estão intrinsecamente ligados. O foco é na relação dinâmica entre o professor e o aluno, considerando que um ensino eficaz depende da aprendizagem efetiva, e vice-versa (Freire, 2021; Vygotsky, 1978). Portanto, o uso do hífen em “ensino-aprendizagem” sugere interação e interdependência entre os dois processos. Esta perspectiva é relevante em abordagens educacionais modernas, que reconhecem a corresponsabilidade do educador e do educando na construção do conhecimento (Freire, 2021).

interpessoal; 4) *didático-pedagógico*, trata da compreensão de temas relacionados ao exercício da docência, de estratégias e procedimentos didáticos que auxiliam e direcionam o como ensinar. Essas quatro categorias de saberes docentes são objeto de análise nessa pesquisa.

Profissionais que atuam no ensino tributário na área contábil indicaram haver defasagem considerável entre o ensino e a prática profissional na área tributária (Oliveira, 2021, 2023; Oliveira *et al.*, 2015; Pêgas, 2022), tendo em vista que mudanças na legislação e doutrina tributária são assuntos que os discentes não dominam (Oliveira, 2023). Logo, torna-se relevante a investigação sobre os saberes que os docentes de contabilidade tributária utilizam para desempenhar suas atribuições e atingir seus objetivos no exercício da docência.

De acordo com as dimensões que constituem os saberes que compõem a formação docente, a visão tradicional e restritiva que considerava o professor a partir dos conteúdos por ele acessados em sua formação não deve ter espaço na concepção profissional do docente na estrutura que se exige hoje, pois saber o conteúdo não é suficiente à prática da docência (Miranda; Leal; Nova, 2018). O domínio da técnica científica e profissional é necessário; contudo, as formações pedagógica, social e política são igualmente importantes, considerando que o ensino superior deve propiciar a formação de cidadãos com capacidade crítica-reflexiva e de intervenção nas situações que são postas pela sociedade e pelo mercado, e não apenas de copiadores e replicadores de técnicas e de modelos.

Os argumentos expostos até aqui incluem a complexidade da área tributária enquanto campo do conhecimento e a frágil formação dos docentes em educação tributária na área contábil. Apontado como um campo de conhecimento eminentemente prático (Oliveira *et al.*, 2015; Pêgas, 2022), o ensino tributário na área contábil vem passando por transformações impulsionadas por um modelo econômico globalizado e essa conjuntura, por si só, é suficiente para levantar questões que revisitem a prática docente. A discussão sobre a docência em tributário na área contábil propõe um deslocamento do debate sobre a formação docente sob uma perspectiva centrada nos aspectos curriculares e disciplinares para uma perspectiva centrada no campo da formação profissional, considerando os saberes técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos.

A epistemologia da prática profissional sustenta que é necessário examinar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas atividades. Assim, é preciso que a pesquisa se baseie nos saberes dos docentes para criar um repertório de conhecimentos destinado à formação desses profissionais. Para Tardif (2014), o conhecimento profissional exige uma parcela de improvisação e adaptação a situações novas e únicas, que demandam do profissional autonomia, reflexão e discernimento. Isso é necessário não apenas

para entender o problema, mas também para organizar e esclarecer os objetivos desejados e os meios para alcançá-los. Esse tipo de conhecimento é moldado na prática da atividade docente, indo além dos limites da formação tradicional de professores de nível superior.

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Diante dos argumentos apresentados, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: **Quais saberes predominam na formação dos docentes que atuam no ensino tributário na área contábil no Brasil?** O objetivo geral é investigar quais saberes predominam na formação dos docentes da graduação que atuam no ensino tributário na área contábil no Brasil. Afim de alcançar os objetivo geral proposto, tem-se os seguintes objetivos específicos: i) identificar os saberes técnico-científicos que compõem a formação docente em ensino tributário na área contábil; ii) identificar os saberes práticos que compõem a formação docente em ensino tributário na área contábil; iii) identificar os saberes didático-pedagógicos que compõem a formação docente em ensino tributário na área contábil; iv) identificar os saberes humanos que compõem a formação docente em ensino tributário na área contábil.

Nesse estudo, a análise dos saberes docentes apoia-se em quatro dimensões: técnico-científica (domínio teórico-normativo da área), prática (experiências e procedimentos do cotidiano profissional), didático-pedagógica (planejamento, metodologias e avaliação da aprendizagem) e humana (valores, ética e relações).

Os participantes da pesquisa constituem-se como corpo docente, com experiência no ensino de disciplinas de natureza tributária, especificamente no contexto dos cursos superiores de Ciências Contábeis do Brasil.

1.3 DECLARAÇÃO DE TESE E LACUNA DE PESQUISA

A proposição central desta investigação sustenta que os docentes dos cursos de graduação em Ciências Contábeis, responsáveis pelo ensino tributário na área, demonstram maior proficiência nos saberes práticos em relação aos demais saberes (técnico-científicos, didático-pedagógicos e humanos). Essa assimetria de domínio é corroborada pela insuficiente valorização dos saberes técnico-científicos no contexto da área, evidenciada pela baixa produção científica sobre a temática tributária e pela fragilidade da formação continuada desses

profissionais (Cardoso; Machado, 2021; Eloy Júnior; Soares; Casagrande, 2014). Tal cenário é agravado pela complexidade da área tributária, conforme achados de Jacob (2018), Lima e Rezende (2019).

Corroborando a declaração de tese apresentada, o estudo de Tempesta *et al.* (2022) teve como objetivo investigar a constituição dos saberes didático-pedagógicos, técnico-científicos, práticos e humanos que permeiam a formação docente em programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade no Brasil. Os resultados apontam para uma insuficiência na oferta de disciplinas voltadas à formação didático-pedagógica de modo regular nas instituições de ensino superior (IES).

Nesse contexto, é possível extrapolar para considerar que o domínio dos saberes práticos assume a função de uma estratégia de compensação didática e de legitimação profissional. A didática, nesse modelo, é frequentemente percebida como a mera “entrega da experiência”, e não como a aplicação de técnicas didático-pedagógicas. Dessa maneira, a causalidade é, na verdade, inversa e estrutural: a estrutura deficiente da formação didático-pedagógica causa a “dependência compensatória” dos saberes práticos.

A questão científica subjacente, portanto, não é se os saberes práticos são relevantes, mas sim se a sua dominância reflete uma articulação estratégica consciente ou uma dependência imposta pela fragilidade institucional dos demais pilares formativos (didático-pedagógico, técnico-científico e humano). Nesse sentido, a discussão sinaliza uma lacuna na formação docente para o ensino tributário na área contábil, embora essa condição não seja exclusiva da área tributária, estando presente no ensino da contabilidade como um todo, conforme apontam Miranda (2018) e Nganga *et al.* (2015).

Considerando o desafio de formar profissionais da área tributária e o entendimento acerca do ensino tributário no contexto brasileiro dos cursos de Ciências Contábeis, há a oportunidade de investigar como se constituem os saberes necessários à docência no ensino tributário na área contábil (Zanella; Antonelli; Bortoluzzi, 2017). Além disso, não foram encontrados estudos relevantes que abordassem os saberes docentes na área contábil sob a perspectiva do ensino tributário (Portal de Periódicos CAPES, Science Direct®, SPELL®, SciELO®, Web of Science®). Portanto, essa pesquisa inova ao investigar os saberes docentes em uma área específica, como a contabilidade tributária.

1.4 RELEVÂNCIA DO TEMA E JUSTIFICATIVAS

O ensino tributário na área contábil é imprescindível para que os profissionais da área possam interpretar e cumprir de forma eficiente, correta e ética, as obrigações tributárias de

seus clientes. Essa educação envolve o conhecimento de leis, normas e procedimentos fiscais e tributários⁴, além de uma compreensão aprofundada das implicações financeiras e econômicas dessas obrigações. O Quadro 1 aborda temas de ensino tributário na área contábil.

Quadro 1 - Temas Centrais no Ensino de Contabilidade Tributária
(Triáde da Gestão Tributária)

TEMA ⁵	CONFORMIDADE TRIBUTÁRIA	COMPLIANCE TRIBUTÁRIO	PLANEJAMENTO TRIBUTÁRIO
Definição	Cumprimento estrito das obrigações tributárias formais e materiais pelo contribuinte, incluindo pagamentos, declarações e escriturações fiscais dentro dos prazos legais, conforme legislação vigente.	Sistema de gestão de riscos fiscais que integra políticas, controles internos e auditorias para garantir legalidade sustentável e prevenir ilegalidades.	Utilização de instrumentos legais para minimizar a carga tributária, respeitando os limites da elisão lícita (<i>Tax Avoidance</i>) e a substância econômica das operações.
Síntese	Cumprimento estrito das obrigações legais (pagamentos, declarações).	Sistema de gestão proativa para mitigar riscos e assegurar integridade fiscal.	Estratégia lícita para otimizar carga tributária dentro da legalidade.
Categoria Funcional	Foco operacional.	Estratégica com foco em processos (<i>tax compliance management</i>).	Estratégica com foco em eficiência (<i>tax optimization</i>).
Objetivo	Evitar sanções por descumprimento.	Prevenir falhas e garantir transparência fiscal.	Reduzir custos tributários de forma eficiente.
Natureza	Obrigatória (reativa).	Voluntária (proativa).	Estratégica (otimizadora).
Foco Temporal	Presente (cumprimento imediato).	Futuro (prevenção de riscos).	Futuro (estruturação de operações).
Instrumentos	Entrega de obrigações acessórias (escrituração fiscal, SPED, eSocial), pagamento de tributos.	Políticas internas, auditorias, treinamentos, <i>due diligence</i> .	Estudo de regimes tributários, elisão fiscal lícita, holding structures.
Exemplo	Empresa paga ICMS dentro do prazo.	Implantação de software para rastrear divergências fiscais.	Optar pelo Lucro Presumido em vez do Lucro Real para reduzir IRPJ.
Risco Enfrentado	Multas e autuações por irregularidades.	Riscos reputacionais e legais (ex.: Lei Anticorrupção).	Contestação do Fisco por “elisão excessiva” (CTN/66).
Base Legal	CTN/66 e legislação tributária específica.	Lei 12.846/2013 (Anticorrupção), Lei 13.709/2018 (LGPD), boas práticas (OCDE).	Princípio da eficiência constitucional (CF/88) e CTN/66 com atualizações.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Amaro (2025); Andrade, Lins e Borges (2015); Crepaldi e Crepaldi (2018); Sabbag (2024); Silva, Pinto e Pitman (2022).

⁴ Na literatura em contabilidade e finanças, as nomenclaturas “área fiscal” e “área tributária” são utilizados de forma intercambiável, mas possuem nuances que distinguem um do outro, dependendo do contexto e do enfoque. *Área Fiscal*: termo mais amplo que abrange todos os aspectos relacionados à gestão das finanças públicas por parte do Estado. Inclui não apenas a arrecadação de impostos, mas também questões como políticas fiscais, orçamentação, gastos públicos e fiscalização. A área fiscal também pode se referir à conformidade com regulamentos financeiros mais abrangentes que vão além dos impostos, incluindo diretrizes sobre como as empresas devem reportar suas finanças. *Área Tributária*: termo mais específico que foca principalmente na arrecadação de impostos e na conformidade com as leis fiscais. Inclui entender as diversas categorias de tributos (impostos, taxas, contribuições ‘especiais’ e de ‘melhoria’), como eles são calculados, e como devem ser pagos. A área tributária está, portanto, mais centrada nos mecanismos específicos de tributação e suas implicações legais.

⁵ Os termos “compliance tributário” e “conformidade tributária” são frequentemente usados de forma intercambiável, enquanto “planejamento tributário” e “compliance tributário” se complementam. O planejamento tributário depende da conformidade com as normas para ser seguro e eficiente. O compliance busca garantir que as estratégias definidas no planejamento sejam executadas, dentro da legalidade.

Considerando os temas levantados, o ensino tributário na área contábil é relevante para garantir que os contadores possam desempenhar suas atividades com eficiência, evitando erros e prejuízos financeiros para as organizações e até indivíduos. Além disso, o ensino tributário também ajuda a assegurar o cumprimento das leis tributárias e fiscais, bem como a manutenção da transparência e da ética na contabilidade empresarial.

Pelo exposto, três razões exigem a revalidação do ensino tributário na área contábil:

i) Existe a necessidade de que governos e sociedade monitorem, regulem e controlem a arrecadação e alocação dos recursos financeiros advindos da tributação. Com a crescente internacionalização comercial, o ensino tributário demanda uma compreensão ampla por parte dos diversos atores envolvidos (governos, empresas, sociedade civil organizada, cidadãos etc.), visando ao alinhamento da prática contábil (Cardoso; Machado, 2021; Mendes; Silva; Niyama, 2011);

ii) A carreira do profissional em contabilidade tributária tem experimentado um crescimento em virtude da necessidade das empresas de apresentar resultados competitivos em seus demonstrativos financeiros. Isso ocorre porque o impacto fiscal contribui para a diminuição da capacidade das organizações de gerar riquezas (Chieregato; Oliveira; Souza, 2015; Mendes; Silva; Niyama, 2011) e;

iii) Há uma escassez de docentes especializados em contabilidade tributária nos programas de pós-graduação no Brasil, o que limita a formação de novos docentes e o avanço das pesquisas na área (Cardoso; Machado, 2021).

O estudo justifica-se pela necessidade de repensar e aprimorar o modelo de ensino tributário na área contábil, buscando fomentar o desenvolvimento do pensamento autônomo, crítico e reflexivo dos discentes. Tal necessidade está alinhada à formação de sujeitos ativos, capazes de compreender e intervir criticamente no complexo sistema tributário brasileiro (Laffin; Gomes, 2016; Miranda; Leal; Nova, 2018). A relevância do tema é reforçada pela Resolução nº 1.329/2011 do Conselho Federal de Contabilidade (CFC, 2011), que estabelece diretrizes curriculares para os cursos de Ciências Contábeis no Brasil, determinando a inclusão obrigatória de disciplinas relacionadas à legislação tributária e ao planejamento tributário. Essa normativa evidencia a importância institucional da formação de profissionais aptos a lidar com

as complexidades do sistema tributário nacional, destacando a necessidade de uma formação docente que acompanhe esse desafio.

Além disso, o cenário internacional, representado por instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ressalta a importância da qualificação em tributação para garantir conformidade fiscal e combater práticas ilegais ou antiéticas, ampliando a dimensão social e ética da formação tributária. O constante dinamismo e atualização das legislações tributárias, que impactam diretamente a contabilidade e as finanças empresariais, reforçam a exigência de que os docentes estejam preparados para transmitir conhecimentos atualizados e contextualizados, capazes de preparar os futuros profissionais para um mercado em transformação contínua.

Por fim, a justificativa do estudo está embasada na constatação de que a formação docente na área tributária ainda apresenta fragilidades, especialmente no que se refere à formação didático-pedagógica, e que a superação dessas fragilidades é importante para que os docentes possam desempenhar seu papel de mediadores do conhecimento, articulando teoria e prática, e promovendo um ensino que responda às demandas sociais, acadêmicas e profissionais contemporâneos.

1.5 DELIMITAÇÃO E CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Este estudo, ao mapear e analisar os saberes que compõem a formação dos docentes que atuam no ensino tributário na área contábil, contribui para identificar lacunas e oportunidades de aprimoramento na formação docente na área, especialmente no que tange à integração dos saberes técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos. Tal abordagem visa garantir a qualidade do ensino e a formação de profissionais críticos, éticos e competentes.

Este estudo proporciona contribuições no âmbito teórico, prático e social, relacionadas à formação de docentes que atuam na educação tributária na área contábil no Brasil. Estudos sobre educação tributária na área contábil são incipientes (Almeida *et al.*, 2017; Anastasiou, 2009; Anastasiou; Pimenta, 2021; Corrêa; Ribeiro, 2013; Libâneo, 2009; Ristoff; Sevegnani, 2006; Soares *et al.*, 2011). No Quadro 2 são delineadas as contribuições da pesquisa sob as perspectivas teóricas, práticas e sociais.

Quadro 2 - Contribuições Esperadas da Pesquisa

CONTRIBUIÇÕES	Teóricas	Expansão do corpo teórico	A pesquisa contribui para a ampliação do arcabouço teórico sobre a formação de docentes em educação tributária, destacando a relevância dos saberes técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos. A análise desses saberes fornece uma base sólida para futuras investigações relacionadas à melhoria da formação docente e ao desenvolvimento de estratégias pedagógicas efetivas.
		Identificação de lacunas e oportunidades	Ao analisar a literatura existente e os dados empíricos coletados, a pesquisa identifica lacunas e oportunidades para aprimoramento dos programas de formação docente. Essas descobertas fornecem insights valiosos para futuros estudos e permitem a proposição de novas hipóteses e questões de pesquisa.
		Integração e síntese de conhecimento	A pesquisa integra e sintetiza o conhecimento existente em outras áreas, incluindo contabilidade tributária, educação e pedagogia, proporcionando uma compreensão mais abrangente e aprofundada do processo de formação dos docentes e das complexidades envolvidas, permitindo uma abordagem mais integrada.
	Práticas	Orientação para políticas e práticas educacionais	Os resultados do estudo podem informar e orientar políticas e práticas educacionais, proporcionando subsídios para o desenvolvimento de programas de formação docente mais eficientes e eficazes, que integrem os quatro saberes. Essa orientação é relevante para gestores no planejamento acadêmico e para docentes na aplicação de abordagens pedagógicas adequadas ao ensino da contabilidade tributária.
		Desenvolvimento de estratégias pedagógicas	A pesquisa oferece insights sobre os saberes pedagógicos e humanos que podem ser aprimorados na formação de docentes, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e adaptadas às necessidades e demandas específicas da educação tributária. Essas estratégias podem beneficiar estudantes, ao melhorar a qualidade do ensino e prepará-los para enfrentar os desafios do mercado de trabalho, e docentes, ao proporcionar ferramentas e abordagens didáticas atualizadas.
		Disseminação de boas práticas	Ao identificar as lacunas e oportunidades na formação dos docentes, a pesquisa pode servir como referência para instituições de ensino, gestores e órgãos reguladores, possibilitando a disseminação de boas práticas e a adoção de padrões de excelência no ensino tributário. Estudantes podem se beneficiar de um ambiente acadêmico mais aprimorado, enquanto docentes e gestores acadêmicos podem aprender com experiências bem-sucedidas e adaptá-las ao seu contexto específico.
		Estímulo à reflexão crítica e ao desenvolvimento profissional	A pesquisa instiga estudantes, docentes e gestores acadêmicos a refletir criticamente sobre suas práticas, habilidades e competências no contexto da educação tributária. Essa reflexão pode impulsionar o desenvolvimento profissional contínuo, a busca por aprimoramento e a adaptação às mudanças e exigências do mercado de trabalho e do ambiente educacional.
	Sociais	Promoção da conformidade fiscal e redução da evasão tributária	O aprimoramento da formação dos docentes em educação tributária contribui para o aprimoramento da compreensão das complexidades do sistema tributário. Isso, por sua vez, pode contribuir para a promoção da conformidade fiscal e a redução da evasão tributária, elementos essenciais para o equilíbrio das finanças públicas e o bem-estar social.
		Fortalecimento da justiça social e sustentabilidade	Ao enfatizar a importância dos saberes humanos na formação de docentes, a pesquisa contribui para a formação de profissionais éticos e comprometidos com a justiça social e a sustentabilidade. Essa perspectiva pode favorecer a adoção de práticas contábeis e tributárias responsáveis, que considerem os impactos sociais e ambientais das decisões fiscais e empresariais.
		Desenvolvimento econômico e social	A formação de docentes na área tributária impulsiona a qualificação dos futuros profissionais que irão atuar no mercado de trabalho, promovendo a competitividade das empresas e impulsionando o desenvolvimento econômico. Além disso, uma educação tributária de qualidade tem o potencial de elevar a consciência cidadã em relação às responsabilidades fiscais, favorecendo a participação ativa da sociedade na fiscalização e na demanda por serviços públicos de qualidade.
		Melhoria da qualidade do ensino e formação profissional	As contribuições deste estudo têm implicações diretas na melhoria da qualidade do ensino na área contábil, especificamente na educação tributária. Ao identificar áreas de aprimoramento na formação dos docentes, gera impacto positivo na formação profissional dos estudantes, preparando-os para enfrentar os desafios e exigências do mercado de trabalho na área tributária.

Fonte: Elaboração própria.

Conforme apresentado no Quadro 2, esse estudo apresenta contribuições teóricas, práticas e sociais relevantes no contexto da formação de docentes em ensino tributário na área contábil no Brasil. As descobertas fornecem subsídios para o aprimoramento de programas de

formação docente, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes e a promoção de práticas profissionais responsáveis, visando contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Portanto, o investimento na formação dos docentes da área pode influenciar positivamente o desenvolvimento econômico e social do país, preparando profissionais capazes de atuar com responsabilidade e visão crítica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EVOLUÇÃO DOS TEMAS TRIBUTÁRIOS NA ÁREA CONTÁBIL

A pesquisa em contabilidade tributária tem se consolidado como um campo de estudo relevante, demandando uma análise das tendências e evoluções temáticas ao longo do tempo. Para isso, foi realizada uma Revisão Expositiva (ou Revisão Narrativa), com o objetivo de identificar e analisar as principais áreas de foco presentes na literatura publicada na base de dados Web of Science (WoS). Essa abordagem permite a análise, síntese e descrição do conhecimento científico sobre um tema delimitado, estabelecendo um quadro teórico que oferece um panorama histórico da área. Embora apresente uma metodologia menos rigorosa, a Revisão Expositiva depende do discernimento do pesquisador para a seleção dos artigos mais relevantes e para a construção de uma base argumentativa consistente (Rother, 2007).

A literatura internacional sobre contabilidade tributária é vasta e diversificada, cobrindo uma variedade de tópicos, desde aspectos técnicos e legais até questões de conformidade e planejamento tributário. Nos anos 80 e 90 do século XX, a literatura em contabilidade tributária era dominada por estudos sobre a conformidade tributária, com trabalhos seminais como o de Allingham e Sandmo (1972), que propuseram um modelo econômico de evasão fiscal, sendo referências-chave. Esses estudos lançaram as bases para muitos trabalhos subsequentes sobre a relação entre evasão fiscal (*tax avoidance*), penalidades fiscais e auditoria.

Nos anos 2000, surgiu uma nova tendência na literatura, com maior ênfase no planejamento tributário estratégico. Scholes *et al.* (2015) escreveram uma obra influente que explorou como as empresas podem utilizar a legislação tributária para aumentar seu valor, sinalizando uma mudança na literatura ao destacar a interseção entre contabilidade tributária e estratégia empresarial. Posteriormente, o foco voltou-se para a contabilidade tributária em um contexto internacional (Slemrod; Gillitzer, 2014). Estudos influentes sobre evasão fiscal internacional, como os de Hasseldine e Li (1999) e Feldstein (2008), têm ganhado destaque,

refletindo a expansão dessa área de pesquisa em razão da crescente globalização e da complexidade das regulamentações fiscais internacionais."

Além disso, a relação entre a contabilidade tributária e a responsabilidade social corporativa também tem sido objeto de interesse (Cabello; Gaio; Watrin, 2019; Rudyanto; Pirzada, 2021). Anteriormente, os autores Tran-Nam *et al.* (2000) já haviam explorado a relação entre a agressividade fiscal das empresas e a responsabilidade social corporativa, destacando as implicações desse comportamento para a imagem e a ética organizacional. Os estudos em geral produzem impactos econômicos tanto nas organizações quanto na sociedade (Leite Filho, 2008). Isso se aplica também às pesquisas científicas na área tributária, que são desenvolvidas nos cursos de graduação e pós-graduação, devido à sua estreita relação com a prática profissional dos contadores no mercado.

Nesse sentido, a pesquisa de Eloy Júnior, Soares e Casagrande (2014) buscou levantar o "estado da arte" da contabilidade tributária nas pesquisas apresentadas nos periódicos e eventos de contabilidade no Brasil durante o período de 1989 a 2011. Os autores identificaram o perfil das publicações acadêmicas (artigos) em periódicos *on-line*, mantidos por programas de pós-graduação *stricto sensu* em contabilidade, e nos eventos classificados como nacionais internacionalizados. Os resultados mostraram que, mesmo a área da contabilidade tributária contemplando uma variedade de temas, um número relativamente reduzido de artigos tem sido desenvolvido ou apresentado no meio acadêmico.

Os dados desse estudo ainda apontaram que, mesmo o número de pesquisas em contabilidade tributária ter crescido ao longo do período analisado, o percentual continua sendo em torno de 1% (um por cento) das publicações. Entre os três tipos de referências (livro, artigo, legislação), os livros foram a fonte bibliográfica mais adotada pelos autores dos artigos, seguidos por artigos publicados em periódicos e legislação nacional e internacional. A subárea que apresentou uma maior concentração de pesquisas foi a de "Custos e Impactos Tributários", e a que teve menos frequência foi a de "Ensino e Pesquisa". Esses resultados ratificam a ideia de que a pesquisa em torno do tema contabilidade tributária ainda é pouco explorada.

A pesquisa de Almeida *et al.* (2017) também buscou levantar o panorama da produção científica sobre a contabilidade tributária nos principais periódicos brasileiros durante o período de 2009 a 2014. Ao explorar os temas "Contabilidade Tributária", "Planejamento Tributário" e "Bibliometria", a pesquisa se propôs a examinar o entendimento sobre o que se tem pesquisado e quais foram os meios para se realizar tais pesquisas, bem como entender o padrão de pesquisa utilizado por estudiosos no cenário brasileiro.

Os resultados desse estudo mostraram que a frequência de artigos publicados no período selecionado não indicou que as pesquisas em contabilidade tributária estão aumentando ao longo dos anos e que a publicação científica sobre a temática ainda é incipiente, uma vez que dos 136 periódicos pesquisados, apenas 35 ou 25,7% publicaram sobre o tema (Almeida *et al.*, 2017). Esse resultado se assemelha aos achados de Eloy Júnior, Soares e Casagrande (2014) e Esteves, Machado e Machado (2014). Neste contexto, os achados coadunam com estudos anteriores, apontando que as investigações em contabilidade tributária apresentam como características predominantes o baixo volume de trabalhos publicados em periódicos e que autores realizam pesquisas na área de forma ocasional e pouco consistente.

Seguindo o escopo das pesquisas anteriores, o estudo de Cardoso e Machado (2021) buscou investigar as características dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Ciências Contábeis no Brasil e a produção científica relacionada ao ensino e à docência no âmbito da temática tributária. O objetivo principal foi compreender o panorama da pesquisa tributária nos cursos de mestrado e doutorado em contabilidade disponíveis na Plataforma Sucupira (Brasil, 2020). Segundo o estudo, das linhas de pesquisa indicadas pelos programas, 33% estão voltadas para a “Contabilidade Societária e Financeira”, sendo, portanto, a predominantemente abordada. Observa-se que as linhas de pesquisa de “Controladoria e Contabilidade Gerencial” também apresentam expressão significativa, representando 30%, seguidas pela linha de “Contabilidade para Usuários Internos e Externos”, que conta com 8 linhas (15%). Ressalta-se que, no estudo, não foram identificados programas de pós-graduação cujas linhas de pesquisa abordem a temática tributária.

O estudo de Cardoso e Machado (2021) também demonstrou que o número de docentes responsáveis pela área tributária nas instituições acadêmicas é reduzido, variando entre um e dois docentes apenas. Uma justificativa para esse quadro é a baixa oferta de disciplinas, grupos e projetos de pesquisa sobre o assunto. Ao analisar as informações nos sites dos programas, os pesquisadores observaram a quase inexistência de áreas e linhas de pesquisa associadas ao tema já que apenas 07 (sete) programas exploram a área tributária por meio da oferta de disciplinas ou grupos e projetos de pesquisa, sendo esses dois últimos localizados na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Entre os docentes responsáveis pelas disciplinas, em sua grande maioria, predominam aqueles com doutorado em “Contabilidade e Controladoria”, cujas titulações foram obtidas de 2003 a 2017, ou seja, há professores experientes com mais de 10 anos de doutoramento e outros com pouca experiência, o que pode ser um dos motivos da baixa produção acadêmica, já que

esses doutoramentos ocorreram mais recentemente a partir da virada para o século XXI, predominando um contingente de recém titulados doutores (Moraís; Bocardi, 2020).

Diante do exposto, a pesquisa de Cardoso e Machado (2021) sugere uma baixa relevância da temática tributária nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Contabilidade ativos no Brasil. A falta de áreas de concentração e linhas de pesquisa diretamente associadas ao tema dificulta a abordagem por meio de disciplinas, grupos e projetos de pesquisa ofertados. Assim, os docentes atuantes no campo tributário representam um número reduzido, principalmente ao se analisar todo o quadro de professores atuantes nas instituições acadêmicas. A baixa atuação pode ser uma justificativa para o número baixo de publicações de artigos, corroborando a incipiência de estudos na área (Almeida *et al.*, 2017; Eloy Júnior; Soares; Casagrande, 2014).

Na pesquisa de Henrique *et al.* (2021), os autores tiveram por objetivo verificar como se caracteriza a produção científica em contabilidade tributária em dois periódicos: Contabilidade Vista & Revista da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Revista Brasileira de Gestão e Negócios da Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP) de São Paulo. Esses periódicos foram escolhidos por se classificarem entre as melhores publicações da área (QUALIS A2) e por pertencerem a instituições de diferentes categorias administrativas e localizações geográficas. Para realizar a pesquisa, foi adotado o período entre os anos de 2010 e 2020. De uma população de 573 estudos encontrados, os resultados apontaram que no acumulado de todo o período as publicações referentes à contabilidade tributária representaram 5% do total de artigos publicados nas duas revistas, mas que a partir de 2015 essa relação é crescente e atingiu seu ponto de máximo em 2018 com 10% de participação, o que demonstra que a produção científica de alto nível em contabilidade tributária é modesta, mas vem crescendo nos últimos anos (Henrique *et al.*, 2021).

Esses estudos, em geral, buscaram compreender o estado da arte da publicação acadêmica em eventos preferencialmente das áreas de Contabilidade e Administração no Brasil. Todavia, Paulo (2021) realizou um levantamento baseado nas produções científicas relacionadas ao gerenciamento tributário publicadas nos principais periódicos internacionais, no período de 2000 a 2012, classificados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como níveis A1, A2 e B, nas áreas de Contabilidade, Economia, Administração e Finanças. Os autores identificaram 143 artigos e concluíram que a qualidade das pesquisas em contabilidade tributária está melhorando, dado o aumento das pesquisas publicadas em periódicos no nível A2 da CAPES.

Na mesma linha, o estudo de Folster *et al.* (2016) investigou os temas abordados em 65 artigos na área de pesquisa científica tributária publicados em periódicos qualificados pela Capes, nos estratos A1, A2, B1, B2 e B3, entre 2000 e 2011. Os resultados indicam um aumento nas publicações sobre tributação, destacando-se como temas mais frequentes o “impacto dos tributos”, a “pesquisa legal” e a “auditoria e gestão pública”.

Ao analisar eventos e periódicos científicos da área contábil que abordam o tema tributário, observa-se que o número de estudos publicados é significativamente reduzido (Eloy Júnior; Soares; Casagrande, 2014; Lima; Rezende, 2019). Essa situação pode ser justificada pela complexidade do sistema tributário brasileiro, que é mais intrincado que o conjunto de regras tributárias de outros países (Jacob, 2018). Essa complexidade gera interpretações divergentes entre governo e sociedade, além de constantes alterações nas legislações tributárias, o que ocasiona conflitos com a legislação societária (Lima; Rezende, 2019).

Apesar da carência observada, sabe-se que o aumento da produção científica em qualquer área do conhecimento se dá por meio dos programas de mestrado e doutorado (Silva; Oliveira; Filho, 2005). Conforme apontaram Fonseca, Vale Júnior e Andrade (2017), a área tributária é objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento por interessar a sociedade como um todo. O interesse por investigar nessa área torna-se maior ao considerar que o Brasil está entre os países com alta carga tributária no mundo e que, mesmo assim, tem importantes problemas de distribuição de renda (Lima; Rezende, 2019).

Existe também uma crítica sobre a pouca utilização das pesquisas tributárias por legisladores e autoridades definidoras de políticas públicas apontada por Clemons e Shevlin (2015) e Hanlon e Heitzman (2010). Para tornar os resultados dos estudos tributários mais visíveis, Clemons e Shevlin (2015) destacam a necessidade de se definir estratégias para maior e melhor divulgação das pesquisas em diferentes canais, de modo a fazer com que os estudos sejam conhecidos e, com isso, ter aumentada a possibilidade de serem consultados.

Esta seção teve como objetivo realizar uma análise diagnóstica da produção científica no campo da pesquisa em contabilidade tributária. Foram apresentados estudos que contextualizam a relevância do tema, demonstrando que, embora a produção na área tributária tenha mostrado crescimento, seu volume ainda permanece reduzido quando comparado a outras áreas da contabilidade.

2.2 O ENSINO TRIBUTÁRIO NA ÁREA CONTÁBIL

A contabilidade tributária constitui um campo de estudo que possibilita aos indivíduos compreenderem a complexidade do sistema tributário e cumprirem suas obrigações fiscais de maneira adequada. Além disso, a educação tributária aprimora a compreensão dos futuros contadores acerca de questões fiscais, o que eleva sua capacidade de auxiliar os clientes no cumprimento de suas obrigações tributárias. Nesta seção, abordo o ensino tributário na área contábil, utilizando artigos científicos de referência reconhecida.

Um dos principais desafios da educação tributária reside na carência de compreensão acerca do sistema tributário como um todo, abrangendo suas leis, regulamentos e instruções normativas. Muitos indivíduos não possuem um entendimento completo de suas obrigações fiscais, dificultando a tomada de decisões financeiras informadas. Assim, o ensino tributário torna-se fundamental para aprimorar a conformidade fiscal e diminuir a incidência de erros e fraudes fiscais (Oats; Miller; Mulligan, 2017).

Ademais, a educação tributária possui potenciais impactos positivos na economia, incluindo o aumento da arrecadação de tributos e a diminuição dos custos administrativos. Segundo Torgler (2003), uma formação tributária adequada pode aprimorar a eficiência do sistema fiscal e diminuir a evasão fiscal. Contudo, conforme apontado pelo autor, o ensino tributário enfrenta diversos desafios, como a insuficiência de recursos e a escassez de conhecimento especializado.

A tecnologia, de acordo com Aguiar e Schimiguel (2025), pode ser empregada para aprimorar o ensino, incluindo, por conseguinte, o ensino tributário no âmbito da contabilidade. Por exemplo, a utilização de jogos educativos e aplicativos móveis pode tornar o ensino da tributação mais envolvente e eficiente para os usuários (2014). Conforme Moncada e Moncada (2014), Zabalza (2021) e Aguiar e Schimiguel (2025), a implementação de jogos educativos pode aprofundar o interesse dos usuários e ampliar sua compreensão acerca dos diversos temas abordados, inclusive, por extensão, no âmbito da contabilidade tributária.

Para Oliveira *et al.* (2015), o estudo dos tributos e a busca pela exatidão do resultado econômico do exercício social constituem o objeto do ensino tributário na área contábil, tendo a gestão e o planejamento como métodos; e o amplo conhecimento da legislação tributária vigente como base. Sendo elemento primordial para a gestão de tributos de uma entidade que tem por finalidade, além de outras, reduzir a carga tributária sem infringir a legislação, a educação tributária na área contábil tem como ponto de partida a formação de um profissional com habilidades de acompanhar, interpretar, aplicar e fazer cumprir a legislação tributária,

buscando, por exemplo, a redução de carga tributária. Essa tarefa não é trivial, considerando a complexidade das normativas tributárias brasileiras e a compreensão ética que envolve o tema (Almeida *et al.*, 2017; Fabretti, 2009; Oliveira, 2021).

A área contábil, de modo geral, tem passado por significativas mudanças nas últimas décadas, decorrentes, em parte, do avanço tecnológico promovido pelas sociedades capitalistas globalizadas. Nesse novo contexto, as qualificações exigidas do profissional contábil atualmente vão muito além da simples escrituração dos livros contábeis obrigatórios, demandando o desenvolvimento de novas competências para que o indivíduo se torne um profissional atualizado, competitivo e inovador. (Nazário; Mendes; Aquino, 2008; Oliveira *et al.*, 2015; Pêgas, 2022).

Dessa forma, o profissional da área tributária precisa, por exemplo, estar atento às boas práticas de gerenciamento tributário, a fim de preservar a continuidade do negócio. Nesse sentido, a busca por formas legais de reduzir o pagamento de tributos tornou-se uma vantagem competitiva para as empresas, que necessitam de profissionais atualizados às mudanças contínuas da legislação tributária brasileira (Oliveira *et al.*, 2015).

Sabe-se que a legislação tributária brasileira é complexa, confusa e de difícil interpretação e que na graduação de Ciências Contábeis não é dado ênfase a essa matéria importante ao mundo corporativo (Oliveira *et al.*, 2015), o que levanta uma questão sobre a capacitação dos discentes adquirida nas instituições de ensino superior (IES) para atuarem conforme as exigências do mercado (Chieregato; Oliveira; Souza, 2015). Por outro lado, a contabilidade tributária está entre as especializações mais antigas dentro da atividade contábil, sendo uma das áreas em que se desdobra a contabilidade enquanto ciência social aplicada. No Brasil, a matéria vem sendo tratada dentro dos currículos dos cursos de negócios desde o seu surgimento no século XIX (Pêgas, 2022; Soares *et al.*, 2011).

Profissionais responsáveis pelo ensino de tributação na área contábil têm identificado uma lacuna entre os conteúdos ofertados pelas instituições de ensino superior (IES) e as demandas efetivas da prática profissional em matéria tributária (Nazário; Mendes; Aquino, 2008). Ademais, assinalam que os discentes revelam domínio restrito acerca das constantes alterações na legislação e na doutrina tributária, o que compromete tanto a aderência do ensino às exigências do mercado quanto o processo contínuo de atualização necessário ao exercício profissional (Oliveira, 2023). Não obstante a insatisfação quanto à suficiência e à atualidade do conteúdo ministrado, os estudantes não evidenciam desmotivação e permanecem interessados em aprofundar a disciplina, motivados sobretudo pelo interesse de apreender, com maior rigor, os aspectos legais que a fundamentam (Oliveira, 2021; Oliveira *et al.*, 2015; Pêgas, 2022).

Atualmente, o Conselho Federal de Contabilidade (CFC) sugere, por meio da “Proposta nacional de conteúdo para o curso de graduação em Ciências Contábeis” que o currículo do curso possua a oferta das disciplinas “Direito e Legislação Tributária” e “Planejamento e Contabilidade Tributária”. Destaca-se que desde o final de 2021, o CFC iniciou trabalhos voltados a proposições para a reformulação das diretrizes curriculares. A proposta do CFC é adequar o curso de graduação em Ciências Contábeis à realidade do mercado, marcada por pautas como tecnologia, ciência de dados, sustentabilidade, entre outros temas atuais.

Diante da relevância do tema, esta pesquisa confere centralidade à análise da formação docente em uma área específica, no que se refere aos saberes mobilizados pelos docentes que ministram conteúdos da área tributária, em cursos de graduação de Ciências Contábeis ofertados no Brasil.

2.3 FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA

A formação docente no ensino tributário na área contábil é importante para garantir a eficácia e a atualização do conhecimento transmitido aos discentes e outros profissionais da área. Neste contexto, a formação continuada, por exemplo, permite que os docentes acompanhem as mudanças legais, tecnológicas e metodológicas, capacitando-os para abordar temas complexos e relevantes para a área tributária (Darling-Hammond, 2017). Por isso mesmo, os livros didáticos demandam atualizações constantes em conjunto com a atualização docente.

O conceito de “conhecimento de conteúdo pedagógico” abordado no estudo de Ball, Thames e Phelps (2008) refere-se ao conhecimento específico necessário para ensinar um assunto de maneira eficaz. No contexto do ensino tributário na área contábil, a formação contínua dos docentes contribui para o desenvolvimento desse conhecimento, permitindo que eles compreendam a área e desenvolvam estratégias didáticas apropriadas para a mediação do ensino. Portanto, a formação contínua permite que os professores atualizem seus saberes técnico-científicos e didático-pedagógicos, integrando teoria e prática de forma a tornar o ensino mais significativo.

No mesmo sentido, a formação contínua no ensino tributário na área contábil é central para que os docentes possam: compreender as constantes mudanças e complexidades da legislação tributária; desenvolver e aplicar metodologias didáticas adequadas; integrar saberes técnico-científicos, práticos e pedagógicos; promover uma aprendizagem significativa e contextualizada para os estudantes. Toda essa dinâmica fortalece o papel do professor como mediador do conhecimento.

No mesmo sentido, Guskey (2000) ressalta que a avaliação da formação docente continuada é fundamental para garantir sua eficácia. O autor sugere a adoção de uma abordagem sistemática que considere tanto os resultados do aprendizado dos professores quanto o impacto no desempenho dos estudantes. No contexto do ensino tributário, isso implica monitorar como a formação continuada afeta o conhecimento dos docentes sobre leis tributárias, tecnologias e práticas pedagógicas, bem como a aplicação desses conhecimentos no ensino e na aprendizagem dos discentes.

Avalos (2011) enfatiza a importância de abordagens colaborativas e baseadas em pesquisa para a formação docente continuada. Essas abordagens podem ser particularmente úteis na área contábil, em que o ensino tributário envolve a compreensão de leis e regulamentos em constante mudança. A colaboração entre docentes permite a troca de experiências e a disseminação das melhores práticas, enquanto a pesquisa baseada em evidências garante que as estratégias de ensino sejam informadas pelas mais recentes descobertas acadêmicas.

O estudo de Zeng (2014) problematiza o ensino da contabilidade tributária ao argumentar que a ênfase excessiva na memorização de regras técnicas e na linguagem jurídica do imposto de renda, por exemplo, não é suficiente para proporcionar aos estudantes uma compreensão significativa das questões tributárias. Para o autor, limitar o ensino ao conteúdo dos manuais e à descrição normativa das leis fiscais impede que os futuros profissionais desenvolvam uma visão crítica e aplicada do sistema tributário. Ele defende que o conhecimento das regras só adquire sentido quando o estudante compreende como aplicá-las em contextos reais, sendo capaz de analisar decisões práticas relacionadas, por exemplo, a investimentos ou à escolha de estruturas organizacionais.

Dessa forma, Zeng (2014) propõe uma abordagem pedagógica abrangente, denominada "método compreensivo", que integra o estudo de casos reais, decisões judiciais, problemas cotidianos e resultados empíricos de pesquisas acadêmicas. O autor destaca a importância de despertar o interesse dos alunos e de evitar uma formação limitada a uma única perspectiva teórica. Ao incorporar elementos do mundo real, como reações do mercado financeiro a mudanças na legislação tributária ou os impactos da tributação sobre decisões empresariais, o ensino se torna mais relevante e conectado à prática. A necessidade de variar os formatos de apresentação dos conteúdos, recorrendo a vídeos e a outros recursos didáticos para sustentar o engajamento e potencializar a aprendizagem, é destacada pelo pesquisador. Com isso, reafirma que ensinar é um processo permanente de reflexão e aperfeiçoamento, orientado tanto para a aprendizagem do estudante quanto para o desenvolvimento profissional do próprio docente.

Em sua pesquisa, Borko (2004) destaca ainda a importância de se considerar o contexto no qual ocorre a formação continuada do docente. Para o ensino tributário na área contábil, isso implica levar em conta as necessidades e características específicas dos estudantes e profissionais, bem como as demandas do mercado de trabalho. A formação continuada deve ser sensível a esses fatores, inclusive adaptando-se às mudanças (Moran, 2013), exigências e prioridades da área contábil.

Conforme discutido, os pesquisadores Avalos (2011), Darling-Hammond (2017), Ball, Thames, Phelps (2008), Guskey (2000) e Borko (2004) reforçam a necessidade de considerar aspectos como o conhecimento de conteúdo pedagógico, a colaboração entre docentes, a pesquisa baseada em evidências, a avaliação sistemática e o contexto específico da área. Ao investir no desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, é possível melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, capacitando os estudantes e profissionais da área contábil para enfrentar os desafios e demandas de um campo em constante mudança.

2.4 DOS SABERES, COMPETÊNCIAS E CONHECIMENTOS

Os vocábulos “conhecimentos”, “saberes” e “competências” são comumente usados na literatura educacional (Nóvoa, 1992; Perrenoud, 2000, 2002; Rios, 2021; Schön, 2017; Shulman, 1986, 1986; Tardif, 2000, 2014), mas suas definições podem variar conforme contexto e autor (Corrêa; Pasqualli, 2022). A linha divisória entre os conceitos é sutil e, em diversos contextos, esses conceitos são usados de forma intercambiável. Este fenômeno não é incomum e os pesquisadores adaptam e moldam termos para se ajustarem ao contexto de suas pesquisas. Assim, uma compreensão clara de como esses termos são utilizados em estudos específicos é necessária.

Conhecimentos são o conjunto de informações, fatos, princípios e teorias adquiridos através da experiência ou educação formal (Moran, 2013). Na literatura educacional, Shulman (1986) abordou o “conhecimento do conteúdo pedagógico” para destacar a importância não apenas do conhecimento do conteúdo em si, mas também de como esse conteúdo é ensinado.

O termo “saber” é mais profundo e abrangente que o simples “conhecimento”. Representa a internalização e assimilação do conhecimento a um nível mais profundo. Os saberes docentes envolvem o conjunto de conhecimentos, competências, valores, disposições e formas de pensar a educação. São construídos ao longo da carreira docente e são resultado da integração entre teoria e prática. Tardif (2014) argumentou que os professores possuem um conjunto de saberes oriundos de diferentes fontes, sejam elas da sua formação acadêmica,

experiência prática ou o conhecimento inerente à cultura da escola. Para Tardif (2000), o saber não é apenas uma acumulação de conhecimentos, mas a capacidade de mobilizá-los no ato pedagógico.

As competências docentes vão além da posse de conhecimentos; elas envolvem a capacidade de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, habilidades e atitudes para agir em situações diversas e complexas. Uma competência envolve saber como agir diante de situações específicas. Perrenoud (2000, 2002) descreve competências como uma mobilização de saberes para enfrentar uma situação. Não se trata apenas do “saber fazer”, mas também do “saber agir” no mundo real, muitas vezes em contextos desconhecidos ou imprevisíveis.

Em estudos educacionais, o termo “competência” é usado para englobar tanto conhecimentos como saberes, enfatizando a aplicação prática desses conceitos em ambientes de aprendizagem reais. O Quadro 3 sintetiza e traduz as conotações específicas que esses conceitos assumem no contexto da pesquisa educacional.

Quadro 3 - Diferenciação dos termos Conhecimento, Saber e Competência

Termo	Definição	Características
Conhecimento	Refere-se à aquisição, posse e entendimento teórico acerca de um domínio específico ou generalizado de informações. É frequentemente adquirido através de estudos formais, experiências de vida e investigação. O conhecimento pode ser categorizado como explícito ⁶ (articulado e codificado para fácil transmissão) ou tácito (intuitivo e ancorado nas experiências individuais).	Componente básico do saber e da competência. Pode ser considerado a base fundamental, mas não o único componente do ensino e da aprendizagem. Pode existir sem a necessária habilidade de aplicação em contextos práticos.
Saber	Enquanto o conhecimento é uma compreensão teórica, o saber é mais abrangente, incorporando não apenas informações, mas também experiências, habilidades, crenças, reflexão e valores. Representa a internalização e a assimilação do conhecimento em nível profundo, permitindo que o indivíduo aja e responda de maneira informada e reflexiva em variados contextos.	Representa a integração do conhecimento com experiência, valores e reflexão. Enquanto o conhecimento pode ser explícito e direto, o saber é, muitas vezes, tácito e contextual. É a base para o desenvolvimento de competências específicas.
Competência	É a capacidade demonstrada de mobilizar, integrar e aplicar eficazmente conhecimentos, saberes, habilidades e atitudes em situações específicas e em variados contextos. É a capacidade de agir de forma eficaz e adequada em um determinado contexto, com base no que se sabe e no que se pode fazer. Competências envolvem não apenas o “saber fazer”, mas também o “saber agir” de forma autônoma e responsável.	Diferencia-se do simples conhecimento pela ênfase na ação e na aplicação prática. Requer a integração do saber e do conhecimento para agir eficazmente em situações específicas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Shulman (1986), Schön (1992), Perrenoud (2000) e Tardif (2000).

⁶ *Conhecimento Explícito*: é o tipo de conhecimento que pode ser facilmente articulado, codificado e compartilhado na forma de dados, fórmulas científicas, especificações codificadas, manuais, etc. Em um ambiente acadêmico, é o que os professores frequentemente comunicam através de aulas, textos e exames. É estruturado, sistematizado e pode ser facilmente comunicado entre indivíduos. Por exemplo, a regra de uma operação matemática, um teorema ou um conjunto de datas históricas são tipos de conhecimentos explícitos.

Conhecimento Tácito: este tipo de conhecimento é mais difícil de articular e comunicar, pois está enraizado nas ações e experiências individuais e inclui crenças, perspectivas e o “saber fazer”. Em um ambiente de ensino, pode ser o conhecimento que um professor experiente tem sobre como manter a atenção de uma classe ou como explicar conceitos complexos de maneira que os estudantes possam entender facilmente. O conhecimento tácito é, muitas vezes, adquirido através da experiência pessoal e é difícil de ser transferido ou ensinado a outros apenas através de linguagem escrita ou falada (Nonaka; Takeuchi, 1995).

Em síntese, a distinção conceitual entre conhecimentos, saberes e competências, embora frequentemente tratada de forma intercambiável na literatura educacional, apresenta relevância para a prática docente e para o exercício profissional na contabilidade tributária. No âmbito fiscal, o *conhecimento* refere-se ao domínio das normas, alíquotas e obrigações acessórias, ou seja, o conteúdo objetivo da legislação; o *saber* manifesta-se na capacidade interpretativa, na antecipação prospectiva de riscos e na integração da teoria tributária com a estratégia organizacional, correspondendo ao entendimento contextualizado do porquê e do como; por sua vez, a *competência* consiste na mobilização desses elementos para a tomada de decisões em contextos de complexidade elevada, tais como o planejamento tributário ético e a resolução de litígios fiscais.

Em suma, para o docente dedicado ao ensino tributário na área contábil, o objetivo pedagógico vai além da transmissão de conhecimentos factuais, demandando a construção mediada de saberes que capacitem o discente para atuar de forma crítica e adaptativa em um ambiente regulatório dinâmico, convertendo a posse de informações em aptidão para o desempenho profissional qualificado e contextualmente situado.

2.5 SABERES DOCENTES NO CONTEXTO EDUCACIONAL

No contexto do mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em âmbito geral, a natureza dos conhecimentos adquiridos. Conhecimentos considerados especializados, como os que compõem a formação docente, devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, de natureza universitária ou equivalente (Tardif, 2000; Tardif e Lessard, 2013). Contudo, embora possam basear-se em disciplinas científicas, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, modelados e voltados para a solução de situações concretas (p. ex.: construir uma ponte, solucionar um problema contábil, resolver um problema jurídico, facilitar a aprendizagem de um aluno que está com dificuldades etc.).

Ao estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para o desempenho de todas as suas tarefas, dá-se o nome de epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000; Tardif; Lessard, 2013); para os autores, a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas

atividades de trabalho. Trata-se de um processo centrado no estudo dos saberes dos docentes, em seu contexto real de trabalho, em situações concretas de ação (Cunha, 2007).

Os fundamentos da prática profissional sustentam que é preciso estudar o conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas. É preciso, portanto, que a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação desses profissionais. Para Tardif (2000) os conhecimentos profissionais exigem uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional autonomia, reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. Trata-se de um conhecimento forjado na prática da atividade docente, que ultrapassa os limites da formação docente tradicional.

Portanto, a investigação sobre os saberes/competências profissionais (conhecimentos, competências, habilidades, atitudes etc.) que os docentes utilizam rotineiramente em seu trabalho para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos se torna fundamental nesse panorama apresentado.

Corrêa e Ribeiro (2013) apontam que há uma pressuposição, equivocadamente construída, de que um pesquisador muito bem formado (titulado, pós-graduado) conseqüentemente será ou é um professor muito bem qualificado. Pesquisas no campo da formação docente (Anastasiou, 2009; Anastasiou; Pimenta, 2021; Corrêa; Ribeiro, 2013; Libâneo, 2009; Ristoff; Sevegnani, 2006) têm demonstrado que não é exatamente assim, pois o ensino, enquanto profissão, é uma atividade mais complexa.

O pesquisador Libâneo (2015) discute um dos principais impasses na formação docente: a dissociação entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Segundo o autor, essa separação se expressa de maneiras distintas nas licenciaturas em pedagogia e nas licenciaturas em áreas específicas. Na primeira, há uma ênfase excessiva no aspecto metodológico, muitas vezes desvinculado dos conteúdos que os futuros professores deverão ensinar. Já nas demais, o foco se dá nos conteúdos científicos, com pouca atenção à dimensão pedagógica, o que compromete a articulação necessária entre ensinar e aprender com intencionalidade formativa.

Libâneo (2009, 2015) propõe superar essa dicotomia por meio da teoria do ensino para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, o ensino deve promover a formação de conceitos científicos nos alunos, articulando os conteúdos com os processos lógicos e investigativos da ciência. Assim, o conhecimento pedagógico do professor não se reduz à técnica ou ao domínio de estratégias de ensino, mas se configura como mediação ativa do

processo de apropriação conceitual por parte dos estudantes, implicando em uma transformação de suas capacidades intelectuais e de sua estrutura cognitiva.

O autor ainda enfatiza que a didática precisa estar integrada à epistemologia das disciplinas, pois ensinar não é apenas transmitir conteúdos, mas organizar situações pedagógicas que promovam o desenvolvimento do pensamento teórico. O conhecimento disciplinar, com seus métodos de investigação, é constitutivo do conhecimento pedagógico do conteúdo. Ensinar exige, portanto, compreender a lógica interna dos conceitos científicos, sua gênese e estrutura, para que possam ser apropriados pelos alunos como ferramentas cognitivas para compreender o mundo e atuar sobre ele.

Na formação de professores, isso implica a necessidade de um currículo que articule teoria e prática, saberes disciplinares e pedagógicos, e que supere a fragmentação histórica entre faculdades de educação e institutos de formação básica. Libâneo (2015) defende uma formação profissional que integre a dimensão epistemológica e metodológica, capaz de formar educadores que dominem tanto os conteúdos que ensinam quanto os processos didáticos necessários à sua mediação, tendo como horizonte a formação integral e crítica dos alunos.

Portanto, segundo Libâneo (2015), o enfrentamento da dissociação entre conhecimento pedagógico e disciplinar é condição para a construção de uma didática voltada ao desenvolvimento humano. Tal abordagem exige uma reconfiguração das concepções de formação docente e dos currículos de licenciatura, reconhecendo que o pedagógico e o disciplinar se interpenetram e que o ensino só cumpre sua função social e formativa quando promove o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos sujeitos em formação.

Ainda há certa incompreensão por parte de professores e de instituições sobre a necessidade de preparação específica para o exercício da docência e que mesmo cientes de sua função formativa, os professores não consideram a necessidade dessa preparação e acreditam que o conhecimento específico desenvolvido nos anos de formação inicial ou ao longo da carreira, além do exercício profissional, é o bastante para assegurar o bom desempenho docente (Ristoff; Sevegnani, 2006).

Para Libâneo (2009) o professor precisa ter formação na matéria que leciona e uma formação didático-pedagógica em que se estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, sendo necessários alguns conhecimentos e práticas. Anastasiou e Pimenta (2008) apontam que tais conhecimentos e práticas são relevantes na medida em que o ensino é uma atividade complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e que demanda escolhas éticas e políticas. O Quadro 4 demonstra algumas práticas que compõem a ação pedagógica.

Quadro 4 - Práticas da Ação Pedagógica

Práticas da Ação Pedagógica	Definir objetivos explícitos ou implícitos, de cunho ético, ideológico, filosófico e político, que direcionam o trabalho docente.
	Transformar o saber científico em conteúdos formativos, tendo em vista os objetivos educativos.
	Utilizar procedimentos de ensino para além dos recorrentes nos métodos de investigação da matéria ensinada.
	Entender que é membro de um grupo em uma estrutura organizacional, em que são compartilhados valores, opiniões, crenças e práticas de interação e convivência.
	Estabelecer determinados modos de interação social com os estudantes, com implicação de elementos afetivos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Libâneo (2009); Corrêa e Ribeiro (2013).

Dados do Censo da Educação Superior divulgados pelo Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP) apontaram que, no ano de 2020, o número de estudantes matriculados no ensino superior atingiu a marca de 8.680.945 (oito milhões, seiscentos e oitenta mil, novecentos e quarenta e cinco) estudantes, dando sequência à tendência de crescimento que acontece gradativamente desde o ano de 2010 (Brasil, 2022). Desse universo de estudantes, o curso de Contabilidade, também conhecido como Ciências Contábeis, possui 351.194 (trezentos e cinquenta e um mil, cento e noventa e quatro) alunos matriculados, ocupando a quarta posição no *ranking* geral de cursos com maior número de matrículas.

A expressividade inscrita nos dados aponta, principalmente nesse momento de rápida expansão dos cursos de Ciências Contábeis no país e de maior oferta de vagas para os professores dessa área, a relevância de se estudar a formação docente. Conforme afirma Cornachione Júnior (2004), para se obter uma educação de qualidade, é preciso ter professores com sólida formação, já que uma educação eficaz e de qualidade sustenta-se, de certa forma, em seu corpo docente.

O professor deve não só conhecer e ter domínio sobre as práticas contábeis, mas também precisa compreender os processos investigativos e lógicos que constituem essa área do saber, integrando-os à sua prática pedagógica (Zabalza, 2021). Como afirma Libâneo (2015), o conhecimento pedagógico do conteúdo não se limita à aplicação de métodos genéricos de ensino, mas envolve a apropriação da lógica interna da ciência ensinada, de modo que o docente possa organizar o ensino de forma a favorecer a formação conceitual dos alunos. Isso significa que, para além do domínio técnico, o professor deve ser capaz de transformar os conteúdos disciplinares em objetos acessíveis à construção do pensamento teórico dos estudantes.

A formação do docente suscita a preocupação dos pesquisadores envolvidos com a educação. Agora, não só a formação prática do professor é importante, mas também a sua formação técnica por meio de conhecimentos específicos e, principalmente, a sua formação pedagógica (Andere; Araujo, 2008). Por essa razão, esta pesquisa investiga a formação do professor que atua no campo do ensino tributário na área contábil sob a perspectiva das quatro competências (aspectos da formação) do professor do ensino superior: (i) formação técnico-científica; (ii) formação prática; (iii) formação didático-pedagógica e (iv) formação humana.

Observando o crescimento da oferta dos cursos de graduação em Ciências Contábeis; a importância da qualificação do corpo docente e a importância que exercem na formação de profissionais (contadores), com habilidades e conhecimentos não só técnicos e específicos, mas também gerenciais e com capacidade para a tomada de decisão, verifica-se a importância em pesquisar a formação dos docentes de contabilidade, notadamente àqueles atuantes no ensino tributário na área contábil. O professor é a figura central e o principal capital humano de uma Instituição de Ensino Superior (IES), visto que sobre ele recai uma grande responsabilidade quanto aos resultados esperados no que diz respeito à formação de profissionais que atuam no mercado de trabalho.

A formação técnico-científica considera que o conhecimento do conteúdo específico deve estar atrelado ao entendimento dos aspectos teóricos que cercam o assunto (Cunha, 1989). O docente, nesse caso, necessita de meios teóricos que tornem a análise da prática verdadeiramente reflexiva, utilizando instrumentos conceituais extraídos de estudo empírico, permitindo fundamentar a prática. Dessa forma, o professor universitário deve ser dotado de competência técnica, na área de sua especialidade, e de competência científica, voltada para a construção do novo conhecimento, entendido como a habilidade de pesquisar sua área temática, o professor-pesquisador (Cunha, 1989; Vasconcelos, 1994). Nesse sentido, o docente deve conhecer todo o conteúdo que pretende lecionar e, além disso, questionar, recriar, relacionar os diversos conhecimentos e estimular o aluno na busca pela pesquisa e pelo conhecimento.

A formação prática refere-se ao conhecimento da prática profissional detida pelo docente, para proporcionar ao aluno uma visão real e mais atualizada, a fim de dar um significado ao conteúdo que está sendo ensinado para a efetivação da aprendizagem. Segundo Cunha (1989), a principal estratégia utilizada para a explicação de algum conteúdo é a construção de exemplos familiares e próximos do universo dos estudantes. Nesse caso, essa habilidade está muito ligada à relação teoria-prática que o docente possui (Leal *et al.*, 2022).

Vasconcelos (1994) coloca que relacionar a teoria e a prática é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário porque o processo de ensino-

aprendizagem torna-se mais fácil quando o professor possui condições de trazer para a sala de aula dados efetivos de um mundo verdadeiro, de um mercado de trabalho concreto, mais atualizado, mais coerente com a vida real. Por vezes, a ligação entre teoria e prática é requerida pelo estudante e indispensável para a sua formação profissional. Os dois embasamentos, teórico e prático, deveriam caminhar juntos para facilitar o processo de aprendizagem.

A formação pedagógica vai além de ministrar aulas e contempla todo o planejamento do ensino, incluindo desde os objetivos gerais da disciplina, o conhecimento dos alunos, do mercado, da avaliação da aprendizagem, das possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento, até a relação professor-aluno (Cunha, 2007; Tardif, 2014). Uma formação pedagógica consistente tem importância na execução do trabalho do docente, uma vez que institui alguns conceitos e competências didático-pedagógicas essenciais. Uma delas é o saber envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho, desenvolvendo o desejo do saber, a decisão de aprender e a capacidade de autoavaliação. Trata-se de guiar o estudante para que aprenda a aprender (Freire, 2021).

A formação humana constitui-se como elemento essencial para que o docente desenvolva a capacidade de reconhecer o estudante em sua integralidade, compreendendo o contexto social, político, ético e humano no qual está inserido (Freire, 2021). Essa dimensão formativa proporciona ao professor as competências necessárias para identificar, compreender e abordar pedagogicamente as diversidades, os preconceitos e as discriminações presentes no ambiente educacional. Para Perrenoud (2000) não basta ao docente posicionar-se contrariamente às desigualdades e discriminações; é preciso que ele promova a adesão dos estudantes a princípios éticos, integrando essa formação valorativa ao conjunto curricular e às práticas pedagógicas cotidianas.

No contexto do ensino superior, especialmente na formação contábil-tributária, o docente deve conhecer os valores éticos que fundamentam o exercício profissional de seus estudantes, assumindo a responsabilidade pela construção desse conhecimento e, sobretudo, exemplificando em sua prática os princípios que busca desenvolver. Assim, a formação social e política do professor não apenas o sensibiliza para essa necessidade, mas o instrumentaliza para exercer com consciência e compromisso seu papel formador, contribuindo para uma formação tributária que ultrapasse os aspectos técnicos e alcance as dimensões éticas e cidadãs da profissão (Cabello; Gaio; Watrin, 2019; Cardoso; Machado, 2021; Mendes; Silva; Niyama, 2011). O Quadro 5 simplifica e exemplifica os saberes docentes ligados à prática pedagógica.

Quadro 5 - Saberes Docentes na Prática Pedagógica

Autores	Saberes docentes ligados à prática pedagógica
Perrenoud (2000)	1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração escolar; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar a própria formação continuada.
Freire (2021)	<p>1. Não há docência sem discência: - Ensinar exige rigorosidade metódica; - Ensinar exige pesquisa; - Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; - Ensinar exige criticidade; - Ensinar exige estética e ética; - Ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; - Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; - Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; - Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.</p> <p>2. Ensinar não é transferir conhecimento: Ensinar exige consciência do inacabamento; - Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado; - Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando; - Ensinar exige bom-senso; - Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; - Ensinar exige apreensão da realidade; - Ensinar exige alegria e esperança; - Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível; - Ensinar exige curiosidade.</p> <p>3. Ensinar é uma especificidade humana: - Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade; - Ensinar exige comprometimento; - Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; - Ensinar exige liberdade e autoridade; - Ensinar exige tomada consciente de decisões; - Ensinar exige saber escutar; - Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica; - Ensinar exige disponibilidade para o diálogo; - Ensinar exige querer bem aos educandos.</p>
Tardif (2014)	1. Saberes da formação profissional: baseados nas didáticas, nas metodologias e em técnicas pedagógicas, aprendidos na formação inicial; 2. Saberes disciplinares: conteúdo das disciplinas; 3. Saberes curriculares: conteúdo dos programas escolares; 4. Saberes experienciais: fruto da experiência e da prática cotidiana do docente e do seu trabalho como professor na interação com os alunos, na gestão da classe.
Cunha (2007) Leal <i>et al.</i> (2022); Tempesta <i>et al.</i> (2022)	1. Formação técnico-científica: se refere ao domínio do conteúdo, das teorias que sustentam a área de conhecimento e a profissão; 2. Formação prática: é o conhecimento adquirido pela prática profissional do docente, que, na sala de aula, transforma-se em exemplos próximos aos alunos; 3. Formação humana: envolve a compreensão de valores éticos e morais e do contexto social e político, além de habilidades de relacionamento interpessoal; 4. Formação pedagógica: se refere à compreensão de temas relacionados ao exercício da docência, de estratégias e procedimentos didáticos que auxiliam, que direcionam o como ensinar.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Cunha (1996); Freire (2021); Leal *et al.* (2022); Perrenoud (2000; 2002); Tardif (2014); Tardif; Lessard; Lahaye (1991)

Diante de toda a discussão apresentada, é importante que o docente do ensino superior em contabilidade possua uma formação abrangente (Andere; Araujo, 2008; Leal *et al.*, 2022), incluindo a formação prática, com conhecimentos da prática profissional e de mercado; a formação técnico-científica, sendo detentor de conceitos teóricos e específicos, com experiência em pesquisas acadêmicas; conhecimentos didáticos, adquiridos por meio de experiências docentes ou de aprimoramento pedagógico em cursos e aulas; e conhecimentos

sociais e políticos (formação humana), que possibilitam maior entendimento das relações humanas, importantes para a formação profissional.

Desse modo, para que a atuação docente e a produção de conhecimento sejam efetivas, é necessário que o professor de Ciências Contábeis possua uma formação que articule o domínio dos conteúdos específicos da área com a compreensão das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino (Andere; Araujo, 2008; Leal *et al.*, 2022). No entanto, deficiências podem ser destacadas como: a falta de conhecimento prático prejudicando a explanação e a exemplificação de problemas contábeis, principalmente aqueles relacionados a temas técnicos e específicos, como é o caso de perícia contábil, contabilidade tributária, governamental, auditoria, entre outros; e a falta de conhecimento social e político, afetando discussões relacionadas aos problemas do país, da economia, da ética empresarial, da ética profissional (Almeida *et al.*, 2017; Andere; Araujo, 2008; Avalos, 2011; Cardoso; Machado, 2021).

Conforme demonstrado, a atividade docente se apresenta como um desafio ainda maior para o século XXI, considerando todo o conhecimento gerado até hoje e tornado mais acessível por meio das novas tecnologias de informação e comunicação. Significa que o papel do professor não é mais o de transmissor do conhecimento, e sim de articulador/facilitador do processo de ensino-aprendizagem, construindo o saber através da vivência e da prática docente.

2.5.1 Saberes Docentes no Contexto da Contabilidade

A categorização dos saberes em técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos não é uma divisão padrão amplamente utilizada na literatura. Estudos abordam esses conceitos valendo-se de uma variedade de fontes e abordagens teóricas (Cunha, 1996; Perrenoud, 2000; Schön, 2017; Shulman, 1986; Tardif, 2000). No campo de estudos em educação contábil, não é diferente (Andere; Araújo, 2008; Laffin; Gomes, 2016; Miranda; Casa Nova; Cornacchione Júnior, 2012; Slomski, 2007). A pesquisa de Tempesta *et al.* (2022) utilizou essas classificações de saberes no campo da contabilidade, inovando na pesquisa sobre a formação docente na educação contábil.

A discussão sobre os “saberes docentes” é importante para o debate sobre a formação e a profissionalização do magistério no ensino superior. O conhecimento docente é um fenômeno multifacetado que incorpora as dimensões pessoal, profissional e organizacional inerentes à prática pedagógica, não podendo ser circunscrito a uma perspectiva meramente acadêmica. Sob essa perspectiva, a profissionalidade do magistério demanda um conjunto ampliado de

conhecimentos e competências que vão além do domínio do conteúdo específico, sendo comumente analisada por meio de dimensões inter-relacionadas, tais como os saberes técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos.

Os saberes técnico-científicos referem-se ao conhecimento formal e sistematizado de uma disciplina ou campo de estudo, frequentemente associados ao saber disciplinar. Esses saberes englobam a compreensão teórica e metodológica do conteúdo que está sendo ensinado, incluindo o entendimento de teorias, princípios, leis e modelos (Corrêa; Pasqualli, 2022). Tais conhecimentos são predominantemente adquiridos por meio da educação formal, como cursos de graduação e pós-graduação. O domínio desses saberes é considerado um dos pilares da competência profissional, sendo necessário ao docente para explicar os fundamentos da sua área de conhecimento e distinguir o que é central do que é periférico na disciplina.

Os saberes práticos estão vinculados à experiência profissional e ao saber-fazer. Eles representam o conhecimento informal e estratégico que os professores adquirem no cotidiano de sua atuação, caracterizando-se pela capacidade de pensar em ação e adaptar-se a situações não previstas na sala de aula. Esses saberes são frequentemente identificados como saberes experienciais (Corrêa; Pasqualli, 2022; Tardif, 2000; Tempesta *et al.*, 2022). Desenvolvidos na prática cotidiana da profissão, incluem habilidades táticas e estratégias adquiridas tanto pela prática de ensino quanto pelas experiências oriundas do mercado de trabalho. Os saberes práticos atuam como o alicerce da prática e da competência profissional, permitindo ao professor transformar e adaptar o conhecimento teórico às condições singulares do seu trabalho.

Os saberes didático-pedagógicos referem-se ao conhecimento especializado sobre o processo de ensino-aprendizagem. Eles englobam o conhecimento sobre métodos de ensino, o planejamento curricular e a avaliação, assim como a compreensão das teorias pedagógicas que sustentam a prática educativa (Corrêa; Pasqualli, 2022; Tardif, 2000; Tempesta *et al.*, 2022). Essa dimensão permite que o professor realize a transposição didática, convertendo o conhecimento disciplinar em conteúdo ensinável e acessível aos estudantes (Freitas; Oliveira, 2019). Exemplos da mobilização desses saberes incluem o uso de softwares ou tecnologias para aprimorar a prática dos estudantes, ou a seleção de metodologias apropriadas para o contexto. Segundo Tardif (2000), esses saberes compõem, em parte, os saberes da formação profissional e os saberes curriculares, que orientam a atividade do professor.

Os saberes humanos envolvem habilidades interpessoais e emocionais fundamentais para a prática docente, dado que o objeto do trabalho docente são outros seres humanos. Esses saberes se manifestam na capacidade de estabelecer relações dialógicas e de compreender e lidar com as emoções, motivações e necessidades individuais dos estudantes. Eles são

relevantes para cultivar um ambiente de sala de aula inclusivo e empático, promovendo uma atmosfera de respeito e cuidado. A dimensão humana do trabalho docente é indissociável do ser professor, que mobiliza seus valores, emoções e história pessoal em sua prática. A docência, portanto, é considerada um trabalho emocional, mental e moral (Charlot, 2021; Cornachione Júnior, 2004; Cunha, 2007).

O Quadro 6 sintetiza essas categorias, ilustrando sua aplicação prática em sala de aula no contexto do ensino tributário na área contábil.

Quadro 6 - Saberes Docentes no Contexto da Contabilidade

Categoria Saberes	Descrição	Aplicação Prática
Técnico Científicos	Refere-se ao conhecimento formal e sistematizado de uma disciplina ou campo de estudo. São os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos através da educação formal (formação profissional). Envolve o entendimento de teorias, princípios, leis e modelos.	Docentes que explicam teorias da contabilidade tributária em sala de aula, elaborando modelos fiscais.
Práticos	Está vinculado à experiência prática, ao fazer e à capacidade de aplicar o conhecimento em contextos reais. Trata-se da habilidade de “pensar em ação” e adaptar-se a situações não previstas.	Docentes que usam simulações de cenários fiscais ou estudos de caso para facilitar o aprendizado.
Humanos	Envolve o entendimento das necessidades, emoções, motivações e comportamentos humanos. Abrange a habilidade de lidar com relações interpessoais e compreender o aspecto humano da educação.	Docentes que identificam e apoiam estudantes com diferentes necessidades ou que promovem um ambiente inclusivo.
Didático Pedagógicos	Refere-se ao conhecimento sobre métodos de ensino, avaliação e planejamento educacional.	Uso de softwares de contabilidade em sala de aula para aprimorar a prática dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Shulman (1986), Schön (1992), Perrenoud (2000) e Tardif (2000).

Portanto, o desempenho profissional do docente não se apoia em um único pilar, e sim na articulação coerente e contínua dessas quatro dimensões de saberes. O reconhecimento dessa pluralidade e da inter-relação entre o conhecimento técnico (Técnico-Científico), a aplicação prática (Prático), a metodologia (Didático-Pedagógico) e o relacionamento (Humano) é importante para superar a visão reducionista do professor como mero aplicador de técnicas e solidificar a docência como um ofício feito de saberes complexos e situados.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, alinhados aos seus objetivos. São apresentadas a abordagem teórica, a estratégia de coleta e análise dos dados, a definição da população e da amostra (corpus da pesquisa), os instrumentos utilizados, bem como os cuidados éticos e as limitações do estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica interpretativista, apropriada para compreender os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos sociais. De acordo com Baker e Bettner (1997), a pesquisa interpretativa busca descrever, compreender e interpretar os sentidos que os atores sociais atribuem aos símbolos e estruturas do ambiente em que estão inseridos. Nessa linha, a investigação é orientada à análise dos significados de eventos e ações no contexto social (Baker; Bettner, 1997; Chua, 1986).

Denzin e Lincoln (2011) sustentam que, sob a perspectiva interpretativista, a realidade é construída socialmente e não pode ser dissociada do pesquisador, que participa ativamente do processo de construção do conhecimento. Assim, sujeito e objeto se encontram em uma relação de intersubjetividade. O papel do cientista interpretativo, portanto, é atribuir sentido às ações humanas, compreendendo-as dentro de estruturas sociais e objetivos individuais (Saccol, 2010).

Conforme Matias-Pereira (2016), pesquisas dessa natureza devem seguir um caminho explícito, sistemático e disciplinado para garantir consistência e confiabilidade nos resultados. Com base nisso, e alinhada ao objetivo de identificar os saberes que compõem a formação dos docentes de graduação que atuam na educação tributária na área contábil no Brasil, esta pesquisa é classificada como de natureza quali-quantitativa e descritiva. Foram utilizadas três estratégias principais: análise documental (Currículo *Lattes*), aplicação de questionários (*survey*) e realização de entrevistas semiestruturadas com docentes que lecionam disciplinas de contabilidade tributária.

O caráter qualitativo da pesquisa está relacionado à análise interpretativa dos significados atribuídos pelos docentes às suas práticas formativas. Esse enfoque é de natureza indutiva e permite ao pesquisador explorar, em profundidade, as experiências e percepções dos sujeitos em seu ambiente natural (Gopaldas, 2016; Levitt *et al.*, 2017). Como destaca Creswell (2014), essa abordagem possibilita o uso de múltiplos métodos em contextos reais, favorecendo

uma análise densa e contextualizada. Denzin e Lincoln (2011) ressaltam que a pesquisa qualitativa se apoia em práticas interpretativas que tornam o mundo social visível, sendo, portanto, multimétodo e naturalista.

Já a vertente quantitativa foi utilizada para captar padrões, perfis e percepções mais amplas, por meio da aplicação de questionário estruturado. Segundo Creswell (2014), pesquisas quantitativas analisam relações entre variáveis de forma objetiva, utilizando instrumentos padronizados e técnicas estatísticas para garantir validade, confiabilidade e generalização dos resultados. Gil (2022) acrescenta que essa abordagem pressupõe controle das variáveis e análise estatística sistemática.

A coleta de dados quantitativos foi realizada por meio de *survey* com docentes de Ciências Contábeis, especificamente de área tributária. Conforme Gonçalves e Santos (2023), o *survey* é uma estratégia eficaz para coletar informações sistemáticas de um grupo social, podendo assumir natureza exploratória, descritiva ou explicativa. Essa técnica contribui para a compreensão de fenômenos amplos, como o perfil e as práticas pedagógicas de docentes da área de contabilidade tributária. A aplicação do *survey* exigiu planejamento criterioso, envolvendo a definição do público-alvo, a construção do instrumento de coleta e a seleção da amostra – probabilística ou não –, conforme a viabilidade de acesso à população pesquisada.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA (*CORPUS*) DA PESQUISA

A seleção da população da pesquisa iniciou-se com a organização de um banco de dados (Apêndice E), a partir de informações extraídas da Plataforma e-MEC (governamental), que disponibiliza dados atualizados sobre instituições e cursos de ensino superior do Brasil. Utilizou-se a busca avançada, filtrando-se exclusivamente instituições públicas (federais e estaduais), com cursos de Ciências Contábeis presenciais, gratuitos e com status ativo.

A partir dessa filtragem, definiu-se como população-alvo todos os docentes vinculados a esses cursos que ministravam disciplinas relacionadas ao ensino tributário na área contábil. A opção por instituições públicas se justifica pelo fato de muitos docentes atuarem sob regime de dedicação exclusiva, o que tende a favorecer o envolvimento com ensino, pesquisa e extensão.

A identificação dos participantes foi realizada por meio de visitas aos sites institucionais dos cursos selecionados, com o objetivo de localizar os nomes e e-mails institucionais dos docentes. Em casos nos quais tais informações não estavam disponíveis, realizou-se contato direto com os coordenadores de curso, solicitando o envio dos dados relevantes.

Foram enviados e-mails para 140 coordenações de cursos de Ciências Contábeis de instituições públicas (federais e estaduais), conforme demonstrado no Apêndice E, solicitando às respectivas coordenações que enviassem o convite para os professores que lecionam conteúdos relacionados à temática tributária na área contábil participassem, respondendo ao questionário.

A amostra qualitativa foi composta por docentes que se voluntariaram para as entrevistas. A seleção considerou critérios como atuação direta com disciplinas da área tributária. Foram realizadas 12 entrevistas, conduzidas por vídeo chamada, com gravação mediante consentimento prévio. As entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo.

O Quadro 7, na sequência, exhibe as informações sobre os docentes entrevistados, a duração das entrevistas, a quantidade de páginas transcritas e a data da última atualização do Currículo *Lattes* dos docentes para composição da análise documental.

Quadro 7 - Dados Quantitativos das Entrevistas

Docente entrevistado	Duração (minutos)	Quantidade (pág. transcritas)	Currículo <i>Lattes</i> (última atualização)
P1	46	18	08/2025
P2	46	26	08/2025
P3	62	27	08/2025
P4	72	23	06/2025
P5	55	24	07/2025
P6	71	28	04/2025
P7	47	20	03/2025
P8	73	26	02/2024
P9	63	24	06/2025
P10	51	27	12/2024
P11	54	19	06/2025
P12	72	27	07/2025
TOTAL	712 = 11h52min	289	

Fonte: Dados da pesquisa.

Para além dos indicadores operacionais das entrevistas apresentados, que evidenciam a robustez e a heterogeneidade do *corpus*, torna-se necessário qualificar quem compõe essa base empírica. Assim, em complemento às métricas da coleta, o Quadro 8 descreve a natureza institucional dos 12 participantes, preservados por códigos alfanuméricos (P1–P12) para garantir o anonimato. A distinção entre universidades federais, estaduais e privadas permite análises comparativas entre contextos organizacionais distintos, mantendo a aderência ao recorte da pesquisa (docentes de instituições públicas ou com trajetória recente nesse segmento). Registre-se, ainda, que apenas um participante (P8) atua atualmente em instituição

privada, com experiência prévia no setor público, ampliando o contraste sem comprometer os critérios de inclusão.

Quadro 8 - Descrição da amostra

Código	Universidade
P1	Federal
P2	Federal
P3	Federal
P4	Federal
P5	Estadual
P6	Federal
P7	Federal
P8	Privada*
P9	Estadual
P10	Federal
P11	Federal
P12	Federal

Fonte: Dados da pesquisa.

*O *corpus* da pesquisa é de docentes atuantes em instituições públicas de ensino; todavia, docentes que já atuaram em instituições públicas também estão habilitados a participar, como no caso do participante P8.

A população da pesquisa é composta por docentes de instituições públicas (federais e estaduais) ou que já trabalharam em instituições públicas, mesmo trabalhando atualmente em instituições privadas, de forma exclusiva ou concorrente.

3.4 COLETA DOS DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de questionários eletrônicos, entrevistas semiestruturadas e consultas a bases de informações públicas online (Ministério da Educação “e-MEC”), com o intuito de obter informações relacionadas à temática proposta. Os questionários foram desenvolvidos na plataforma Google *Forms*®, cujos links foram enviados por e-mail aos docentes envolvidos com o ensino tributário nos cursos de Ciências Contábeis.

Antes do envio definitivo dos instrumentos de coleta de dados aos docentes participantes, foi realizado um pré-teste. De acordo com Gil (2022), o pré-teste teve como objetivo testar o questionário, a fim de identificar possíveis falhas ou vieses de compreensão. Para isso, o instrumento foi inicialmente encaminhado a 10 professores com experiência no ensino

tributário na área contábil, que contribuíram com sugestões sobre a clareza do texto e ajustes necessários.

Após essa revisão, foi enviada uma mensagem eletrônica para todos os docentes integrantes da amostra selecionada. A pesquisa abrangeu quatro categorias de análise: i) Saberes Técnico-Científicos; ii) Saberes Práticos; iii) Saberes Didático-Pedagógicos; e iv) Saberes Humanos. As categorias possuíram, individualmente, procedimentos metodológicos e subcategorias de análise, tendo por base os estudos de Shulman (1986), Schön (1992), Cunha (Cunha, 1989, 1996, 2007), Perrenoud (2000, 2002), Tardif (2000, 2014) e Tempesta *et al.* (2022).

Para avaliar os Saberes Didático-Pedagógicos, os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários e entrevistas, da consulta aos sites dos cursos de graduação investigados e da análise dos Currículos *Lattes* dos docentes, a fim de verificar registros de desenvolvimento profissional, como participação em workshops, cursos de formação e outras atividades relacionadas ao ensino.

Quanto aos Saberes Técnico-Científicos, foram coletados os currículos dos docentes na Plataforma *Lattes*, considerando os que ministram ou ministraram disciplinas referentes ao ensino tributário na área contábil. A coleta ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2023, e os currículos foram analisados com base em duas subcategorias: “Formação acadêmica” e “Produção científica na área didático-pedagógica”. Os campos observados na subcategoria “Formação acadêmica” foram “Formação acadêmica/titulação” e “Formação complementar”. Na subcategoria “Produção científica”, foram analisados itens como: dissertações e teses, projetos de pesquisa e extensão, artigos completos, livros e capítulos publicados, orientações de mestrado e doutorado, participação em bancas e atuação em grupos de pesquisa.

Para identificar os Saberes Humanos, os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas. A combinação dessas fontes permitiu obter uma compreensão mais completa e confiável sobre os saberes humanos no contexto do ensino de contabilidade tributária. O questionário foi estruturado com base nas variáveis investigadas pelo instrumento *Teacher Behavior Checklist* (TBC), adaptado do estudo de Tempesta *et al.* (2022), originado de Buskist *et al.* (2002) e Keeley, Smith e Buskist (2006), traduzido, adaptado e validado por Henklain *et al.* (2020).

Por fim, para levantar os Saberes Práticos, foram realizadas entrevistas com os docentes que ministraram disciplinas relacionadas ao ensino tributário na área contábil, além da análise de suas experiências profissionais conforme registrado nos Currículos *Lattes*. As entrevistas contaram, em sua etapa inicial, com a participação ativa da orientadora do projeto, que

acompanhou o doutorando e o auxiliou na condução das perguntas e na definição de estratégias de escuta qualificada. A Figura 1 apresenta o desenho metodológico da pesquisa.

Figura 1 - Desenho de Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

As entrevistas foram conduzidas por meio de videoconferência, conforme a disponibilidade dos participantes. Todas as entrevistas foram gravadas mediante consentimento e, posteriormente, transcritas integralmente. O anonimato dos docentes e a confidencialidade das informações foram rigorosamente preservados, conforme preceitos éticos da pesquisa.

Cabe destacar que, nas duas primeiras entrevistas realizadas, houve a participação ativa da orientadora da tese, que acompanhou o doutorando no processo, auxiliando na formulação das perguntas, na condução da escuta e na reflexão metodológica, de modo a garantir o rigor e a clareza dos procedimentos de coleta de dados.

Adicionalmente, para corroborar e contextualizar as informações obtidas por meio das entrevistas, foi realizada uma análise documental dos Currículos *Lattes* dos docentes participantes. Essa análise teve como objetivo identificar e autenticar o nível de experiência prática e as qualificações acadêmicas dos participantes, além de mapear suas contribuições anteriores em pesquisa e docência no campo tributário em contabilidade. A Figura 1 acima tem o propósito de apresentar de forma esquemática o desenho metodológico da pesquisa, oferecendo uma visão integrada dos componentes envolvidos no estudo.

3.5 ETAPA QUANTITATIVA DA PESQUISA

Esta etapa do estudo caracterizou-se como uma pesquisa quantitativa descritiva, conduzida por meio de levantamento (*survey*) junto a docentes de contabilidade tributária atuantes no ensino superior brasileiro. Participaram da pesquisa 40 professores, abrangendo diversas regiões do país e instituições públicas. Os participantes responderam a um questionário estruturado, organizados nas quatro categorias de saberes docentes (Técnico-Científicos, Práticos, Didático-Pedagógicos e Humanos). Cada categoria desses saberes continha afirmações que tinham por objetivo avaliar o grau de concordância do docente com a proposição apresentada, atribuindo uma nota de zero a dez (0 a 10) para as afirmações propostas, sendo permitidas notas com até duas casas decimais (p. ex.: 1,5; 5,25 ou 8,75).

Para a análise dos dados, utilizou-se estatística descritiva com apoio do *software* IBM SPSS *Statistics*®. Para cada item calculou-se a Média (M) das respostas, o Desvio Padrão (DP) e o Coeficiente de Variação ($CV = DP/M$). A tabela 1 demonstra as medidas estatísticas que foram utilizadas para análise dos saberes docentes.

Tabela 1 - Medidas Estatísticas Descritivas

Medida	Tipo	Descrição	Propósito Principal
Média (M)	Tendência Central	Soma de todos os valores dividida pelo número de valores.	Indica o valor médio de um conjunto de dados, sensível a valores extremos.
Desvio Padrão (DP)	Dispersão	Medida da dispersão dos dados em relação à média.	Quantifica a variabilidade média dos dados.
Coefficiente de Variação (CV)	Dispersão	Medida de dispersão que relaciona o desvio-padrão e a média aritmética de um conjunto de dados.	Permite comparar a variabilidade de conjuntos de dados distintos, mesmo que envolvam grandezas diferentes ou tenham médias bem diferentes.

Fonte: Fávero e Belfiore (2023).

O nível de variabilidade das respostas foi classificado como Baixa ($CV < 0,30$), Moderada ($0,30 \leq CV \leq 0,50$) ou Alta ($CV > 0,50$). Portanto, se $CV < 0,3$ (ou 30%), a variabilidade é considerada baixa, indicando que os dados estão relativamente próximos da média; se $CV > 0,5$ (ou 50%), a variabilidade é considerada alta, indicando uma maior dispersão dos dados em relação à média; e se $0,3 \leq CV \leq 0,5$ (ou $30\% \leq CV \leq 50\%$) a variabilidade das respostas é considerada moderada, onde a dispersão dos dados é significativa, mas não excessiva em relação à média.

A média reflete a tendência central das respostas, indicando o grau médio de concordância dos docentes com a afirmativa proposta. O desvio padrão quantifica a dispersão absoluta em torno da média, mostrando o quanto, em média, as respostas se afastam do valor médio. Já o coeficiente de variação expressa a dispersão relativa em relação à média (adimensional), permitindo comparar a variabilidade mesmo entre itens com médias distintas.

3.6 ETAPA QUALITATIVA DA PESQUISA

A etapa qualitativa da pesquisa consistiu na análise das entrevistas realizadas com docentes que atuam no ensino de disciplinas vinculadas à área tributária nos cursos de Ciências Contábeis. Para a interpretação dos dados, foi adotada a técnica de análise de conteúdo, conforme a abordagem categorial temática proposta por Bardin (2011). O processo analítico seguiu três fases: (i) a pré-análise, com leitura flutuante das transcrições, definição do *corpus*, objetivos e hipóteses da análise; (ii) a exploração do material, por meio da codificação manual das respostas, identificação das unidades de registro e categorização temática; e (iii) o tratamento dos resultados, com a interpretação e inferência dos dados à luz do referencial teórico adotado. As análises abrangeram os seguintes blocos temáticos:

- Saberes Técnico-Científicos: abordam a produção de conhecimento, a articulação entre pesquisa e ensino, bem como os mecanismos de atualização profissional do docente.
- Saberes Práticos: investigam a experiência profissional prévia na área tributária e sua integração com a prática docente em sala de aula.
- Saberes Didático-Pedagógicos: exploram o uso de metodologias de ensino, estratégias de avaliação, práticas de feedback e utilização de tecnologias educacionais.
- Saberes Humanos: analisam aspectos relacionais, éticos e comunicacionais, com ênfase na empatia, inclusão, bem-estar e na criação de um clima positivo de aprendizagem.

A sistematização dos dados foi realizada com o apoio do software Microsoft Excel®, utilizado para organizar as transcrições, criar matrizes de categorias, agrupar trechos codificados e realizar contagens de frequência por categoria. A análise evidenciou padrões recorrentes, singularidades e tensões nas práticas e concepções pedagógicas dos docentes, revelando lacunas formativas, estratégias de ensino inovadoras e desafios enfrentados no ensino da tributação contábil. A etapa de interpretação permitiu identificar sentidos mais amplos nas falas dos participantes, articulando os achados às categorias teóricas previamente definidas.

Além disso, os resultados da etapa qualitativa complementaram os dados obtidos na etapa quantitativa, permitindo um diálogo metodológico entre as abordagens e fortalecendo a interpretação crítica e integrada dos fenômenos investigados.

3.7 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Embora esta pesquisa tenha como propósito contribuir para a compreensão e o aprimoramento do ensino tributário na área da contabilidade, é preciso reconhecer suas limitações metodológicas. Tais limitações devem ser consideradas tanto na interpretação dos resultados quanto na formulação de recomendações e na condução de estudos futuros.

A amostra da pesquisa (participantes) foi composta por docentes que lecionam disciplinas vinculadas à área tributária nos cursos de Ciências Contábeis. Apesar de representativa dentro do escopo definido, essa amostra pode não refletir a totalidade dos docentes que atuam com conteúdos tributários em outras áreas afins ou em diferentes contextos institucionais, o que limita a generalização dos achados.

Adicionalmente, a utilização do questionário como principal instrumento de coleta de dados na etapa quantitativa, embora eficaz para captar padrões e perfis gerais, apresenta restrições quanto à profundidade das respostas. Esse formato, por sua natureza estruturada, pode

não abranger todas as nuances, percepções subjetivas e experiências vividas pelos docentes no exercício da docência em tributação contábil.

Com o intuito de mitigar essa limitação, a pesquisa incorporou entrevistas semiestruturadas na etapa qualitativa. Essa estratégia permitiu uma análise mais rica, matizada e contextualizada das práticas docentes, favorecendo a triangulação dos dados e a ampliação da compreensão sobre o fenômeno investigado. Ainda assim, reconhece-se que os dados qualitativos também estão sujeitos a restrições de representatividade e dependem do grau de abertura e reflexividade dos participantes.

Portanto, recomenda-se que estudos futuros ampliem a amostragem, considerem diferentes regiões e tipos de instituições de ensino, bem como explorem outras metodologias e técnicas de coleta, como grupos focais e observações em sala de aula, a fim de aprofundar o conhecimento sobre a formação e atuação docente na área tributária.

3.8 ASPECTOS ÉTICOS

Destaca-se que tanto o projeto de pesquisa quanto os instrumentos de coleta de dados (questionário e roteiro de entrevistas) foram submetidos à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição de ensino à qual o estudo esteve vinculado, com o objetivo de garantir o cumprimento dos princípios éticos previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi devidamente aprovada, sob o número de registro CAAE 74845923.0.0000.5152.

Após a emissão do parecer favorável pelo CEP, teve início a etapa de abordagem e recrutamento dos participantes, realizada por meio de convites enviados por e-mail institucional. Aos docentes que aceitaram participar da pesquisa, foi encaminhado o link de acesso ao questionário, elaborado na plataforma Google *Forms*.

Cabe ressaltar que, antes de iniciar o preenchimento do questionário, os participantes foram apresentados ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual puderam manifestar sua concordância ou discordância quanto à participação na pesquisa. Apenas os docentes que declararam formalmente sua concordância prosseguiram com o preenchimento do instrumento.

É importante destacar que, na fase de revisão desta tese, foram utilizados recursos tecnológicos de assistência à escrita baseados em inteligência artificial com o objetivo exclusivo de aprimorar a qualidade linguística do texto, especificamente quanto à gramática, ortografia e

clareza. As ferramentas ©*Paperpal by Editage* da empresa *Cactus Communications* (<https://paperpal.com/>) e ©*Grammarly* da empresa *Grammarly, Inc.* (<https://www.grammarly.com/ai>) foram empregadas em tarefas específicas de revisão. Essas ferramentas não participaram da concepção da pesquisa, da análise de dados nem da formulação das conclusões. Todo o conteúdo gerado por tais ferramentas de inteligência artificial foi revisado, editado e validado de forma crítica e responsável, conforme aconselhado por Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024). Nesse sentido, como autor desse manuscrito, assumo integral responsabilidade pela exatidão e originalidade da pesquisa apresentada.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE QUANTITATIVA

A análise quantitativa dos dados coletados por meio do questionário aplicado junto aos docentes de Ciências Contábeis teve como objetivo identificar o perfil dos participantes e compreender, a partir de parâmetros estatísticos descritivos, como os diferentes tipos de saberes docentes se manifestam no exercício da docência no ensino superior, com ênfase na área de educação tributária. Esta etapa do estudo permitiu sistematizar informações relacionadas à formação, à experiência e à prática pedagógica dos professores, a fim de subsidiar a discussão qualitativa apresentada na seção subsequente.

Nesta seção são apresentados os resultados descritivos referentes às quatro categorias de saberes docentes investigadas. Para cada dimensão (Técnico-Científica, Prática, Didático-Pedagógica e Humana) são mostradas as médias das respostas dos docentes a cada item, bem como os respectivos desvios-padrão e coeficientes de variação, acompanhados da classificação do nível de variabilidade (baixa, moderada ou alta). As tabelas-síntese para cada categoria destacam em negrito os códigos dos itens e apresentam, de forma resumida, a afirmativa avaliada, seguida dos valores de M, DP, CV e do grau de variabilidade. Em seguida, é realizada a interpretação dos resultados, evidenciando os aspectos de maior concordância e aqueles de maior divergência entre os respondentes, bem como a análise comparativa dentro e entre as categorias.

4.1.1 Caracterização dos Respondentes

A amostra deste estudo ($n = 40$) revela um perfil predominante de docentes masculinos (70%), refletindo uma participação feminina ainda minoritária (30%) na docência de contabilidade tributária no nível superior. Trata-se majoritariamente de profissionais experientes e maduros: a faixa etária mais frequente é de 51 a 55 anos (27,5% da amostra), seguida por 31 a 35 anos (25%), 41 a 45 anos (15%), 46 a 50 anos (12,5%) e 36 a 40 anos (10%). Apenas 5% têm menos de 30 anos e outros 5% mais de 60, indicando que a docência tributária está, em certa medida, nas mãos de professores de meia-idade ou próximos da aposentadoria. No que se refere ao estado civil, a maioria é casada ou em união estável (85%), com 10% de solteiros e 5% divorciados, o que sugere estabilidade pessoal para a maior parte dos participantes.

A predominância masculina na área pode ser explicada pelo fato de que somente recentemente as mulheres vêm ganhando espaço no mercado de trabalho, especialmente na docência do ensino superior, mas ainda está aquém em relação ao número de docentes do sexo masculino que ocupam esse cargo. É estatisticamente sabido que as mulheres ocupam a maioria das matrículas no ensino superior atualmente, o que pode indicar que futuramente serão a maioria nas cátedras das universidades.

Em termos de formação acadêmica, os respondentes puderam escolher mais de uma opção concomitantemente, ou seja, dos 40 participantes, computaram-se 103 respostas válidas no quesito formação acadêmica. No geral, constatou-se elevada titulação e multidisciplinaridade entre os docentes, já que muitos acumularam mais de um grau acadêmico relevante. Sessenta por cento possuem graduação em Ciências Contábeis (um percentual de 10% graduou-se em áreas afins, como Administração ou Direito). Para os outros 30% não foi possível verificar qual a graduação cursada, já que não responderam a este quesito.

A qualificação em nível de pós-graduação *lato sensu* foi mencionada por diversos respondentes: 35% realizaram MBA ou especialização na área contábil e outros 10% em áreas correlatas. Quanto à formação *stricto sensu*, 47,5% dos docentes possuem mestrado em Contabilidade, enquanto 22,5% possuem mestrado em outra área; já 40% concluíram doutorado em Contabilidade e 10% doutorado em outro campo de conhecimento. Apenas 5% têm pós-doutorado em Contabilidade (e 2,5% em outra área).

Esses dados evidenciam que a maioria dos docentes buscou aprofundamento acadêmico na própria área contábil, embora haja uma parcela com complementaridade de formações (em especial na interseção com campos jurídicos e administrativos, dada a natureza tributária

interdisciplinar). Chama atenção que 57,5% dos participantes declararam ter algum tipo de formação pedagógica (por exemplo, especialização em docência do ensino superior ou cursos de capacitação didática), ao passo que 42,5% não possuem formação pedagógica formal. Este dado revela que uma proporção considerável de docentes de contabilidade tributária ingressou ou atua no ensino superior sem ter passado por formação específica em educação, o que é comum dada a não obrigatoriedade desse requisito na contratação de professores universitários no Brasil.

A experiência profissional e docente dos respondentes reforça seu perfil experiente. No tocante ao tempo de atuação na docência em geral, a maioria possui mais de 10 anos de experiência: 37,5% lecionam há 11–20 anos e 25% há mais de 20 anos. Outros 22,5% têm entre 5 e 10 anos de docência e apenas 15% lecionam há menos de 5 anos. Ou seja, mais de 60% da amostra (participantes) é composta por professores com uma década ou mais em sala de aula, indicando senioridade no corpo docente analisado.

Entretanto, quando se observa especificamente o tempo de docência na área tributária, nota-se uma distribuição mais equilibrada: 37,5% dos professores atuam no ensino de contabilidade tributária há menos de 5 anos, 25% entre 5 e 10 anos, 25% entre 11 e 20 anos, e cerca de 12,5% há mais de 20 anos. Esses números sugerem uma renovação parcial na área – ou seja, embora muitos docentes sejam veteranos no ensino contábil, uma parcela significativa iniciou a docência tributária recentemente (provavelmente à medida que disciplinas tributárias foram sendo criadas ou ampliadas nos currículos).

No que se refere à carga horária e vínculo institucional, a maioria dos docentes atua em regime de dedicação exclusiva (65%), enquanto 15% lecionam 40 horas semanais, 7,5% possuem regime de 20 horas e 12,5% atuam como horistas. A maior parte dos docentes (60%) trabalha em instituições públicas de ensino superior, ao passo que 17,5% atuam em IES privadas, mas com experiência prévia na rede pública, e os demais 22,5% lecionam concomitantemente em instituições públicas e privadas. A prevalência do setor público na formação tributária da amostra foi intencional, já que o questionário foi distribuído para os docentes de instituições públicas de ensino superior. No tocante ao vínculo institucional, 77,5% são professores efetivos (concursados) em suas instituições, garantindo estabilidade no cargo, enquanto 17,5% são contratados temporários e 5% possuem vínculos duplos (por exemplo, professor substituto em uma instituição e contratado em outra).

A vivência profissional fora da academia também é marcante: 82,5% dos docentes atuaram no mercado em funções relacionadas à área tributária antes de ingressarem na docência, sendo que 45,5% têm mais de 10 anos de experiência profissional tributária prévia, 27,3% entre

2 e 6 anos, e 18,2% entre 7 e 10 anos. Ou seja, a vasta maioria traz bagagem prática considerável da área tributária, o que tende a enriquecer sua atuação em sala de aula.

Mesmo após tornarem-se professores, muitos continuam vinculados à prática profissional: 60,6% afirmam que ainda atuam na área tributária paralelamente à docência (em consultorias, empresas ou projetos), outros 21,2% atuam ocasionalmente, e apenas 3% não têm mais nenhuma atuação prática. Esse dado reforça o caráter aplicado da contabilidade tributária e sugere que os docentes se mantêm atualizados e conectados às realidades do mercado. Geograficamente, os 40 respondentes distribuem-se por várias regiões do Brasil, com destaque para Minas Gerais (25% da amostra), Ceará e Goiás (12,5% cada) e Paraná (10%), entre outros estados, o que confere diversidade regional à pesquisa.

Em síntese, o perfil dos participantes indica um corpo docente majoritariamente masculino, experiente tanto na docência quanto na prática contábil-tributária, altamente qualificado academicamente (com predominância de mestres e doutores em Contabilidade), porém com lacunas em formação pedagógica formal. Esses aspectos contextuais serão fundamentais para interpretar os resultados a seguir, pois fatores como experiência profissional, idade/titulação e formação pedagógica podem influenciar as percepções sobre os diferentes saberes da docência tributária.

4.1.2 Saberes Técnico-Científicos

A Tabela 2 a seguir apresenta os resultados descritivos para os itens relacionados aos Saberes Técnico-Científicos, ou seja, aqueles saberes vinculados ao domínio do conteúdo tributário e à produção/atualização científica do professor na área.

Tabela 2 - Saberes Técnico-Científicos

Item		M	DP	CV	Var.
Tec_Cien_1	Minhas pesquisas científicas contribuem significativamente para minha atuação no ensino na área da contabilidade tributária.	6,10	3,14	0,51	Alta
Tec_Cien_2	Participo regularmente de congressos, seminários e workshops relacionados à contabilidade tributária, apresentando trabalhos e/ou discutindo pesquisas.	6,19	3,00	0,48	Moderada
Tec_Cien_3	Eu me dedico à pesquisa na área de contabilidade tributária para enriquecer minha prática docente.	5,80	3,46	0,60	Alta
Tec_Cien_4	Regularmente e de forma autônoma e independente, atualizo meu conhecimento sobre mudanças na legislação e regulamentos tributários.	9,10	1,06	0,12	Baixa
Tec_Cien_5	Regularmente, utilizo publicações científicas para aprimorar meu conhecimento na área de contabilidade tributária.	6,78	3,27	0,48	Moderada
Tec_Cien_6	Com base na minha experiência profissional, tenho conhecimentos que me permitem aplicar a teoria tributária à prática no processo de ensino.	7,74	2,76	0,36	Moderada

Tec_Cien_7	Regularmente, reviso e atualizo meu conhecimento sobre as normas tributárias vigentes participando de cursos, workshops e/ou outros eventos.	8,29	1,88	0,23	Baixa
Tec_Cien_8	Tenho competência para orientar alunos em pesquisas acadêmicas sobre contabilidade tributária.	9,02	1,27	0,14	Baixa
Tec_Cien_9	Acredito que posso explicar, com detalhes, a legislação tributária brasileira aos meus alunos.	8,71	1,68	0,19	Baixa
Tec_Cien_10	Sinto-me confortável aos discutir os impactos dos novos desenvolvimentos tributários na economia brasileira.	8,29	1,84	0,22	Baixa

Fonte: Dados da pesquisa

As médias dos itens de Saberes Técnico-Científicos variam de aproximadamente 5,8 a 9,1. Em geral, observa-se uma dupla tendência: alguns itens apresentam médias elevadas (acima de 8,5) com baixa variabilidade, enquanto outros exibem médias moderadas a baixas (próximas ou abaixo de 6–7) com variabilidade moderada a alta. Os docentes demonstraram concordância muito alta especialmente em itens ligados à atualização e aplicação do conhecimento técnico na prática: por exemplo, a afirmativa sobre “atualizar-se sobre mudanças na legislação e regulamentos tributários” obteve a média mais alta ($M = 9,1$) com $DP = 1,06$, resultando em $CV = 0,12$, classificado como baixa variabilidade. Isto indica que praticamente todos os respondentes concordam que mantêm seus conhecimentos legais atualizados, havendo um consenso significativo neste aspecto. De modo similar, a competência de orientar alunos em pesquisas acadêmicas tributárias teve média elevada ($M = 9,02$) e variabilidade baixa ($CV = 0,14$), assim como a capacidade de explicar em detalhes a legislação tributária ($M = 8,71$; $CV = 0,19$).

Esses resultados sugerem que os professores se sentem seguros quanto ao domínio do conteúdo técnico da área tributária e à habilidade de transmiti-lo aos estudantes de forma clara, bem como evidenciam um forte compromisso coletivo em acompanhar as atualizações normativas da contabilidade, contabilidade tributária e legislação fiscal. Por outro lado, os itens de menor média nessa categoria revelam pontos de possível fragilidade ou heterogeneidade entre os docentes. O item de média mais baixa foi “dedica-se à pesquisa na área de contabilidade tributária para enriquecer a prática docente”, com $M = 5,8$ e $CV = 0,60$, indicando alta variabilidade e baixo grau de concordância média. Houve também média relativamente baixa em “minhas pesquisas científicas contribuem para minha atuação no ensino” ($M = 6,1$; $CV = 0,51$, variabilidade alta) e em “participação regular em congressos/seminários de contabilidade tributária” ($M = 6,19$; $CV = 0,48$, variabilidade moderada).

O que se nota também é que nem todos os docentes possuem envolvimento ativo em pesquisa acadêmica ou em eventos científicos na área tributária – possivelmente refletindo trajetórias distintas, em que apenas parte do grupo mantém produção científica contínua ou

intercâmbio em congressos, enquanto outros focam mais na atividade de ensino e prática profissional. A alta dispersão das respostas nesses itens indica divergência de percepções: alguns professores podem discordar por não realizarem pesquisas, ao passo que outros, possivelmente com titulação acadêmica *stricto sensu* mais avançada, concordam por estarem engajados em pesquisa. Consequentemente, há grupos distintos dentro da amostra – um mais orientado à pesquisa acadêmica e outro menos – o que gera essa discrepância.

É importante perceber que mesmo itens de média intermediária como “utilizar publicações científicas para se atualizar” ($M = 6,78$) e “aplicar teoria tributária à prática do ensino” ($M = 7,74$) apresentaram variabilidade moderada (CV em torno de 0,36 a 0,48). Isso reforça a interpretação de que parte dos docentes faz uso frequente da literatura científica e teoria na sua prática docente, enquanto outra parte o faz com menor frequência. Em resumo, no âmbito técnico-científico, os professores concordam de forma praticamente unânime quanto à importância de manter-se atualizados na legislação e dominar o conteúdo técnico, mas mostram-se divididos em relação à dedicação à pesquisa científica e ao uso da produção acadêmica para melhorar o ensino. Esse achado pode refletir condições institucionais ou de formação: por exemplo, docentes com vínculo em universidades de pesquisa ou com pós-graduação podem valorizar mais a pesquisa, enquanto docentes oriundos majoritariamente do mercado podem não ter a mesma inserção acadêmica.

Neste campo, houve forte acordo quanto ao domínio e atualização do conhecimento normativo e conceitual – os professores claramente se empenham em manter-se atualizados nas constantes mudanças da legislação tributária e se sentem confiantes para transmitir esses conteúdos, o que é importante dada a dinâmica acelerada de alterações fiscais/tributárias no Brasil. Esse achado corrobora a expectativa de que, para ensinar contabilidade tributária com qualidade, o docente deva ser antes de tudo um especialista no conteúdo, constantemente atualizado.

Além disso, observa-se que os docentes reconhecem a importância de aplicar a teoria na prática (reforçando a integração entre saber técnico e saber prático) e de orientar pesquisas acadêmicas, aspectos alinhados à noção de CDC, que integra saber disciplinar, experiência profissional e didática. Entretanto, as discrepâncias internas na dimensão técnico-científica – especialmente no tocante à produção científica e participação em eventos acadêmicos – sugerem que nem todos os docentes conciliam a docência com atividades de pesquisa. Isso aponta para um perfil heterogêneo de carreira entre os professores: alguns são acadêmicos-pesquisadores, que produzem ativamente e veem valor em tal produção para a aula, enquanto

outros são práticos-instrucionais, que concentram seus esforços no ensino e prática profissional, com pouca inserção em pesquisa formal.

Tais diferenças podem ser fruto das próprias trajetórias formativas (por exemplo, docentes com doutorado versus aqueles com titulação menor ou carreiras voltadas ao mercado) e refletem incentivos institucionais díspares – universidades de pesquisa tendem a cobrar e apoiar mais a produção científica do docente, ao passo que faculdades mais ensino-cêntricas valorizam sobretudo a experiência profissional e a qualidade do ensino em sala. Ensino-cêntricas” (ou melhor, “centradas no ensino” em português) refere-se a uma abordagem de ensino que coloca o professor e o conteúdo no centro do processo de aprendizagem, em vez do estudante. Esse modelo tradicional contrasta com abordagens centradas no discente, nas quais as necessidades e experiências do estudante são priorizadas. Em qualquer dos casos, o desafio que emerge é equilibrar e aproximar essas duas vertentes, de modo que a pesquisa e a prática profissional se retroalimentem no contexto do ensino de contabilidade tributária. Instituições podem incentivar que os docentes sem hábito de pesquisa se engajem ao menos em pesquisas aplicadas ou de inovação no ensino (por ex., estudos de caso, produção de material didático) para que ampliem seus saberes técnico-científicos e tragam novidades à sala de aula.

4.1.3 Saberes Práticos

A seguir, a Tabela 3 apresenta os resultados para os itens de Saberes Práticos, os quais dizem respeito à experiência profissional do docente e à aplicação de conhecimentos práticos de contabilidade tributária em sala de aula.

Tabela 3 – Saberes Práticos

Item		M	DP	CV	Var.
Sab_Pratt_1	Preparo os alunos para lidar com desafios práticos na contabilidade tributária.	8,55	1,65	0,19	Baixa
Sab_Pratt_2	Sou capaz de elaborar exercícios práticos de resolução de problemas tributários.	9,18	1,15	0,12	Baixa
Sab_Pratt_3	Para complementar o aprendizado dos alunos, compartilho minhas experiências práticas na área de contabilidade tributária.	8,52	2,15	0,25	Baixa
Sab_Pratt_4	Tenho experiência prática relevante em contabilidade e direito tributário, as quais abordo em sala de aula.	8,20	2,49	0,30	Moderada
Sab_Pratt_5	Utilizo exemplos da minha prática profissional para ilustrar conceitos de tributação.	8,43	2,44	0,29	Baixa
Sab_Pratt_6	Sinto-me capaz de simular situações reais de tomada de decisão em tributação.	8,81	1,94	0,22	Baixa
Sab_Pratt_7	Encorajo os alunos a aplicarem o conhecimento adquirido na resolução de problemas práticos de tributação.	8,96	1,44	0,16	Baixa
Sab_Pratt_8	Utilizo exemplos práticos e estudos de caso para auxiliar os alunos a compreenderem conceitos tributários.	8,84	1,54	0,17	Baixa

Sab_Pratt_9	Acredito que minha experiência prática, na área da contabilidade tributária, aprimora minha capacidade de ensinar.	8,94	1,54	0,17	Baixa
Sab_Pratt_10	Compartilho minhas experiências práticas para auxiliar os alunos a compreenderem os desafios da atuação profissional na área tributária.	8,62	1,76	0,20	Baixa

Fonte: Dados da pesquisa.

As médias referentes aos Saberes Práticos apresentam valores elevados em termos absolutos, oscilando em um intervalo relativamente estreito de aproximadamente 8,2 a 9,2. Esse patamar indica que, de modo geral, há forte concordância dos docentes quanto ao emprego de sua experiência prática profissional no processo de ensino-aprendizagem de contabilidade tributária. Observa-se que todos os itens exibiram médias superiores a 8,0, sinalizando que a maioria dos professores tende a concordar plenamente que realiza as ações descritas (como preparar alunos para desafios reais, propor exercícios práticos, compartilhar casos do mercado, etc.).

Destaca-se como ponto alto o item “sou capaz de elaborar exercícios práticos de resolução de problemas tributários”, que alcançou a maior média ($M = 9,18$) dentre todos os itens da pesquisa, com $DP = 1,15$ e $CV = 0,12$ (variabilidade baixa). Isso sugere um consenso quase unânime de que os docentes se sentem aptos e engajados em desenvolver atividades práticas (como exemplos, problemas, estudos de caso) para que os alunos exercitem a aplicação de conceitos tributários. De modo semelhante, itens correlatos como “encorajo os alunos a aplicarem o conhecimento adquirido na resolução de problemas práticos” ($M = 8,96$; $CV = 0,16$) e “utilizo estudos de caso para auxiliar na compreensão” ($M = 8,84$; $CV = 0,17$) também obtiveram médias muito altas e baixíssima dispersão, reforçando que incorporar a prática profissional ao ensino é uma estratégia amplamente adotada e valorizada pelos docentes.

Essa homogeneidade de respostas nesta categoria condiz com o perfil da amostra: dado que 82,5% atuaram no mercado antes da docência e mais de 60% ainda mantêm vínculo com a prática tributária, é natural que se sintam confortáveis em trazer exemplos concretos e preparar os estudantes para situações do mundo real. A forte presença desses saberes práticos no ensino pode ser vista como um diferencial positivo, pois favorece a contextualização do conteúdo teórico e aproxima a disciplina da realidade profissional.

O item de menor média em saberes práticos foi “tenho experiência prática relevante em contabilidade e direito tributário, as quais abordo em sala de aula”, com $M = 8,20$. Embora seja ainda um valor alto em termos absolutos de concordância, esse item apresentou o único $CV = 0,30$, situado no limite para variabilidade moderada. Isso indica que houve ligeiramente mais dispersão nas respostas comparadas aos demais itens da categoria (que tiveram CV abaixo de

0,25). A interpretação é que nem todos os docentes se consideram igualmente experientes nas duas áreas – contabilidade e direito tributário – ou talvez nem todos integrem aspectos jurídicos em suas aulas.

Alguns professores podem vir exclusivamente da formação contábil e ter menos vivência jurídica, ou vice-versa, o que explicaria uma leve discrepância no nível de concordância. Ainda assim, a classificação como variabilidade moderada (em vez de baixa) foi marginal, sinalizando que a maioria concorda que possui experiência prática relevante para compartilhar, mas com alguns casos de discordância ou concordância apenas parcial. Além desse, praticamente todos os demais itens tiveram CV abaixo de 0,25, ou seja, variabilidade baixa e alto acordo.

O consenso praticamente unânime indica que este é um ponto forte do corpo docente investigado. A maioria possui considerável experiência de mercado e continua conectada a ele, conforme a caracterização dos respondentes demonstrou, e isso se traduz em elevada confiança na utilização de exemplos, casos e desafios reais como parte do ensino. Esse resultado reforça a ideia de que o ensino de contabilidade tributária, para ser efetivo, deve relacionar teoria e prática profissional, algo bem compreendido pelos participantes. Conforme apontam os docentes em outras pesquisas (Andere; Araujo, 2008; Miranda; Casa Nova; Cornacchione Júnior, 2012; Slomski, 2007) ensinar contabilidade tributária exige ilustrar a aplicação das normas em situações concretas e mostrar ao estudante o contexto empresarial e social por trás dos números. Além disso, essa prática docente está em consonância com o que Tardif (2000, 2014) e Perrenoud (2000, 2002) denominam saberes práticos e mobilização de competências: um conhecimento construído na experiência e necessário para enfrentar situações pedagógicas complexas, favorecendo a aprendizagem significativa e a formação profissional crítica.

Os achados mostram que os professores de fato agem nesse sentido, mobilizando intensamente seus saberes experienciais (práticos) a favor do aprendizado. A baixa variabilidade sugere que, independentemente de diferenças pessoais, quase todos internalizaram a importância de “trazer o mundo real para a sala de aula”. Isso é consistente com o modelo de saberes docentes de Tardif (2014), que enfatiza que os saberes da experiência e do contexto profissional são fundamentais e historicamente construídos na prática docente, sendo mobilizados conforme as situações do cotidiano escolar. Em termos de discussão, tal uniformidade talvez se explique também pelas condições da área: a contabilidade tributária é uma disciplina altamente aplicativa, e muitos desses professores vieram do mercado, o que naturalmente os torna propensos a esse estilo de ensino mais contextualizado e prático.

Um outro ponto a se atentar, contudo, é o item referente à experiência tanto em contabilidade quanto em direito tributário – a ligeira redução de consenso sugere que pode haver lacunas interdisciplinares (contadores pouco versados em legislação ou juristas menos experientes em contabilidade). Isso indica uma oportunidade de reforçar a formação complementar: capacitar contadores docentes em noções legais e vice-versa, para que consigam integrar os dois campos com desenvoltura, já que a tributação está na interseção de ambos.

4.1.4 Saberes Didático-Pedagógicos

A Tabela 4 apresenta os resultados descritivos para os itens agrupados sob Saberes Didático-Pedagógicos, os quais se referem às estratégias de ensino, metodologias, uso de recursos didáticos e práticas de planejamento/avaliação empregadas pelos docentes na disciplina de contabilidade tributária.

Tabela 4 – Saberes Didático-Pedagógicos

Item		M	DP	CV	Var.
Sab_Did_Ped_1	Utilizo Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas minhas aulas para melhorar o engajamento e o aprendizado dos alunos em torno do conteúdo de contabilidade tributária.	6,80	2,90	0,43	Moderada
Sab_Did_Ped_2	Aplico metodologias ativas de ensino como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso ou simulações para aprimorar o entendimento dos alunos sobre a contabilidade tributária.	7,05	2,60	0,37	Moderada
Sab_Did_Ped_3	Busco sempre maneiras de melhorar minha eficácia no ensino de conceitos tributários.	8,80	1,22	0,14	Baixa
Sab_Did_Ped_4	Procuo atualizar constantemente as metodologias de ensino que utilizo, a fim de atender às diferentes necessidades dos alunos e proporcionar uma melhor experiência de aprendizagem em tributação.	7,97	1,59	0,20	Baixa
Sab_Did_Ped_5	Faço uso de ferramentas digitais e/ou online para promover a interatividade e a colaboração entre os alunos sobre conceitos específicos de contabilidade tributária.	7,47	1,99	0,27	Baixa
Sab_Did_Ped_6	Meu planejamento de aula inclui estratégias para engajar os alunos em discussões produtivas sobre tópicos tributários (ex.: seminários, debates, discussões em grupo, etc).	8,04	2,56	0,32	Moderada
Sab_Did_Ped_7	De forma regular, busco <i>feedback</i> dos alunos para aprimorar minha metodologia de ensino.	7,83	2,26	0,29	Baixa
Sab_Did_Ped_8	Acredito que a avaliação contínua dos alunos é essencial para o aprendizado na disciplina de contabilidade tributária.	9,12	1,12	0,12	Baixa
Sab_Did_Ped_9	Busco participar de eventos acadêmicos e/ou cursos didáticos-pedagógicos para minha qualificação docente.	7,91	2,84	0,36	Moderada
Sab_Did_Ped_10	No decorrer das aulas, busco conhecer as experiências dos alunos sobre a área tributária.	8,89	1,54	0,17	Baixa

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados acima indicam que, na dimensão dos Saberes Didático-Pedagógica, as médias dos itens apresentam uma amplitude um pouco maior do que nas dimensões anteriores, variando de cerca de 6,8 até 9,1. Em termos gerais, os docentes avaliam positivamente suas

próprias práticas pedagógicas, porém identificam-se algumas áreas com menor concordância e maior variabilidade, sugerindo adoção desigual de certos métodos de ensino dentro do grupo.

Dois itens se destacam por médias inferiores a 7,5 e variabilidade classificada como moderada: o uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) nas aulas (Sab_Did_Ped_1, $M = 6,76$, $CV = 0,43$) e a aplicação de metodologias ativas de ensino, como aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso ou simulações (Sab_Did_Ped_2, $M = 7,05$, $CV = 0,37$). Esses foram os aspectos de menor concordância média entre os docentes, indicando que um número razoável de professores não utiliza ou utiliza pouco recursos tecnológicos e técnicas de ensino ativas em suas disciplinas de contabilidade tributária.

Além disso, os valores de CV acima de 0,3 sugerem uma diferença marcante de práticas: enquanto alguns professores podem ser entusiastas em adotar novas tecnologias educacionais e metodologias inovadoras, outros possivelmente mantêm métodos mais tradicionais (como aulas expositivas convencionais), resultando em um grupo heterogêneo. Essa heterogeneidade pode estar relacionada a fatores geracionais ou formativos – por exemplo, docentes mais jovens ou aqueles com treinamento pedagógico recente tendem a incorporar TICs e metodologias ativas, ao passo que docentes mais antigos ou sem formação didática formal talvez se sintam menos preparados ou motivados para utilizá-las. O fato de 42,5% dos respondentes não terem formação pedagógica pode explicar parcialmente essa discrepância, já que a falta de capacitação específica pode dificultar a apropriação de ferramentas didáticas contemporâneas.

Em contraste, identificam-se itens com médias elevadas e baixa variabilidade, evidenciando forte acordo e prática generalizada em certos aspectos pedagógicos. O destaque máximo é para a afirmativa “a avaliação contínua dos alunos é essencial para o aprendizado na disciplina” (Sab_Did_Ped_8), que obteve $M = 9,12$ (a mais alta desta categoria) com $CV = 0,12$ (variabilidade baixa). Isto revela um consenso amplo de que os docentes valorizam e provavelmente implementam processos avaliativos contínuos (como exercícios frequentes, trabalhos, provas parciais, *feedbacks* regulares) em contabilidade tributária, entendendo-os como cruciais para a aprendizagem.

Outro item com média muito alta foi “busco conhecer as experiências dos alunos sobre a área tributária durante as aulas” (Sab_Did_Ped_10, $M = 8,89$; $CV = 0,17$). Esse resultado indica que a maioria dos professores procura dialogar com o repertório prévio dos estudantes, trazendo as vivências dos discentes para dentro do processo de ensino – prática alinhada com abordagens pedagógicas construtivistas, que valorizam a interação entre o saber elaborado e o conhecimento empírico dos alunos. Tal postura pedagógica é sustentada por autores como Libâneo (2015), que defende que o ensino deve partir da realidade concreta dos alunos para

alcançar níveis mais elaborados de conhecimento, e Freire (2011), que enfatiza a importância do diálogo e da escuta ativa no processo educativo. Tardif (2000) também reforça que o saber docente inclui o conhecimento das experiências dos alunos como elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas.

Também chama atenção o item “busco sempre maneiras de melhorar minha eficácia no ensino de conceitos tributários” (Sab_Did_Ped_3), com $M = 8,80$ e $CV = 0,14$, o que demonstra uma postura reflexiva e de aperfeiçoamento contínuo amplamente adotada: praticamente todos concordam que estão continuamente procurando aprimorar sua própria prática docente, denotando comprometimento com a qualidade do ensino.

Entre esses extremos, os demais itens apresentam médias entre 7,8 e 8,8, indicando boa concordância geral. Por exemplo, “atualizar constantemente as metodologias de ensino para atender às diferentes necessidades dos alunos” (Sab_Did_Ped_4) teve $M = 7,97$ ($CV = 0,20$, baixa variabilidade), sugerindo que embora a média seja alta, alguns professores possivelmente não se engajem tanto nessa atualização metodológica quanto outros. De modo análogo, “buscar *feedback* dos alunos para aprimorar a metodologia” (Sab_Did_Ped_7, $M = 7,83$; $CV = 0,29$) revelou-se uma prática relativamente disseminada (média alta) com pouca variação – muitos docentes colhem opiniões ou percepções dos alunos para ajustar seu ensino, o que é um sinal positivo de prática reflexiva centrada no aluno. Já “participar de eventos ou cursos didático-pedagógicos para qualificação docente” (Sab_Did_Ped_9) alcançou $M = 7,91$ porém com $CV = 0,36$, ou seja, variabilidade moderada.

Isso indica que nem todos os professores buscam ativamente formação continuada em pedagogia – alguns o fazem regularmente, enquanto outros raramente participam de cursos de aprimoramento didático (talvez por falta de incentivo institucional, falta de tempo ou mesmo por não perceberem necessidade). Esse resultado, combinado à disparidade vista no uso de metodologias ativas e tecnologias, reforça a identificação de uma lacuna na formação pedagógica continuada: parte significativa dos docentes poderia se beneficiar de políticas institucionais que incentivem sua capacitação em metodologias de ensino modernas.

Em síntese, os Saberes Didático-Pedagógicos constituem uma dimensão em que os professores avaliam muitas de suas práticas de forma positiva (como a avaliação contínua, a atenção às experiências discentes, a melhoria contínua e a obtenção de *feedback*), mostrando consciência pedagógica e intenção de engajar os estudantes. Entretanto, ao mesmo tempo, há elementos específicos de inovação didática – notadamente o emprego de tecnologias educacionais e metodologias ativas – em que as práticas ainda não estão plenamente consolidadas ou difundidas entre todo o corpo docente. Essa situação sugere oportunidades de

intervenção formativa: enquanto alguns docentes já são inovadores em sala de aula, outros possivelmente necessitam de suporte para integrar novas técnicas de ensino.

A média elevada atribuída à importância da avaliação contínua também merece reflexão: indica que os professores valorizam acompanhar o progresso do estudante, o que é positivo, mas pode contrastar com a implementação efetiva de estratégias diversificadas de ensino. Em conclusão, fortalecer a capacitação pedagógica (especialmente no uso de TICs e métodos ativos) e estimular a troca de boas práticas entre pares pode elevar ainda mais a qualidade do ensino de contabilidade tributária, homogeneizando para cima o patamar didático.

Quando analisados os Saberes Didático-Pedagógicos, os resultados revelam um quadro mais complexo. Por um lado, há indicadores muito positivos: quase todos os professores dizem buscar melhorar continuamente sua prática, valorizam a avaliação contínua e dão voz às experiências dos estudantes – atitudes condizentes com um perfil pedagógico reflexivo e centrado no estudante. Isso sugere que os docentes, em sua maioria, não estão acomodados, mas sim preocupados em aperfeiçoar sua didática e em atender às necessidades de aprendizagem. Por outro lado, as discrepâncias identificadas – especialmente quanto ao uso de tecnologias educacionais e metodologias ativas – apontam que a inovação pedagógica não está uniformemente difundida.

Esse achado é consistente com a literatura, como apontam Freire (2021) e Libâneo (2009, 2015), que mostram que a incorporação de metodologias ativas no ensino superior brasileiro ainda enfrenta resistências e obstáculos, seja por questões geracionais, falta de familiaridade ou condições institucionais inadequadas (grupos grandes, carga horária insuficiente, excessivas atividades administrativas etc.). No contexto específico da contabilidade tributária, que lida com conteúdo denso e às vezes formalistas, alguns docentes podem hesitar em usar, por exemplo, aprendizagem baseada em problemas (PBL) ou ferramentas digitais interativas, talvez por receio de não cobrir todo o conteúdo legal ou por não se sentirem capacitados para mediar tais atividades. Miranda, Casa Nova e Cornacchione Júnior (2012) e Laffin e Gomes (2016) confirmam que, embora haja uma crescente valorização da prática docente inovadora na área contábil, ainda persistem desafios relacionados à formação pedagógica e à adaptação de estratégias didáticas à realidade das salas de aula.

A variação moderada sugere exatamente isso: há um grupo que adota essas abordagens e outro que quase não as utiliza. Um fator explicativo provável é a falta de formação pedagógica formal de uma parte dos docentes (como visto, 42,5% não possuem tal formação). Professores sem treinamento específico tendem a replicar os métodos pelos quais eles mesmos foram ensinados (geralmente métodos tradicionais) ou aquilo que julgam mais simples para transmitir

conteúdo, enquanto aqueles expostos a novos paradigmas educacionais em cursos de didática, por exemplo, estão mais propensos a experimentar técnicas inovadoras. Essa diferença evidencia a importância de investir na formação pedagógica continuada: ao criar programas de desenvolvimento docente, oficinas de metodologias ativas, formação em uso de Tecnologias de informação e comunicação (TIC) aplicadas ao ensino de contabilidade tributária, as instituições de ensino podem ajudar a reduzir essa lacuna.

A discussão nessa dimensão aponta para a necessidade de alinhar a técnica e a experiência prática com práticas pedagógicas igualmente modernas e eficazes. Afinal, não basta o professor saber muito e ter vivência – é preciso também saber ensinar de forma engajadora. A adoção de metodologias ativas, por exemplo, poderia alinhar-se com a riqueza de casos práticos que os docentes possuem, tornando as aulas mais participativas e desenvolvendo mais competências como pensamento crítico e resolução de problemas, que são objetivos explícitos de vários docentes (vide as altas médias em incentivar pensamento crítico, respeito a opiniões etc., que aparecem na categoria humana e prática).

4.1.5 Saberes Humanos

Por fim, a Tabela 5 a seguir exhibe as estatísticas descritivas dos itens relacionados aos Saberes Humanos, dimensão que engloba aspectos comunicacionais, éticos, relacionais e de desenvolvimento pessoal implicados na prática docente – ou seja, trata dos valores e habilidades humanas que o professor mobiliza no processo de ensino, como empatia, ética, respeito, responsabilidade social e cuidado com o estudante.

Tabela 5 – Saberes Humanos

Item	Assertiva	M	DP	CV	Var.
Sab_Human_1	Em minhas aulas, esforço-me para praticar uma comunicação eficaz, priorizando a clareza, a empatia e a adaptabilidade às necessidades de aprendizagem dos alunos.	9,17	1,47	0,16	Baixa
Sab_Human_2	Valorizo a importância de ensinar e demonstrar ética em contabilidade tributária.	9,6	0,70	0,07	Baixa
Sab_Human_3	Busco ativamente promover a empatia e o respeito mútuo em minhas aulas, pois acredito que a empatia é um componente essencial para o papel que ocupo, enquanto educador.	9,02	2,0	0,22	Baixa
Sab_Human_4	Encorajo a liderança entre meus alunos em sala de aula.	8,42	2,01	0,24	Baixa
Sab_Human_5	Valorizo o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos ao propor questões que envolvem a contabilidade tributária.	9,09	1,20	0,13	Baixa
Sab_Human_6	Em debates sobre questões tributárias, consigo reconhecer e respeitar as opiniões dos alunos, mesmo que diferentes das minhas.	9,45	1,08	0,11	Baixa
Sab_Human_7	Consigo estabelecer um bom relacionamento com os alunos, o que facilita o diálogo sobre questões tributárias.	9,50	1,20	0,12	Baixa
Sab_Human_8	Incentivo os alunos a explorar diferentes perspectivas e soluções, quando lidam com dilemas em contabilidade tributária.	8,82	1,85	0,21	Baixa

Sab_Human_9	Sou capaz de criar um ambiente de aprendizado respeitoso e inclusivo na sala de aula.	9,6	0,80	0,08	Baixa
Sab_Human_10	Preocupo-me com o bem-estar emocional dos alunos durante o processo de aprendizagem.	8,9	1,80	0,20	Baixa
Sab_Human_11	Meus alunos se sentem confortáveis para expressar suas dúvidas e preocupações durante as aulas.	9,17	1,20	0,13	Baixa

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados relativos aos Saberes Humanos mostram, de forma clara, que esta é a dimensão de maior concordância e homogeneidade entre os docentes participantes. Todas as médias são extremamente elevadas – nenhuma abaixo de 8,4, sendo que a maioria está acima de 9,0 – e os coeficientes de variação são consistentemente baixos (todos os $CV < 0,25$, indicando variabilidade classificada como baixa em todos os itens). Esses números indicam que praticamente todos os docentes concordam com todas as afirmações relacionadas aos aspectos humanos da docência, denotando uma percepção coletiva muito positiva acerca de suas atitudes e valores no exercício do ensino.

Os itens de maior média foram Sab_Human_2 e Sab_Human_9, ambos com $M = 9,60$, sugerindo concordância praticamente unânime. O item “valoriza a importância de ensinar e demonstrar ética em contabilidade tributária” (Sab_Human_2) obteve $CV = 0,07$ – o mais baixo de toda a pesquisa –, indicando que há um acordo absoluto de que a dimensão ética faz parte intrínseca do ensino tributário. Isso reflete uma consciência de que formar o aluno em contabilidade tributária não envolve apenas aspectos técnicos, mas também incutir princípios éticos profissionais (como lisura, cumprimento das normas, transparência fiscal, responsabilidade social nas práticas tributárias, etc.).

Já “capaz de criar um ambiente de aprendizado respeitoso e inclusivo” (Sab_Human_9) também teve média 9,60 ($CV = 0,08$), indicando que todos os docentes se esforçam para manter a sala de aula como um espaço acolhedor, 10 onde prevaleça o respeito às diversidades e opiniões – o que é corroborado por outro item, Sab_Human_7 “estabelece bom relacionamento com os alunos, facilitando o diálogo”, com $M = 9,50$. Esses resultados apontam que as relações interpessoais entre professores e estudantes na disciplina tendem a ser vistas pelos docentes de forma muito positiva: eles se percebem como acessíveis, capazes de criar confiança e de estimular um clima favorável ao aprendizado.

O menor valor médio dentro dessa categoria, ainda assim alto, foi observado em “encoraja a liderança entre os alunos em sala de aula” (Sab_Human_4, $M = 8,42$). Apesar de ser a média mais baixa da dimensão humana, esse valor indica concordância significativa. O $CV = 0,24$ (ainda dentro da faixa de variabilidade baixa, porém relativo alto comparado aos demais itens deste grupo) sugere que alguns docentes talvez não enfatizem tanto a promoção

de liderança estudantil quanto outros. Isso pode ser explicado pelo fato de que incentivar liderança pode depender do contexto – por exemplo, turmas grandes ou currículos rígidos podem limitar oportunidades para atividades de liderança discente. No entanto, mesmo nesse item, a maioria tende a concordar que busca estimular estudantes a assumirem papéis ativos, apenas com ligeiras diferenças de intensidade entre os professores.

Outro item com média um pouco inferior à média geral foi “incentiva os alunos a explorar diferentes perspectivas e soluções em dilemas tributários” (Sab_Human_8, $M = 8,82$; $CV = 0,21$). Ainda que alto, esse valor sugere que talvez haja quem não explore tantas perspectivas alternativas ou debates em sala – possivelmente devido ao caráter já normativo da matéria contabilidade tributária, alguns docentes podem focar mais em soluções corretas do que em discussão de múltiplas abordagens. Porém, a maioria concorda que promove pensamento crítico e multifacetado (como corroborado pelo item Sab_Human_5, “valoriza desenvolver o pensamento crítico dos alunos”, $M = 9,09$). De forma global, a análise dos Saberes Humanos indica que os professores de contabilidade tributária reconhecem e praticam os elementos humanísticos da docência. Eles enfatizam a comunicação clara e empática ($M = 9,17$), a escuta e respeito às opiniões discentes ($M = 9,45$), a preocupação com o bem-estar emocional dos alunos ($M = 8,90$) e a criação de um ambiente inclusivo e confortável para a expressão de dúvidas ($M = 9,17$).

A quase ausência de variabilidade nas respostas sugere que esses valores são partilhados transversalmente pelo grupo, independentemente de diferenças de idade, formação ou experiência. Provavelmente, tais atitudes refletem tanto a maturidade profissional – muitos tendo vasta experiência, aprendendo a lidar com turmas diversas ao longo dos anos – quanto uma compreensão de que o ensino de contabilidade tributária envolve responsabilidade social (por se tratar de tributos que impactam a sociedade) e de que o professor é também um formador de cidadãos, não apenas de técnicos. Esse achado é positivo, pois a literatura educacional (Freire, 2021; Libâneo, 2015; Perrenoud, 2000) enfatiza que um relacionamento pedagógico de qualidade, com empatia e respeito, é fundamental para engajar os alunos e favorecer a aprendizagem significativa.

Assim, a ênfase dos docentes na ética demonstra uma compreensão ampliada do seu papel, indo ao encontro do que a literatura chama de responsabilidade formativa do professor (Perrenoud, 2000, 2002; Shulman, 1986; Tardif, 2000, 2014; Tardif; Lessard; Lahaye, 1991; Tardif; Lessard, 2013). Ademais, a valorização de comunicação clara, abertura ao diálogo e preocupação com o bem-estar discente reflete a adoção de práticas de pedagogia humanizada, reconhecendo que o aprendizado ocorre melhor em contextos em que o estudante se sente

ouvido, motivado e acolhido. Esse componente humano muitas vezes é negligenciado em análises puramente técnicas, mas aqui se mostra um pilar forte: os professores parecem ter consciência de que, para aprender conteúdo de contabilidade tributária (que muitas vezes é árido e temido pelos discentes), é salutar quebrar barreiras afetivas, aproximando-se dos estudantes e estimulando-os de forma positiva.

A literatura sobre *Pedagogical Content Knowledge* (PCK) e especialmente suas expansões no contexto ibero-americano (às vezes denominadas Conhecimento Didático do Conteúdo – CDC) inclui explicitamente a dimensão dos saberes experienciais e humanos como parte integrante da boa docência. Os achados deste estudo confirmam empiricamente que os docentes de contabilidade tributária mobilizam, de fato, esse saber humano como componente de seu arcabouço profissional, o que é um bom sinal para a formação integral dos estudantes.

Sob uma perspectiva integradora, os resultados evidenciam que todas as quatro categorias de saberes docentes que foram investigadas são relevantes e inter-relacionadas no contexto do ensino de contabilidade tributária. Os docentes demonstram elevados saberes práticos e humanos, bom domínio técnico do conteúdo e uma predisposição pedagógica positiva – ainda que com margem para melhoria neste último aspecto. Isso sugere que o desafio da formação docente está em equilibrar e potencializar todas essas categorias simultaneamente. Conforme destaca Shulman (1986), um professor excelente é aquele que consegue unir conhecimento do conteúdo com habilidades pedagógicas, tornando o conteúdo acessível e significativo aos estudantes.

No presente estudo, verificou-se que os professores avaliam bem sua capacidade de articular conteúdo e contexto (Saberes Técnico-Científicos com Saberes Práticos) e de construir um cenário propício (Saberes Humanos), mas existe espaço para aprimorar as metodologias de ensino (Saberes Didático-Pedagógicos) para tornar essa transmissão mais eficaz e dinâmica. Essa conclusão dialoga com a ideia de que o conhecimento profissional docente é complexo e dinâmico, em que diferentes fontes de conhecimento são articuladas de forma situada. Para obter-se avanços no âmbito da docência de contabilidade tributária, faz-se necessário investir nos elementos menos desenvolvidos (ex.: competências didáticas inovadoras), sem descuidar dos pontos fortes (ex.: conexão prática, sensibilidade ética).

Por fim, um outro ponto de discussão concerne às políticas institucionais e de formação que podem ser deduzidas a partir desses achados. Fica evidenciado que, apesar da experiência e qualificação técnica dos docentes, a formação pedagógica não é homogênea – muitos aprenderam a ensinar “na prática”, e assimilaram bem certos aspectos (sobretudo relacionais e aplicação prática), mas carecem de formação formal em outros (como design instrucional, uso

de tecnologia educacional etc.). Isso reforça a importância de as instituições de ensino superior oferecerem programas de desenvolvimento docente continuado, especialmente em áreas de metodologia ativa, educação mediada por tecnologia, e oportunidades de pesquisa em educação contábil.

Além disso, notou-se que os docentes estão sobrecarregados de trabalho (muitos em dedicação exclusiva, conjugando docência e pesquisa acadêmica, além das atividades administrativas que são envolvidos institucionalmente). Políticas que reconheçam e valorizem as iniciativas de inovação em ensino – por exemplo, atribuindo carga horária para preparação de materiais, para participação em cursos pedagógicos, ou premiações para práticas exitosas – podem incentivar a melhoria contínua dos docentes.

4.2 PESQUISA QUALITATIVA

A docência na área da contabilidade tributária configura-se como uma atividade dinâmica, marcada por constantes atualizações normativas, exigências institucionais e demandas do mercado de trabalho. Nesse cenário, este estudo teve como objetivo analisar os saberes docentes mobilizados no ensino da contabilidade tributária, com base na categorização proposta por Tempesta *et al.* (2022) e na adoção da análise temática como método analítico, conforme descrito na metodologia.

A análise qualitativa buscou aprofundar a compreensão das estratégias adotadas e dos desafios enfrentados pelos docentes da contabilidade tributária, a partir da interseção dos saberes técnico-científicos, didático-pedagógicos, práticos e humanos. Os relatos revelam que a atuação docente nessa área demanda uma prática multidimensional, que conjuga domínio teórico atualizado, aplicação de metodologias inovadoras, experiência prática no campo tributário e sensibilidade às necessidades e perfis dos discentes. Essa multiplicidade de saberes é essencial para a construção de um ensino tributário mais dinâmico, acessível e conectado às transformações do mercado e da sociedade.

A seguir, apresenta-se a análise qualitativa propriamente dita, estruturada com base nas categorias definidas previamente. Foram examinadas as entrevistas com os 12 docentes participantes, e o material foi tratado por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme diretrizes de Bardin (2011).

4.2.1 Análise dos Currículos *Lattes*

Foram analisados os Currículos *Lattes* dos 12 docentes participantes das entrevistas, verificou-se um corpo docente especializado (alta qualificação), sendo 10 doutores e 2 doutorandos (P5, P9), a maioria com *Lattes* atualizados em 2025, conforme demonstra o Quadro 9. Quanto ao regime trabalhista, 11 dos 12 docentes são vinculados como servidores públicos (exceto P8, celetista), fator que favorece produção científica contínua. Os docentes pesquisados estão alinhados às tendências de pesquisa nas Ciências Contábeis, com significativa convergência temática em três eixos: Tributação e Conformidade; ESG e Sustentabilidade, Convergência Contábil Internacional e Qualidade Informacional.

Quadro 9 - Principais Temas de Pesquisa dos Docentes

DOCENTE	ÁREAS/TEMAS DE PESQUISA
P1 Doutor ⁽¹⁾ 08/2025 ⁽²⁾	Governança corporativa, sustentabilidade empresarial e responsabilidade social; Qualidade da informação contábil, <i>value relevance</i> e gerenciamento de resultados; Desempenho econômico-financeiro setorial (saúde, agronegócio, energia, etc.); Tributação corporativa, agressividade tributária, <i>book-tax differences</i> e <i>tax avoidance</i> ; Educação contábil e metodologias ativas; Contabilidade internacional, normas (IFRS/CPC) e transparência/disclosure; Custos e controladoria (aplicações setoriais); Setor público e previdência (RPPS/EFPC); Contabilidade de organizações do terceiro setor; Transformação digital na contabilidade.
P2 Doutor 08/2025	ESG (<i>Environmental, Social, and Governance</i>) e qualidade da informação financeira; Contabilidade financeira e tributação corporativa (pós-IFRS); Fraudes corporativas, auditoria e governança; Liquidez e desempenho financeiro; Contabilidade e psicologia do trabalho; História da contabilidade; Disclosure em cooperativas de crédito; Finanças comportamentais; Mercado de capitais e <i>goodwill/value relevance</i> ; Carreira e remuneração do profissional contábil.
P3 Doutor 08/2025	Contabilidade pública, licitações e legitimidade da informação; Tributação, evasão fiscal e planejamento tributário; Finanças corporativas e mercados; IFRS e qualidade/utilidade da informação contábil; Auditoria, governança e gestão operacional; ESG/indicadores socioambientais e desempenho; Custos em saúde (setor público); Contabilidade gerencial no terceiro setor.
P4 Doutor 06/2025	Transparência, disclosure e governança (terceiro setor e entidades privadas); Tributação, estrutura de capital e carga tributária; Ensino de contabilidade, currículo e formação profissional; Contabilidade societária e normas (IFRS/CPC); Educação financeira.
P5 Doutorando 07/2025	Educação contábil (metodologias ativas, desempenho, competências); ESG (<i>Environmental, Social, and Governance</i>); Gestão de custos, controladoria; Serviços contábeis, contabilidade consultiva, MPes; Tributação, planejamento tributário, educação fiscal, compliance; Auditoria (setor público e terceiro setor); Finanças comportamentais; Internacionalização de empresas.
P6 Doutor 04/2025	Tributação, governança e transparência; IFRS e qualidade/comparabilidade da informação contábil; Contabilidade de ativos biológicos; Regulação e contabilidade de créditos de carbono / sustentabilidade; Gestão de riscos financeiros e <i>hedge accounting</i> ; Escolhas de políticas contábeis e desempenho; Contabilidade para usuários externos e finanças.
P7 Doutor 03/2025	Disclosure e contabilidade ambiental; IFRS e contabilidade internacional; Finanças e mercados; Contabilidade do esporte; Sustentabilidade/ESG e Demonstração do Valor Adicionado (DVA); Controladoria, custos e organizações; Tecnologia/Cripto e contabilidade; Finanças corporativas (Política de Dividendos); Perícia contábil e avaliação.
P8 Doutor 02/2024	Gestão tributária, conformidade e moralidade fiscal; Contabilidade gerencial/estratégica e custos; Tecnologia da informação aplicada à contabilidade/tributação; Sustentabilidade e contabilidade gerencial ambiental; Auditoria, divulgação e mercado de capitais; Educação fiscal e extensão universitária.

P9 Doutorando 06/2025	ESG (<i>Environmental, Social, and Governance</i>) e controladoria (foco em agronegócio); Ética profissional em contabilidade; Tributação e finanças corporativas; Educação contábil e avaliação de desempenho; Políticas para MPEs; Contabilidade financeira e escolhas contábeis; Transformação digital na profissão contábil.
P10 Doutor 12/2024	Controladoria e sistemas de controle gerencial (SCG); Coopetição (<i>coopetition</i>); Preço de transferência, CPC 22, adoção/avaliação de desempenho; Digitalização da contabilidade, ciência de dados e tecnologias; Evidenciação/disclosure e governança; Custos, carga tributária e DVA; <i>Impairment</i> (CPC 01); Educação fiscal e extensão universitária; Educação contábil e materiais didáticos.
P11 Doutor 06/2025	Controladoria (<i>controller</i> /CFO); Educação contábil e desempenho acadêmico; Finanças públicas (gestão fiscal) e políticas públicas; Tributação, carga tributária e complexidade econômica; Regulação financeira e fintechs; Normas contábeis, disclosure, CPCs/IFRS; Custos e agronegócio; Governança e auditoria; MPEs e gestão.
P12 Doutor 07/2025	Sistemas de Controle Gerencial (SCG) e desempenho; Narrativas contábeis e gerenciamento de impressão; Contabilidade tributária, agressividade tributária e compliance (com educação fiscal); Governança, controles internos gerenciais; Contabilidade financeira e internacional.

Fonte: Dados da pesquisa (Currículo *Lattes*, acessado em agosto de 2025).

Legenda: (1) titulação do docente e (2) data da última atualização do currículo *Lattes* (mês/ano).

Temas sobre tributação e conformidade consolidam-se como foco para 10 docentes (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P12). Pesquisas sobre *tax avoidance*, planejamento tributário, e compliance fiscal (P8, P12) mostram preocupação com a otimização legal e riscos corporativos. O docente P10 possui pesquisas na área, mas o foco está na extensão, por meio de assessoria em Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal – NAF. Nota-se a integração entre tributação e governança (P6, P12), sugerindo que a carga fiscal é analisada como variável de gestão estratégica, não meramente técnica. O docente P7, apesar de não possuir pesquisas na área tributária, tem extensa experiência no ensino de contabilidade tributária.

Temáticas ESG e Sustentabilidade também tem forte aderência dos docentes pesquisados. A governança corporativa e os critérios ESG (*Environmental, Social, and Governance*) emergem como núcleo transversal, presentes em 9 dos 12 pesquisadores (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10). Essa ênfase reflete a reconfiguração global da contabilidade como ferramenta de mensuração de impactos socioambientais, transcendendo a tradição financeira. Destacam-se aplicações setoriais inovadoras: agronegócio (P9), créditos de carbono (P6), e *Disclosure* ambiental (P7), indicando a maturidade da pesquisa brasileira nessa fronteira.

Pesquisas sobre Convergência Contábil Internacional e Qualidade Informacional também aparecem com forte aderência dos docentes. A adoção das IFRS/CPC permanece como campo fértil de investigação para 8 pesquisadores (P1, P3, P4, P6, P7, P9, P10, P11), com foco na *value relevance* (P1, P2, P6), comparabilidade (P6), e utilidade decisória (P3). A persistência desse tema indica desafios na implementação das normas e efeitos heterogêneos em setores como saúde (P3) e terceiro setor (P4).

Portanto, os docentes entrevistados demonstram sintonia com temas atuais (ESG, tributação corporativa, compliance tributário). Essa consistência temática e perfil qualificado

sugerem capacidade para projetos interinstitucionais de alto impacto, especialmente na triangulação sustentabilidade-governança-tributação – tríade crítica para a contabilidade do século XXI.

4.2.2 Trajetória Acadêmica e Profissional

A amostra (participantes) composta por 12 docentes revela um alto nível de qualificação acadêmica: 10 possuem título de doutor e 11 concluíram, ao menos, o mestrado, evidenciando uma trajetória formativa robusta. Todos são graduados em Ciências Contábeis e seis apresentam especializações *lato sensu* em áreas como auditoria, perícia e gestão tributária. Além da formação acadêmica, dez entrevistados relataram atuação prévia ou concomitante no mercado contábil, em atividades como consultoria (P3, P8, P10), sociedades contábeis (P2, P4, P8) ou auditoria e arrecadação municipal (P2, P11). Destaca-se ainda que três docentes (P8, P9, P12) realizaram formação internacional ou doutorado sanduíche, o que evidencia uma inserção em redes acadêmicas globais. Esses dados reforçam a diversidade de experiências formativas e práticas, aspecto essencial à constituição dos saberes docentes, conforme apontado por Shulman (1986) e corroborado por Anastasiou e Pimenta (2021).

A fim de sistematizar e ilustrar a diversidade formativa e profissional dos docentes participantes da pesquisa, elaborou-se o Quadro 10, que apresenta uma síntese da trajetória acadêmica, das experiências práticas no campo da contabilidade e das atuais funções desempenhadas no ensino superior.

Quadro 10 – Síntese da Formação dos Docentes de Contabilidade Tributária

Docente	Formação Acadêmica
P1	Doutorado
P2	Doutorado
P3	Doutorado
P4	Doutorado
P5	Doutorado
P6	Doutorado
P7	Doutorado
P8	Doutorado
P9	Doutorando
P10	Doutorado
P11	Doutorado
P12	Doutorado

Fonte: Elaboração própria

O professor P1, por exemplo, cursou graduação, especialização, mestrado e doutorado, sempre conectado à prática profissional, como demonstra seu relato sobre a experiência em escritório contábil e a atual docência em disciplinas como Tributária II e Análise das Demonstrações Contábeis. Já o docente P2 destaca quase 20 anos de atuação em auditoria e demonstra como essa vivência auxilia na exemplificação prática durante as aulas, fortalecendo a mediação didática.

Todos os docentes possuem graduação em Ciências Contábeis e, majoritariamente, completaram pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), com ênfases em contabilidade, administração, finanças e metodologias de ensino (P1, P3, P4, P6, P8, P11, P12). Essa qualificação reforça o alinhamento com as exigências da formação docente no ensino superior, conforme apontado por Tempesta *et al.* (2022), que destacam a importância de uma formação crítica, reflexiva e fundamentada teoricamente para a prática pedagógica.

A trajetória acadêmica e profissional dos docentes entrevistados revela formações plurais e experiências diversificadas, contribuindo para uma docência que combina pesquisa e vivências do mercado. O professor P1, por exemplo, relata que sua formação acadêmica em contabilidade teve início na graduação, seguida por cursos de especialização, mestrado e doutorado. Ele também compartilhou sua experiência em contabilidade tributária e docência em algumas instituições: “[...] trabalhei em um escritório de contabilidade durante a graduação “[...] lá eu cuidava de empresas do Simples Nacional [...]” e depois “[...] trabalhei no escritório por mais um ano e meio [...]”. Atualmente “[...] neste semestre, ministro duas disciplinas: Tributária II e Análise das Demonstrações Contábeis [...]”.

Isso exemplifica uma formação acadêmica aliada a vivências profissionais que fundamentam a prática docente. Por sua vez, P2 destaca seus quase 20 anos em auditoria, se formou em 1998 e trabalhou por quase 20 anos como sócio de uma firma regional de auditoria, atuando em custos, tributos e societária: “[...] eu me formei em 1998 e iniciei um escritório de contabilidade no início de 1999. Fiquei cerca de um ano nesse escritório, mas meu objetivo, ou sonho, sempre foi trabalhar com auditoria. Assim, a partir de 2000, comecei minha trajetória nessa área”. O professor considera que essa experiência prévia é um diferencial no ensino, pois permite ilustrar, com exemplos concretos, situações que podem ocorrer no dia a dia contábil.

A narrativa de P3 soma prática em consultorias e eventos sobre legislação tributária: “[...] dei aulas em algumas instituições e já coordenei eventos sobre legislação tributária aplicada [...]”. A importância de conectar academia e mercado aparece também na fala do docente P4, que coordenou curso de contabilidade e teve experiência em empresa familiar:

“[...] me graduei em Ciências Contábeis entre 1987 e 1991 e iniciei uma sociedade contábil logo após [...], em 1999, comecei a lecionar disciplinas tributárias”. Esse relato mostra como a combinação de vivência empreendedora e atuação docente cria um repertório prático, afirma o professor.

P5, graduado em 2016, enveredou pela docência e gestão educacional, conciliando experiência profissional pontual em empresas. Já P6 transita entre a docência [...], *pesquisa e participações em eventos sobre normas tributárias*”, reforçando a relevância acadêmica aliada ao conhecimento prático: *“[...] atuo em disciplinas de contabilidade tributária e financeira, além de coordenar grupos de pesquisa”*.

Enquanto isso, P7 construiu um percurso em docência e consultoria, mostrando sintonia entre o ambiente universitário e as necessidades do mercado. P8 destaca a consultoria como parte essencial de sua formação, pois atua na *“[...] lidando com análises estratégicas sobre reforma tributária”*. P9, por sua vez, vivenciou experiências tanto familiares (escritório de contabilidade) quanto acadêmicas (doutorado sanduíche na Espanha): *“[...] minha família tem um escritório de contabilidade, então desde a graduação me envolvi com rotinas fiscais”*.

P10 conectou a prática profissional em uma clínica médica com a docência e coordenação do Laboratório de Prática Contábil na instituição de ensino onde atua, enriquecendo a análise tributária do ponto de vista de serviços de saúde. P11 trabalhou com arrecadação de ISSQN, aproveitando a especificidade da tributação no município onde trabalhou para explicar conflitos de competência entre ISSQN e ICMS: *“[...] minha vivência na prefeitura me mostrou as nuances de um único imposto municipal, o que facilita explicar a lógica dos tributos”*. Por fim, P12 enfatiza a combinação de pesquisa e prática: *“[...] no mestrado, trabalhei com a área societária, mas sempre mantive contato com empresas para não perder o vínculo com a realidade [...]”*.

Narrativas individuais, como as demonstradas, ilustram como essa formação se entrelaça com a atuação prática. P1 relata trajetória que passa pela graduação, especialização, mestrado e doutorado, o que se soma à sua experiência em escritórios de contabilidade durante a graduação. Silvio, por sua vez, alia sua atuação docente à participação em grupos de pesquisa e eventos sobre normas tributárias, reforçando a imbricação entre conhecimento científico e atualização profissional.

Além disso, observa-se diversidade nas trajetórias acadêmicas: o caso da professora P9, que realizou doutorado sanduíche na Espanha, ilustra a busca por internacionalização e diversificação epistêmica. Outros docentes apresentaram mudanças temáticas entre mestrado e

doutorado, como a transição de temas financeiros para gerenciais, revelando flexibilidade formativa que enriquece a prática docente.

A coexistência de gerações também é um aspecto relevante. Professores formados nas décadas de 1980 e 1990 (como P2 e P4) atuam ao lado de docentes formados recentemente (como P5 e P10), o que potencializa trocas intergeracionais e combina repertórios tradicionais com abordagens pedagógicas mais contemporâneas.

A análise da trajetória acadêmica e profissional dos docentes entrevistados evidencia um processo de constituição identitária docente que articula, de forma complexa, saberes oriundos da formação acadêmica, da experiência prática no campo contábil e do exercício reflexivo da docência. Esse percurso corrobora a noção de saberes docentes como construção histórica, social e situada, tal como defendido por Tardif (2000, 2014), Mizukami (2004) e Gauthier (1998), para quem o conhecimento do professor se forma na confluência entre o saber científico, o saber prático e o saber experiencial. A diversidade de formações e a vivência profissional prévia dos docentes aproximam-se da concepção de “prática reflexiva” proposta por Schön (1992) e retomada por Anastasiou e Pimenta (2002), indicando que o professor universitário, especialmente na área contábil, transita entre o domínio técnico e a mediação pedagógica, exigindo competências que extrapolam o domínio do conteúdo.

Nesse sentido, a coexistência de gerações, as múltiplas inserções no mercado e a formação continuada (inclusive com experiências internacionais) mostram a materialização do conceito de “docente em permanente construção”, como aponta Nóvoa (1992). A presença de professores com experiência em auditoria, consultoria, arrecadação e docência em distintas instituições também revela a importância de políticas institucionais que reconheçam a docência como prática social complexa e que valorizem a pluralidade de trajetórias e de saberes, conforme sugerido por Zabalza (2021). A docência universitária na área tributária, portanto, se configura como campo de saberes múltiplos, onde a articulação entre teoria e prática não é apenas desejável, mas constitutiva do fazer docente. Por fim, os achados reforçam o argumento de (Vargas; Scherer; Garcia, 2020) sobre a importância da formação continuada crítica e comprometida com a transformação da prática pedagógica, especialmente em campos técnicos como a contabilidade, onde a atualização e o vínculo com o mundo do trabalho são fundamentais para a formação de estudantes social e profissionalmente qualificados.

4.2.3 Experiências no Mercado e na Docência

A experiência específica dos docentes na área tributária configura-se como um dos pilares centrais na constituição do saber docente na educação superior em Ciências Contábeis. Conforme apontado por Tardif (2014), os saberes profissionais dos professores são construídos em trajetórias múltiplas e resultam da articulação entre o saber acadêmico, o saber prático e o saber experiencial. Nesse contexto, o domínio técnico-operacional em tributos, adquirido em auditorias, consultorias ou escritórios contábeis, é mais do que um dado biográfico: trata-se de um componente formativo que se transforma em recurso didático-pedagógico.

Com o objetivo de sistematizar as múltiplas dimensões da trajetória profissional e acadêmica dos docentes participantes desta pesquisa, o Quadro 11 sintetiza as principais experiências no campo tributário, as formas de ingresso na docência, as funções atualmente exercidas nas instituições de ensino e a natureza institucional (pública ou privada) de sua vinculação.

A maioria dos entrevistados (P2, P3, P4, P7, P8, P11, P12) relata ampla vivência na área tributária antes ou paralelamente à docência. Essa experiência inclui desde a atuação em escritórios de contabilidade, passando por auditoria fiscal, até consultorias específicas sobre o Simples Nacional, ICMS e ISS. A inserção precoce no campo tributário, seja por influência familiar (P9, P12), seja por vivência profissional ainda na graduação (P3, P8), contribui para consolidar um repertório que favorece o ensino ancorado na realidade, conforme defendem Pimenta e Anastasiou (2002).

Quadro 11 - Experiências Profissionais e Atuação Docente dos Entrevistados

Participante	Experiência Profissional na Área Tributária	Forma de Ingresso na Docência	Funções Acadêmicas Atuais
P1	Escritório de contabilidade; experiência com Simples Nacional	Concurso público	Docência; comissões internas pedagógicas
P2	Sócio de empresa de auditoria por 20 anos	Convite informal	Docência exclusiva em tributária
P3	Consultorias; eventos sobre legislação tributária	Contrato substituto	Docência; coordenação de eventos
P4	Sociedade contábil familiar	Concurso público	Coordenação de curso; pesquisa tributária
P5	Experiência pontual em empresas	Transição planejada após pós-graduação	Docência; orientação de TCC
P6	Participação em eventos técnicos e pesquisa	Concurso público	Pesquisa; docência em normas contábeis
P7	Consultoria contábil	Convite institucional	Docência; pesquisa aplicada
P8	Consultoria estratégica em reforma tributária	Transição planejada	Docência; participação em núcleos pedagógicos
P9	Escritório de contabilidade familiar	Convite informal	Docência; doutorado sanduíche internacional
P10	Clínica médica; coordenação de laboratório	Contrato substituto	Docência; supervisão de atividades práticas

P11	Arrecadação municipal; ISSQN	Concurso público	Docência; conselhos pedagógicos
P12	Consultoria; experiência internacional	Transição planejada	Docência; núcleos de ensino

Fonte: Elaboração própria.

Autores como Gauthier (1998) destacam que o conhecimento profissional do professor é mais do que a simples soma de saberes disciplinares: trata-se de um saber que emerge da prática situada, das interações e da capacidade de mobilizar experiências em situações concretas de ensino. Isso é corroborado pelos entrevistados, que relatam utilizar suas experiências profissionais como exemplos didáticos, estratégia essa que aproxima o conteúdo técnico da vivência cotidiana dos alunos, uma prática alinhada ao que Shulman (1986) denomina de "conhecimento pedagógico do conteúdo", no qual o saber disciplinar é transformado em conhecimento ensinável.

Além disso, o vínculo com o mundo do trabalho, mesmo quando esporádico ou indireto, como por meio de consultorias pontuais (P3), projetos acadêmicos com enfoque prático (P8), ou ainda memória de experiências anteriores (P7, P10, P11), atua como vetor de atualização dos docentes. Essa articulação entre ensino e prática profissional encontra respaldo em Schön (1992), para quem o professor-reflexivo é aquele que opera em “zonas de indeterminação prática”, articulando teoria e prática de forma recursiva e crítica.

O relato dos docentes também aponta que a experiência no campo tributário amplia sua capacidade de análise crítica sobre a legislação fiscal e suas reformas, algo fundamental para formar estudantes com competências profissionais atualizadas. Nesse sentido, autores como Libâneo (2015) e Zabalza (2021) ressaltam que o ensino superior deve promover uma formação profissional crítica, que não apenas transmita conteúdos, mas desenvolva a capacidade de compreender, interpretar e atuar frente às transformações legais, técnicas e sociais.

A experiência profissional, portanto, não se restringe ao passado dos docentes, mas se manifesta como um saber presente e continuamente atualizado, essencial para a mediação pedagógica em áreas técnicas. Esse saber, como destaca Charlot (2021), é construído na relação com o outro, com o conhecimento e com o mundo, e no caso da docência em contabilidade tributária, é permeado por demandas concretas de interpretação, aplicação e problematização da legislação fiscal.

As motivações que levaram os docentes a ingressarem na carreira acadêmica revelam trajetórias distintas, marcadas por escolhas conscientes, oportunidades institucionais e experiências formativas diversas. Entre os 12 professores entrevistados, aproximadamente 33% (P1, P5, P7, P8) relataram transições planejadas para a docência após a conclusão da pós-

graduação, evidenciando o desejo de compartilhar conhecimento, desenvolver pesquisas e contribuir para a formação de novos profissionais. Por outro lado, cerca de 50% (P2, P3, P5, P10, P11, P12) ingressaram por meio de convites informais, contratos como professor substituto ou concursos públicos. Esses casos apontam uma via mais pragmática de entrada, muitas vezes determinada por demandas institucionais e pela escassez de professores com expertise técnica em tributação.

Independentemente do modo de ingresso, a docência é descrita por todos os participantes como atividade central e permanente em suas trajetórias. Mesmo aqueles que conciliam ou conciliaram a docência com atividades externas, como consultorias ou gestão contábil, expressam um compromisso duradouro com o ensino. Essa permanência revela-se fortemente associada a um sentimento de pertencimento profissional e à consolidação de uma identidade docente construída no cotidiano institucional, como propõem Tardif (2000) e Nóvoa (1992).

Tal consolidação ocorre também por meio do exercício de múltiplos papéis que extrapolam o ato de ministrar aulas. Os docentes desempenham funções administrativas, orientam trabalhos de conclusão de curso, coordenam projetos de pesquisa e participam de núcleos pedagógicos e colegiados institucionais. Essa multiplicidade de funções reforça o caráter complexo da docência no ensino superior, especialmente nas áreas técnicas como a tributária, exigindo competências que vão além do domínio do conteúdo.

A atuação docente se amplia, por exemplo, na fala de P3, ao mencionar sua participação em eventos e atividades práticas: “[...] já coordenei eventos sobre legislação tributária aplicada, o que me conecta diretamente com o mercado e a academia”. Da mesma forma, P10 relata sua experiência articulada com a prática: “[...] hoje estou com a disciplina de Laboratório de Prática Contábil, que inclui uma parte de tributária, mas também aborda contabilidade geral e folha de pagamento [...], também acompanho trabalhos de conclusão de curso e supervisão de atividades práticas”.

A diversidade dos arranjos institucionais também impacta a organização desses papéis. Docentes de instituições públicas (P1, P4, P6, P7, P10, P11, P12) tendem a relatar maior envolvimento com pesquisa, extensão e planejamento curricular. O professor P4 afirma: “[...] sou coordenador de curso e lidero pesquisas na área societária e tributária [...]”. Já P5, atuando em instituição privada, reforça sua atuação na orientação de Trabalho de conclusão de Curso (TCC) e identificação de fragilidades formativas: “[...] ao orientar trabalhos de conclusão, percebo que a base quantitativa de alguns alunos é frágil, exigindo uma reorganização dos conteúdos [...]”.

Outro destaque é a presença ativa em redes científicas e eventos. P7 relata: “[...] *integrar pesquisa e docência me ajuda a manter as aulas atualizadas e conectadas aos debates científicos*”, além de acrescentar: “[...] *coordeno grupos de pesquisa em contabilidade tributária e atuo em congressos da área, levando resultados e criando redes de colaboração*”. P4, por sua vez, articula sua docência com a gestão do curso: “[...] *supervisiono trabalhos de conclusão de curso e participo de bancas de mestrado e doutorado, principalmente na área tributária*”.

Essa multiplicidade de papéis é também evidenciada por P8, que integra consultorias aplicadas à reforma tributária, e pelas docentes P11 e P12, que participam de conselhos pedagógicos e núcleos de ensino, influenciando diretamente a estruturação das atividades práticas. P1 atua em comissões internas de avaliação de carga horária e métodos pedagógicos, ampliando sua participação para além da sala de aula. P2 sintetiza bem esse acúmulo de responsabilidades: “[...] *na instituição onde leciono, sou praticamente o único responsável pelas disciplinas de tributária; muitos colegas evitam essa área por considerá-la complexa*”.

A análise da trajetória docente também deve considerar a coexistência intergeracional, um fator que favorece trocas de saberes e estilos pedagógicos. Professores mais experientes, como P2 e P4, convivem com docentes mais jovens, como P5 e P10, em uma dinâmica que permite a circulação de repertórios diversos e a renovação de estratégias didáticas. Essa convivência é central para a constituição de comunidades de prática e para o fortalecimento da cultura docente (Soares; Cunha, 2010; Tardif; Lessard; Lahaye, 1991; Tardif; Lessard, 2013).

Com base nessas observações, é possível afirmar que o ingresso e a permanência na docência não são meros eventos biográficos, mas parte de um processo contínuo de socialização profissional (Nóvoa, 1992), no qual os saberes se constroem e se atualizam em contextos institucionais específicos. A diversidade de experiências, a atuação em múltiplas frentes e a articulação entre teoria e prática reforçam a complexidade e a riqueza do trabalho docente no ensino superior, particularmente no campo da contabilidade tributária.

4.2.4 Desafios Enfrentados pelos Docentes na Docência Tributária

O ensino da contabilidade tributária apresenta uma série de desafios recorrentes entre os docentes entrevistados, embora com nuances particulares em suas trajetórias. Esses desafios podem ser organizados em quatro grandes eixos analíticos: atualização legislativa constante, limitação da carga horária, preparação prévia dos alunos e a distância entre teoria e prática.

Esses aspectos são discutidos amplamente na literatura sobre formação e atuação docente, sobretudo no ensino superior em áreas técnico-científicas como a contabilidade.

A atualização legislativa constante é um dos pontos mais unanimemente apontados. Os professores relatam a necessidade de manter-se continuamente atualizados diante de alterações normativas frequentes. Isso reforça a ideia de conhecimento em movimento (Tardif, 2002), no qual a prática docente exige atualização permanente para não se tornar obsoleta. Como afirmou P1: *“Um dos maiores desafios é acompanhar as frequentes alterações nas normas tributárias”*, enquanto P8 complementa: *“Se não me preparo, corro o risco de estar desatualizado antes mesmo de entrar em sala”*. Essa pressão se intensifica diante da anunciada reforma tributária, prevista para 2027, conforme expressa P7: *“Será necessário atualizar todo o material”*. Nesse sentido, o ensino tributário se insere em um contexto de saber instável, que exige do professor estratégias de formação continuada e vigilância epistemológica (Charlot, 2000).

A limitação da carga horária também é frequentemente mencionada como um fator que compromete a profundidade da abordagem dos conteúdos. P3 afirma: *“Trabalhamos com 15 tributos indiretos em apenas 60 horas-aula”*, o que revela um *mismatch* (tradução: incompatibilidade) entre a complexidade do conteúdo e o tempo didático disponível. Para Shulman (1987), o domínio do conteúdo precisa ser acompanhado por tempo suficiente para sua mediação pedagógica. Quando o tempo é escasso, compromete-se a possibilidade de construir o chamado “conhecimento pedagógico do conteúdo” (Shulman, 1986), ou seja, aquele que transforma saber técnico em conhecimento acessível aos estudantes. Além disso, há obstáculos institucionais, como aponta P1: *“O regimento da universidade limita a aplicação de metodologias ativas”*, o que indica uma tensão entre inovação pedagógica e estruturas curriculares engessadas.

Outro desafio relevante está relacionado à preparação prévia dos discentes, o que remete ao conceito de pré-requisitos cognitivos. Professores como P4 e P5 relatam a ausência de conhecimentos básicos entre os estudantes, como lógica matemática e regra de três, o que afeta o andamento das aulas. Essa lacuna compromete não apenas o avanço do conteúdo, mas a autonomia intelectual dos estudantes (Perrenoud, 2000, 2002), exigindo do docente um duplo papel: ensinar o conteúdo especializado e, simultaneamente, suprir déficits formativos anteriores. Além disso, o cansaço físico e emocional dos estudantes – especialmente os que trabalham em tempo integral – impacta a atenção e a motivação, como alertam P5 e P6. A esse respeito, Nóvoa (1992) já apontava que o docente, diante de públicos heterogêneos, precisa desenvolver uma prática reflexiva e adaptativa, conciliando exigências curriculares com as condições concretas de aprendizagem.

A distância entre teoria e prática é uma constante no campo contábil e tributário, como enfatizam P7, P10 e P11. Esses professores apontam a dificuldade de os estudantes compreenderem a aplicabilidade do conteúdo em um cenário real de mercado. Tal desafio está fortemente relacionado ao que Schön (1992) denominou de “conhecimento na ação”, exigindo do docente a capacidade de traduzir a complexidade técnica para a realidade concreta. Como reforça P12, “*traduzir a complexidade dos temas tributários de forma acessível*” exige mediações didáticas que combinem exemplos, linguagem clara e contextos reais. Essa lacuna também reflete a necessidade de articular o ensino com vivências profissionais e laboratoriais, o que nem sempre é viável devido às limitações infraestruturais (P2) ou curriculares.

Quadro 12 - Desafios enfrentados pelos docentes da área tributária: eixos temáticos, exemplos e autores

Eixo Temático	Descrição do Desafio	Participantes
Atualização legislativa constante	Mudanças frequentes nas normas tributárias exigem estudo contínuo e revisão constante de materiais didáticos.	P1, P6, P7, P8, P10, P11, P12
Limitação da carga horária	Pouco tempo para abordar conteúdos extensos e complexos; restrições à inovação metodológica.	P1, P2, P3, P4, P5
Preparação prévia e engajamento dos alunos	Alunos com deficiências em conhecimentos básicos e desmotivação afetam o andamento e a profundidade das aulas.	P3, P4, P5, P6, P9, P10
Distanciamento entre teoria e prática	Dificuldade em demonstrar a aplicabilidade do conteúdo; conflito entre saber acadêmico e saber prático.	P7, P10, P11, P12
Aspectos emocionais e institucionais	Crises de ansiedade dos alunos, falta de estrutura laboratorial, limitação regimental à didática ativa.	P1, P2, P5, P6, P10

Fonte: Elaboração própria

Ainda, aspectos emocionais e institucionais agravam o panorama do ensino tributário. P10 menciona crises de ansiedade e desistência por parte dos alunos, o que ecoa estudos como os de Barbosa-Medeiros e Caldeira (2021), que apontam altos níveis de estresse entre estudantes de cursos exigentes. O docente, nesse contexto, não é apenas transmissor de conteúdo, mas também gestor de relações afetivas e motivacionais, confirmando as ideias de profissional reflexivo e cuidador da aprendizagem.

Finalmente, P9 sintetiza de forma emblemática o paradoxo da docência tributária: “*Terei que ensinar o que está em vigor agora, sabendo que isso mudará quando os alunos se formarem*”. Essa declaração explicita a condição de provisoriedade do saber tributário, exigindo dos professores não apenas conhecimento técnico, mas também flexibilidade, criticidade e a capacidade de formar alunos que aprendam a aprender.

4.2.5 Saberes Docentes Aplicados ao Ensino da Contabilidade Tributária

A docência em contabilidade tributária exige mais do que domínio técnico, envolvendo também competências didáticas, práticas e humanas. A partir das entrevistas, analisaram-se os saberes mobilizados pelos docentes: técnico-científicos, didático-pedagógicos, práticos e humanos. Esses saberes se articulam de forma integrada diante dos desafios do ensino, como constantes mudanças normativas, diversidade discente e limitações institucionais. A seguir, analisam-se essas dimensões com base nos relatos dos professores.

4.2.5.1 Saberes Técnico-Científicos

Os saberes técnico-científicos referem-se ao domínio do conteúdo específico da área de atuação do docente, constituindo-se como base fundamental da identidade profissional e da legitimidade pedagógica (Tardif, 2000, 2014). No campo da contabilidade tributária, tais saberes compreendem o conhecimento da legislação fiscal, dos regimes tributários, dos procedimentos de apuração e das normas contábeis, exigindo constante atualização diante das recorrentes mudanças normativas e das exigências do mercado profissional (Schön, 2017; Tardif, 2014).

Os docentes entrevistados enfatizam repetidamente essa exigência. P1 afirma: *“a atualização constante é essencial, pois a área tributária muda muito rápido”*; P2 reforça: *“acompanhar as mudanças legislativas é um trabalho contínuo e fundamental para a área tributária”*; P12 complementa: *“assino boletins especializados e participo de grupos de estudos tributários para estar em dia com as legislações”*. Esses depoimentos revelam estratégias proativas de formação continuada autônoma, muitas vezes sem apoio institucional, como destaca P11: *“assino boletins com recursos próprios porque a [instituição de ensino] não cobre isso; é um investimento que faço porque é fundamental”*.

A literatura reforça esse panorama ao indicar que a docência no ensino superior exige constante reelaboração dos saberes científicos e técnicos a partir da relação com a prática pedagógica (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991). O saber técnico-científico, portanto, não se limita ao domínio estático de conteúdos, mas exige apropriação crítica e mobilização em contextos didáticos diversos.

A integração entre teoria e prática aparece como eixo estruturante nas falas dos participantes. P5 relata: *“minha experiência no mercado foi toda voltada ao Simples*

[Nacional]. Tive prática em apuração e declarações fiscais, e isso me ajuda a trazer exemplos concretos para sala de aula”. P7 segue na mesma linha: “uso normativas reais e estudos de caso para mostrar como as decisões fiscais afetam as empresas [...] e os alunos percebem que o conteúdo tem aplicação direta na realidade”. Essa articulação remete ao conceito de saberes da experiência (Tardif, 2014) e reforça o entendimento de Shulman (1986) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, em que o domínio técnico deve ser reconfigurado didaticamente.

A atualização, nesse contexto, é percebida como um dever ético-pedagógico, não apenas um diferencial competitivo. Como sintetiza P1: “a área tributária muda rápido demais, e se o professor ficar parado, passa informação defasada”. O docente P3 acrescenta: “se atualizar é essencial, porque as normativas tributárias mudam diariamente, e os alunos esperam isso do professor”.

A busca por conhecimento atualizado se materializa em ações concretas: assinatura de boletins (P3, P11), participação em congressos e eventos especializados (P4, P6, P8), interação em grupos de estudo e redes de pares (P10, P9), e uso de ferramentas digitais e tecnológicas. P4 destaca: “uso simulações em softwares específicos para que os alunos vejam a interface prática do que estudamos em teoria”. Essa apropriação de tecnologias se alinha à perspectiva de Perrenoud (2000, 2002), para quem a competência docente envolve a capacidade de utilizar instrumentos e recursos em situações complexas de ensino.

P12 ressalta a articulação entre pesquisa acadêmica e prática empresarial: “durante o mestrado, estudei a combinação de negócios, mas sempre recorri a estudos de caso de empresas para entender como as normas impactam resultados e estratégias”. Já P8 complementa: “participo de congressos e de redes de pesquisa, onde discutimos impactos da reforma tributária em diferentes setores [...], isso garante que minhas aulas incluam exemplos atuais”.

Essa mobilização ativa do conhecimento evidencia um *ethos* docente comprometido com a qualidade da formação discente. O docente P10 afirma: “procuro informações em fontes confiáveis, como a Receita Federal, e troco conhecimento com outros professores para ficar em dia com as publicações e regras”, o que demonstra a relevância do trabalho coletivo e da socialização profissional (Nóvoa, 1992) para o desenvolvimento da docência.

Essas estratégias de atualização, muitas vezes realizadas à revelia de apoio institucional, revelam uma responsabilização individual do professor frente a exigências formativas que deveriam ser, ao menos em parte, garantidas pela instituição. Tal cenário aponta para uma lógica gerencialista nas IES, em que o ônus da qualificação é deslocado para o indivíduo, como

alerta Lima (2019) em sua crítica à racionalidade tecnocrática que permeia parte da política educacional contemporânea.

4.2.5.2 Saberes Didático-Pedagógicos

Os saberes didático-pedagógicos constituem um eixo fundamental da prática docente, pois dizem respeito ao modo como o professor transforma o conteúdo em conhecimento significativo para os estudantes. De acordo com Tardif (2002), esses saberes envolvem a articulação entre o domínio teórico, o conhecimento da prática pedagógica e a adaptação constante às realidades do ensino. No contexto da contabilidade tributária, caracterizado por conteúdos densos e tecnicamente exigentes, os saberes pedagógicos são essenciais para garantir a inteligibilidade e aplicabilidade do conhecimento.

A análise dos dados revelou que os docentes mobilizam diferentes estratégias didáticas, demonstrando esforço para construir práticas mais engajadoras e coerentes com as demandas da formação profissional. Entre os participantes, observa-se a valorização das metodologias ativas, com destaque para o uso de estudos de caso, simulações práticas, resolução de problemas, debates e jogos de tributação. Essas estratégias aproximam-se do que Perrenoud (2000) denomina de “situações-problema”, que desafiam os estudantes a construir soluções aplicadas, desenvolvendo não apenas o raciocínio técnico, mas também competências analíticas e críticas.

Muitos docentes também relataram o uso de ferramentas digitais, como plataformas virtuais, *quizzes* e fóruns de discussão, o que reforça a busca por didáticas mais dinâmicas e interativas, alinhadas às transformações contemporâneas no ensino superior (Moran, 2013). Além disso, o planejamento das aulas frequentemente combina momentos teóricos e práticos, estruturando os encontros com base em cronogramas, roteiros e exercícios aplicados — prática que vai ao encontro da concepção de Shulman (1986) sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Outro elemento importante identificado é a adaptação ao perfil da turma. Diversos participantes relataram ajustar suas estratégias em função do nível de motivação e do desempenho da turma, o que denota uma abordagem pedagógica sensível às condições reais da sala de aula, conforme defendem Nóvoa (1992). Essa capacidade adaptativa evidencia a dimensão reflexiva do trabalho docente, que, segundo Schön (2017), se manifesta na tomada de decisões diante das situações imprevistas da prática educativa.

A maioria dos docentes declarou não possuir formação pedagógica formal anterior à atuação no ensino superior, tendo desenvolvido seus saberes didáticos por meio de programas de aperfeiçoamento docente, observação de colegas, experiências acumuladas e cursos de pós-graduação. Esse percurso formativo evidencia o processo de socialização profissional, entendido como a construção da identidade docente a partir da prática e da interação com os pares (Nóvoa, 1992). Nesse contexto, os saberes didático-pedagógicos são elaborados e aprimorados à medida que os professores enfrentam situações reais de ensino e buscam respostas para os desafios encontrados.

Essa construção da prática pedagógica aparece fortemente nas falas dos participantes, com destaque para o uso de metodologias ativas que visam tornar as aulas mais interativas, práticas e centradas nos estudantes. P8, por exemplo, relata: *“[...] uso metodologias ativas que colocam o aluno como protagonista do aprendizado, como simulações de declarações de imposto de renda e apresentações de soluções fiscais”*. P5 complementa: *“[...] faço uso de mapas conceituais para explicar temas complexos e gamificação para tornar o aprendizado mais dinâmico [...]”*. Já P10 destaca a importância da flexibilidade pedagógica: *“[...] adapto as atividades conforme a turma, porque sei que cada grupo tem uma dinâmica própria e exigências diferentes”*.

Além disso, P4 reforça a centralidade do aprender fazendo: *“[...] acredito no aprendizado pela prática, por isso faço simulações de operações tributárias para que os alunos aprendam a resolver problemas reais [...]”; utilizo gamificação, como jogos de tributação, para tornar o tema mais acessível”*. A fala de P2 corrobora essa perspectiva: *“divido os alunos em grupos para pesquisar temas como a ECF [Escrituração Contábil Fiscal]; eles organizam apresentações e produzem vídeos ou relatórios, o que torna as aulas mais práticas e envolventes”*.

Essas experiências dialogam com Perrenoud (2001), que defende a importância de criar situações didáticas complexas nas quais o estudante mobilize saberes para resolver problemas reais. As estratégias citadas revelam uma intencionalidade pedagógica voltada à construção de competências, ao protagonismo discente e à aproximação entre teoria e prática — aspectos centrais para uma formação mais significativa e alinhada às demandas profissionais.

No entanto, os docentes também relatam obstáculos institucionais que limitam a implementação plena dessas metodologias. P12 aponta: *“[...] estamos com essa questão do regimento que exige prova tradicional, então prefiro evitar problemas e tenho mantido avaliações tradicionais”*. P7, por sua vez, afirma: *“a universidade não tem laboratórios específicos para práticas tributárias, o que restringe o ensino aplicado”*. Essas falas

evidenciam as tensões entre a inovação pedagógica e as normas institucionais ainda baseadas em modelos tradicionais de ensino, o que impõe desafios à consolidação de práticas mais dinâmicas e centradas no estudante.

Dessa forma, observa-se que os saberes didático-pedagógicos dos docentes emergem de uma trajetória formativa híbrida e situada, na qual experiências práticas, reflexões críticas e limites institucionais se entrelaçam. Trata-se de uma construção profissional contínua e coletiva, marcada tanto pela criatividade quanto pela resistência aos obstáculos impostos pelas estruturas educacionais vigentes.

Outro desafio diz respeito à heterogeneidade do perfil discente. Muitos estudantes ingressam no curso com lacunas significativas em matemática e lógica, o que exige dos professores um constante replanejamento didático. A professora P12 observa: “*os alunos chegam sem preparo básico, como lógica ou regra de três, o que compromete o avanço no conteúdo*”. P10 reforça a necessidade de adaptação: “*preciso adaptar as atividades conforme a turma, porque sei que cada grupo tem uma dinâmica própria e exigências diferentes*”. Esses desafios ressaltam a importância de metodologias flexíveis e inovadoras para aproximar os estudantes da contabilidade tributária.

Assim, os saberes didático-pedagógicos revelam-se fundamentais para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em uma disciplina frequentemente percebida pelos estudantes como técnica, difícil e desmotivadora. A análise das entrevistas evidencia que muitos professores buscam diversificar suas abordagens metodológicas por meio de metodologias ativas, jogos didáticos, simulações e estudos de caso.

No entanto, barreiras institucionais, como regimentos acadêmicos rígidos e a ausência de espaços adequados, limitam a plena aplicação dessas estratégias. Soma-se a isso a necessidade de lidar com turmas heterogêneas e com defasagens na formação básica, exigindo dos docentes uma capacidade contínua de adaptação pedagógica, ainda que muitos deles não tenham formação específica nessa área.

A literatura reforça a importância dessas abordagens: docentes de contabilidade tributária, ao lidarem com a baixa motivação discente e com a percepção de que o conteúdo é árido, passaram a adotar metodologias ativas, como os jogos didáticos, com o objetivo de integrar teoria e prática (Mendes; Silva; Niyama, 2011). Para Aguiar e Schimiguel (2025), os jogos promovem a aprendizagem por meio da experimentação, da resolução de problemas e do trabalho colaborativo, além de despertarem maior interesse dos alunos.

Os jogos respondem a um duplo desafio: tornar o conteúdo mais compreensível e estimular o desenvolvimento de competências analíticas e críticas. Bem elaborados, os jogos

permitem simular situações reais da prática profissional, como apuração de tributos, planejamento fiscal e tomada de decisão, favorecendo a internalização de conceitos e a aplicação do conhecimento (Aguiar; Schimiguel, 2025).

Aguiar e Schimiguel (2025) também destacam que os jogos contribuem para a construção do conhecimento por meio da ludicidade, da interação e do engajamento, rompendo com a lógica passiva das aulas tradicionais. Essa abordagem favorece a formação de profissionais mais preparados para os desafios da prática contábil. Além disso, os jogos se mostram úteis para enfrentar as deficiências formativas dos estudantes, muitas vezes oriundas de uma educação básica fragilizada. Por meio deles, é possível desenvolver tanto conteúdos técnicos quanto habilidades cognitivas superiores, como análise, síntese e avaliação. Os autores reforçam que os jogos não devem ser vistos apenas como recursos recreativos, mas como potentes instrumentos pedagógicos no ensino superior.

Dessa forma, a utilização de jogos e demais metodologias ativas no ensino da contabilidade tributária representa uma alternativa criativa e eficaz frente às limitações do modelo tradicional. Ao promoverem uma aprendizagem mais significativa, essas abordagens contribuem para uma formação crítica, reflexiva e aplicada. Nesse processo, o papel do professor se ressignifica, passando a atuar como mediador da aprendizagem e agente de inovação pedagógica.

A esse respeito, os docentes entrevistados demonstram ampla concordância quanto à importância de estratégias didático-pedagógicas que envolvam os estudantes de forma mais ativa. P2 afirma: “[...] utilizo metodologias ativas como estudos dirigidos, estudos de caso e trabalhos em grupo, pois percebo maior participação do aluno”. P5 relata: “[...] criei um jogo em que os alunos competem para resolver problemas tributários reais, o que estimula o raciocínio e a colaboração, fugindo de aulas puramente expositivas [...]”. Já P9 adota avaliações com “cola autorizada”, estimulando a pesquisa e o raciocínio em lugar da memorização: “[...] prefiro que entendam como encontrar a informação tributária do que decorem legislação volátil”.

Apesar dessas iniciativas, algumas instituições impõem restrições formais, como provas orais obrigatórias ou currículos inflexíveis, que dificultam a implementação de práticas inovadoras. O grau de adoção das metodologias ativas, portanto, depende da abertura institucional e da trajetória prévia do docente. P7, por exemplo, utiliza plataformas como o Moodle para complementar as atividades: “[...] faço quizzes e deixo dois dias para a postagem, o que permite feedback rápido”. P4 adapta suas abordagens conforme o nível da turma: “[...] se percebo que a base é fraca, alterno teoria expositiva com exercícios progressivos, evitando

sobrecarregar os alunos”. Já P1 afirma: “[...] o regimento universitário limita as metodologias ativas, e eu preciso negociar espaço para projetos mais dinâmicos”.

A busca por capacitação didática também é frequente entre os entrevistados. P11 menciona ter cursado disciplinas de metodologia de ensino durante o mestrado, enquanto P12 destaca a aprendizagem adquirida no estágio docente: “[...] fui aprendendo a elaborar provas, aulas e a usar ferramentas de EAD”.

Assim, os saberes didático-pedagógicos revelam-se fundamentais para a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em uma disciplina frequentemente percebida pelos estudantes como técnica, difícil e desmotivadora. A análise das entrevistas evidencia que muitos professores buscam diversificar suas abordagens metodológicas por meio de metodologias ativas, jogos didáticos, simulações e estudos de caso.

Para além dos esforços dos professores para inovar e promover práticas mais engajadoras, torna-se necessário aprofundar o contraste entre os discursos pedagógicos progressistas e as limitações institucionais persistentes. A análise mostra que, enquanto muitos docentes mobilizam estratégias inovadoras — como jogos, simulações e avaliação formativa —, eles esbarram em estruturas curriculares engessadas, exigências regimentais que priorizam provas tradicionais e uma escassez de recursos e apoio institucional. Essa contradição revela a permanência de uma lógica tecnocrática que ainda orienta grande parte das instituições de ensino superior, caracterizada por uma ênfase na eficiência, na padronização e no controle dos processos educativos (Anastasiou, 2009; Anastasiou; Pimenta, 2021; Cornachione Júnior, 2004).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas transformadoras acabam sendo tensionadas por mecanismos institucionais de regulação que dificultam a autonomia docente e o protagonismo discente. A racionalidade técnica que permeia muitas políticas educacionais tende a desvalorizar a dimensão formativa do ensino, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de aprendizagens mais significativas e críticas. Assim, mesmo diante de um discurso institucional que aparenta estimular a inovação, na prática, os docentes seguem enfrentando obstáculos estruturais que limitam a consolidação de abordagens pedagógicas mais emancipatórias. Esse cenário demanda não apenas esforços individuais de reinvenção docente, mas transformações mais amplas no modelo de gestão universitária e na cultura pedagógica das instituições.

4.2.5.3 Saberes Práticos

Os saberes práticos referem-se ao conhecimento adquirido por meio da experiência profissional do docente e sua aplicação no ensino (Tardif, 2014). Esses saberes permitem que o professor estabeleça conexões entre a teoria e a realidade do mercado, favorecendo a contextualização do conteúdo e a aprendizagem significativa. No ensino de contabilidade tributária, a vivência profissional tem papel central, pois aproxima os estudantes das rotinas e decisões presentes no ambiente empresarial.

Os docentes entrevistados relataram que suas experiências em auditorias, escritórios de contabilidade e consultorias tributárias servem como suporte didático relevante, permitindo o uso de exemplos reais em sala de aula. A professora P9 destaca: *“minha experiência prática em contabilidade tributária, acumulada na empresa da família e em consultorias, permite criar situações reais em sala de aula [...] trago exemplos concretos, como planejamento tributário, para aproximar o conteúdo teórico da realidade”*. Os professores P8 e P4, por sua vez, relatam: *“uso minha vivência na coordenação de áreas fiscais para construir exercícios mais próximos da realidade”* e *“trabalhei com planejamento tributário em operações logísticas e uso isso em sala para mostrar o impacto de diferentes regimes tributários nas empresas”*.

Entretanto, P8 aponta: *“estou muito distante da prática. Tenho dificuldade de trazer para o aluno o impacto da decisão tributária em uma operação, porque não vivencio mais isso. Tenho buscado ler sobre e criar situações simuladas, mas sei que não é a mesma coisa”*.

Essa fala contrasta com a de P5, que afirma: *“sempre trago os clientes para dentro da sala de aula, sem expor nomes, claro. Mas mostro os dilemas reais de planejamento, de carga tributária, de obrigações acessórias que vivencio todos os dias. Isso prende a atenção dos alunos”*.

A esse respeito, P3 complementa: *“sinto que os alunos se engajam mais quando percebem que aquilo que ensinamos acontece de verdade. Quando relato uma situação vivida, a escuta é outra, eles prestam mais atenção”*.

Essa constatação dialoga com a fala de P11: *“acho que quando o professor só traz PowerPoint e conteúdo, os alunos não se engajam tanto. Eles querem saber como aquilo aparece no cotidiano da profissão. Por isso, trago sempre um caso, uma dúvida que recebi, um erro que detectei, algo assim”*.

Essas falas demonstram que o saber prático tem um papel central na construção do vínculo pedagógico e na credibilidade docente. Os professores que conseguem articular suas experiências com os conteúdos curriculares têm maior receptividade dos estudantes.

Por outro lado, como alerta P10: *“às vezes, mesmo com toda vontade de trazer a prática, a estrutura do curso engessa. Tem que seguir o conteúdo programático, fazer a avaliação padronizada... e aí, não dá para aprofundar os casos. Isso desanima”*.

Esse depoimento aponta para um desafio importante: o contraste entre os discursos que valorizam a contextualização e inovação e uma estrutura institucional ainda rígida, marcada por currículos engessados e práticas avaliativas tradicionais.

Contudo, alguns docentes apontam a ausência de vivência prática recente como um desafio à atualização e contextualização das aulas. O professor P6 observa: *“a falta de vivência prática recente limita a apresentação de casos concretos. Tento compensar isso com pesquisa e atualização constante”*. Esse cenário revela que, embora a experiência prática seja um diferencial, sua manutenção exige esforço contínuo e estratégias alternativas, como participação em grupos de pesquisa, eventos e consultorias pontuais.

Essa tensão evidencia uma contradição recorrente no ensino superior: embora o discurso da inovação e da integração teoria-prática seja amplamente difundido, as instituições ainda operam sob uma lógica tecnocrática, com currículos rígidos e avaliações padronizadas que pouco dialogam com as demandas reais da profissão. Isso revela o desafio de promover uma formação crítica e reflexiva em um ambiente institucional que, muitas vezes, ainda valoriza a reprodução de conteúdo em detrimento da aprendizagem significativa (Miranda; Casa Nova; Cornacchione Júnior, 2012).

De forma geral, os saberes práticos despontam como uma dimensão essencial no ensino da contabilidade tributária, pois favorecem a exemplificação dos conceitos teóricos, tornando-os mais compreensíveis e aplicáveis para os discentes. Muitos docentes relatam que sua experiência anterior em empresas, auditorias ou consultorias contribui diretamente para a construção de um ensino mais próximo das demandas do mercado. Aqueles que atuam em regime de dedicação exclusiva na docência relatam a necessidade de buscar alternativas que evitem o distanciamento da realidade profissional.

Os relatos demonstram que a atualização dos saberes práticos não ocorre de forma espontânea, exigindo investimento deliberado em formação continuada e articulação com o campo profissional. Essa necessidade aponta para o papel estratégico de programas institucionais de desenvolvimento docente, que podem mitigar o distanciamento entre a realidade do mercado e a prática pedagógica.

Esse aspecto é reforçado pelos depoimentos de diversos professores. P4 afirma: *“[...] minha experiência prática em contabilidade tributária me permite trazer exemplos reais para a sala de aula, o que motiva muito os alunos”*. P3 complementa: *“[...] faço consultorias*

esporádicas e uso cases reais em aula, mantendo os alunos informados sobre o que o mercado exige". A professora P11, com experiência na arrecadação municipal, ressalta: *"na central do ISSQN, vi casos em que havia confusões sobre incidência de ISS ou ICMS, algo que desperta o interesse dos alunos quando debatido em sala"*.

P6 destaca os benefícios das consultorias: *"[...] quando mostro um caso de redução legal de carga tributária, os alunos percebem a relevância econômica e estratégica"*. P12, por sua vez, relata: *"[...] no mestrado, abordei fusões e aquisições, e isso ajudou a mostrar aos alunos o quanto a contabilidade tributária está intrinsecamente ligada a decisões estratégicas das empresas"*.

A professora P9 reforça essa integração teoria-prática: *"[...] no doutorado, pesquisei contabilidade gerencial, mas sempre com a vivência do escritório de contabilidade da família, integrando teoria e prática"*. P10 utiliza sua experiência em administração de clínica médica para mostrar como as obrigações acessórias influenciam a tributação em serviços de saúde. Já P5, com passagem por empresa logística, desenvolveu simulações sobre operações interestaduais com ICMS: *"[...] os alunos se envolvem mais quando percebem que a tributação não é só teoria, mas afeta a competitividade e a estratégia das empresas"*.

P12 conclui que essas vivências são fundamentais no planejamento de suas aulas: *"[...] analiso relatórios de consultoria e trago para a sala de aula, para que eles vejam como as decisões tributárias repercutem na escolha de regime, no fluxo de caixa e na própria sobrevivência do negócio"*.

Esses relatos indicam que os saberes práticos funcionam como importante ponto de apoio para ilustrar aplicações concretas, motivar os discentes e ampliar a compreensão dos aspectos complexos da legislação tributária.

A esse respeito, os desafios enfrentados por docentes de contabilidade tributária na implementação de metodologias que integrem teoria e prática. Embora os alunos tenham acesso a diversas informações, frequentemente demonstram dificuldade em aplicá-las de forma crítica e contextualizada, sobretudo em situações reais de tomada de decisão.

Entre os principais desafios, destaca-se a resistência dos estudantes em assumir um papel ativo no processo de aprendizagem, devido à tradição de ensino centrada no professor como transmissor de conteúdo. O estudo também evidencia que ferramentas tecnológicas, como *softwares* de simulação contábil, podem facilitar a interação e o protagonismo discente, mas exigem preparo adequado por parte dos docentes. A simples transposição de aulas presenciais para ambientes digitais não garante aprendizagem significativa, sendo necessário repensar práticas pedagógicas para promover engajamento efetivo.

O uso de metodologias ativas, como sala de aula invertida e rotação por estações, que estimulam a participação dos estudantes e a construção colaborativa do conhecimento. No entanto, barreiras como a falta de familiaridade dos alunos com plataformas digitais, dificuldades de conciliação com outras demandas e desigualdade no acesso à tecnologia podem comprometer a efetividade dessas estratégias. Tais aspectos demandam constante adaptação por parte dos docentes (Folster *et al.*, 2016; Laffin; Gomes, 2016; Tempesta *et al.*, 2022).

São necessários os professores assumirem o papel de mediadores da aprendizagem, e não apenas de transmissores de conteúdo. Estratégias como avaliação por pares e construção de estudos de caso são destacadas como eficazes para o desenvolvimento de habilidades práticas, embora exijam planejamento cuidadoso e devolutivas sistemáticas. A formação continuada dos docentes é fundamental para acompanhar as mudanças legislativas e as tendências pedagógicas e tecnológicas que impactam o ensino da contabilidade tributária.

4.2.5.4 Saberes Humanos

A relação professor-estudante é destacada como um fator preponderante para o sucesso do ensino. Os docentes entrevistados demonstram sensibilidade às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, especialmente aqueles que trabalham e possuem rotinas exaustivas, enfatizando a importância de um ambiente acolhedor e motivador para o processo de aprendizagem. O participante P1 sintetiza essa postura: *“Sempre digo: ‘Não existe pergunta boba. Perguntem!’ Tento deixar isso claro desde a primeira aula”*. Ele também reconhece as limitações enfrentadas pelos alunos trabalhadores: *“Muitos alunos trabalham e têm uma rotina pesada. Tento ser flexível com horários e demandas”*.

Essa sensibilidade docente é respaldada por autores como Tardif (Tardif, 2000, 2014), que destaca os saberes experienciais e relacionais como fundamentais à prática educativa, especialmente em contextos onde o estudante enfrenta barreiras socioeconômicas e emocionais. Já Perrenoud (2000) ressalta a importância do desenvolvimento de competências ligadas à escuta, empatia e comunicação no cotidiano pedagógico. O professor, nesse sentido, torna-se um mediador sensível à diversidade e às desigualdades que atravessam os processos de aprendizagem.

Vários professores, como P2, P3 e P4, indicam estratégias específicas para criar ambientes de respeito, escuta ativa e cooperação. P2 declara: *“Procuro entender a história de vida dos alunos, seus objetivos e dificuldades. Tento montar grupos para facilitar a troca de*

informações entre eles [...]”. Já P3 afirma: *“Crio um ambiente acolhedor e respeitoso em sala. Gosto de dizer que nenhuma pergunta é boba [...] Sempre dou espaço para os alunos falarem das suas dificuldades”.* P4 complementa: *“Procuro conhecer cada aluno para entender suas dificuldades. Isso me ajuda a criar uma relação de confiança e a oferecer suporte individualizado”.*

Essas práticas demonstram a internalização do que Rios (2021) chama de “saberes da convivência”, entendidos como a capacidade de dialogar e agir com alteridade no espaço educativo. Esse tipo de saber extrapola a dimensão técnica da docência e se inscreve no campo ético, vinculado à formação integral dos sujeitos.

Em consonância, Nóvoa (1992) reforça que a identidade docente se constrói por meio de processos de socialização profissional, nos quais a sensibilidade à alteridade e a capacidade de escuta se tornam instrumentos de formação contínua. O saber humano, portanto, não é inato, mas aprendido e constantemente reconfigurado pela prática reflexiva e pelo encontro com o outro.

Esses relatos ganham ainda mais relevância quando se trata de estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outras condições específicas de aprendizagem. P10 menciona explicitamente: *“Procuro criar um ambiente respeitoso e inclusivo, dando atenção individual para alunos com TDAH e outros transtornos. [...] Dou cuidado especial em momentos como provas, tentando deixá-los mais tranquilos”.* O reconhecimento da neurodiversidade e a adaptação pedagógica às diferentes formas de aprender indicam a mobilização de saberes humanos aliados a práticas inclusivas. Esses saberes não são apenas técnicos, mas éticos e relacionais, e se fazem presentes na escuta, no acolhimento e na mediação cuidadosa com os estudantes.

Além disso, há recorrente preocupação com o bem-estar emocional dos discentes. Participantes como P5, P6 e P7 relatam vivências com alunos em sofrimento psíquico. P5 relata: *“Crises de ansiedade e desistências por depressão são comuns entre os alunos. Tento lidar com isso, mas muitas vezes só percebo quando o aluno já está se afastando”.* P6 afirma: *“Por exemplo, se eu percebo que um aluno faltou durante duas, três aulas direto, bom, eu vou procurar saber por que esse aluno está faltando”.* P7 acrescenta: *“Já tive situações em que alunos estavam desmotivados ou passando por problemas pessoais. Nessas horas, é fundamental escutar e oferecer suporte, dentro ou fora da sala”.*

Esse aspecto é abordado por Dardot e Laval (2022), quando discutem os impactos da racionalidade neoliberal sobre o campo educacional, gerando pressões por desempenho que afetam subjetivamente estudantes e professores. Nesse contexto, os saberes humanos operam

como resistência à lógica tecnocrática, ao priorizarem vínculos e cuidados frente à padronização e à meritocracia.

Outros docentes mencionam estratégias como o uso do *WhatsApp* ou *e-mail* para esclarecer dúvidas fora do horário de aula (P8, P9) e a atenção individualizada a alunos com necessidades específicas, como transtornos de aprendizagem ou deficiência (P10, P11). Essas ações demonstram um esforço deliberado por parte dos professores em criar pontes de acolhimento e engajamento, mesmo em disciplinas tradicionalmente tidas como técnicas, como a contabilidade tributária.

Em síntese, os saberes humanos consolidam uma dimensão afetiva e inclusiva da docência, favorecendo a construção de relações de confiança e promovendo uma aprendizagem mais significativa. Como reforça Rios (2021), “ensinar é um ato de amor”, e esse amor se manifesta concretamente nas ações pedagógicas que reconhecem o outro como sujeito de direitos, desejos e vulnerabilidades.

4.2.6 Competências Docentes

Ao abordar as competências necessárias para a docência em contabilidade tributária, os professores entrevistados destacaram atributos como organização, comunicação clara, atualização constante e a capacidade de conectar teoria e prática. Os depoimentos convergem em torno de quatro dimensões principais: domínio técnico, planejamento pedagógico, clareza na exposição e sensibilidade às diferentes realidades dos estudantes.

A análise das falas dos docentes evidencia que o exercício da docência no ensino superior envolve um conjunto articulado de competências que extrapolam o domínio exclusivo do conteúdo disciplinar. Planejamento, flexibilidade metodológica e empatia com os estudantes emergem como pilares fundamentais da prática pedagógica cotidiana.

Professores como P1, P3, P5 e P8 destacam o planejamento como etapa essencial para garantir a organização dos conteúdos, o equilíbrio entre teoria e prática, e a condução eficiente das aulas mesmo em contextos de carga horária reduzida. Essa competência está associada ao que Shulman (1986) define como conhecimento pedagógico do conteúdo – a capacidade do professor de transformar o conhecimento disciplinar em formas compreensíveis para os alunos, adaptando-o às suas realidades e ritmos de aprendizagem.

A flexibilidade, por sua vez, aparece como uma resposta direta às dinâmicas diversas e às necessidades específicas das turmas. Participantes como P2, P4, P6 e P7 indicam que adaptar

metodologias e reformular abordagens são práticas recorrentes, muitas vezes motivadas por fatores como a exaustão dos estudantes trabalhadores ou a diversidade de ritmos de aprendizagem. Para Perrenoud (2000), essa capacidade de adaptação revela o desenvolvimento de competências profissionais complexas, pois envolve a tomada de decisões em tempo real, a gestão de situações imprevisíveis e o ajuste constante da ação pedagógica.

A empatia, elemento transversal às falas de participantes como P6, P10, P11 e P12, indica uma docência comprometida com o acolhimento das dificuldades dos alunos, com atenção especial àqueles que apresentam sofrimento emocional, dificuldades de aprendizagem ou condições específicas como o TDAH. Essas ações se aproximam da noção de profissional reflexivo proposta por Schön (2017), segundo a qual o professor é alguém que age com base na escuta, na experiência e na análise contextualizada das situações, buscando compreender e apoiar o outro de maneira ética e responsiva.

Tardif (2014) contribui para essa leitura ao afirmar que o saber docente é construído na prática e a partir da prática, sendo resultado de uma combinação de saberes oriundos da formação acadêmica, da experiência e das interações com os estudantes. As competências mobilizadas pelos professores entrevistados – planejar, adaptar, escutar, acolher – são, portanto, expressões concretas desse saber profissional plural, dinâmico e situado.

Assim, a docência no ensino superior, especialmente em áreas técnicas como a contabilidade tributária, exige mais do que conhecimento técnico: requer sensibilidade, escuta ativa e disposição para reconstruir a prática constantemente em diálogo com os sujeitos e os contextos educativos.

A professora P11 ressalta: “[...] um bom professor precisa entender as normas, mas também saber explicar de modo acessível, planejando cada aula”. Nessa mesma linha, P1 enfatiza a importância da atualização contínua: “[...] tento me atualizar sempre, pois a área tributária é dinâmica demais; sem isso, perderia credibilidade”.

O professor P4 destaca o valor do planejamento estruturado: “[...] organizo minhas aulas com roteiros semanais, mas deixo espaço para discussões que surgem no meio do caminho”. Ele também chama atenção para a didática: “[...] não basta dominar o conteúdo; é preciso organizá-lo de forma lógica e progressiva, facilitando a aprendizagem”. Já P5 ressalta a importância das tecnologias educacionais: “[...] para inovar, é preciso saber usar plataformas, games e simuladores. Isso mantém o interesse dos alunos”.

Esses relatos evidenciam que a docência em contabilidade tributária demanda uma articulação entre saberes técnicos (como legislação e procedimentos fiscais), saberes

pedagógicos (relacionados à didática e metodologias de ensino) e competências relacionais, como a empatia e a escuta ativa.

O professor P7 acrescenta que o docente deve adaptar suas estratégias a diferentes perfis de estudantes: “[...] *alguns já trabalham em contabilidade, outros não têm qualquer familiaridade, então preciso adequar exemplos e níveis de dificuldade*”. A dimensão ética também aparece como competência fundamental, especialmente no tratamento de temas sensíveis como elisão fiscal e compliance. P6 pontua: “[...] *o professor deve ser ético e mostrar as fronteiras entre planejamento tributário e práticas ilegais, pois formamos futuros contadores e auditores*”.

De modo abrangente, as competências apontadas pelos entrevistados abrangem as dimensões técnica (conhecimento normativo e procedimental), pedagógica (didática e planejamento), humana (empatia, comunicação, flexibilidade) e ética (formação cidadã e responsabilidade social). A professora P12 sintetiza essa integração ao afirmar: “*É preciso não só dominar a lei, mas também entender como ela afeta as rotinas das empresas para ensinar de forma realista*”.

Dessa forma, as falas dos docentes convergem para a compreensão de que a docência na área tributária exige um conjunto de competências interdependentes, que sustentam uma prática pedagógica crítica, atualizada e contextualizada.

Por fim, é importante destacar que o próprio conceito de “competência” assume significados diversos nas falas dos entrevistados, refletindo a natureza polissêmica da categoria na presente pesquisa. Essa pluralidade de sentidos reforça a complexidade da atuação docente e aponta para a necessidade de uma abordagem formativa que reconheça e integre múltiplas dimensões do ensinar.

Esse conjunto de evidências empíricas confirma que a atuação docente, especialmente em áreas técnicas como a contabilidade tributária, não se reduz à simples transmissão de conteúdos normativos. Trata-se de uma prática profissional complexa, situada, ética e relacional, que exige do professor a mobilização de múltiplos saberes – disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais – conforme propõe Tardif (2014). Ao transformarem os conhecimentos específicos em objetos de ensino acessíveis, os docentes acionam o conhecimento pedagógico do conteúdo, conforme Shulman (1986). Além disso, ao refletirem em ação, adaptando-se às singularidades de suas turmas e tomando decisões diante de imprevistos, agem como profissionais reflexivos, nos termos de Schön (2017). Assim, a competência docente se manifesta como um processo de construção permanente, sustentado por decisões pedagógicas contextualizadas, sensibilidade ética e compromisso com a

aprendizagem significativa – como destaca Perrenoud (2000), não basta conhecer o conteúdo, é preciso saber ensiná-lo diante da realidade concreta dos alunos.

4.2.6.1 Competências Percebidas de Si (autoavaliação)

Além de enunciarem as competências ideais para o exercício da docência, os professores também refletem sobre aquelas que percebem possuir em sua prática cotidiana. Essa autoavaliação revela dimensões importantes da identidade docente e aponta para o compromisso com a melhoria contínua.

O professor P3 destaca o equilíbrio entre exigência e acessibilidade como uma característica marcante de sua atuação: “[...] *sou exigente, mas tento ser acessível; esse equilíbrio faz com que os alunos se dediquem sem medo de perguntar*”. Ele se percebe como alguém capaz de criar um ambiente propício à troca de conhecimentos, sem intimidação.

O docente P11 reconhece sua força na organização didática: “[...] *não entro em sala sem roteiro de aula e, mesmo assim, sempre deixo um tempo para as questões que surgem*”. Já o professor P2 considera que sua experiência prática acumulada é o principal diferencial em sua docência: “*posso parecer incisivo em sala às vezes, mas meus anos de auditoria permitem trazer exemplos que prendem a atenção dos alunos [...] isso gera curiosidade e participação*”.

P12 destaca sua habilidade em traduzir temas complexos em linguagem acessível, fruto da sua vivência no mundo corporativo: “[...] *como trabalhei em holding e projetos [...], precisei explicar conceitos tributários para executivos não contadores; isso hoje me ajuda a esclarecer dúvidas em aula*”.

No campo das relações humanas, a professora P10 avalia ter sensibilidade para lidar com as ansiedades dos discentes: “[...] *entender o que eles estão passando me ajuda a flexibilizar prazos e métodos [...]*”. O professor P5 ressalta sua criatividade no uso de estratégias pedagógicas: “[...] *minhas turmas têm respondido bem às inovações que proponho, como mapas conceituais, debates e até quizzes online*”.

Por outro lado, alguns docentes reconhecem limitações. P3 admite enfrentar dificuldades ao lidar com estudantes que já atuam na área contábil: “[...] *às vezes eles têm vivências muito específicas, e tenho que estudar mais para responder a certas questões*”. O professor P8 observa que sua ênfase na pesquisa acadêmica pode, por vezes, torná-lo excessivamente teórico: “[...] *preciso me lembrar de trazer exemplos mais práticos em algumas aulas*”.

Em contrapartida, a professora P9 aponta que sua facilidade de comunicação, aliada à experiência no escritório familiar, lhe proporciona segurança para esclarecer dúvidas dos alunos: “[...] *minha facilidade de comunicação e experiência no escritório familiar me dão confiança para sanar as dúvidas que surgem*”.

A análise das autoavaliações dos professores revela um panorama multifacetado das competências que eles percebem como essenciais para a prática docente no ensino da contabilidade tributária. Os dados indicam que os docentes atribuem grande importância à capacidade de comunicação clara, à flexibilidade metodológica, à escuta ativa e ao domínio técnico-prático. Esses elementos são mencionados de forma recorrente por participantes como P1, P2, P3 e P6, os quais associam sua atuação ao acolhimento das demandas dos alunos e à construção de um ambiente de aprendizagem participativo.

A análise das autoavaliações dos professores revela um panorama multifacetado das competências que eles percebem como essenciais para a prática docente no ensino da contabilidade tributária. Os dados indicam que os docentes atribuem grande importância à capacidade de comunicação clara, à flexibilidade metodológica, à escuta ativa e ao domínio técnico-prático. Esses elementos são mencionados de forma recorrente por participantes como P1, P2, P3 e P6, os quais associam sua atuação ao acolhimento das demandas dos alunos e à construção de um ambiente de aprendizagem participativo.

Os professores entrevistados demonstram consciência de que o processo de ensinar exige mais do que domínio técnico: requer habilidades relacionais, capacidade de adaptação e disposição para o aperfeiçoamento contínuo. Essa percepção está alinhada ao conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto por Shulman (1986), segundo o qual o bom docente é aquele que consegue transformar o conteúdo disciplinar em algo compreensível e significativo para o aluno, considerando suas dificuldades e experiências. P6, por exemplo, destaca a importância da clareza e da paciência na explicação, reconhecendo que a complexidade do conteúdo exige um esforço ativo de mediação e tradução didática.

A busca por *feedback* dos estudantes, mencionada por professores como P3, P5, P6, P7 e P8, aparece como um recurso valioso para aprimorar a prática pedagógica. Tal prática reforça a ideia de um professor reflexivo, como descrito por Schön (2017), que aprende com a experiência, analisa sua ação no contexto e ajusta suas estratégias com base nas respostas do ambiente. P5, por exemplo, afirma que constantemente pergunta aos alunos o que pode ser melhorado em suas aulas, indicando um movimento intencional de escuta e reajuste do ensino.

A flexibilidade, destacada por P5, P7, P8 e P11, também se evidencia como uma competência central, sobretudo diante da diversidade de perfis e demandas dos estudantes. Para

Perrenoud (2000), essa capacidade de adaptação em tempo real é uma das marcas do professor competente, pois envolve decisões pedagógicas situadas, sensibilidade ao grupo e uso criterioso do conhecimento em contextos imprevisíveis. Professores como P11 relatam adaptar o planejamento conforme a realidade das turmas e mencionam práticas como aprender o nome de todos os alunos para criar vínculos mais humanizados.

Outro aspecto recorrente nas falas é o valor atribuído à experiência prática como elemento que contribui para tornar o ensino mais aplicado e contextualizado. P9 e P10, por exemplo, mencionam que a vivência profissional os ajuda a apresentar conteúdos de forma mais próxima da realidade do mercado. Essa integração entre teoria e prática remete ao que Tardif (2014) identifica como um dos pilares do saber docente: o saber experiencial, que se constrói a partir da prática, das interações com os alunos e da reflexão sobre a ação.

Por fim, nota-se que os professores percebem o desenvolvimento de suas competências como um processo contínuo. Participantes como P12 e P6 relatam que a maturidade docente foi sendo construída ao longo do tempo, com base em tentativas, erros e acertos, demonstrando uma compreensão dinâmica da prática de ensinar. Essa concepção é coerente com a noção de saber profissional docente como construção social e histórica, defendida por Tardif (2014), em que o professor é autor e sujeito de sua formação.

Dessa forma, as percepções dos docentes sobre suas próprias competências reforçam a ideia de que a docência em contabilidade tributária exige um repertório complexo de saberes e atitudes, articulando técnica, ética, sensibilidade e reflexividade. O ensino eficaz depende tanto da competência de planejar e expor conteúdos quanto da habilidade de escutar, adaptar e contextualizar, confirmando que o professor universitário é também um mediador ativo entre o conhecimento e o estudante.

4.2.6.2 Competências desejáveis (perfil ideal do docente)

Quando perguntados sobre as competências que definem um bom professor, os docentes entrevistados indicam a convergência entre preparo técnico, empatia, inovação pedagógica e ética. Há um consenso de que dominar as normas tributárias não é suficiente: é essencial também possuir habilidades de comunicação, sensibilidade às necessidades dos estudantes e capacidade de articulação com a realidade do mercado.

As percepções dos professores entrevistados revelam uma concepção plural e integrada sobre o que caracteriza um “bom docente” na área de contabilidade tributária. As falas indicam

que os educadores valorizam, de forma recorrente, quatro dimensões fundamentais: ética, domínio técnico, conexão entre teoria e prática, e sensibilidade interpessoal.

Participantes como P1, P2, P3 e P6 destacam a ética profissional como um dos pilares da prática docente, especialmente ao tratar de conteúdos como elisão e evasão fiscal. Ao enfatizar a necessidade de formar profissionais conscientes, esses docentes assumem a dimensão formativa e cidadã da docência, articulando o ensino ao desenvolvimento de valores. Tal perspectiva está alinhada ao que Perrenoud (2000) denomina como agir ético-pedagógico reflexivo, em que o professor não apenas transmite conteúdos, mas também orienta escolhas morais e sociais.

O professor P1 afirma: “[...] *é importante combinar conhecimentos técnicos, prática e empatia para lidar com as necessidades dos alunos*”. De forma complementar, o docente P4 salienta que o bom professor “[...] *consegue conectar a teoria com a realidade do aluno, tornando o conteúdo pertinente e engajador*”. Essa ênfase na aplicação prática também é destacada por P5: “[...] *o melhor professor é aquele que consegue inspirar o aluno mostrando como a contabilidade tributária está presente em decisões cotidianas de qualquer empresa*”.

A habilidade de comunicação clara também é amplamente valorizada. A professora P12 aponta que muitas legislações são expressas em linguagem excessivamente técnica: “[...] *é preciso decodificar a lei para uma linguagem que o aluno entenda e aplique [...]*”. O professor P2 reforça a importância da atualização constante: “[...] *não dá para ensinar tributo se você mesmo está desatualizado; qualquer mudança legislativa pode pôr abaixo o que ensinamos [...]*”.

A articulação entre teoria e prática é outro elemento recorrente nos relatos. A professora P10 destaca essa necessidade ao afirmar: “[...] *muitas vezes mostramos em sala o que a lei diz, mas não como as empresas de fato se organizam para cumprir [...]* o bom professor *expõe essas realidades, ainda que com limitações [...]*”.

A capacidade de integrar teoria e prática aparece como uma competência transversal, apontada por quase todos os participantes, incluindo P1, P3, P4, P6, P7, P9 e P11. Essa habilidade, segundo Shulman (1986), diz respeito ao conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, à aptidão para transformar o saber disciplinar em algo acessível, aplicável e significativo aos estudantes. Ao contextualizar os conteúdos da disciplina com situações do mercado, os docentes promovem aprendizagens que transcendem o plano abstrato, aproximando a formação acadêmica das experiências profissionais futuras dos alunos.

No que se refere à reflexividade e atualização contínua, P4, P8, P10 e P12 relatam que ser um bom professor envolve o compromisso com a formação permanente, escuta ativa e

abertura ao *feedback* dos alunos. Essas posturas refletem o modelo de professor reflexivo proposto por Schön (2017), segundo o qual o docente aprende a partir da experiência e da interação com os alunos, ajustando constantemente sua prática a partir das situações vividas em sala.

Além disso, há forte ênfase na dimensão relacional e afetiva do trabalho docente. Professores como P1, P4, P6, P8, P9 e P10 destacam a importância da empatia, paciência, respeito mútuo e motivação dos alunos. Essa sensibilidade interpessoal demonstra que o ensino efetivo não depende apenas da transmissão de conteúdo, mas também da criação de um ambiente seguro e estimulante. Tardif (2014) reforça essa ideia ao afirmar que o saber docente se constrói nas relações com os alunos e nos desafios concretos enfrentados em sala de aula, sendo o resultado de um acúmulo de saberes oriundos da experiência vivida.

Ainda que os docentes apresentem ênfases distintas, observa-se que todos reconhecem a importância de articular saberes técnicos (domínio da legislação e da prática fiscal), pedagógicos (clareza, didática e metodologias ativas), humanos (empatia e escuta) e éticos (formação cidadã e crítica). Essa convergência aponta para uma visão holística da competência docente, em que as dimensões cognitivas, relacionais e morais se interpenetram.

Portanto, ser considerado um “bom professor” na percepção dos docentes entrevistados implica mobilizar um conjunto dinâmico e interdependente de competências, que refletem o caráter complexo, situado e relacional do saber ensinar, conforme descrito por Tardif (2014), e demandam do professor uma atuação crítica, reflexiva e comprometida com a aprendizagem e com a formação integral dos alunos.

4.2.6.3 Relação entre Saberes e Prática Docente

As falas dos professores revelam um esforço deliberado para aproximar o ensino teórico da realidade profissional, reforçando a centralidade da prática como elemento estruturante do saber docente. A análise dos depoimentos evidencia que a maioria dos participantes reconhece que o ensino se torna mais significativo quando conectado com experiências concretas do mercado de trabalho. Essa postura encontra respaldo no conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, formulado por Shulman (1986), segundo o qual o bom professor é aquele que consegue transformar o conhecimento disciplinar em algo compreensível e relevante para o estudante, por meio de estratégias didáticas contextualizadas.

Professores como P1, P2, P3, P5 e P7 destacam a utilização de exemplos do cotidiano empresarial, estudos de caso e simulações como meios de tornar os conceitos tributários mais palpáveis aos estudantes. Ao fazer isso, os docentes atuam como mediadores entre dois mundos — o acadêmico e o profissional — cumprindo um papel fundamental na formação de competências aplicáveis, tal como defendido por Perrenoud (2000), que entende a docência como uma prática social voltada à construção de competências complexas e situadas.

Outros participantes (P4, P6, P8 e P11) demonstram o uso da própria trajetória profissional como recurso pedagógico. Ao levarem para a sala de aula suas vivências práticas, esses professores alinham-se à proposta de Schön (2017) sobre o professor reflexivo, que aprende a partir da experiência, ressignificando suas ações e ajustando suas estratégias de ensino de forma contínua. A prática, nesse contexto, deixa de ser apenas um complemento ao conhecimento teórico e passa a ser fonte de saber docente, legitimada pelas situações concretas vividas pelos próprios educadores.

A fala de P12, por exemplo, explicita esse movimento dialógico entre teoria e prática: *“A teoria é essencial para a prática, e a prática também contribui para a teoria. É um processo recíproco.”* Tal concepção está em consonância com Tardif (2014), para quem o saber docente é constituído por múltiplas fontes que se entrelaçam no fazer cotidiano do professor.

Adicionalmente, Libâneo (2009, 2015) destaca que a prática docente deve articular os diferentes tipos de conhecimento em uma unidade orgânica voltada à formação crítica e contextualizada dos estudantes. Nessa perspectiva, os professores que buscam conectar a teoria aos problemas reais vividos pelos alunos estão promovendo, mais do que um ensino instrumental, uma formação comprometida com a realidade social e com os desafios profissionais da área contábil.

Além disso, a prática é apresentada como um dispositivo formativo e motivador. Professores como P3, P5, P9 e P10 relatam que os alunos demonstram maior engajamento e compreensão quando conseguem identificar a aplicabilidade do conteúdo. Essa valorização da prática pelos discentes é, segundo Tardif (2014), uma resposta à necessidade de que o conhecimento escolar dialogue com as exigências do mundo do trabalho, especialmente em cursos de formação profissional como os de contabilidade.

Por fim, é possível identificar também a prática como instrumento de revisão e aprimoramento contínuo da docência. P6, por exemplo, reconhece que *“quando vejo que algo não está funcionando, mudo a abordagem ou acrescento novos exemplos”*. Essa postura revela uma prática docente em constante reconstrução, característica do profissional reflexivo proposto por Schön (2017).

Os professores entrevistados demonstram que a articulação entre teoria e prática não é apenas um ideal pedagógico, mas uma necessidade concreta da docência em contabilidade tributária. Tal articulação opera como um saber construído na experiência (Tardif, 2014), atualizado pela reflexão na ação (Schön, 2017), orientado por competências (Perrenoud, 2000), fundamentado na mediação entre conteúdo e aprendizagem (Shulman, 1986) e comprometido com a formação crítica e situada dos estudantes (Libâneo, 2015).

4.2.7 Docência, Saberes e Universidade: Contribuições Críticas a partir da Análise de Conteúdo

Na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), as categorias analíticas são fundamentais na compreensão hermenêutica do texto. A categorização ocorre após a leitura flutuante, que possibilita ao pesquisador acessar aquilo que emerge com força semântica no texto. A leitura flutuante das entrevistas nos possibilita a apropriação das seguintes categorias analíticas apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 - Categorias analíticas da pesquisa

Categoria Analítica	Descrição
1. Saber técnico e atualização constante	Refere-se à necessidade de domínio aprofundado da contabilidade tributária e à busca contínua por atualização, dada a dinâmica das normas legais e exigências do mercado.
2. Integração entre teoria e prática	Evidencia o esforço dos docentes em aproximar o conteúdo acadêmico da realidade do mercado, utilizando exemplos práticos, experiências profissionais e casos reais em sala de aula.
3. Planejamento e organização didática	Engloba as estratégias de preparação das aulas, gestão da carga horária e adaptação dos conteúdos às demandas dos alunos, com destaque para a importância do planejamento flexível.
4. Uso de metodologias ativas e inovação pedagógica	Refere-se à adoção de abordagens que promovem o protagonismo discente, como estudos de caso, simulações, gamificação, debates e resolução de problemas.
5. Desafios institucionais e limitações estruturais	Aponta as barreiras enfrentadas no contexto universitário, como normas rígidas, falta de recursos, escassez de tempo para aprofundamento e ausência de apoio à formação docente.
6. Empatia, escuta e atenção às realidades dos alunos	Expressa a sensibilidade dos docentes às dificuldades dos estudantes, com destaque para escuta ativa, flexibilidade nos prazos e construção de ambientes acolhedores e inclusivos.
7. Ética profissional e compromisso formativo	Trata da preocupação em formar profissionais conscientes, reforçando o papel ético da contabilidade e discutindo temas como elisão, evasão fiscal e compliance tributário.

Fonte: dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2025)

Os autores identificam que, embora a maioria dos estudantes compreenda a importância da Contabilidade Tributária para sua formação, muitos expressam insatisfação com os conhecimentos adquiridos durante a graduação, tanto em termos de profundidade quanto de aplicabilidade prática. Isso aponta para uma lacuna entre o que é ensinado e o que é exigido no

mercado de trabalho. Tal percepção se agrava quando os discentes relatam que fatores como a didática das aulas, a constante atualização da legislação tributária e a baixa carga horária destinada ao tema contribuem para um aprendizado insuficiente.

Os docentes entrevistados produzem enunciados discursivos que revelam não apenas as dificuldades inerentes ao ensino de contabilidade tributária, mas ao ensino universitário de uma forma generalizada. Os docentes narram uma realidade difícil, de falta de motivação dos alunos e de falta de infraestrutura educacional e apresentam as estratégias que desenvolvem cotidianamente para cativar os alunos, mudando suas estratégias metodológicas.

Além disso, ao restringirem a discussão ao plano metodológico, os docentes reproduzem, muitas vezes de forma inconsciente, os imperativos neoliberais que têm reconfigurado o ensino superior: a busca por eficiência, a responsabilização individual do professor pelo sucesso dos alunos, a centralidade nas competências e habilidades operacionais e a orientação do ensino para as demandas imediatas do mercado. A ênfase em “engajar” os estudantes por meio de metodologias ativas esconde a despolitização da formação, desloca a atenção das condições materiais do ensino (salas superlotadas, infraestrutura precária, ausência de formação pedagógica) e reforça um ideal de neutralidade técnica que é, em si, profundamente ideológico.

Com base no referencial teórico fornecido e nos dados apresentados nas categorias analíticas da pesquisa, é possível desenvolver uma análise aprofundada da formação docente no ensino da contabilidade tributária, discutindo criticamente os achados com apoio nos autores indicados no referencial teórico utilizado.

A categoria “saber técnico e atualização constante” indica que os docentes reconhecem a exigência de uma sólida formação técnico-científica, condizente com o dinamismo da legislação tributária. Essa dimensão dialoga diretamente com Shulman (1986), ao destacar a importância do conhecimento do conteúdo (*content knowledge*) e do conhecimento pedagógico do conteúdo, elementos indissociáveis na prática docente eficaz. Também se vincula ao que Libâneo (2015) defende como o domínio da lógica interna do saber, necessária para transformar conteúdos complexos em objetos acessíveis à aprendizagem dos alunos.

A “integração entre teoria e prática” expressa um movimento docente de aproximação da realidade do mercado com o conteúdo acadêmico, esforço que pode ser lido à luz da noção de competência proposta por Perrenoud (2000), ao indicar a relevância da articulação entre o saber teórico e a capacidade de ação em contextos reais. Schön (2017), por sua vez, ressalta a importância da reflexão na ação, reconhecendo o saber da experiência como componente essencial à docência profissional. Essa articulação é também enfatizada por Cunha (1996) e

Vasconcelos (1994), ao reforçarem que a competência docente se afirma na capacidade de mediar a teoria com exemplos da prática profissional, sobretudo em áreas aplicadas como a contabilidade tributária.

A categoria “planejamento e organização didática” revela uma preocupação docente com a gestão do tempo e com a adaptação dos conteúdos às realidades dos discentes. Esse aspecto está associado ao saber pedagógico, tratado por Tardif (2014) como um saber prático, construído na experiência e refletido continuamente, e reafirma a concepção de que o planejamento não é um ato meramente técnico, mas político e ético, como propõe Libâneo (2015). A formação pedagógica, nesses termos, exige que o professor saiba planejar de forma flexível, considerando os objetivos de aprendizagem, o contexto dos alunos e as estratégias mais adequadas à construção do conhecimento.

Na categoria “uso de metodologias ativas e inovação pedagógica”, nota-se o esforço em promover o protagonismo discente, o que pode ser relacionado com a concepção freireana de educação dialógica (Freire, 2021), centrada na autonomia do educando e na superação de uma pedagogia bancária. No entanto, como o próprio texto da pesquisa aponta, essa ênfase em engajar os estudantes pode ocultar as condições materiais desfavoráveis do trabalho docente, reforçando uma lógica neoliberal de responsabilização individual. Essa tensão evidencia o que Tardif (2014) nomeia como os saberes da experiência, muitas vezes atravessados por contradições estruturais das instituições educativas.

“Desafios institucionais e limitações estruturais” apontam para a precariedade dos recursos disponíveis e para os entraves institucionais que dificultam o exercício pleno da docência. Tais barreiras impactam diretamente na qualidade da formação ofertada e reiteram a crítica de Perrenoud (2000) à desvalorização do saber docente, sobretudo quando este é confrontado com exigências administrativas e curriculares que não consideram as complexidades do trabalho educativo. A ausência de formação pedagógica institucionalizada é mencionada por vários autores como um dos grandes desafios do ensino superior, sendo necessária uma política de formação continuada que contemple todas as dimensões do saber docente (Andere; Araujo, 2008; Leal *et al.*, 2022).

A presença da “empatia, escuta e atenção às realidades dos alunos” indica uma dimensão da formação humana que, embora nem sempre formalizada nos currículos de formação docente, é fundamental para a construção de vínculos pedagógicos significativos. Freire (2021) defende que a humanização do processo educativo exige do professor o reconhecimento da historicidade do aluno e a abertura ao diálogo, ao mesmo tempo em que Perrenoud (2000) destaca a

importância de desenvolver competências sociais e afetivas para lidar com a diversidade e promover uma educação inclusiva.

Por fim, a categoria “ética profissional e compromisso formativo” resgata a centralidade da ética na formação do contador, o que está em consonância com o entendimento de que o professor universitário, além de transmissor de conhecimentos, é um formador de consciências e de sujeitos sociais. Essa responsabilidade ética é parte integrante da formação humana (Freire, 2021) e deve permear toda a prática docente, como enfatizam Tardif (2014) e Libâneo (2015), ao defenderem que os valores e atitudes dos professores têm impacto direto na formação dos alunos.

Como abordado anteriormente, a categorização dos saberes em técnico-científicos, práticos, humanos e didático-pedagógicos não é uma divisão padrão amplamente utilizada na literatura. Estudos abordam esses conceitos usando uma variedade de fontes e abordagens teóricas (Shulman, 1986; Schön, 1992; Cunha, 1996; Perrenoud, 2000, 2002; Tardif, 2000). No campo de estudos em educação contábil não é diferente (Almeida *et al.*, 2017; Andere; Araujo, 2008; Laffin; Gomes, 2016; Miranda; Casa Nova; Cornacchione Júnior, 2012; Slomski, 2007).

A pesquisa de Tempesta *et al.* (2022) utilizou essas classificações de saberes. No contexto desse estudo, os saberes técnico-científicos são aqueles ligados ao conhecimento disciplinar, o que inclui a compreensão teórica e metodológica da matéria que está sendo ensinada. Eles são adquiridos principalmente através da educação formal, como cursos de graduação e pós-graduação. Por sua vez, os saberes práticos referem-se ao conhecimento prático que os professores adquirem através da experiência. Eles incluem habilidades, táticas, estratégias e conhecimentos informais que um professor adquire através da prática de ensino, como gerenciamento de sala de aula e interação com os alunos.

Os saberes humanos estão relacionados com as habilidades interpessoais e emocionais necessárias para ensinar. Eles envolvem compreender e responder às necessidades individuais dos alunos, cultivar uma sala de aula inclusiva e empática, e promover uma atmosfera de respeito e cuidado. Por fim, os saberes pedagógicos estão ligados especificamente ao processo de ensino-aprendizagem. Eles incluem métodos de ensino, avaliação, planejamento de currículo e compreensão das teorias pedagógicas que sustentam a prática educativa.

O Quadro 14 sintetiza essas categorias de forma a ilustrar sua aplicação prática em sala de aula, considerando o contexto do ensino tributário na área contábil no Brasil.

Quadro 14 - Saberes Docentes no Contexto da Contabilidade

Categoria	Descrição	Aplicação Prática
Saberes Técnico-Científicos	Refere-se ao conhecimento formal e sistematizado de uma disciplina ou campo de estudo. São os conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos através da educação formal (formação profissional). Envolve o entendimento de teorias, princípios, leis e modelos.	Docentes que explicam teorias da contabilidade tributária em sala de aula, elaborando modelos fiscais.
Saberes Práticos	Está vinculado à experiência prática, ao fazer e à capacidade de aplicar o conhecimento em contextos reais. Trata-se da habilidade de “pensar em ação” e adaptar-se a situações não previstas.	Docentes que usam simulações de cenários fiscais ou estudos de caso para facilitar o aprendizado.
Saberes Humanos	Envolve o entendimento das necessidades, emoções, motivações e comportamentos humanos. Abrange a habilidade de lidar com relações interpessoais e compreender o aspecto humano da educação.	Docentes que identificam e apoiam estudantes com diferentes necessidades ou que promovem um ambiente inclusivo.
Saberes Didático-Pedagógicos	Refere-se ao conhecimento sobre métodos de ensino, avaliação e planejamento educacional.	Uso de softwares de contabilidade em sala de aula para aprimorar a prática dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Shulman (1986), Schön (1992), Perrenoud (2000), Tardif (2000).

No campo da educação contábil, a categorização de “saberes” em quatro dimensões distintas não é universalmente padronizada, mas é um constructo útil para analisar a formação e prática docente. Esta abordagem pluridimensional é respaldada por estudos teóricos e empíricos que vão desde as contribuições de Shulman (1986) até pesquisas mais recentes como a de Tempesta *et al.* (2022). Este esquema categorial oferece um quadro abrangente para entender a complexidade e a inter-relação dos diversos tipos de conhecimento e habilidades requeridos para a eficácia da educação tributária na área contábil.

A partir dessa organização teórica, é possível compreender que o desempenho do professor universitário na área de contabilidade não depende exclusivamente do domínio técnico do conteúdo, mas de sua capacidade de integrar os diversos saberes na prática pedagógica cotidiana. Como aponta Tardif (2000), os saberes docentes são de naturezas diferentes, possuem origens múltiplas e são constantemente reconstruídos no exercício profissional, sendo inseparáveis da experiência e do contexto institucional.

Adicionalmente, a perspectiva de Libâneo (2015) contribui para a compreensão de que o conhecimento pedagógico do conteúdo não pode ser reduzido a um conjunto de estratégias metodológicas neutras. Ao contrário, ele se refere à capacidade de articular criticamente os conteúdos específicos com a realidade dos alunos, com os objetivos de formação profissional e cidadã, e com as exigências éticas da prática educativa.

Outro ponto relevante é a reflexão sobre os saberes humanos. Embora frequentemente negligenciados nos currículos de formação inicial e continuada de professores universitários,

tais saberes revelam-se essenciais na construção de um ambiente de ensino que promova a empatia, o respeito e o reconhecimento das diversidades presentes na sala de aula. Perrenoud (2000) argumenta que essas competências relacionais e éticas são fundamentais para enfrentar os desafios da heterogeneidade do público discente, especialmente em cursos voltados à formação profissional, como é o caso da contabilidade.

Do mesmo modo, a ideia de “saber na ação”, desenvolvida por Schön (Schön, 2017), permite entender que o professor universitário atua como um profissional reflexivo, capaz de ajustar seu ensino às demandas emergentes do contexto, o que é particularmente importante em áreas em constante transformação, como a tributária. Essa capacidade de refletir na e sobre a prática é também um elemento essencial para o desenvolvimento dos saberes práticos e didático-pedagógicos.

Assim, a análise dos dados sob a ótica dessas quatro categorias de saberes não apenas permite mapear as competências docentes em contextos específicos da contabilidade tributária, mas também evidencia os pontos de tensão e as lacunas formativas que ainda precisam ser enfrentadas pelas instituições formadoras e pelos próprios docentes. A articulação entre os saberes técnico-científicos, práticos, humanos e pedagógicos se apresenta, portanto, como um ideal formativo que deve nortear políticas institucionais e programas de desenvolvimento docente no ensino superior.

4.3 ARTICULAÇÃO DOS RESULTADOS: PERSPECTIVAS QUALITATIVAS E QUANTITATIVAS

A articulação entre os dados qualitativos e quantitativos nesta pesquisa permite uma compreensão mais profunda e integrada dos saberes docentes mobilizados no ensino da contabilidade tributária. Ao triangularem-se os resultados oriundos dos questionários aplicados com escala de concordância e as entrevistas realizadas com professores da área contábil, identificam-se pontos de convergência e complementaridade que enriquecem a análise sobre a prática pedagógica na educação superior.

De modo geral, os dados quantitativos demonstram uma tendência homogênea de valorização dos saberes práticos e didático-pedagógicos, com médias elevadas e baixos coeficientes de variação em itens que tratam da elaboração de atividades práticas, uso de estudos de caso, encorajamento à resolução de problemas, avaliação contínua e abertura ao diálogo com os alunos. Esses resultados quantitativos sugerem que os docentes pesquisados

não apenas reconhecem a importância de práticas que promovem a aprendizagem significativa, como também indicam sua implementação rotineira no processo de ensino.

Entretanto, os dados qualitativos advindos das entrevistas permitem qualificar essas práticas, revelando como elas são efetivamente operacionalizadas e os sentidos atribuídos pelos docentes à sua atuação. Professores como P1, P2 e P5, por exemplo, relatam explicitamente o uso de experiências do mercado, a contextualização de conteúdos normativos com situações reais e a preocupação em tornar as aulas mais interativas, o que demonstra uma apropriação prática dos saberes técnicos e práticos, conforme delineado por Tardif (2000) e Shulman (1986). A menção recorrente ao uso de documentos fiscais reais, simulações empresariais e análise de cenários tributários permite inferir que os docentes não apenas detêm conhecimento teórico sobre a matéria, mas também se apropriam de estratégias didáticas eficazes para mediar a aprendizagem de conteúdos tradicionalmente considerados áridos ou excessivamente legalistas.

A presença dos saberes humanos e pedagógicos também emerge como eixo estruturante da prática docente. As entrevistas destacam, por exemplo, a escuta ativa, o respeito às trajetórias dos discentes, o acolhimento de suas dificuldades e a busca por estratégias que estimulem a autonomia e o pensamento crítico. Essas manifestações dialogam diretamente com as altas médias dos itens que versam sobre abertura ao diálogo e valorização das experiências prévias dos alunos. Como observa Schön (2017), o bom professor é aquele que é capaz de refletir sobre a ação e adaptar seu ensino ao contexto dos sujeitos que aprende, o que exige não apenas domínio teórico, mas também sensibilidade relacional e capacidade de escuta.

No entanto, a triangulação também revela tensões e nuances importantes. Por exemplo, enquanto os dados quantitativos indicam elevado domínio dos saberes práticos, alguns docentes nas entrevistas problematizam essa mesma dimensão, apontando limitações relacionadas à formação jurídica, ao tempo de planejamento, à sobrecarga de atividades institucionais e à dificuldade em inovar metodologicamente. Isso é particularmente perceptível na variabilidade um pouco mais acentuada do item “tenho experiência prática relevante em contabilidade e direito tributário, as quais abordo em sala de aula”, cujos resultados sugerem que, embora a prática contábil esteja consolidada, o domínio do aspecto jurídico é heterogêneo entre os professores. Assim, os dados qualitativos ajudam a compreender que essa variação pode estar relacionada à trajetória formativa distinta dos docentes, à formação inicial centrada em uma ou outra área, ou ainda à ausência de programas institucionais de desenvolvimento docente que incentivem a integração efetiva dessas dimensões.

Outro aspecto que merece destaque é a dimensão pedagógica e o uso de metodologias ativas. Ainda que os questionários apontem para uma boa aceitação de práticas avaliativas

contínuas e interativas, as entrevistas revelam uma certa resistência, especialmente quanto ao uso de tecnologias educacionais e abordagens mais disruptivas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Essa tensão entre o reconhecimento teórico da importância dessas metodologias e os entraves práticos à sua implementação – tais como turmas grandes, tempo escasso, infraestrutura limitada e ausência de formação específica – foi apontada em diversos depoimentos, reforçando o que já é discutido por autores como Perrenoud (2000), que alerta para os desafios da mudança pedagógica em instituições de ensino tradicionalmente marcadas por estruturas rígidas e currículos conteudistas.

Portanto, a articulação entre as duas abordagens evidencia que, embora haja um núcleo consolidado de saberes valorizados e praticados pelos docentes, existem dificuldades que ainda precisam ser enfrentadas para o pleno desenvolvimento dos saberes didático-pedagógicos e humanos em sua potencialidade crítica. A convergência entre os achados não significa uniformidade, mas sim um campo dinâmico de práticas e representações, onde a experiência, a formação e as condições institucionais se entrelaçam na constituição da docência.

Por fim, ao conjugar os dados qualitativos e quantitativos, confirma-se a importância da formação continuada, da reflexão sobre a prática e da valorização dos saberes experienciais como pilares da profissionalização docente, como argumentam Libâneo (2009, 2015) e Tardif (2000). A educação contábil, especialmente no campo tributário, exige não apenas domínio técnico, mas também uma abordagem pedagógica que valorize o contexto dos aprendizes, que humanize os processos de ensino-aprendizagem e que prepare os alunos para atuar de forma ética, crítica e comprometida socialmente.

A análise quantitativa mostra que os docentes pesquisados pontuam de forma elevada em itens que indicam o uso de exemplos práticos, contextualização de normas tributárias e aplicação de exercícios de resolução de problemas. Esses resultados indicam um bom domínio da transposição didática do conteúdo, aspecto central da teoria de Shulman (1986). Além disso, os altos escores relacionados à escuta ativa das experiências dos alunos e ao uso de estudos de caso sugerem que os professores são capazes de adaptar o conteúdo à realidade dos discentes, o que é uma competência fundamental do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Essa inferência é corroborada pelos dados qualitativos. Os docentes entrevistados relataram, de forma consistente, a importância de tornar o conteúdo tributário acessível, usando desde analogias com o cotidiano dos alunos até exemplos reais retirados de suas experiências profissionais. Muitos mencionaram o cuidado em graduar a complexidade dos conceitos apresentados, começando por situações simples e evoluindo para casos mais sofisticados. Esse

processo revela não apenas domínio do conteúdo disciplinar, mas também consciência didática sobre as melhores estratégias para promover a compreensão progressiva.

A resistência ao uso mais sistemático de metodologias ativas e tecnologias educacionais pode também ser compreendida, em parte, como uma lacuna no desenvolvimento do conteúdo didático. Afinal, a escolha de métodos didáticos não deve ser apenas uma questão de preferência pessoal ou tradição disciplinar, mas uma decisão baseada naquilo que é mais eficaz para a aprendizagem dos alunos.

Outro ponto importante a considerar é que o fortalecimento do conteúdo didático requer condições institucionais que incentivem a reflexão pedagógica, o compartilhamento de boas práticas e a formação continuada. Vários professores destacaram a ausência de espaços formais para o desenvolvimento docente, o que pode comprometer o aprimoramento das competências pedagógicas, especialmente no que diz respeito à inovação e à gestão da aprendizagem em contextos complexos.

No entanto, há oportunidades para aprofundamento, especialmente em relação ao conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao uso de tecnologias educativas e à escolha de estratégias pedagógicas inovadoras alinhadas com os princípios da aprendizagem significativa. Promover esse aprimoramento exige políticas institucionais de formação continuada, cultura de valorização da docência e redes colaborativas entre os professores da área contábil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição central da tese sustentou que, entre docentes que lecionam tributação na graduação em Ciências Contábeis, os saberes práticos apresentam domínio mais robusto do que as demais dimensões, ao passo que os saberes didático-pedagógicos não recebem a devida importância, dado o histórico de frágil formação pedagógica na área e a complexidade do conteúdo tributário. Em termos de *corpus*, a etapa quantitativa contou com 40 docentes e a qualitativa com 12 entrevistas gravadas e transcritas; os participantes foram identificados nos relatórios por códigos alfanuméricos (P1–P12) e caracterizados por natureza institucional, com prevalência de universidades públicas e apenas um docente atuando atualmente em IES privada (P8), assegurando contraste sem violar o anonimato.

Os resultados corroboram com a primeira parte da declaração da tese, na análise dos saberes Práticos, todas as médias situam-se em patamar elevado ($\approx 8,2-9,2$), com baixa variabilidade na maior parte dos itens, por exemplo, “sou capaz de elaborar exercícios práticos de resolução de problemas tributários” ($M=9,18$; $CV=0,12$) evidenciando a centralidade do uso de experiências profissionais, estudos de caso e simulações na mediação do conteúdo. A triangulação reforça esse quadro: relatos mencionam documentos fiscais reais, cenários de tomada de decisão e simulações empresariais como estratégias recorrentes para aproximar teoria e prática, o que confirma a predominância dos saberes práticos no ensino de contabilidade tributária.

Quanto aos saberes didático-pedagógicos, o diagnóstico é mais matizado. Há consciência pedagógica e sinais positivos, como valorização da avaliação contínua e da escuta discente, porém a inovação didática (metodologias ativas, tecnologias educacionais) não se encontra uniformemente consolidada entre todos os docentes, indicando oportunidades de desenvolvimento formativo. Soma-se a isso o dado de que a maioria não possui formação pedagógica formal prévia, tendo construído sua didática por socialização profissional e cursos pontuais, o que ajuda a explicar a heterogeneidade observada. Aspectos institucionais, como currículos rígidos e exigências regimentais, também tensionam a adoção plena de metodologias inovadoras, contendo a difusão dessas práticas.

Diante disso, a proposição de tese é confirmada em seus dois eixos, com intensidades distintas. Confirma-se integralmente a predominância dos saberes práticos, sustentada por médias elevadas e narrativas consistentes de integração entre experiência profissional e sala de aula. Já a crítica à insuficiente valorização dos saberes didático-pedagógicos é parcialmente confirmada: há reconhecimento e esforço pedagógico, mas a consolidação de metodologias

ativas e do uso sistemático de tecnologias permanece desigual, condicionada por trajetórias formativas e por constrangimentos institucionais. Essa leitura integrada, ancorada na triangulação entre questionário, entrevistas e análise documental, permite afirmar que o eixo prático se apresenta como fortaleza instalada do campo, ao passo que o eixo didático-pedagógico constitui fronteira de melhoria contínua a ser enfrentada por políticas de desenvolvimento docente e por ajustes organizacionais.

A análise das entrevistas com os docentes da área de contabilidade tributária revelou um cenário de desafios e oportunidades para o ensino dessa matéria, que exige um equilíbrio entre a constante atualização técnica, a implementação de metodologias pedagógicas eficazes, a valorização da experiência prática e a sensibilidade às necessidades dos discentes. Portanto, os docentes confirmam o que já estava na literatura. Os relatos evidenciam que a docência na área da contabilidade tributária transcende a simples transmissão de conhecimento técnico, demandando um esforço contínuo para adaptar o conteúdo às rápidas mudanças legislativas e à realidade dos estudantes, muitos dos quais conciliam trabalho e estudo em condições adversas.

Contudo, as entrevistas também mostram que os docentes naturalizam o modelo tradicional de universidade – um modelo que reproduz padrões que destoam das expectativas do mercado de trabalho do século XXI. Não vemos nas falas docentes uma reflexão que mencione a construção da pesquisa científica ou a extensão, que são pilares da universidade. Vemos uma enorme preocupação dos docentes com os métodos de ensino e como levar para a prática, mas não percebem que a prática pode ser buscada com pesquisa e com extensão comunitária.

Em relação aos saberes técnico-científicos, destaca-se a necessidade de atualização constante por parte dos docentes. Os professores ressaltam a velocidade com que as normas tributárias se alteram e a dificuldade de acompanhar essas mudanças sem apoio institucional adequado. Muitos docentes buscam estratégias individuais, como assinatura de boletins especializados, participação em grupos de pesquisa e consultas a profissionais do mercado para garantir que suas aulas estejam alinhadas às exigências atuais da profissão. A falta de incentivo por parte das universidades para capacitação contínua foi uma preocupação recorrente nos relatos, demonstrando um descompasso entre a complexidade da área da contabilidade tributária e as condições oferecidas para a formação continuada dos docentes.

No que se refere aos saberes didático-pedagógicos, a pesquisa revelou um esforço considerável dos docentes para tornar a contabilidade tributária mais acessível e envolvente. A implementação de metodologias ativas, como gamificação, estudos de caso e simulações, foi um dos pontos destacados, pois os professores acreditam que essas práticas tornam o

aprendizado mais significativo e aproximam os estudantes da realidade do mercado. No entanto, relataram barreiras institucionais, como a rigidez dos regimentos acadêmicos, que impõem avaliações tradicionais e dificultam a adoção de estratégias inovadoras. Além disso, a falta de infraestrutura, como laboratórios específicos para práticas em contabilidade tributária, compromete a aplicabilidade dos conteúdos. A necessidade de adaptação às dificuldades dos discentes também foi enfatizada, visto que muitos ingressam no curso sem conhecimentos básicos de matemática e lógica, por exemplo, exigindo dos professores um planejamento pedagógico flexível e um acompanhamento mais próximo do desenvolvimento dos estudantes.

Os saberes práticos dos docentes emergiram como um dos principais diferenciais para a qualidade do ensino da contabilidade tributária. Alguns professores têm vasta experiência no mercado e utilizam essa bagagem para enriquecer as aulas com exemplos reais, tornando o conteúdo mais aplicável e tangível para os estudantes. No entanto, um desafio recorrente é a dificuldade de manter essa conexão com a prática quando o docente se afasta do mercado para se dedicar integralmente à academia, pois a maioria trabalha sob regime de dedicação exclusiva. Alguns professores relatam que fazem consultorias esporádicas para evitar o distanciamento da realidade tributária empresarial, enquanto outros mencionam que compensam essa lacuna com pesquisas e atualizações constantes. Ainda assim, a ausência de vivências recentes pode limitar a capacidade de exemplificação e a conexão com os desafios contemporâneos enfrentados pelos profissionais da área.

Por fim, os saberes humanos aparecem como um elemento importante na prática docente. Os relatos mostram que o ensino da contabilidade tributária não se restringe ao domínio técnico, mas envolve um componente humano crucial: a relação professor-estudante. Muitos docentes demonstram sensibilidade às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, como cansaço extremo, desmotivação e dificuldades emocionais, especialmente pós-covid-19. A flexibilidade no planejamento das aulas e a criação de um ambiente de aprendizado acolhedor foram apontadas como estratégias para minimizar esses impactos e aumentar o engajamento dos estudantes. Os professores destacaram ainda a importância da ética e da responsabilidade no ensino de conteúdo tributário, reforçando a necessidade de formar profissionais conscientes sobre temas como elisão e evasão fiscal, compliance e planejamento tributário responsável.

A partir dessa investigação, observa-se que o ensino da contabilidade tributária enfrenta desafios estruturais, que vão desde a falta de incentivo institucional para capacitação dos docentes até a rigidez das normas acadêmicas que limitam metodologias inovadoras. No entanto, os relatos também mostram que os professores desenvolvem estratégias individuais e coletivas para lidar com essas dificuldades, demonstrando um compromisso com a qualidade

do ensino e a formação de profissionais preparados para atuar no mercado. A combinação de conhecimentos técnicos atualizados, estratégias pedagógicas dinâmicas, experiências práticas e uma abordagem humanizada é importante para superar os desafios da docência nessa área.

Não podemos deixar de mencionar ainda que há uma naturalização do papel docente na universidade, que é aquele que conduz todo o processo, seja de forma tradicional ou por metodologias ativas. Mesmo o professor mais inovador, que se apropria de diversas estratégias de ensino e aprendizagem, nada muda se continua estimulando o papel do aluno em ser receptáculo do conhecimento e não produtor crítico dele.

Conclui-se que a docência em contabilidade tributária exige não apenas um domínio aprofundado dos conteúdos específicos, mas também uma visão ampla sobre as necessidades dos alunos, a realidade do mercado e as possibilidades pedagógicas. O professor tributário não é apenas um transmissor de informações, mas um mediador do conhecimento, um agente de transformação e um facilitador do aprendizado, que equilibra teoria e prática, inovação e tradição, exigência e acolhimento. O aprimoramento contínuo dessas dimensões é esperado para garantir um ensino mais efetivo, relevante e alinhado às demandas de um mundo em constante evolução. Portanto, a contabilidade tributária, embora desafiadora, pode ser ensinada de forma acessível e prática quando combinada com experiência de mercado, inovação pedagógica e sensibilidade às necessidades dos alunos.

Ainda, entendemos que o ensino em contabilidade tributária se beneficiaria com a consolidação de uma docência comprometida com a pesquisa científica e com a extensão comunitária, de forma a desnaturalizar essa suposta dificuldade que marcaria esse componente curricular pela sua patente atualização constante. A pesquisa científica coloca o aluno em contato constante com os fundamentos epistemológicos e com as transformações legais, políticas e econômicas que incidem sobre a contabilidade tributária, permitindo que ele compreenda criticamente as mudanças normativas em vez de apenas memorizá-las. Esse movimento amplia o horizonte da formação, pois desloca o foco da simples instrumentalização técnica para uma postura investigativa e reflexiva, essencial para lidar com a complexidade e a dinamicidade do campo tributário.

Por sua vez, a integração da extensão universitária nesse processo cria também uma ponte entre o saber acadêmico e as demandas concretas da sociedade, especialmente de grupos e organizações que não dispõem de acesso fácil a serviços de contabilidade qualificada. Projetos de extensão que envolvam assessorias tributárias populares ou núcleos de apoio fiscal, por exemplo, podem proporcionar ao estudante experiências formativas ricas, que articulam conhecimento técnico, compromisso ético e responsabilidade social.

A pesquisa quantitativa apresentou uma análise descritiva abrangente sobre os saberes docentes mobilizados por professores de Contabilidade Tributária no ensino superior brasileiro, com base em dados de questionário autopercebido. Foram investigadas quatro categorias de saberes – Técnico-Científico, Prático, Didático-Pedagógico e Humano – e os resultados revelaram panoramas interessantes. Em primeiro lugar, constatou-se que os docentes atribuem altos níveis de concordância à maioria dos itens avaliados, demonstrando um perfil profissional robusto, que combina domínio do conteúdo, ampla experiência prática e consciência ética e relacional no ensino. Em segundo lugar, identificaram-se variações importantes: especificamente, uma lacuna na participação em pesquisa acadêmica e eventos científicos por parte de alguns docentes, assim como uma adoção desigual de tecnologias educacionais e metodologias ativas de ensino.

Tais variações indicam áreas que merecem atenção e investimento, sem detrimento de reconhecer que outras áreas – notadamente a integração da prática profissional e o cuidado humanístico – já se encontram bem estabelecidas entre os professores. Em termos práticos, a análise aponta que os Saberes Humanos e os Saberes Práticos constituem pilares sólidos no ensino de contabilidade tributária, pois garantem relevância e ética no processo de ensino-aprendizagem. Os Saberes Técnico-Científicos dos docentes é elevado no tocante ao conteúdo disciplinar, mas pode ser reforçado no aspecto da produção e atualização científica sistemática. Já os Saberes Didático-Pedagógicos apresentam um cenário dual: os professores são comprometidos e abertos ao aperfeiçoamento, mas nem todos dominam ou utilizam as ferramentas pedagógicas mais modernas disponíveis. Assim, promover o equilíbrio entre essas dimensões é um importante passo para se alcançar a eficácia no ensino da contabilidade tributária.

Investir na formação contínua dos professores em metodologias de ensino e incentivar a integração entre pesquisa e prática emergem como estratégias-chave. Adicionalmente, a valorização de um ensino centrado no estudante, ético e contextualizado deve ser incorporada explicitamente nas diretrizes curriculares e avaliativas das instituições, garantindo que os Saberes Humanos e os Saberes Práticos continuem sendo bem desenvolvidos.

Como considerações finais, ressalta-se que a presente análise forneceu uma visão interna das percepções dos docentes, mas também possui limitações que apontam oportunidades de pesquisas futuras. A amostra, embora diversificada geograficamente, é relativamente pequena (40 docentes) e focada em uma disciplina específica. Estudos complementares poderiam envolver uma quantidade maior de instituições ou compará-la a outras áreas da contabilidade, para verificar se os padrões observados são gerais ou particulares

da área de contabilidade tributária. Além disso, seria relevante investigar a perspectiva dos discentes sobre esses mesmos aspectos – por exemplo, os estudantes confirmam que seus professores demonstram tais saberes em sala? Como eles percebem o uso de práticas inovadoras ou a abordagem humanística dos docentes?

Triangular percepções de professores e estudantes podem enriquecer a compreensão do processo de ensino-aprendizagem em contabilidade tributária. Por fim, a seção de discussão qualitativa (entrevistas com 12 docentes da área de contabilidade tributária) buscou aprofundar o como e o porquê por trás dos números aqui reportados, iluminando as nuances das práticas docentes. Em conclusão, os achados deste estudo enfatizam que ensinar contabilidade tributária no ensino superior requer muito mais do que conhecimento técnico em legislação fiscal/tributária. Requer dos educadores uma constante atualização científica, a habilidade de transpor teoria em prática de modo didático, e, sobretudo, sensibilidade e compromisso com a formação integral do futuro profissional contador.

Os professores investigados demonstram reconhecer essa multiplicidade de saberes e, mesmo enfrentando desafios, têm construído um ensino em contabilidade tributária que vai além do cálculo de tributos e/ou cumprimento de obrigações principais e acessórias no campo tributário – abarcando reflexões éticas, desenvolvimento crítico e preparação para a realidade profissional. Cabe às instituições e aos próprios docentes darem seguimento a esse esforço, implementando melhorias onde necessário, para que a educação contábil em contabilidade tributária continue evoluindo em consonância com as demandas da profissão e da sociedade. Assim, profissionais não apenas competentes tecnicamente, mas também conscientes de seu papel cidadão, capazes de atuar num ambiente tributário complexo com competência, ética e visão crítica, serão formados.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, H. M. D.; SCHIMIGUEL, J. Abordagens educacionais inovadoras: o papel dos jogos e simulações. **Cadernos Cajuína**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. e952, 2025. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/952>. Acesso em: 26 nov. 2025. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i1.952>
- AGUIAR, H. M. de; SCHIMIGUEL, J. Abordagens educacionais inovadoras: o papel dos jogos e simulações. **Cadernos Cajuína**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. e952-e952, 2025. <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i1.952>
- ALLINGHAM, M. G.; SANDMO, A. Income tax evasion: a theoretical analysis. **Journal of Public Economics**, [s. l.], v. 1, n. 3–4, p. 323–338, 1972. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(72\)90010-2](https://doi.org/10.1016/0047-2727(72)90010-2)
- ALMEIDA, L. F. de C.; MACHADO, M. R. R., MACHADO, L. de S.; ZANOLLA, E. Análise bibliométrica da produção científica brasileira em contabilidade tributária. **ConTexto - Contabilidade em Texto**, [s. l.], v. 17, n. 35, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/64793>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- AMARO, L. **Direito Tributário Brasileiro**. 26. ed. São Paulo: Saraiva Jur, 2025.
- ANASTASIOU, L. das G. C. A teoria e a prática de processos de formação continuada do docente universitário. In: **PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**. São Paulo: Edusp, 2009. p. 39–70.
- ANASTASIOU, L. das G. C.; PIMENTA, S. G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2021.
- 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**, [s. l.], v. 19, n. 48, p. 91–102, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772008000300008>
- ANDRADE, E. S. M. de. **Contabilidade tributária: um enfoque prático nas áreas federal, estadual e municipal**. São Paulo: Atlas, 2015.
- AVALOS, B. Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. **Teaching and Teacher Education**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 10–20, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- BAKER, C. R.; BETTNER, M. S. Interpretive and critical research in accounting: A commentary on its absence from mainstream accounting Research. **Critical Perspectives on Accounting**, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 293–310, 1997. <https://doi.org/10.1006/cpac.1996.0116>
- BALL, D.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?. **Journal of Teacher Education**, [s. l.], v. 59, n. 5, p. 389–407, 2008. <https://doi.org/10.1177/0022487108324554>

BARBOSA-MEDEIROS, M. R.; CALDEIRA, A. P. Saúde mental de acadêmicos de medicina: estudo longitudinal. **Revista Brasileira de Educação Médica**, [s. l.], v. 45, p. e187, 2021. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v45.3-20190285>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BORKO, H. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 33, n. 8, p. 3–15, 2004. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Institui o Imposto sobre Bens e Serviços (IBS), a Contribuição Social sobre Bens e Serviços (CBS) e o Imposto Seletivo (IS); cria o Comitê Gestor do IBS e altera a legislação tributária**. 16 jan. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp214.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BUSKIST, W., SIKORSKI, J.; BUCKLEY, T., SAVILLE, B. K. *et al.* The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. *In*: ELEMENTS OF MASTER TEACHING. [S. l.]: [s. d.], 2002. (McKeachie and Charles L. Brewer). p. 27–39.

CABELLO, O. G.; GAIO, L. E.; WATRIN, C. Tax avoidance in management-owned firms: evidence from Brazil. **International Journal of Managerial Finance**, [s. l.], v. 15, n. 4, p. 580–592, 2019. <https://doi.org/10.1108/IJMF-04-2018-0117>

CARDOSO, F. N.; MACHADO, L. de S. A temática tributária em programas de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil. **ConTexto - Contabilidade em Texto**, [s. l.], v. 21, n. 48, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ConTexto/article/view/109305>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CARVALHO, N. R.; OLIVEIRA, R. M. de; SILVA, M. A. da; BORGES, R. O. OBRIGAÇÕES TRIBUTÁRIAS ACESSÓRIAS: PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO AO ENSINO NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS. **Revista Mineira de Contabilidade**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 11–26, 2025. Disponível em: <https://revista.crcmg.org.br/rmc/article/view/1614>. Acesso em: 16 out. 2025. <https://doi.org/10.51320/rmc.v26i1.1614>

CASAGRANDE, M. D. H.; BORNIA, A. C.; CASAGRANDE, J. L. JOGOS DE EMPRESAS NO ENSINO DA CONTABILIDADE TRIBUTÁRIA. **CONTABILIDADE Vista & Revista**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 34–58, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=197033498003>.

CFC. Conselho Federal de Contabilidade. **Altera a sigla e a numeração de normas, interpretações e comunicados técnicos**. 18 mar. 2011. Disponível em: <https://www legisweb.com.br/legislacao/?id=114472>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a Educação Hoje**. Porto Alegre: Penso, 2021.

CHIEREGATO, R.; OLIVEIRA, L. M. de; SOUZA, A. F. de. **Controle Tributário Para Administradores E Contadores**. São Paulo: Atlas, 2015.

CHUA, W. F. Radical Developments in Accounting Thought. *The Accounting Review*, [s. l.], v. 61, n. 4, p. 601–632, 1986.

CLEMONS, R.; SHEVLIN, T. J. **The Tax Policy Debate: Increasing the Policy Impact of Academic Tax Accounting Research**. Rochester, NY: Social Science Research Network, 2015. SSRN Scholarly Paper. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=2489379>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CONCEIÇÃO, L. da. **Curso de direitos fundamentais**. Campina Grande: Eduepb, 2021.

CORNACHIONE JÚNIOR, E. B. **Tecnologia da educação e cursos de ciências contábeis: modelos colaborativos virtuais**. 2004. tese - Universidade de São Paulo, [s. l.], 2004. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/12/tde-12092007-124732/>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CORRÊA, P. R.; PASQUALLI, R. Saberes Docentes para Freire, Shulman e Tardif: Percepções e Aproximações Teóricas. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 229–238, 2022. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/9085>. Acesso em: 29 nov. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200003>

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. *Educação e Pesquisa*, [s. l.], v. 39, p. 319–334, 2013.

CREPALDI, S. A.; CREPALDI, G. S. **Contabilidade fiscal e tributária: Teoria e prática**. [S. l.]: Saraiva Uni, 2018.

CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. Los Angeles, Calif.: SAGE Publications, Inc, 2014.

CUNHA, M. I. da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], n. 97, p. 31–46, 1996.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus Editora, 1989.

CUNHA, E. R. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. *Revista Cocar*, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 31–40, 2007.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Campinas: Boitempo Editorial, 2022.

DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. **European Journal of Teacher Education**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 291–309, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. [S. l.]: SAGE Publications, 2011.

ELOY JÚNIOR, A. C. C.; SOARES, S. V.; CASAGRANDE, M. D. H. A produção científica brasileira sobre contabilidade tributária em periódicos e eventos no período de 1989-2011. **RC&C. Revista de Contabilidade e Controladoria**, [s. l.], v. 6, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/32234>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ESTEVES, R. E. D. S.; MACHADO, L. de S.; MACHADO, M. R. R. Produção científica sobre a temática tributária em congressos de contabilidade e administração do Brasil realizados entre 2007 a 2012. **Revista de Administração da UEG**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 70–70, 2014.

FABRETTI, L. C. **Contabilidade Tributária**. São Paulo: Atlas, 2009.

FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P. **Manual de Análise de Dados: Estatística e Machine Learning com Excel®, SPSS®, Stata®, R® e Python®**. RIO DE JANEIRO, RJ: GEN LTC, 2023.

FELDSTEIN, M. **Effects of Taxes on Economic Behavior**. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2008. Disponível em: <http://www.nber.org/papers/w13745.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025. <https://doi.org/10.3386/w13745>

FOLSTER, A.; SILVEIRA, T. P. de; FERREIRA, L. F.; LUNKES, R. J. Pesquisa empírica em contabilidade tributária: um panorama das pesquisas tributárias no Brasil. **REUNIR Revista de Administração Contabilidade e Sustentabilidade**, [s. l.], v. 6, n. 2, p. 1–16, 2016. <https://doi.org/10.18696/reunir.v6i2.322>

FONSECA, U. D. J.; VALE JÚNIOR, J. S. D.; ANDRADE, C. M. D. G. D. Planejamento Estratégico Tributário: Um Estudo de Caso em Empresa do Ramo Varejista. **Id on Line REVISTA DE PSICOLOGIA**, [s. l.], v. 11, n. 37, p. 360–378, 2017. <https://doi.org/10.14295/online.v11i37.846>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.

FREITAS, M. D. S.; OLIVEIRA, D. R. Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [s. l.], v. 1, n. 2, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3562>. Acesso em: 4 dez. 2025. <https://doi.org/10.47149/pemo.v1i2.3562>

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia : pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. **In Ijuí**: UNIJUI, 1998. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1339>. Acesso em: 11 ago. 2025.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo, SP: GEN Atlas, 2022.

GONÇALVES, A. P. V.; SANTOS, R. S. P. D. A pesquisa quantitativa em sociologia: recursos e dilemas da realização de surveys online com trabalhadores durante a pandemia de covid-19. **Sociologia & Antropologia**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. e220007, 2023. <https://doi.org/10.1590/2238-38752023v13211>

GOPALDAS, A. A front-to-back guide to writing a qualitative research article. **Qualitative Market Research: An International Journal**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 115–121, 2016. <https://doi.org/10.1108/QMR-08-2015-0074>

GUSKEY, T. R. **Evaluating Professional Development**. [S. l.]: Corwin Press, 2000.

HANLON, M.; HEITZMAN, S. **A Review of Tax Research**. Rochester, NY: Social Science Research Network, 2010. SSRN Scholarly Paper. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=1476561>. Acesso em: 11 ago. 2025. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1476561>

HASSELDINE, J.; LI, Z. More tax evasion research required in new millennium. **Crime, Law and Social Change**, [s. l.], v. 31, n. 2, p. 91–104, 1999. <https://doi.org/10.1023/A:1008324726125>

HENLKAIN, M. H. O.; GERÔNIMO JUNIOR, V. C.; LIRA, J. R.; GARCIA, R. V. B. Feedback fundamentado no Teacher Behavior Checklist para professores universitários: uma pesquisa exploratória. **Psicologia Argumento**, [s. l.], v. 38, n. 100, p. 222–246, 2020. <https://doi.org/10.7213/psicolargum.38.100.AO02>

HENRIQUE, M. R.; SILVA, J. M. de; SAPORITO, A.; SILVA, S.B. Tax Accounting: bibliometric study of the accounting area between the period 2010 to 2020. **Revista Contabilidade e Controladoria**, [s. l.], v. 12, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rcc/article/view/77754>. Acesso em: 11 ago. 2025. <https://doi.org/10.5380/rcc.v12i3.77754>

JACKLING, B.; HOWIESON, B.; NATOLI, R. Some Implications of IFRS Adoption for Accounting Education. **Australian Accounting Review**, [s. l.], v. 22, n. 4, p. 331–340, 2012. <https://doi.org/10.1111/j.1835-2561.2012.00197.x>

JACOB, M. Uma nota sobre a pesquisa tributária. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 29, p. 339–342, 2018. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201890280>

KEELEY, J.; SMITH, D.; BUSKIST, W. The Teacher Behaviors Checklist: Factor Analysis of Its Utility for Evaluating Teaching. **Teaching of Psychology**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 84–91, 2006. https://doi.org/10.1207/s15328023top3302_1

LAFFIN, M.; GOMES, S. M. D. S. Formação do professor de contabilidade: O tema em debate. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 24, p. 77, 2016. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2372>

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. de C. **Revolucionando a Sala de Aula II - ovas metodologias ativas para professores e estratégias de aprendizagem para estudantes**. São Paulo: Editora Atlas Ltda, 2022.

LEITE FILHO, G. A. Padrões de produtividade de autores em periódicos e congressos na área de contabilidade no Brasil: um estudo bibliométrico. **Revista de Administração**

Contemporânea, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 533–554, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552008000200011&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 23 nov. 2025. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552008000200011>

LEVITT, H. M.; MOTULSKY, S. L.; WERTZ, F. J.; MORROW, S. L.; PONTEROTTO, J. G. Recommendations for designing and reviewing qualitative research in psychology: Promoting methodological integrity. **Qualitative Psychology**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 2–22, 2017. <https://doi.org/10.1037/qup0000082>

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, [s. l.], v. 11, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 40, p. 629–650, 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

LIMA, F. J. G. de. Tecnocracia e despolitização da esfera pública segundo Habermas: estudos de teoria crítica via racionalidade comunicativa. **Cognitio-Estudos: revista eletrônica de filosofia**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 206–221, 2019. <https://doi.org/10.23925/1809-8428.2019v16i2p206-221>

LIMA, E. M.; REZENDE, A. J. Um estudo sobre a evolução da carga tributária no Brasil: uma análise a partir da Curva de Laffer. **Interações (Campo Grande)**, [s. l.], v. 20, p. 239–255, 2019. <https://doi.org/10.20435/inter.v0i0.1609>

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Atlas, 2016.

MENDES, P. C. de M.; SILVA, A. B.; NIYAMA, J. K. A aderência do conteúdo da disciplina contabilidade tributária ministrada nos cursos de graduação em ciências contábeis do Brasil ao conteúdo do currículo internacional proposto pela ONU. **Revista Ambiente Contábil**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 1–19, 2011.

MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. D. C.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 23, n. 59, p. 142–153, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>

MIRANDA, G. J.; LEAL, E. A.; NOVA, S. P. de C. C. **Revolucionando a Docência Universitária - Orientações, experiências e teorias para a prática docente em negócios**. São Paulo: GEN Atlas, 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, [s. l.], p. 33–50, 2004.

MONCADA, S.; MONCADA, T. P. Gamification of Learning in Accounting Education. **Journal of Higher Education Theory and Practice**, [s. l.], v. 3, n. 14, p. 9–19, 2014.

MORAIS, D. O. de; BOCARDI, C. C. Gestão tributária: uma análise bibliométrica da produção científica brasileira. **Revista de Ciências Contábeis|RCiC-UFMT**, [s. l.], n. 21, p. 33–52, 2020.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** [S. l.]: Papirus Editora, 2013.

NAZÁRIO, N. da S.; MENDES, P. C. de M.; AQUINO, D. R. B. de. Percepção dos discentes quanto à importância do conhecimento em contabilidade tributária em instituições de ensino superior do Distrito Federal: um estudo empírico. **Revista Universo Contábil**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 64–81, 2008.

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. 14.1, n. 2015, 2015. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2709>. Acesso em: 14 nov. 2025. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.1.005>

NONAKA, I.; TAKEUCHI, Hiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation.** Oxford: Oxford University Press, USA, 1995. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195092691.001.0001>

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OATS, L.; MILLER, A.; MULLIGAN, E. **Principles of International Taxation.** [S. l.]: Bloomsbury Academic, 2017.

OLIVEIRA, M. S. de. A disciplina contabilidade tributária e o mercado de trabalho. **Revista de Gestão e Secretariado**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 110–132, 2023. Disponível em: <https://revistagesec.org.br/secretariado/article/view/1504>. Acesso em: 16 out. 2025. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i1.1504>

OLIVEIRA, G. P. de. **Contabilidade Tributária.** São Paulo: Saraiva, 2005.

OLIVEIRA, G. P. de. **Contabilidade Tributária.** São Paulo: Saraiva Uni, 2021.

OLIVEIRA, L. M. de.; CHIEREGATO, R.; PEREZ JUNIOR, J. H.; GOMES, M. B. **Manual de contabilidade tributária: textos e testes com as respostas.** São Paulo: Atlas, 2015.

PAULO, E. Gerenciamento Tributário e Mercado de Capitais: Análise da produção científica no período de 2000 a 2012. **Revista Uniabeu**, [s. l.], v. 6, n. 13, p. 209–225, 2021.

PÊGAS, P. H. **Manual de Contabilidade Tributária.** São Paulo: GEN Atlas, 2022.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** [S. l.]: Cortez, 2021.

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. **Docência na educação superior.** Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em

Debate). v. 5 Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/docencia_na_educacao_superior.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

RUDYANTO, A.; PIRZADA, K. The role of sustainability reporting in shareholder perception of tax avoidance. **Social Responsibility Journal**, [s. l.], v. 17, n. 5, p. 669–685, 2021. <https://doi.org/10.1108/SRJ-01-2020-0022>

SABBAG, E. **Manual de Direito Tributário**. São Paulo: Saraiva Jur, 2024.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 250–269, 2010. <https://doi.org/10.5902/198346591555>

SAMPAIO, R. C.; SABBATINI, M.; LIMONGI, R. **Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa: um guia prático para pesquisadores**. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - Intercom, 2024. Disponível em: <https://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/detalheEbook.php?id=57203>.

SCHOLES, M. S. *et al.* **Taxes & Business Strategy**. 5. ed. Nova Jersey: Pearson Prentice Hall, 2015.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. 0. ed. [S. l.]: Routledge, 2017. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351883160>. Acesso em: 11 ago. 2025. <https://doi.org/10.4324/9781351523743>

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 4, 1986. <https://doi.org/10.2307/1175860>

SILVA, A. C. B. da; OLIVEIRA, E. C. de; FILHO, J. F. R. Revista Contabilidade & Finanças - USP: uma comparação entre os períodos 1989/2001 e 2001/2004. **Revista Contabilidade & Finanças**, [s. l.], v. 16, n. 39, p. 20–32, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772005000300003>

SILVA, F. P. da; PINTO, A. E.; PITMAN, A. **Manual de Gestão Tributária**. São Paulo: Atlas, 2022.

SLEMROD, J.; GILLITZER, C. Insights from a Tax-systems Perspective. **CESifo Economic Studies**, [s. l.], v. 60, n. 1, p. 1–31, 2014. <https://doi.org/10.1093/cesifo/ift015>

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de Ciências Contábeis do Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 89–105, 2007. <https://doi.org/10.11606/rco.v1i1.34699>

SOARES, S. V.; RICHARTZ, F.; VOSS, B. de L.; FREITAS, C. L. de F. Evolução do currículo de Contabilidade no Brasil desde 1809. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, [s. l.], v. 10, n. 30, p. 27–42, 2011. <https://doi.org/10.16930/2237-7662/rccc.v10n30p27-42>

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cb>. Acesso em: 11 ago. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petropolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 13, p. 05–24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

TARDIF, M. B.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores diante do saber esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, [s. l.], v. 1, n. 4, p. 215–233, 1991.

TEMPESTA, V. R. *et al.* Quais saberes compõem a formação docente nos cursos de pós-graduação stricto sensu em contabilidade no Brasil?. **Enfoque: Reflexão Contábil**, [s. l.], v. 41, n. 3, p. 18–36, 2022. <https://doi.org/10.4025/enfoque.v41i3.56335>

TORGLER, B. Tax Morale, Rule-Governed Behaviour and Trust. **Constitutional Political Economy**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 119–140, 2003. <https://doi.org/10.1023/A:1023643622283>

TORRES, H. T. Tributação e cooperação internacional: o futuro da soberania tributária e os desafios da administração tributária no século XXI. **Revista da Receita Federal: Estudos Tributários e Aduaneiros**, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 1–11, 2025. Disponível em: <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.17410828>. Acesso em: 8 nov. 2025.

TRAN-NAM, B.; EVANS, C.; WALPOLE, M.; RITCHIE, K. **Tax Compliance Costs: Research Methodology and Empirical Evidence from Australia**. Rochester, NY: Social Science Research Network, 2000. SSRN Scholarly Paper. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/abstract=228895>. Acesso em: 11 ago. 2025.

VARGAS, S. B. de; SCHERER, A. P. Z.; GARCIA, L. S. As metodologias ativas no ensino da contabilidade: relato de experiências na sala de aula/ The active methodologies in accounting education: report of experiences in the classroom. **Brazilian Journal of Development**, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 3885–3905, 2020.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **O profissional liberal na docência de 3º grau: uma proposta de atualização pedagógica**. 1994. 1994. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 1994. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=18299348834716893854&hl=en&oi=scholar>. Acesso em: 11 ago. 2025. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n1-275>

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes**. [S. l.]: Harvard University Press, 1978. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: Seu Cenário e Seus Protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

ZANELLA, P.; ANTONELLI, R. A.; BORTOLUZZI, S. C. Avaliação das Competências Docentes: Análise no Curso de Ciências Contábeis da UTFPR. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade (REPeC)**, [s. l.], v. 11, n. 2, 2017. Disponível em: <https://repec.emnuvens.com.br/repec/article/view/1417>. Acesso em: 14 nov. 2025. <https://doi.org/10.17524/repec.v11i2.1417>

ZENG, T. Teaching Taxation: A Comprehensive Method:. *In*: 2014 INTERNATIONAL CONFERENCE ON ADVANCED ICT (ICAICTE-2014), 2014, Dalian, China. **Anais [...]**. Dalian, China: [s. d.], 2014. Disponível em: <https://www.atlantis-press.com/article/13485>. Acesso em: 11 ago. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo coletar informações sobre as percepções e experiências de docentes que lecionam disciplinas relacionadas à área tributária na contabilidade. As respostas servirão para compreender a educação tributária na área contábil e identificar oportunidades de melhoria e inovação no ensino de tributação na área contábil.

SEÇÃO 1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Gênero:

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não informar

Idade:

- ☐ Menos de 30 anos
- ☐ 30-39 anos
- ☐ 40-49 anos
- ☐ 50-59 anos
- ☐ 60 anos ou mais

Formação acadêmica (assinale todas que se aplicam):

- ☐ Graduação em Contabilidade
- ☐ Graduação em outras áreas
- ☐ Mestrado em Contabilidade
- ☐ Mestrado em outras áreas
- ☐ Doutorado em Contabilidade
- ☐ Doutorado em outras áreas
- ☐ Pós-doutorado em Contabilidade
- ☐ Pós-doutorado em outras áreas

A instituição na qual você se graduou é:

- ☐ Pública
- ☐ Privada

Tempo de atuação no ensino superior:

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 5-10 anos
- ☐ 11-20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

Tempo de atuação no ensino de tributária na área contábil:

- ☐ Menos de 5 anos
- ☐ 5-10 anos
- ☐ 11-20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

Tempo de dedicação à docência (carga horária):

- ☐ Dedicção Exclusiva
- ☐ 40 horas
- ☐ 20 horas
- ☐ Horista

Em que tipo de instituição(ões) de ensino você atua como docente em contabilidade tributária?

- ☐ Instituição pública
- ☐ Instituição privada
- ☐ Ambas, instituições públicas e privadas

Qual é o Estado Federativo onde fica a Instituição de Ensino Superior (IES) à qual você está vinculado como docente atuando no ensino de contabilidade tributária? (Por exemplo: MG).

Em relação à docência, possui qual tipo de vínculo com a(s) instituição(ões) em que atua?

- ☐ Professor Efetivo
- ☐ Professor Substituto
- ☐ Contratado
- ☐ Outro, por favor, especifique:

Antes de iniciar sua carreira como docente em contabilidade tributária, você já trabalhou em algum cargo ou função relacionada à área tributária?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se a resposta for "Sim", as seguintes perguntas podem ser feitas:

Por quanto tempo você trabalhou na área tributária antes de se tornar docente?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ Entre 1 e 3 anos
- ☐ Entre 3 e 5 anos
- ☐ Entre 5 e 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

Em que setor ou área específica de tributação você possuía experiência? (Marque todas as opções que se aplicam)

- ☐ Planejamento tributário
- ☐ Compliance tributário
- ☐ Consultoria tributária
- ☐ Auditoria tributária
- ☐ Contencioso tributário
- ☐ Outro, por favor especifique: ____

Quão frequente você ainda se envolve com práticas profissionais na área tributária enquanto atua como docente?

- ☐ Regularmente
- ☐ Ocasionalmente
- ☐ Raramente
- ☐ Não atuo mais na prática tributária

SEÇÃO 2

SABERES DOCENTES EM EDUCAÇÃO TRIBUTÁRIA NA ÁREA CONTÁBIL

Abaixo são apresentadas assertivas relacionadas aos saberes técnico-científicos, práticos, didático-pedagógicos e humanos dos docentes que atuam na educação tributária na área contábil.

Atribua uma **nota de zero a dez (0 a 10)** para as afirmações propostas. Em relação à nota, quanto mais próxima de 0, menor o seu grau de concordância com a assertiva apresentada e quanto mais próxima de 10, maior o seu grau de concordância (são permitidas notas com até duas casas decimais: 1,5; 5,25 ou 8,75, p. ex.).

SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS

1. Minhas pesquisas científicas contribuem significativamente para meu ensino na área da contabilidade tributária.
2. Participo regularmente de congressos, seminários e workshops relacionados à contabilidade tributária.
3. Eu me dedico à pesquisa na área da contabilidade tributária para enriquecer minha prática docente.
4. Regularmente atualizo meu conhecimento sobre mudanças na legislação e regulamentos tributários.
5. Regularmente utilizo publicações científicas para aprimorar meu conhecimento na área de contabilidade tributária.
6. Tenho conhecimentos para aplicar a teoria tributária na prática durante o ensino.
7. Regularmente reviso e atualizo meu conhecimento sobre as normas tributárias vigentes participando de curso, workshops e/ou outros.
8. Tenho competência para orientar alunos em pesquisas sobre tributação.
9. Acredito que posso explicar, com detalhes, a legislação tributária brasileira aos meus alunos.
10. Sinto-me confortável ao discutir os impactos dos novos desenvolvimentos tributários na economia brasileira.

SABERES PRÁTICOS

1. Preparo os alunos para lidar com desafios práticos na contabilidade tributária.
2. Sou capaz de elaborar exercícios práticos de resolução de problemas tributários.
3. Sinto-me à vontade para compartilhar minhas próprias experiências práticas na contabilidade tributária para complementar o aprendizado dos alunos.
4. Tenho experiência prática relevante em contabilidade e direito tributário e eu trago para a sala de aula.
5. Utilizo exemplos da prática profissional para ilustrar conceitos de tributação.
6. Sinto-me capaz de simular situações reais de tomada de decisão em tributação.
7. Encorajo os alunos a aplicar o conhecimento adquirido na resolução de problemas práticos de tributação.
8. Utilizo exemplos práticos e estudos de caso para ajudar os alunos a entender conceitos tributários.
9. Acredito que minha experiência prática na área tributária aprimora minha capacidade de ensinar.
10. Compartilho minhas experiências práticas para ajudar os alunos a compreender os desafios reais na área tributária.

SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

1. Integro tecnologias educacionais em meu ensino para melhorar o engajamento e o aprendizado dos alunos em minhas aulas de tributação.
2. Aplico aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso ou simulações para aprimorar o entendimento dos alunos sobre a contabilidade tributária.
3. Estou sempre procurando maneiras de melhorar minha eficácia no ensino de conceitos tributários.
4. Procuro atualizar constantemente minhas metodologias de ensino para proporcionar uma melhor experiência de aprendizagem em tributação.
5. Eu faço uso de ferramentas de aprendizagem digitais e online para complementar o ensino de conceitos tributários.
6. Utilizo diversas metodologias de ensino para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

7. Meu planejamento de aula inclui estratégias para engajar os alunos em discussões produtivas sobre tópicos tributários.
8. Regularmente busco *feedback* dos alunos para melhorar meu método de ensino.
9. Acredito que a avaliação contínua dos alunos é essencial para seu aprendizado na disciplina tributária.
10. Procuro participar de treinamentos e/ou cursos didáticos-pedagógicos para minha qualificação docente.

SABERES HUMANOS

1. Pratico ativamente habilidades de comunicação eficazes em minhas aulas.
2. Valorizo a importância de ensinar e demonstrar ética em contabilidade tributária.
3. Acredito que a empatia é um componente essencial do meu papel como educador.
4. Encorajo a liderança entre meus alunos em sala de aula.
5. Eu valorizo o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em questões que envolvem a contabilidade tributária.
6. Consigo reconhecer e respeitar as opiniões dos alunos, mesmo que diferentes das minhas, em debates sobre questões tributárias.
7. Consigo estabelecer um bom relacionamento com os alunos, facilitando o diálogo sobre questões tributárias.
8. Busco ativamente promover a empatia e o respeito mútuo em minhas aulas de tributação.
9. Eu incentivo os alunos a explorar diferentes perspectivas e soluções quando lidam com dilemas em contabilidade tributária.
10. Sou capaz de criar um ambiente de aprendizado respeitoso e inclusivo na sala de aula.
11. Eu me preocupo com o bem-estar emocional dos meus alunos durante o processo de aprendizagem.
12. Meus alunos se sentem confortáveis para expressar suas dúvidas e preocupações em minhas aulas.

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Você realiza pesquisas na área tributária? Caso sim, como essa atividade lhe auxilia na atuação docente na área tributária?

Você utiliza pesquisas na área tributária e aplica em sala de aula?

Quais estratégias você adota para se manter atualizado sobre a contabilidade tributária? Participa de eventos científicos na área tributária? Caso sim, como estas participações contribuem para sua qualificação e aplicação no ensino.

SABERES PRÁTICOS

Você possui experiência profissional na área tributária? Caso sim, descreve como essa experiência prática contribui para sua atuação docente.

Como você proporciona a integração da teoria à prática em suas aulas de contabilidade tributária?

Quais desafios você já enfrentou ao aplicar seus conhecimentos práticos na sala de aula?

SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Você possui qualificação pedagógica para atuar na docência? Como se qualifica para atuar como docente na área tributária?

Quais metodologias de ensino utiliza em suas aulas para o ensino da contabilidade tributária?

Quais tipos de métodos/modalidades de avaliação você adota nas disciplinas da área de contabilidade tributária? Qual a periodicidade?

Como você incorpora o *feedback* dos alunos para melhorar suas estratégias de ensino e o processo de avaliação em contabilidade tributária?

Como você integra a tecnologia e ferramentas digitais no ensino da contabilidade tributária?

SABERES HUMANOS

Como é sua comunicação e o diálogo com os alunos no decorrer as aulas e fora do ambiente acadêmico?

Quais competências interpessoais você considera importante para o ensino de contabilidade tributária?

Como é seu comportamento em sala de aula? Adota um ambiente que permite a participação ativa dos alunos? Descreva.

Você estimula e cria um ambiente de aprendizado respeitoso e inclusivo na sala de aula? De que forma?

Você demonstra preocupação com o bem-estar emocional dos seus alunos durante o processo de aprendizagem? De que forma?

Você demonstra a empatia e o respeito mútuo no ambiente de sala de aula? Como demonstra tais características aos alunos?

APÊNDICE C– ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (COMPLEMENTAR)

ROTEIRO DE RESPOSTA LIVRE

SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Pode descrever uma situação em que a sua pesquisa em contabilidade tributária impactou diretamente o seu ensino nesta área?

Como você se mantém atualizado em relação às mudanças e desenvolvimentos da contabilidade tributária?

Pode fornecer um exemplo de como você usa seu conhecimento técnico-científico em contabilidade tributária para explicar conceitos complexos aos alunos?

Como você aproxima o ensino da contabilidade tributária da realidade dos negócios e das organizações?

SABERES PRÁTICOS

Como você aborda a integração da teoria à prática em suas aulas de contabilidade tributária?

Pode dar um exemplo de como você usa estudos de caso ou experiências práticas para facilitar o entendimento dos alunos sobre os conceitos de contabilidade tributária?

Quais desafios você já enfrentou ao aplicar seus conhecimentos práticos na sala de aula e como os superou?

Como você avalia a eficácia das atividades práticas que implementa em suas aulas de contabilidade tributária?

Como você integra a tecnologia e ferramentas digitais nas atividades práticas de educação em contabilidade tributária?

SABERES PEDAGÓGICOS

Que tipos de estratégias didáticas você já experimentou para atender às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos no ensino da contabilidade tributária e quais tiveram mais sucesso?

Pode descrever como você costuma planejar suas aulas de contabilidade tributária para maximizar o envolvimento dos alunos?

Como você incorpora o *feedback* dos alunos para melhorar suas estratégias de ensino em contabilidade tributária?

Como você lida com diferentes níveis de habilidade e conhecimento dos alunos em suas aulas de contabilidade tributária?

Pode fornecer um exemplo de uma estratégia didática que funcionou particularmente bem em suas aulas de contabilidade tributária?

Como você motiva os alunos a se envolverem ativamente nas aulas e atividades de educação em contabilidade tributária?

SABERES HUMANOS

Quais são algumas das estratégias que você utiliza para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso em suas aulas de contabilidade tributária?

Como você se certifica de que está atento ao bem-estar emocional dos alunos durante o processo de aprendizado em contabilidade tributária?

Pode compartilhar uma experiência em que a perspectiva dos alunos impactou diretamente a sua abordagem de ensino em contabilidade tributária?

Como você se comunica com os alunos para entender suas dificuldades e dúvidas em contabilidade tributária?

Como você estimula os alunos a desenvolverem uma perspectiva ética em relação à contabilidade tributária?

Como você aborda e gerencia conflitos ou desacordos em sala de aula, particularmente em torno de temas controversos em contabilidade tributária?

APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (COMPLEMENTAR)

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO COM ALTERNATIVAS PARA CONTROLE DO PESQUISADOR

SABERES TÉCNICO-CIENTÍFICOS

Quais tópicos (conteúdos) você inclui em seus cursos de contabilidade tributária?

- ☐ Princípios gerais de contabilidade tributária
- ☐ Estrutura do sistema tributário brasileiro
- ☐ Impostos diretos e indiretos
- ☐ Planejamento tributário
- ☐ Outros: _____

Quais estratégias você utiliza para se manter atualizado sobre as últimas pesquisas em contabilidade tributária?

- ☐ Leitura de periódicos científicos
- ☐ Participação em conferências e seminários
- ☐ Participação em cursos de atualização ou de pós-graduação
- ☐ Interação com colegas de profissão
- ☐ Outros: _____

Com base em sua experiência, quais são os principais pontos de melhoria no ensino da contabilidade tributária?

- ☐ Clareza e objetividade na apresentação dos conteúdos
- ☐ Uso de exemplos e casos práticos
- ☐ Engajamento e motivação dos alunos
- ☐ Integração de aspectos éticos e sociais na educação tributária
- ☐ Flexibilidade e adaptação às mudanças na legislação tributária
- ☐ Outro: _____

SABERES PRÁTICOS

Quais atividades práticas você incorpora em suas aulas de contabilidade tributária?

- ☐ Estudos de caso
- ☐ Simulações ou jogos
- ☐ Projetos de pesquisa aplicada
- ☐ Estágios ou visitas a empresas
- ☐ Outros: _____

Que tipos de inovação você acredita que poderiam melhorar a educação tributária na área contábil?

- ☐ Uso de tecnologias educacionais (ex.: plataformas de ensino online, aplicativos)
- ☐ Implementação de metodologias ativas de aprendizagem
- ☐ Maior conexão entre teoria e prática
- ☐ Atualização e revisão dos conteúdos programáticos

- ☐ Capacitação e atualização dos docentes
- ☐ Parcerias com órgãos governamentais e empresas para a realização de projetos práticos
- ☐ Outro: _____

SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

Quais metodologias e/ou recursos pedagógicos você utiliza no ensino de tributação na área contábil?

- ☐ Aulas expositivas
- ☐ Estudos de caso
- ☐ Simulações e jogos
- ☐ Atividades práticas (ex.: preenchimento de declarações fiscais)
- ☐ Discussões em grupo
- ☐ Aprendizado baseado em projetos
- ☐ Aprendizado baseado em problemas
- ☐ Ensino a distância ou híbrido
- ☐ Seminários
- ☐ Debates
- ☐ Outros: _____

Quais estratégias pedagógicas você acha mais eficazes no ensino de contabilidade tributária?

- ☐ Aprendizado ativo ou participativo
- ☐ Aprendizado baseado em problemas
- ☐ Aprendizado cooperativo ou em equipe
- ☐ Aprendizado baseado em projetos
- ☐ Outros: _____

Quais tipos de métodos de avaliação adota nas disciplinas da área de contabilidade tributária?

- ☐ Provas escritas
- ☐ Provas práticas
- ☐ Trabalhos individuais
- ☐ Trabalhos em grupo
- ☐ Participação em aula
- ☐ Avaliação contínua (ex.: quizzes, tarefas)
- ☐ Autoavaliação
- ☐ Outros: _____

SABERES HUMANOS

Quais são os principais desafios que enfrenta no ensino da contabilidade tributária?

- ☐ Complexidade da legislação tributária
- ☐ Falta de recursos didáticos adequados
- ☐ Dificuldade em manter-se atualizado sobre as mudanças na legislação
- ☐ Desinteresse ou falta de engajamento dos alunos

- () Dificuldade em conectar teoria e prática
 () Outro: _____

Quais competências interpessoais você considera mais importantes para o ensino de contabilidade tributária?

- () Habilidade de comunicação eficaz
 () Capacidade de resolução de conflitos
 () Habilidades de liderança
 () Empatia e compreensão
 () Outros: _____

O quadro abaixo contém outras questões (alternativas e/ou complementares) para as entrevistas, que podem compor roteiros de entrevistas semiestruturadas.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
Técnico-científicos	<p>Como você se atualiza sobre as mudanças na legislação e nos regulamentos tributários?</p> <p>Você sente que tem um conhecimento adequado dos princípios e práticas contábeis atuais?</p> <p>Com que frequência você se envolve em pesquisas relacionadas à contabilidade tributária?</p> <p>Quais são as suas principais fontes de informações atualizadas sobre as mudanças na legislação e nos regulamentos tributários?</p> <p>Você poderia listar as principais publicações científicas que utiliza para se manter atualizado em relação às novas teorias e práticas na contabilidade tributária?</p> <p>Como você aborda a relação entre a teoria contábil e a prática tributária em suas aulas?</p> <p>Você já publicou algum trabalho na área de contabilidade tributária? Se sim, poderia indicar em quais temas?</p>
Práticos	<p>Quão confortável você se sente usando ferramentas e tecnologias específicas da área, como softwares de contabilidade e sistemas de gestão fiscal?</p> <p>Você poderia fornecer exemplos de como você incorpora habilidades práticas, como a preparação e análise de declarações fiscais, em seu ensino?</p> <p>Quão confortável você se sente ao explicar os aspectos práticos da contabilidade tributária, como o preenchimento de declarações fiscais e a aplicação de leis fiscais em situações do mundo real?</p> <p>Como você avalia o nível de competência dos seus alunos em relação à aplicação prática dos conceitos de contabilidade tributária?</p> <p>Você poderia fornecer exemplos de exercícios práticos que você usa em suas aulas para fortalecer o entendimento dos alunos sobre a contabilidade tributária?</p>

Humanos	<p>Como você desenvolve e pratica habilidades de comunicação e empatia em suas aulas?</p> <p>Você poderia fornecer exemplos de como a ética é incorporada em seu ensino?</p> <p>Como você demonstra liderança na sala de aula?</p> <p>Você poderia descrever uma situação em que a empatia desempenhou um papel fundamental em sua aula?</p> <p>Como você aborda dilemas éticos em suas aulas de contabilidade tributária?</p> <p>Como você incentiva a liderança entre seus alunos na sala de aula?</p> <p>Em que medida a inteligência emocional desempenha um papel no seu ensino e interação com os alunos?</p>
Didático-Pedagógicos	<p>Quais estratégias de ensino e aprendizagem você considera mais eficazes para o ensino de contabilidade tributária?</p> <p>Como você incorpora tecnologias educacionais em seu ensino?</p> <p>Você poderia fornecer exemplos de como utiliza a aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso ou simulações em suas aulas?</p> <p>Quais métodos de avaliação você considera mais eficazes para medir o aprendizado dos alunos em contabilidade tributária?</p> <p>Como você acredita que as tecnologias educacionais têm afetado o ensino e a aprendizagem na contabilidade tributária?</p> <p>Como você se adapta aos diferentes estilos de aprendizado dos alunos em suas aulas de contabilidade tributária?</p> <p>Você poderia descrever uma experiência de ensino que foi particularmente bem-sucedida no engajamento dos alunos e na promoção do aprendizado?</p>

APÊNDICE E - INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) QUE COMPÕEM A AMOSTRA (POR REGIÃO)

	Instituição (IES)	Sigla	Estado	Município	Periodicidade (turno)	Integralização (semestres)	Vaga	Coordenador(es)/email	Categoria Administrativa
REGIÃO NORTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE	UFAC	AC	Rio Branco	Noturno	8	50	Oleides Francisca de Oliveira <i>oleides.oliveira@ufac.br</i> <i>cienciascontabeis.ccjsa@ufac.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	UFAM	AM	Manaus	Noturno Vespertino	8	124	Adenes Teixeira Alves <i>profadenes@ufam.edu.br</i> Redvânia Vieira Xavier <i>redvaniavieira@ufam.edu.br</i> <i>ccontabeisfes@ufam.edu.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS	UEA	AM	Manaus	Matutino	10	40	William Scoralick Amorim <i>wamorim@uea.edu.br</i> Edileuza Lobato Da Cunha <i>elobato@uea.edu.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	UFPA	PA	Belém	Matutino Noturno Vespertino	10	120	Francivaldo dos S. Albuquerque <i>valdo_wh@hotmail.com</i> <i>facicon@ufpa.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA	UFRA	PA	Capanema	Noturno	8	50	Raimunda Maria da Luz Silva <i>rai.luz@ufra.edu.br</i> <i>contabeis.capanema@ufra.edu.br</i>	Pública Federal
				Paragominas	Noturno	9	50	David Costa Correia Silva <i>david.silva@ufra.edu.br</i> Cícera Edna da Silva <i>edna.silva@ufra.edu.br</i>	Pública Federal
				Tomé-Açu	Noturno	8	50	Luciene Cristina Costa Soares <i>coord.contabeis.ta@ufra.edu.br</i> <i>crisluani@gmail.com</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ	UNIFESSPA	PA	Rondon do Pará	Matutino	8	90	Miraci Matos do Carmo <i>miraci@unifesspa.edu.br</i>	Pública Federal
	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA	UNIR	RO	Cacoal	Noturno	8	100	Éverton Galhoti Coelho <i>contabeiscacoal@unir.br</i> <i>everton.coelho@unir.br</i>	Pública Federal
				Porto Velho	Noturno	8	50	Natalia Talita Araujo Nascimento <i>natalia.araujo@unir.br</i> <i>cienciascontabeispvh@unir.br</i>	Pública Federal
				Vilhena	Noturno	8	50	Wellington Silva Porto <i>wsporto@unir.br</i> <i>deccvilhena@unir.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA	UFRR	RR	Boa Vista	Integral	8	80	Eduardo Codevilla Soares <i>eduardo.soares@ufrr.br</i>	Pública Federal

REGIÃO NORDESTE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA	UERR	RR	Boa Vista	Matutino Vespertino Noturno	8	287	Celia Maria Lima dos Santos <i>celia.santos@uerr.edu.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS	UNITINS	TO	Augustinópolis	Noturno	8	150	Ana Paula Monteiro de Oliveira <i>contabeis.augustinopolis@unitins.br</i>	Pública Estadual
				Dianópolis	Noturno	8	120	Gabriel Machado S. dos Santos <i>contabeis.dianopolis@unitins.br</i>	Pública Estadual
				Paraíso do Tocantins	Noturno	8	40	Lidiane dos Santos Silva <i>contabeis.paraíso@unitins.br</i>	Pública Estadual
	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS	UFT	TO	Palmas	Noturno	8	80	Janaína Borges de Almeida <i>contpalmas@uft.edu.br</i> <i>anainaborges@mail.uft.edu.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	UFAL	AL	Maceió	Noturno Vespertino	9	160	Érica Xavier de Souza <i>coordenacao.ccon@feac.ufal.br</i> <i>erica.souza@feac.ufal.br</i>	Pública Federal
				Santana do Ipanema	Noturno Vespertino	8	80	Marcos Igor da Costa Santos <i>marcos.santos@delmiro.ufal.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS	UNEAL	AL	Arapiraca	Noturno	8	40	Francis Cleiton Balbino da Silva <i>contabeis.campus1@uneal.edu.br</i>	Pública Estadual
				Arapiraca	Integral	8	40	Paula Gabrielle Ferreira da Silva <i>contabeis.campus4@uneal.edu.br</i>	Pública Estadual
				São Miguel dos Campos	Noturno	8	40	Willams da Conceição de Oliveira <i>wil.god@hotmail.com</i> <i>direcaocampus4@uneal.edu.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	UESC	BA	Ilhéus	Noturno	8	32	Cacá Gonçalves <i>afgoncalves@uesc.br</i> <i>prassis@uesc.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA	UNEB	BA	Barreiras	Noturno Vespertino	10	50	Carlos Alberto Leitão Ferraz <i>cferraz@uneb.br</i>	Pública Estadual
				Bom Jesus da Lapa	Matutino	10	53	Rozimeire Soares O. Porto <i>rporto@uneb.br</i>	Pública Estadual
				Camaçari	Integral Noturno	10	100	Edmilson Patrício de Souza <i>eposousa@uneb.br</i> <i>abulcao@uneb.br</i> <i>smesseder@uneb.br</i>	Pública Estadual
				Itaberaba	Noturno	8	50	Valdir dos Santos Miranda <i>vmiranda@uneb.br</i>	Pública Estadual
				Lauro de Freitas	Matutino Vespertino	10	50	Leonardo Machado Nascimento <i>lmnascimento@uneb.br</i>	Pública Estadual
				Salvador	Matutino	8	100	Naira Souza Moura <i>nsmoura@uneb.br</i>	Pública Estadual
				Senhor do Bonfim	Matutino	8	50	Romilson do Carmo Moreira <i>rcmoreira@uneb.br</i>	Pública Estadual

REGIÃO NORDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	UFBA	BA	Salvador	Integral Noturno	8/9	160	Renata Nogueira Braga <i>renata.nogueira@ufba.br</i> <i>shecal@ufba.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA	UEFS	BA	Feira de Santana	Noturno	8	90	Herval da Silva Moura <i>colcon@uefs.br</i> <i>mourash@terra.com.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	UESB	BA	Vitória da Conquista	Noturno	10	40	Luciano Moura Costa Doria <i>contabeis@uesb.edu.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	UECE	CE	Fortaleza	Noturno	8	100	Samuel Leite Castelo <i>samuel.castelo@uece.br</i> <i>coordenacao.contabeis@uece.br</i> <i>paolo.araujo@plauditores.com.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ	UVA	CE	Sobral	Matutino Noturno	8	60	Luciene Santos Lima <i>contabeis_coordenacao@uvanet.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	UFC	CE	Fortaleza	Integral Noturno	9	80	Roberta Carvalho de Alencar Danival Sousa Cavalcanti <i>roberta.alencar@ufc.br</i> <i>coordenacaocccd@gmail.com</i> <i>cccn@ufc.br</i> <i>danival@ufc.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI	UFCA	CE	Juazeiro do Norte	Noturno	8	50	Mário César Sousa de Oliveira <i>contabeis@ccjs.ufcg.edu.br</i> <i>mario.sousa@ufca.edu.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	UFMA	MA	São Luís	Noturno	8	100	Maria Eugenia Rodrigues Araujo <i>cccc.ccsa@ufma.br</i>	Pública Federal
				Imperatriz			60	Cleber Augusto Pereira <i>contabeis.ufma.imperatriz@hotmail.com</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO	UEMA	MA	Codó	Integral	8	45	Karenn Patricia Silva Siqueira <i>karennsiqueira@professor.uema.br</i>	Pública Estadual
				Timon				Carlos Magno Araujo C. Branco <i>carlosbranco@professor.uema.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA	UEPB	PB	Campina Grande	Matutino Noturno	8/10	160	José Pérciles Alves Pereira <i>coord.contabeis.ccsa@setor.uepb.edu.br</i>	Pública Estadual
				Monteiro		8	144	Ilcleidene Pereira de Freitas <i>coord.contabeis.cche@setor.uepb.edu.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA	UFPB	PB	João Pessoa	Matutino Noturno	8	200	Roberto Dantas de Franca <i>rdf@academico.ufpb.br</i>	Pública Federal
				Mamanguape	Noturno	10	100	João Marcelo Alves Macedo <i>joao.marcelo@academico.ufpb.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE	UFCG	PB	Sousa	Noturno	9	55	Fabiano Ferreira Batista <i>fabianoferreirabatista@yahoo.com.br</i> <i>contabeis@ccjs.ufcg.edu.br</i>	Pública Federal

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	UFPE	PE	Recife	Noturno Vespertino	8	220	Miguel Lopes de Oliveira Filho <i>contabeis.ccsa@ufpe.br</i> <i>miguel.lopes@ufpe.br</i>	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	UFPI	PI	Teresina	Noturno Vespertino	8	100	Salvina Lopes Lima Vêras <i>salvinaveras@ufpi.edu.br</i> <i>cccconcmpp@ufpi.edu.br</i>	Pública Federal
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ	UESPI	PI	Barras	Noturno Vespertino	8	40	David Stanhy de Carvalho Silva <i>mariajose.calaca@uespi.br</i> <i>davidstanhy@cpm.uespi.br</i>	Pública Estadual
			Floriano	Noturno			Hellen dos Santos Ferreira Fernandes <i>direcao@frn.uespi.br</i>	Pública Estadual
			Picos	Noturno Vespertino		80	Adjanio Reis da Silva Lima <i>direcao@pcs.uespi.br</i>	Pública Estadual
			Teresina	Matutino Vespertino		80	David Stanhy de Carvalho Silva <i>direcao@ccm.uespi.br</i>	Pública Estadual
				Noturno			Betina Santos Brito	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA	UFDPAR	PI	Parnaíba	Integral	8	100	Ronaldo da Silva Araujo <i>contabeismrv@gmail.com</i> <i>ronaldodasilvaaraujo@hotmail.com</i>	Pública Federal
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE	UERN	RN	Mossoró	Matutino Noturno	9	80	Wênkyka Preston Leite B. da Costa <i>wenykaleite@uern.br</i> <i>dcc@uern.br</i>	Pública Estadual
			Patu	Noturno		40	Jozenir Calixta de Medeiros <i>dcc_patu@uern.br</i>	Pública Estadual
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE	UFRN	RN	Natal	Matutino Noturno	10	174	Giovanna Tonetto Segantini <i>c.contabeis@ccsa.ufrn.br</i> <i>giovanna.segantini@ufrn.br</i>	Pública Federal
			Caicó	Integral	10	50	Mayara Bezerra Barbosa <i>mayara.bezerra@ufrn.br</i> <i>luziana.maria@ufrn.br</i>	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO	UFERSA	RN	Mossoró	Noturno	9	80	Kallyse Priscila Soares de Oliveira <i>kallyse.oliveira@ufersa.edu.br</i> <i>contabeis@ufersa.edu.br</i> <i>ariadne.najara@ufersa.edu.br</i>	Pública Federal
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	UFS	SE	Itabaiana	Noturno	10	50	Alex Fabiano Bertollo Santana <i>dcciufs@gmail.com</i>	Pública Federal
			São Cristóvão	Noturno	10	100	Mariana Dórea Figueiredo Pinto <i>dccufs@gmail.com</i> <i>erathosthenes.jr@uol.com.br</i>	Pública Federal

REGIÃO CENTRO-OESTE	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	UNB	DF	Brasília	Integral	9	140	Alex Laquis Resende <i>coordenacao.cca@unb.br</i>	Pública Federal
					Noturno	11	120	Wagner Rodrigues dos Santos <i>wrsantos@unb.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	UEG	GO	Anápolis	Noturno	10	40	Celio de Souza Ramos Junior <i>gerext@ueg.br</i> <i>ednilto.junior@ueg.br</i>	Pública Estadual
				Aparecida de Goiânia		10		Rodrigo Elias de Rezende <i>rodrigo.souza@ueg.br</i>	Pública Estadual
				Jaraguá		8		Pollyana Kellen Costa Gomes <i>pollyana.gomes@ueg.br</i>	Pública Estadual
				Morrinhos		10		Eron Meneses de Amorim <i>eron.amorim@ueg.br</i>	Pública Estadual
				Uruaçu		12		Washington Luiz de Paulo <i>washington.paulo@ueg.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	UFG	GO	Goiânia	Matutino Noturno	9	80	Emerson Santana de Souza <i>secretaria.graduacao.face@ufg.br</i> <i>celmaduque@ufg.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	UFMS	MS	Campo Grande	Noturno	8	60	Emanoel Marcos Lima <i>ccont.esan@ufms.br</i>	Pública Federal
				Corumbá			50	Itzhak David Simão Kaveski <i>ccont.cpan@ufms.br</i>	Pública Federal
				Nova Andradina			40	Vitor Cardoso da Silveira <i>ccont.cpa@ufms.br</i>	Pública Federal
				Três Lagoas			50	Clestone Alexandre dos Santos <i>ccont.cptl@ufms.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	UEMS	MS	Ponta Porã	Noturno	8	50	Claudio Soerger Zaro <i>contabeis.pontapora@uems.br</i>	Pública Estadual
	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS	UFGD	MS	Dourados	Noturno	8	50	Rafael Martins Noriller <i>rafaelnoriller@ufgd.edu.br</i> <i>cienciascontabeis@ufgd.edu.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	UFMT	MT	Cuiabá	Matutino Noturno	8	86	Rosane Aparecida Kuleviez <i>rosaneakulevicz@gmail.com</i> <i>lyss.oliveira@ufmt.br</i> <i>cegcontabeis.facc@ufmt.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO Carlos Alberto Reyes Maldonado	UNEMAT	MT	Cáceres	Matutino	8	80	Almir Rodrigues Durigon <i>contabeis.caceres@unemat.br</i> <i>almir@unemat.br</i> <i>weily@unemat.br</i>	Pública Estadual
				Itiquira	Noturno	8	50	Ildon Borges Carrijo <i>itiquira@unemat.br</i> <i>parceladas.itiquira@unemat.br</i>	Pública Estadual
				Nova Mutum	Noturno	8	80	Laercio Juarez Melz <i>cic.mutum@unemat.br</i> <i>laercio@unemat.br</i>	Pública Estadual

								yva.paes@unemat.br	
				São Félix do Araguaia	Matutino Noturno	8	100	Vandersezar Casturino vandersezar@unemat.br	Pública Estadual
				Sinop	Noturno	8	100	Heder Bassan hb@unemat.br fernandacoan@unemat.br contabeis@unemat-net.br	Pública Estadual
				Tangará da Serra	Noturno	8	80	Marcio Iris de Moraes contabeis.tga@gmail.com	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS	UFR	MT	Rondonópolis	Matutino Noturno	8	100	Cleiva Schaurich Mativi cleiva.mativi@ufr.edu.br	Pública Federal
REGIÃO SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	UFES	ES	Vitória	Noturno	8	100	Fernando José Arrigoni fernando.arrigoni@ufes.br	Pública Federal
				Vitória	Vespertino	8	100	Miriam Albert Pires mirian.pires@ufes.br	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA	UFV	MG	Rio Paranaíba	Noturno	9	50	Ney Paulo Moreira ney.moreira@ufv.br	Pública Federal
				Viçosa	Noturno	9	40	Tainá Rodrigues Gomide taina.gomide@ufv.br	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	UFU	MG	Uberlândia	Integral Noturno	10	161	Rafael Borges Ribeiro cocci@ufu.br	Pública Federal
				Ituiutaba	Noturno	10	41	Tiago Alberto dos Reis Prado coccic@pontal.ufu.br	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI	UFSJ	MG	São João del Rei	Noturno	8	40	Marcelo Angotti angotti@ufsj.edu.br	Pública Federal
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS	UNIMONTES	MG	Montes Claros	Matutino Noturno	8	70	Cláudia Luciana Tolentino Santos coord.contabeis@unimontes.br claudia.santos@unimontes.br	Pública Estadual
				Salinas	Noturno		35	Fernando Batista Coutinho Filho campus.salinas@unimontes.br	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	UFMG	MG	Belo Horizonte	Noturno	10	80	João Estevão Barbosa Neto dcic@face.ufmg.br colgradc-cont@face.ufmg.br	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA	UFJF	MG	Juiz de Fora	Integral Noturno	10	80	Angelino Fernandes Silva coord.contabeis@facc.ufjf.br	Pública Federal
				Governador Valadares	Integral	9	50	João Paulo de Oliveira Louzano coord.contabeis.gv@ufjf.br jprouzano@ufjf.br	Pública Federal
SUDESTE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS	UNIFAL	MG	Varginha	Integral Noturno	9	60	Claudio Roberto Carissimo cienciascontabeis.alfenas@unifal-mg.edu.br claudio.carissimo@unifal-mg.edu.br	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI	UFVJM	MG	Teófilo Otoni	Noturno	8	60	Vasconcelos Reis Wakim coord.contabeis@ufvjm.edu.br vasconcelos.wakim@ufvjm.edu.br	Pública Federal

	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	UEMG	MG	Abaeté	Noturno	8	50	Deybit Linderman Aniceto Costa <i>deybit.costa@uemg.br</i>	Pública Estadual
				Cláudio	Noturno	8	50	Jose Marcelo Fraga Rios <i>coordenacaocontabeis.claudio@uemg.br</i>	Pública Estadual
				Passos	Noturno	8	60	Sandra Antonia Franklin Brasileiro <i>cienciascontabeis.passos@uemg.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	UERJ	RJ	Rio de Janeiro	Matutino Noturno	8	120	Simone Silva da Cunha Vieira <i>simoneantonio@uol.com.br</i> <i>direcao.faf@uerj.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	UFF	RJ	Macaé	Noturno	8	50	Erica Jann Velozo <i>mcc.icm@id.uff.br</i>	Pública Federal
				Niterói	Noturno	8	125	Alexandre Cunha Gomes <i>alexandregomes@id.uff.br</i> <i>sgc.est@id.uff.br</i>	Pública Federal
				Volta Redonda	Matutino Noturno	8	120	Mariana Pereira Bonfim <i>vgc.vch@id.uff.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	UFRRJ	RJ	Seropédica	Noturno	8	45	Maria Aparecida do N. C. Marques <i>dccf@ufrj.br</i> <i>coordcontabeisufrrj@gmail.com</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	UFRJ	RJ	Rio de Janeiro	Integral	9	180	Marcos Roberto Pinto <i>coord.cont@facc.ufrj.br</i>	Pública Federal
							50	Frederico Otavio Sirotheau Cavalcante <i>coord.cont.ciduniv@facc.ufrj.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	USP	SP	São Paulo	Noturno	8	150	Tatiana Albanez <i>tatiana.albanez@usp.br</i>	Pública Estadual
				Ribeirão Preto			45	Claudio de Souza Miranda <i>rcc@fearp.usp.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	UNIFESP	SP	Osasco	Integral Noturno	8/10	80	Sandro Braz Silva <i>sandro.braz@unifesp.br</i>	Pública Federal
REGIÃO SUL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	UEL	PR	Londrina	Matutino Noturno	8	120	Daiana Bragueto Martins <i>daiana@uel.br</i> <i>daianabm@hotmail.com</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	UEM	PR	Maringá	Matutino Noturno	8	120	P10 Menezes da Fonseca Tonin <i>jmftonin@uem.br</i>	Pública Estadual
				Cianorte	Noturno		40	Evelini Lauri Morri Garcia <i>elmgarcia@uem.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	UFPR	PR	Curitiba	Noturno	8	120	Edicreia Andrade dos Santos <i>edicreiaandrade@ufpr.br</i> <i>coorcont@ufpr.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ	UTFPR	PR	Pato Branco	Noturno	8	44	Sandra Mara Lesbik Valmorbida <i>coctb-pb@utfpr.edu.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	UNIOESTE	PR	Cascavel	Noturno	8	40	Sidnei Celerino da Silva <i>sidnei.silva@unioeste.br</i>	Pública Estadual

REGIÃO SUL								<i>sidneicelerino@yahoo.com.br</i>	
				Foz do Iguaçu	Noturno			Fabiola Graciele Besen <i>fabiola.besen@unioeste.br</i>	Pública Estadual
				Marechal Cândido Rondon	Noturno	12	40	Dione Olesczuk Soutes <i>dione.soutes@unioeste.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	UEPG	PR	Ponta Grossa	Matutino Noturno	8	120	Jocimar Donizeti do Prado <i>decon@uepg.br</i> <i>colegcont@uepg.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE	UNICENTRO	PR	Guarapuava	Matutino Noturno	8	80	Ivonaldo Brandani Gusmao <i>ivonaldo@unicentro.br</i>	Pública Estadual
				Irati	Noturno	8	40	Marines Taffarel <i>mtaffarel@unicentro.br</i> <i>wgerigk@unicentro.br</i>	Pública Estadual
				Prudentópolis					
	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ	IFPR	PR	Curitiba	Noturno	8	100	Adriano Marcos Fuzaro <i>adriano.fuzaro@ifpr.edu.br</i>	Pública Federal
				Palmas			50	Marcelo de Lima Ribeiro <i>marcelo.lima@ifpr.edu.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	UENP	PR	Cornélio Procopio	Noturno	8	100	Valdecir Alves <i>valdealves@hotmail.com</i> <i>gesilene@uenp.edu.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ	UNESPAR	PR	Apucarana	Matutino Noturno	8	100	Glaucius André França <i>glaucius.franca@unespar.edu.br</i>	Pública Estadual
				Campo Mourão	Noturno	8	80	Jorge Leandro Delconte Ferreira <i>contabeis.campomourao@unespar.edu.br</i>	Pública Estadual
				Paranaguá	Noturno	8	100	Raphael Vinicius Weigert Camargo <i>raphael.camargo@unespar.edu.br</i>	Pública Estadual
				Paranavaí	Noturno	8	100	Rafael Benjamim Cargnin Filho <i>rafael.filho@unespar.edu.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE	FURG	RS	Rio Grande	Noturno	8	100	Flávia Verônica Silva Jacques <i>cccontab@furg.br</i> <i>flaviajacques@furg.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	UFRGS	RS	Porto Alegre	Noturno	8	140	Cassiane Oliveira Velho <i>cgcon@ufrgs.br</i> <i>cassiane.velho@ufrgs.br</i> <i>maria.ivanice@ufrgs.br</i>	Pública Federal
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	UFSM	RS	Santa Maria	Noturno	10	82	Cristiano Sausen Soares <i>coordcontabeis.cesh@ufsm.br</i> <i>cristianocontador@hotmail.com</i>	Pública Federal
	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	UDESC	SC	Ibirama	Noturno	8	80	Caroline Sulzbach Pletsch <i>dcc.ceavi@udesc.br</i> <i>caroline.pletsch@udesc.br</i>	Pública Estadual
	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	UFSC	SC	Florianópolis	Matutino Noturno	9	180	Alex Mussoi Ribeiro <i>alex.mussoi@ufsc.br</i>	Pública Federal

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezad@ Professor@

Você está sendo convidad@ como voluntári@ a participar da coleta de dados de uma pesquisa científica que tem o intuito de analisar a formação docente em educação tributária na área contábil. A pesquisa está sendo realizada pelo doutorando Anderson Martins Cardoso, sob orientação da professora Dra. Edvalda Araújo Leal, do programa de pós-graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Uberlândia.

Você será esclarecid@ sobre os aspectos relativos a esta pesquisa sempre que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e os dados serão analisados de forma agregada, sem identificação individual de participantes.

Os dados serão divulgados na tese e em futuras publicações de natureza científica, seguindo as diretrizes éticas da pesquisa (aprovação CAAE 74845923.0.0000.5152) e assegurando a privacidade d@s respondentes. Caberá ao pesquisador responsável a preservação do sigilo e a guarda dos dados, os quais serão mantidos em meio eletrônico indefinidamente para uso em futuras publicações de natureza científica. Entretanto, os dados que possam representar risco à privacidade d@s respondentes serão destruídos após a conclusão do presente estudo.

A participação no estudo não acarretará custos financeiros para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira. Qualquer dano que, porventura, o(a) participante vier a sofrer como resultado da participação dele(a) nesta pesquisa é de responsabilidade dos pesquisadores e das instituições envolvidas, conforme previsto na Resolução CNS n. 466/12 e na Resolução CNS n. 510/16 será apurado nos termos da legislação em vigor.

O tempo médio para preenchimento do questionário é de **15 minutos**. Por gentileza, solicitamos que preencha o instrumento até o final.

Ao final do estudo, teremos prazer de encaminhar a você, por e-mail, um sumário com os principais achados e conclusões da pesquisa.

Em caso de dúvidas você pode indagar aos pesquisadores pelos e-mails anderson@ufu.br e edvalda@ufu.br ou Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Contábeis - Universidade Federal de Uberlândia - Campus Santa Mônica - Bloco 1F - Sala 246, situado à Av. João Naves de Ávila, 2121 - Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Cordialmente,

Anderson Martins Cardoso (pesquisador)

Edvalda Araújo Leal (orientadora)

ANEXO 2 - PARECER DE APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
UBERLÂNDIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO TRIBUTÁRIA NA ÁREA CONTÁBIL: uma análise sob a ótica dos saberes necessários à docência

Pesquisador: Edvalda Araujo Leal

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 74845923.0.0000.5152

Instituição Proponente: FACULDADE DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.668.212

Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2099082 e Projeto Detalhado (Projeto_Tese_anderson_orient_edvalda_CEP_ajustado.docx), postados, respectivamente, em 01/02/2024 e 27/11/2023.

Continuação do Parecer: 6.668.212

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLÂNDIA, 24 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4131

E-mail: cep@propp.ufu.br